

# **Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana**

**Alfonso Vargas Franco**

---

TESI DOCTORAL UPF | 2013

Daniel Cassany i Comas

(Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge)





A la memoria de mi padre, Luis Alfonso Vargas Farfán (1933-2011)

A mi familia:

Ofelia Franco

Rolando, Viviana, Pilar, Edgar y Alexander Vargas Franco

A Rubby Villegas Chávez



## AGRAÏMENTS

Desitjo expressar el més sincer dels meus agraïments a la Generalitat de Catalunya pel suport financer que m'ha brindat per desenvolupar la meva tesi a través de la beca AGAUR-FI (Resolució IUE/2365/2009 de 29 de juliol, DOGC nombre 5456 de 02.09.2009) que vaig obtenir l'any 2010. També dono les gràcies al Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge per prorrogar l'ajut fins a la culminació de la recerca, i al seus directors, els professors Enric Vallduví i Àlex Alsina, com també al meu tutor, el professor Daniel Cassany.

Així mateix recordaré aquesta terra i aquesta gent pel seu tarannà respectuós alhora que acollidor, malgrat que les creences puguin arribar a dir el contrari!

He viscut aquí els darrers quatre anys de la meva vida i m'enduc molts i molt bons records: paraules, persones, llibres, llocs i alguns viatges: com podria oblidar Cadaqués i la volta al Cap de Creus? Ah!, i per suposat, les platjes de la Costa Brava d'un estiu abrasador...? com podria oblidar Barcelona i tots els seus racons meravellosos? (M'enduré uns quants llibres dins les maletes per poder rememorar la vostra llengua un cop sigui a la meva llar!).

Una de les experiències més maques per a mi ha estat el fet d'aprendre una mica de català, i poder parlar algunes paraules amb la dependenta d'un forn de pa del meu barri o amb el dependent d'una botiga de roba, o amb el meu company de pis Jordi Grifell, que em corregia i explicava, o amb qualsevol col·lega a la universitat, i veure dibuixar un somriure en als seus rostres en senyal de gratitud. És aquest, doncs, el moment d'expressar el mateix... per tot.

“No tinc diners per pagar —com diria el meu pare, al cel sigui— tots els favors rebuts!”



## **Agradecimientos**

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos al profesor Daniel Cassany por su apoyo incondicional a lo largo de este proceso de investigación. Valoro profundamente su rigor, su exigencia y su comprensión. También deseo agradecer su solidaridad y paciencia en los momentos claves de mi estancia en la Universidad Pompeu Fabra y durante la escritura de la tesis. Mi trabajo a su lado durante estos años ha acrecentado mis sentimientos de admiración y respeto por su labor como investigador, como tutor y como maestro.

Quiero dar las gracias a Jimena, Andrea y Pedro, así como a Esteban, Moisés, Dora y Claudia por sus aportes a esta investigación. Han sido muy generosos conmigo al permitirme entrar en sus historias de vida, en sus deseos y temores, en sus descubrimientos en relación con la escritura académica. Han sido unos compañeros de viaje irremplazables y los considero co-investigadores durante todo este proceso. Comparto con ellos los aciertos de este trabajo. Otros estudiantes contribuyeron en este estudio y les estoy infinitamente agradecido, aunque sus voces no se escuchen en este texto.

También quiero expresar mis sentimientos de gratitud a los compañeros de Literacitat Crítica porque conforman un grupo abierto, plural y respetuoso de la diferencia. Sus aportes han sido muy valiosos para mi formación académica. Los profesores e investigadores invitados fueron una guía muy oportuna para

resolver problemas de mi propia tesis. Literacitat Crítica es un muy buen modelo de grupo de investigación y me llevo los mejores recuerdos de sus integrantes.

Sin la invaluable ayuda de muchas personas este trabajo no hubiera tenido un final feliz. Por esta razón quiero dar las gracias a Elena Merino por su eficaz colaboración en las cuestiones de diseño del documento, por enseñarme a manejar algunas herramientas del Word, indispensables para la edición del texto, y por brindarme un espacio de alegría en momentos de mucho esfuerzo y trabajo. A Ioana Cornea, Elena Anglès, Eufrocina Rojas, Luisa Sánchez, Ricardo Medina y Camilo Salamanca Ruiz porque en diferentes fases del proceso de diseño y edición compartieron generosamente conmigo su tiempo para ayudarme a concluir esta travesía.

No quiero dejar de reconocer mi sentimiento de gratitud con varios profesores del departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje. Con Encarna Atienza y Carmen López por su apoyo y solidaridad en mis labores de docencia en la Universidad Pompeu Fabra y por su buena energía con mi trabajo de investigación. A los profesores Helena Calsamiglia y Teun van Dijk por sus valiosos aportes en mi formación académica. A Adriana Patiño, le agradezco ese café donde le conté sobre mi investigación y los consejos que me dio. No los olvidé.

A los compañeros de doctorado Denise, Óscar, Adolfo, Julio, Jaime, Gilmar, Yu Chin y Cristina porque compartí con ellos el sentido de esta aventura.



A mi primo y hermano Bismarck Palacios, por su buena compañía durante estos años en Barcelona. A Jordi Grifell, a quien más que un compañero de piso considero un amigo. A mis amigos de Sevilla (Valle), Wbeimar y William Giraldo, por tantas jornadas de fútbol y de tangos.

A mis colegas y amigos de la Universidad del Valle Harvey Tejada, Isabel Tejada, Miguel Meléndez, Walter Lara y Herney López. A mis amigas colombianas en la diáspora, “las chachas de la gallada”, Viviana Mahecha, Natalia Biffi y Lirian Ciro. A todos ellos muchas gracias por sus buenas vibraciones.

A Marlen Moreno, todo mi sentimiento de gratitud por la otra investigación.

Finalmente, recuerdo a mis colegas y amigos de Cali, Martha, Elber, Luisa, Sol, Violeta, Gelber y Sergio por los buenos momentos de tertulia literaria y pedagógica, y de la vida, como diría mi buen amigo Julián Palau (q.e.p.d.), a quien dedicó también esta tesis. A Carlos, mi amigo desde los tiempos del colegio, gracias.



## **RESUMEN**

En esta tesis doctoral exploramos el fenómeno de la apropiación de la escritura académica como proceso de inclusión en una nueva comunidad discursiva y cultural. A partir de las teorías de carácter sociocognitivo como la alfabetización académica (movimientos escribir a través del currículo y escribir en las disciplinas) y las literacidades académicas, nos proponemos como objetivo general describir y analizar el grado de conciencia, las concepciones, las actitudes y los valores sobre el proceso de escritura académica y la revisión entre iguales, en una secuencia de aprendizaje sobre composición escrita en un programa de formación docente. En concreto, nos planteamos comprender etnográficamente cómo los encuentros y desencuentros con la escritura académica y la revisión entre iguales de tres estudiantes universitarios tienen su origen en su historia de vida letrada y en sus experiencias previas de aprendizaje escolar y extraescolar previas. En este proceso la historia de vida también nos ayuda a reconstruir la identidad docente de los sujetos como escritores de textos académicos.

## **ABSTRACT**

This doctoral dissertation explores the appropriation of academic writing as a process of integration of a new cultural and discourse community. For that purpose, we rely on the socio-cognitive approach to writing, as the foundation for the movements in Writing Across the Curriculum/Writing Into Disciplines (WAC/WID), and on academic literacies studies. Thus, our general objective is to describe and analyze the degree of awareness, the preconceptions, attitudes and values about the academic writing process, as well as about peer review, during a learning sequence on composition writing at a teacher education program. During this process, the students' life story also helped us to reconstruct the creation of the future teachers' identity as readers and writers of academic texts.



# Índice

Pág.

Dedicatoria.....	iii
Agraïments.....	v
Agradecimientos.....	vii
Resumen.....	xi
Índice.....	xiii
Lista de figuras y tablas.....	xxi
Introducción.....	1
Indicios previos.....	10
Antecedentes de esta investigación.....	13
Objetivos de esta investigación.....	14
Justificación.....	18
Motivación.....	20
Trayectoria en Colombia.....	26
Organización de la disertación.....	28

## PARTE I. Fundamentos Teóricos

Capítulo 1. LA COMPOSICIÓN.....	33
1.1. Introducción.....	33
1.2. La composición en la universidad.....	34
1.2.1 Tensiones en la disciplina.....	36
1.2.2. El cambio de paradigma en la composición.....	38
1.3. Escritura básica (Basic Writing) como campo.....	42
1.4. La perspectiva etnográfica y estudio de caso.....	46
1.4.1. La escritura para aprender.....	49
1.4.2. Aspectos sociales y críticos.....	50
1.5. La composición en Hispanoamérica.....	52
1.5.1. El campo de la composición: nuevos retos.....	54
1.5.2. Los géneros y la teoría de la actividad.....	56
1.5.3. La teoría de la actividad.....	58
1.5.4. Teoría de la actividad y composición.....	60
1.5.5. Crítica a los cursos de composición.....	61
1.6. El enfoque sociocultural en la composición.....	62
1.6.1. Zona de desarrollo próximo y composición.....	64
1.6.2. Comunidades de práctica.....	66
1.6.3. Comunidades de discurso.....	68

xiii

1.6.4.	Naturaleza dialógica de la escritura	74
1.6.5.	Voz	77
1.6.6.	Dialogicidad y pluralidad de voces	78
1.7.	A manera de conclusión	79

## Capítulo 2. LAS LITERACIDADES ACADÉMICAS 81

2.1.	Introducción	81
2.2.	El enfoque de la alfabetización académica	82
2.2.1.	Alfabetización académica	84
2.2.2.	Los aportes de los movimientos WAC/WID	86
2.3.	Investigaciones sociocognitivas	91
2.4.	El cambio de paradigma en la escritura académica	95
2.5.	La perspectiva de las literacidades académicas	98
2.5.1.	El discurso del déficit	101
2.5.2.	Reconceptualizando la escritura	103
2.5.3.	La crítica a los modelos dominantes	106
2.5.4.	La literacidad de ensayo	108
2.5.5.	Dialogicidad, direccionalidad y significación	112
2.6.	Estudios de caso en las literacidades académicas	119
2.6.1.	La regulación de la autoría del estudiante	121
2.6.2.	El papel del tutor en la escritura	124
2.7.	Escritura e identidad: estudios de caso (Raquel)	126
2.8.	Investigaciones en el contexto latinoamericano	137
2.8.1.	Agencia y comunidad de práctica	139
2.8.2.	Implicaciones epistémicas y pedagógicas	142
2.8.2.1.	Modelo puente	145
2.8.2.2.	Modelo de negociación	147
2.8.2.3.	Fondos de conocimiento	148
2.9.	Literacidad e identidad	151
2.10.	Identidad y escritura académica del estudiante	154
2.11.	Discusión sobre el estado de la cuestión	158

## Capítulo 3. LA REVISIÓN ENTRE IGUALES 165

3.1.	Introducción	165
3.2.	El aprendizaje entre iguales	166
3.2.1.	Universidad y aprendizaje cooperativo	168
3.2.2.	El giro hacia el aprendizaje del estudiante	170

3.3.	La revisión entre iguales: epistemología	171
3.3.1.	El origen	172
3.3.2.	Géneros y estabilización	172
3.4.	Revisión entre iguales en la escritura en el aula	173
3.5.	Estudios fundacionales	176
3.5.1.	Freedman (1987)	177
3.5.2.	Di Pardo y Freedman (1988)	180
3.5.3.	De Guerrero y Villamil (1994)	185
3.5.4.	Los grupos de escritura (Gere, 1987)	189
3.5.4.1.	El nuevo paradigma sobre los grupos	191
3.5.4.2.	Grupos y aprendizaje colaborativo	192
3.5.5.	Entre intervención y apropiación	196
3.6.	Didáctica de la revisión y revisión entre iguales	198
3.7.	Revisión entre iguales: el enfoque sociocognitivo	200
3.7.1.	Revisión entre iguales en posgrado	201
3.7.2.	Lectura de pares y reescritura de tesis	207
3.6.3.	Revisión entre iguales en trabajos de grado	209
3.8.	A manera de discusión	210

## **PARTE II. Metodología de la Investigación**

Capítulo 4.	METODOLOGÍA	215
4.1.	Introducción	215
4.2.	Objetivos y preguntas de investigación	217
4.3.	Los fundamentos teórico-metodológicos	220
4.3.1.	La investigación cualitativa	221
4.3.2.	La etnografía	223
4.3.3.	La etnografía educativa	224
4.3.4.	Etnografía y estudios de literacidad	225
4.4.	El estudio de caso	228
4.4.1.	La generalización en el estudio de caso	230
4.4.2.	El estudio intrínseco de casos	231
4.5.	La investigación-acción	234
4.5.1.	El concepto de ciclo	235
4.5.2.	Los ciclos en nuestra investigación	237
4.5.3.	Historia de vida en la investigación	243
4.5.3.1.	Modelos de la identidad docente	245
4.5.3.2.	Historias de vida y de literacidad	249

4.6.	Etapas en la recolección de datos	252
4.7.	Selección de los informantes	253
	4.7.1. Informantes principales	255
	4.7.2. Informantes secundarios	261
4.8.	Instrumentos de recogida de datos	266
	4.8.1. La entrevista en profundidad	267
	4.8.1.1. La entrevista como historia de vida	267
	4.8.1.2. Validación y generalización	269
	4.8.1.3. Análisis de la entrevista	270
	4.8.2. Condensación del significado	272
	4.8.3. Grupo de discusión	276
	4.8.4. Documentos escritos	280
	4.8.4.1. Criterios de las correcciones y tablas	282
	4.8.4.2. Las parejas en la PRI	284
	 Capítulo 5. CORPUS	 289
5.1.	Introducción	289
5.2.	Análisis de los datos	302
	5.2.1 Criterios de transcripción	303
5.3.	Etapas en la recolección de los datos	306
5.4.	La escritura etnográfica	310
	5.4.1. Reflexividad en la investigación	312
	5.4.2. Mi rol como investigador	315
	5.4.3. Aspectos éticos	318
	5.4.4. Cambios en las relaciones	321
	5.4.5. Los estudiantes como co-investigadores	323
	5.4.6. Triangulación y convergencia	324
	5.4.7. Un ejemplo de triangulación	328
	5.4.8. Resultados de los estudios de caso	330

### **PARTE III. Resultados y Análisis**

Capítulo 6. JIMENA: UN ESTUDIO DE CASO DE ESCRITURA E IDENTIDAD EN LA PRI	339
6.1.    Introducción	340



6.2.	Historia de vida y literacidad	341
	6.2.1. Literacidad en el hogar	342
	6.2.2. Literacidad escolar y multimodalidad	343
	6.2.3. Primeros encuentros con el ensayo	344
	6.2.4. Modelos docentes y la evaluación	345
	6.2.5. Identidad y multimodalidad	346
	6.2.6. Prácticas significativas en otras áreas	347
	6.2.7. Actuación y teatro	348
	6.2.8. La lectura y la escritura en línea	349
	6.2.9. Literacidad y evaluación: conciencia crítica	350
	6.2.10. Conciencia e identidad docente: paradojas	351
	6.2.10.1. La Práctica Docente: tensiones	353
	6.2.10.2. Trabajo de grado	354
	6.2.10.3. Formación personal y profesional	355
	6.2.11. Negociación e identidad en la universidad	356
6.3.	PRI: concepciones, actitudes y puntos de vista	356
	6.3.1. Desconfianza en sus pares	357
	6.3.2. Conflictos en la PRI	357
	6.3.3. Trayectorias letradas y PRI	360
	6.3.4. Cómo revisa en otras lenguas	360
	6.3.5. El trabajo de sus pares en la PRI	356
	6.3.6. El valor de la PRI e identidad docente	361
	6.3.7. El nuevo rol del docente en la PRI	363
	6.3.8. La importancia de la lectura en voz alta	364
	6.3.9. Utilidad de la discusión en el aula	366
	6.3.10. La PRI en los cursos de idiomas	366
	6.3.11. Estilo e identidad	367
6.4.	Grupo de discusión (GD). Análisis	368
6.5.	Las correcciones de Jimena	372
	6.5.1. Criterios de clasificación	372
	6.5.2. Análisis y discusión de resultados	374
6.6.	Las correcciones para Jimena	380
	6.6.1. Análisis y discusión de resultados	381
6.7.	Escritura e identidad: el caso del artículo académico	385
	6.7.1. Primer borrador	385
	6.7.2. Segundo borrador	388
	6.7.3. Versión definitiva	389
6.8.	Resultados del capítulo	391
	6.8.1. Correcciones de y para Jimena	391

6.8.2. El artículo final	394
6.8.2.1. El artículo: diálogo, apropiación e identidad	395
6.8.2.2. Entre intervención y apropiación	397
Capítulo 7. ANDREA: UN CASO DE ESCRITURA E IDENTIDAD EN LA PRI	399
7.1. Introducción	399
7.2. Historia de Andrea	403
7.2.1. La lectura en el hogar e identidad docente	406
7.2.2. La lectura en la primaria y el bachillerato	408
7.2.3. La lectura en el área de Lengua Castellana	409
7.2.4. El resumen como práctica de control	410
7.2.5. Las prácticas significativas de literacidad	412
7.2.6. Las tecnologías digitales y lo vernáculo	414
7.2.7. Los estudios de Física	416
7.2.8. Transiciones colegio-universidad	418
7.3. Concepciones y puntos de vista sobre la PRI	419
7.3.1. La PRI y el concepto de audiencia	422
7.3.2. La PRI y la cortesía: tensiones y dificultades	423
7.3.3. En otras lenguas: la óptica del estudiante	427
7.3.4. La revisión personal y la PRI	428
7.3.5. La perspectiva del estudiante	429
7.3.6. Propuestas para mejorar la PRI	431
7.3.7. Su óptica sobre sus compañeros en la PRI	433
7.3.8. Conciencia sobre la PRI e identidad docente	435
7.4. Intervenciones en el grupo de discusión. Análisis	438
7.5. Las correcciones de Andrea. Análisis y discusión	442
7.6. Las correcciones para Andrea. Análisis y discusión	450
7.7. Escritura e identidad: el caso del artículo académico	459
7.7.1. Primer borrador	462
7.7.2. Segundo borrador	463
7.7.3. Versión definitiva	465
7.7.4. Valoraciones finales	466
7.8. Resultados del capítulo	469

Capítulo 8. PEDRO: UN CASO DE ESCRITURA E IDENTIDAD EN LA PRI	475
8.1. Introducción	475
8.2. Historia de vida y literacidad	477
8.2.1. El analfabetismo de sus padres: tensiones	480
8.2.2. Frustraciones escolares y compensaciones	481
8.2.3. Escrituras íntimas	484
8.2.4. La lectura obligatoria de <i>El Quijote</i>	486
8.2.5. Prácticas vernáculas de literacidad	488
8.2.6. ¿Resumen o conclusión?:	489
8.2.7. En una nueva comunidad discursiva: retos	491
8.2.7.1. El aprendizaje de lenguas	492
8.2.7.2. Acá, la universidad; allá, el pasado	493
8.2.8. El concepto de lectura crítica	494
8.3. Actitudes y puntos de vista sobre la PRI	495
8.3.1. Escritura personal y escritura académica	501
8.3.2. La PRI en su identidad docente	501
8.3.3. El rol del tutor en la PRI	502
8.3.4. La valoración de la PRI en el aula	504
8.3.5. El papel epistémico de la revisión	505
8.3.6. El tema del plagio	507
8.3.7. Conversar en el aula sobre la PRI	508
8.4. Su identidad en una nueva comunidad de discurso	509
8.4.1. El futuro profesor como lector y escritor	511
8.5. Intervenciones en el grupo de discusión. Análisis	512
8.6. Las correcciones de Pedro. Análisis y discusión	515
8.7. Las correcciones para Pedro. Análisis y discusión	524
8.8. Escritura e identidad: el artículo académico	533
8.8.1. Análisis y discusión de resultados	534
8.8.1.1. Primer borrador	538
8.8.1.2. Segundo borrador	544
8.8.1.3. Última versión	547
8.9. Resultados del capítulo	548

## **PARTE IV. Conclusiones**

Capítulo 9. CONCLUSIONES	557
9.1. Introducción	557
9.2. Mirando hacia atrás en la disertación	558
9.2.1. Retomando las herramientas teóricas	559
9.2.1.1. La metodología de historia de vida	560
9.2.1.2. Enlazando preguntas y objetivos	561
9.2.2. Dentro del campo	563
9.2.2.1. Mi posición en el campo	563
9.3. Cocinando la escritura del informe	566
9.3.1. Recapitulando	567
9.4. Hallazgos	570
9.5. Alcances y limitaciones del estudio	574
9.6. Mirando más allá de la disertación	575
9.6.1. Contribuciones	576
9.7. Retos para la enseñanza de la composición escrita	582
Bibliografía	585
Anexo Digital. Contenido	625

## Lista de figuras y tablas

<b>Lista de figuras</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1. Un sistema de actividad	60
Figura 2. La práctica de la escritura del estudiante	112
Figura 3. Direccionalidad y escritura del estudiante	117
Figura 4. Aproximaciones a la escritura del estudiante	150
Figura 5. Las experiencias del pasado en la escritura	155
Figura 6. La construcción de significado en la escritura	158
Figura 7. Modelo de investigación-acción de McKernan	241
Figura 8. Modelo de investigación-acción de Deakin	241
Figura 9. La identidad docente en desarrollo	246
Figura 10. Modelo de transformación biográfica	247
Figura 11. Interacción entre la biografía y el entorno escolar	249
Figura 12. Historia letrada, historia de vida e identidad	251

## Lista de tablas

Tabla No. 1	Descripción del corpus de entrevistas	292
Tabla No. 2	Descripción del grupo de discusión	294
Tabla No. 3.	Descripción de los documentos escritos	296
Tabla No. 4	Descripción del corpus. Informantes	297
Tabla No. 5	Resultados generales de la investigación	301
Tabla No. 6	Criterios de transcripción	305
Tabla No. 7	Resumen de los resultados de los estudios	333
Tabla No.8	Tabla de correcciones de Jimena	374
Tabla No. 9	Tabla de correcciones para Jimena	381
Tabla No. 10	Tabla de correcciones de Andrea	443
Tabla No. 11	Tabla correcciones para Andrea	452
Tabla No.12	Tabla correcciones de Pedro	516
Tabla No. 13	Tabla correcciones para Pedro	525



## INTRODUCCIÓN

En América Latina existe en la actualidad una gran preocupación en las instituciones de educación superior universitaria por los problemas de escritura que experimentan los estudiantes cuando deben componer textos académicos, en el contexto de un creciente acceso de grupos históricamente excluidos de la universidad. En el caso de Colombia, se ha venido produciendo una paulatina democratización del acceso de estudiantes que provienen de sectores sociales medios y bajos de la población, así como el acceso diferenciado de alumnos afrodescendientes e indígenas.

Sin embargo, el reconocimiento de esta problemática está lejos aún de traducirse en una verdadera inclusión de los estudiantes cuya formación educativa, lingüística y cultural difiere de la que se espera en la educación superior: “De hecho la reducción de las brechas en el desempeño escolar no pueden seguir atribuyéndose únicamente a diferencias de orden cultural” (Zavala y Córdova, 2010: 14). En otras palabras, la equidad como búsqueda de igualdad de oportunidades en el acceso, ha de ser enfocada también hacia la necesidad de atender los resultados educativos de los estudiantes, y hacia la necesidad de enfrentar de manera específica las diferencias de capital lingüístico y cultural iniciales (Bourdieu y Passeron, 2001):

“Estas diferencias de orden cultural y lingüístico constituyen barreras para que un sector de la población se inserte en el sistema educativo y específicamente en el universitario, y demandan cuestionar la discriminación pedagógica en el aula y desarrollar estrategias acordes a las formas de aprender propias de los contextos culturales de los educandos.”

(Zavala y Córdoba, 2010: 14).

Por lo tanto, situar los problemas de acceso y equidad a la educación superior en la perspectiva de las diferencias lingüísticas y culturales implica considerar, desde una nueva mirada, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la redacción académica y enfocar como objeto de estudio la escritura del estudiante. Esto requiere, además, poner en discusión el discurso del déficit que se ha construido en torno a los estudiantes que provienen de sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior.

Por otra parte, la apremiante necesidad de formar un profesorado que sea capaz de enfrentar los dilemas de un mundo cambiante y complejo, requiere una actitud reflexiva y renovadora en las políticas, en las instituciones formadoras, en la investigación y en las estrategias de los formadores de docentes. Se trata de una preocupación mundial, como se evidencia en algunos documentos sobre la educación en el siglo XXI (Delors, 1996), en los que se destaca la importancia del personal docente como agente de cambio y cuyo papel será decisivo para mejorar la calidad de la educación.



En Europa, el establecimiento del Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES), más conocido como el Proceso de Bolonia, plantea una transformación de la enseñanza y el aprendizaje universitario. En relación con la docencia, la apuesta es producir un cambio de paradigma que implica la modificación del foco en la enseñanza que ha dominado la escena pedagógica hacia otro centrado en el aprendizaje. Esto supone una nueva situación del profesorado y del alumnado. En consecuencia, la función del profesorado universitario, y de la universidad en sentido amplio, debería centrarse más en el desarrollo de competencias, y no tanto en la enseñanza o la instrucción. Estas competencias mejoran la aplicación de los conocimientos, ayudan a crear espacios que promuevan el aprendizaje cooperativo de los estudiantes, a través de procesos que estimulen la participación activa y el trabajo autónomo (Duran, 2009; Escudero Muñoz, 2012). Además como señalan Forés, Sancho y Alonso (2010), el cambio en la educación superior está determinado por una nueva manera de entender los tiempos y los espacios para aprender, y en el que se deben tener en cuenta aspectos emergentes claves como la digitalización de la información y la irrupción de las TIC.

En este contexto y bajo el marco del EEES se ha impulsado también una atención a la formación docente del profesorado de secundaria, que establece nuevas y retadoras perspectivas (González Gallego, 2010).

En definitiva, la formación del profesorado de secundaria se convierte en un objeto relevante del discurso universitario. La creación del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior así lo confirma.

También en América Latina, el tema de la formación inicial de los docentes ha sido objeto de debate desde hace varias décadas, pero sin resultados que conduzcan a políticas y propuestas curriculares sólidas en los centros de formación. No existe todavía un programa marco para la formación docente, como el que acaba de implementarse en Europa para la formación del profesorado de secundaria.

Por otro lado, el tema de la lectura y la escritura en la formación docente ha despertado interés desde la década de 1990 con los trabajos de Dubois (1995, 1998), y la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, así como la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación. Existe el reconocimiento en estas organizaciones y en las instituciones de educación superior de la importancia de formar maestros como lectores y escritores, pero los trabajos que abordan este problema han consistido básicamente en la descripción de experiencias en cursos de formación continua, y no se ha logrado

producir cambios sustanciales en las prácticas de apropiación y enseñanza de la escritura de los futuros docentes.

Hay pocas investigaciones empíricas que aborden el papel que juegan la historia de vida y literacidad en la construcción de la identidad letrada y docente en la formación inicial, dentro de una comunidad de discurso académica. Tampoco encontramos estudios que prueben dispositivos de aprendizaje y escritura colaborativa como la práctica de revisión entre iguales (PRI), que contribuyan en el proceso de apropiación de las normas de la escritura académica y estimulen un ingreso menos traumático de los nuevos miembros en las comunidades académicas de los profesores en formación inicial.

La revisión entre pares (*peer review*), también conocida como arbitraje, es una práctica muy importante en las comunidades académicas y tiene como propósito evaluar la calidad científica (originalidad, pertinencia, rigor, claridad expositiva, etc.) de artículos, avances de investigación e investigaciones finalizadas, y de todo tipo de materiales escritos. Desde el punto de vista epistemológico la revisión entre pares (de aquí en adelante práctica de revisión entre iguales, PRI) se enmarca en una perspectiva sociocognitiva del discurso y la significación. En este sentido, hemos de reconocer su origen porque en nuestra investigación será objeto de un proceso de redefinición, con base en los aportes de las

literacidades académicas (perspectiva del estudiante, agencia, identidad, voces, etc.)

Por estas razones, la investigación emprendida en esta tesis busca explorar cómo la historia de vida y de literacidad de los estudiantes tiene influencia sobre las concepciones, actitudes y puntos de vista en prácticas de escritura colaborativa como la revisión entre iguales (PRI), en la apropiación de las normas de la escritura académica, y en consecuencia en el proceso de incorporación en una nueva comunidad de discurso.

Por esta razón, hemos concebido la PRI como un juego, es decir, un proceso de aprendizaje de reglas y estrategias para participar en las comunidades de discurso académicas, de acuerdo con la metáfora de juegos de escritura (*Writing games*) de Casanave (2009), desarrollada a partir de la noción de “juegos de lenguaje” de Wittgenstein (1958) y de “juegos” de Geertz (1983).

En este estudio se argumentará que el proceso de constitución de la identidad docente comienza mucho antes del ingreso del estudiante a sus estudios formales de licenciatura y que sus disposiciones futuras frente a la escritura académica y a la PRI están mediadas en forma significativa por sus historia de vida y literacidad en la familia, en los distintos niveles de la escolaridad y en otros

escenarios extraescolares. Como tal, esta tesis responde a las llamadas a la acción de muchos docentes, investigadores y colectivos de maestros que han sugerido más estudios sobre la inclusión y negociación de identidades en las comunidades académicas, la apropiación de las normas de la escritura académica y la escritura en la formación inicial de los docentes porque han sido descuidadas durante mucho tiempo.

Dado el vacío en los estudios sobre la escritura y la formación docente inicial en la universidad, esta tesis tiene el potencial de proporcionar una mejor comprensión teórica y práctica sobre la identidad docente, la inclusión en las comunidades académicas y la implementación de dispositivos de escritura colaborativa como la PRI.

Esperamos dar respuesta a estas carencias reinterpretando viejos estudios sobre la composición desde una óptica sociocultural y crítica, que en la actualidad ocupa un lugar significativo en la discusión sobre la literacidad académica. Para la formación del profesorado en Colombia y la enseñanza de la escritura en otras disciplinas en la universidad, consideramos importante también analizar nuevos referentes teóricos que son fundamentales en nuestra investigación.

Entre estos queremos destacar que durante las últimas décadas, los estudios sobre *literacidades académicas* han debatido extensa e intensamente en Gran Bretaña, y en menor medida en Estados Unidos e Hispanoamérica el papel que juegan las instituciones de educación superior en la promulgación de discursos dominantes, prácticas y valores alrededor de la escritura académica y las consiguientes relaciones de poder que se han creado, mantenido y reforzado en estas instituciones.

Así mismo, estos estudios se han ocupado de las oportunidades que los estudiantes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos tienen de contestar y resistir estas construcciones por medio de la negociación entre sus identidades y las exigencias de las comunidades de discurso académicas.

Por otra parte, las perspectivas de la composición y de la alfabetización académica (provenientes de los movimientos WAC/WID) propusieron, en primer lugar, la enseñanza de cursos de escritura universales, y posteriormente la enseñanza de la escritura a lo largo y ancho del currículo, y en todas las disciplinas, las cuales fueron pensadas y aplicadas para un tipo general de estudiantes; pero estos supuestos teóricos han cambiado y desde una óptica sociocultural y crítica —que fundamenta las literacidades académicas—, se reconoce que los estudiantes no constituyen un grupo homogéneo.

En particular, los investigadores de los *nuevos estudios de literacidad* (NEL) y de las literacidades académicas han indagado en asuntos alrededor del creciente acceso a la universidad de nuevos tipos de estudiantes provenientes de sectores sociales obreros, afrodescendientes, indígenas, así como de “estudiantes maduros” que llevaban mucho tiempo por fuera del sistema educativo, y ponen en discusión la transparencia y la neutralidad de las prácticas de escritura académica que pueden profundizar la exclusión, por lo cual proponen nuevos modos de inclusión y apropiación de las normas de la escritura académica.

Las *literacidades académicas* han sugerido, además, la necesidad de reconocer la diversidad lingüística y cultural de los nuevos tipos de estudiante y repensar cómo las identidades sociales y formas de conocimiento de la escritura académica pueden reconocer al “otro”, al diferente.

Hemos de reconocer, no obstante, que la implementación del proceso de composición escrita con estudiantes de un programa de formación docente se inscribió inicialmente en la perspectiva de la escritura en las disciplinas o *Writing in the Disciplines* (WID). Sin embargo, la necesidad de interpretar las concepciones, actitudes y puntos de vista sobre la PRI desde de la historia de literacidad de

los sujetos, y la perspectiva del estudiante nos llevó a buscar una mirada más sociocultural y crítica que encontramos en el enfoque de las literacidades académicas.

## **INDICIOS PREVIOS**

En muchos países de Europa, como España, así como en la gran mayoría de América Latina —Colombia particularmente—, el interés por el estudio de la composición académica en la educación superior es relativamente reciente. Podríamos situarlo a comienzos de la década de los 90 e inicialmente con una fuerte orientación cognitiva a partir de los trabajos de Hayes y Flower (1980, 1981, 1986) y Bereiter y Scardamalia (1987), pero que luego fue reconociendo la necesidad de insertar la escritura en la situación social en la que tiene lugar, valorando la importancia de los contextos de producción en el desarrollo de la composición escrita (Carlino, 2005).

Sin lugar a dudas, la perspectiva cognitiva ha producido un cuerpo de estudios muy relevante en el campo de la composición escrita, gracias a los aportes de los estadounidenses Flower y Hayes (1980a, 1980b); Hayes y Flower 1980, 1981, 1986; Flower (1989, 1990, 1994), y de los canadienses Bereiter y Scardamalia (Bereiter y Scardamalia, 1983, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1985, 1992).



La aproximación cognitiva a los procesos de redacción pretende explicar cuáles son los procesos que el escritor lleva a cabo durante la tarea de la composición escrita y se centra en las estrategias y saberes que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma como interactúan entre sí durante el proceso. Los investigadores de esta corriente han aportado diversas metodologías para el estudio de la composición, entre las que pueden citarse los “protocolos de pensamiento en voz alta”, el análisis de la actividad del escritor a través de la mirada sobre los subprocesos, la comparación entre la actividad desplegada por los escritores expertos frente a los novatos, etc. (Camps, 1994; Hernández Rojas, 2012).

Con todo, existen algunas dimensiones del proceso de composición que no han sido exploradas profundamente en el contexto social de nuestra investigación. Desde una óptica sociocultural y crítica, *las literacidades académicas* proponen una aproximación a la escritura del estudiante, sus concepciones, actitudes y valores sobre la composición académica, el proceso de constitución de su identidad letrada, así como problemas de identidad, agencia y poder que rodean la escritura en instituciones como la universidad.

Así, las literacidades académicas, han desarrollado estudios orientados a explorar estos aspectos en la escritura del estudiante en la educación superior, con especial énfasis en la experiencia de los

estudiantes que provienen de sectores no-tradicionales (Lillis, 1997, 2001, 2003; Ivanic, 1993, 1995, 1998; Lea y Street, 1998, 1999, 2000; Canagarajah, 2002a, 2002b; Zavala, 2009, 2011; Zavala y Córdova, 2010; Jones, Turner y Street, 1999).

La enseñanza de los procesos de composición se orientó inicialmente a los niveles de educación básica y media, y se vio estimulada con la publicación de propuestas y materiales didácticos destinados al aprendizaje de estrategias para cada uno de los subprocesos de la composición. Así, por ejemplo, se diseñaron actividades para la generación de ideas, ejercicios de textualización para mejorar la coherencia y cohesión del texto, la organización de las ideas, la documentación, los tipos de párrafo, análisis de problemas estilísticos, puntuación etc., y finalmente, actividades para favorecer la capacidad de tomar conciencia y controlar el propio proceso de escritura. Entre estas propuestas didácticas destacan las de Cassany (1993, 1995, 1999a) y Camps (2003) que han tenido un buen impacto en la transformación de la enseñanza de la composición escrita en España y en muchos países de América Latina y que se han venido aplicando también en educación superior en Colombia por parte de los profesores de composición escrita.

Sin embargo, los enfoques socioculturales de las literacidades académicas están poco desarrollados aún, y no existen suficientes trabajos empíricos que desde esta orientación teórica e investigativa

aporten nuevos elementos a los estudios sobre la escritura del estudiante en la educación superior.

## **ANTECEDENTES DE ESTA INVESTIGACIÓN**

La composición escrita en la educación superior constituye un objeto de estudio en creciente expansión en el contexto hispanoamericano, así como en el ámbito lusoparlante (Brasil), y en España y otros países europeos.

Sin embargo, algunas cuestiones relevantes dentro del proceso de composición han sido escasamente estudiadas como el subproceso de la revisión, y la revisión entre pares en ciclos de pregrado en la formación docente inicial. Conocemos los trabajos de Carlino (2004, 2008) sobre revisión entre pares en ciclo de posgrado en Argentina y los de Castelló (2007, 2008a, 2008b, 2009) y Castelló, González e Iñesta (2008) sobre escritura colaborativa en trabajos finales de grado y doctorado en España. Existen, así mismo, pocas investigaciones en estos países sobre el tema de la revisión entre iguales, la escritura académica y la identidad del estudiante como futuro docente en el marco de las literacidades académicas.

Con la excepción de los trabajos de Zavala con estudiantes de contextos indígenas y campesinos quechuahablantes peruanos, que tienen como objeto los problemas de agencia, identidad y poder en

la educación superior (Zavala, 2009; Zavala y Córdova, 2010; Zavala, 2011), la perspectiva del estudiante sobre la PRI y la escritura académica no ha sido investigada de manera sistemática aún en el contexto hispanoamericano y en Colombia. Esto puede obedecer, por un lado, a que los estudios sobre escritura en la universidad continúan ocupándose de la implementación de estrategias para solucionar los problemas que presentan los estudiantes en el momento de componer textos académicos coherentes, y por el otro, a que los enfoques cognitivos continúan teniendo un gran peso en la investigación, en detrimento de los aspectos de la identidad y el poder en las literacidades académicas.

## **OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN**

Por estas razones, en esta tesis doctoral nos planteamos —desde un diálogo entre el enfoque de la *alfabetización académica* (WAC/WID) y la perspectiva de las *literacidades académicas*— los siguientes objetivos:

- Describir y analizar el grado de conciencia, las concepciones, actitudes y valores sobre el proceso de escritura académica de estudiantes de la universidad y la práctica de revisión entre iguales (PRI), implementada en una secuencia de aprendizaje sobre composición escrita académica en el curso *Composición en Español 1*, en un programa de formación docente en Lenguas Extranjeras de

la Universidad del Valle de Cali, Colombia (ANEXOS IV. Documentos del curso Composición en Español I, programa, lecturas y secuencia de aprendizaje)

- Documentar narrativamente las prácticas letradas de tres estudiantes universitarios, a través de la metodología de estudios de caso, para comprender en profundidad la perspectiva del estudiante sobre el dispositivo de revisión entre iguales, la construcción de su identidad y el proceso de apropiación de la escritura académica.
  
- Finalmente, con base en los resultados, explorar algunos desarrollos curriculares y estrategias pedagógicas para la enseñanza de la composición escrita en la educación superior.

Para desarrollar los objetivos anteriores, hemos delimitado una pregunta de investigación general: *¿Qué incidencia tiene la historia de vida de los sujetos como lectores y escritores en sus encuentros/desencuentros (actitudes, valores, puntos de vista) con la escritura académica y la revisión entre iguales y en la constitución de su identidad docente?* La indagación por la pregunta nos ha llevado a reconstruir los momentos decisivos desde la niñez de los sujetos hasta la universidad, a través de prácticas letradas en

la familia, la institución escolar, pasando por sus prácticas vernaculares (diarios, cartas, uso de las tecnologías digitales, etc.).

Las preguntas generales del estudio son:

1. Historia de vida. ¿Cómo se ha construido el interés/desinterés por las prácticas de escritura académica y la revisión entre iguales desde la historia de vida y literacidad de los sujetos? ¿Cómo se sienten, reflexionan y se posicionan frente a la lectura y la escritura los sujetos informantes? ¿En qué contextos de su trayectoria vital se evidencian estas posturas? ¿Qué imagen de maestro de lengua (s) u otras áreas o figuras tutelares han resultado paradigmáticas en su proceso de apropiación de la escritura en general y de la escritura académica en particular y en la constitución de su identidad docente?
2. Prácticas lectoras. ¿Qué artefactos textuales (libros, libretas, calendarios, periódicos) tenían en su casa? ¿Qué leyeron? ¿Qué autores/textos literarios leyeron en su escolaridad y cuáles resultaron significativos para su formación letrada y docente?
3. La escolarización. ¿Qué prácticas de escritura académica desarrollaron los informantes en la escuela? ¿Tuvieron alguna incidencia en la formación de una predisposición hacia la

escritura académica y la revisión entre iguales en la educación superior? ¿Cómo se ha construido en su paso por la institución escolar un interés/desinterés por las prácticas de escritura académicas y por la revisión entre iguales? ¿Qué prácticas significativas de lectura y escritura vivieron en su paso por la escolaridad? ¿Qué prácticas de evaluación de la lectura y escritura resultaron escasamente significativas? ¿Qué incidencias han tenido estas prácticas de evaluación de la literacidad en su relación con la escritura académica y con la revisión entre iguales y con la construcción de su identidad docente?

Hemos formulado otras preguntas relacionadas con ámbitos específicos de la historia letrada:

1. Escritura no escolar. ¿Qué tipo de prácticas de literacidad desarrollaron en contextos no-académicos y qué implicaciones tuvieron estas en su proceso de apropiación de la escritura académica y en la relación con el dispositivo de la práctica de revisión entre iguales? ¿Podrían evidenciarse obstáculos epistemológicos entre sus prácticas letradas en contextos no-académicos y sus prácticas letradas académicas? ¿De qué naturaleza y dimensión son? ¿Existe alguna incidencia de las prácticas de literacidad en contextos no-académicos en relación con la escritura académica? ¿Relación de continuidad/ruptura?

2. La universidad y la revisión. ¿Qué actitudes y puntos de vista (grado de conciencia, opiniones, valores) tuvieron frente a la escritura académica en la universidad? ¿En qué aspectos de la corrección de los textos se centran los sujetos cuando revisan a sus pares? ¿Qué sienten cuando revisan y son revisados? ¿Qué actitudes, puntos de vista y opiniones tienen sobre la revisión con sus pares? ¿Qué posturas identifican en el trabajo de revisión de sus compañeros? ¿Qué papel juegan los aspectos afectivo-motivacionales en la revisión entre iguales? ¿Qué concepciones y puntos de vista sobre la evaluación expresan los sujetos a través de su historia de vida escolar y cuando se enfrentan a la PRI en la universidad? ¿Qué incidencia tuvo la PRI en su formación docente?

## **JUSTIFICACIÓN**

En los últimos tiempos, la internacionalización de la economía y la consolidación de la sociedad del conocimiento han ejercido una profunda influencia en la educación superior determinando, entre diversos aspectos, la necesidad de una mayor eficacia en la comunicación oral y escrita de los futuros profesionales en las áreas científicas, tecnológicas y sociales. Las competencias orales y escritas cumplen, a su vez, un papel cada vez más relevante en los currículos universitarios.



Por esta razón, la implementación de cursos de composición mediados a través de tutorías, retroalimentación del profesor, la revisión, la revisión entre iguales, y otros subprocesos de la composición ha incidido en que la escritura académica haya alcanzado en los países del área anglófono un consolidado marco de investigación y enseñanza. En Estados Unidos, por ejemplo, existe un consenso sobre los importantes roles institucionales de la composición en educación superior desde comienzos de la década de 1970. No obstante, en muchos otros países se experimenta, además, el paso de un modelo de educación superior de élite a uno de masificación que conlleva una gran diversidad social, lingüística y cultural.

### **El contexto**

En la política curricular de la Universidad del Valle, donde se desarrolló este estudio, la formación en competencias básicas en lectura y escritura constituye un asunto central en la política académica y curricular por su incidencia en la calidad del trabajo docente y principalmente en el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes (*Recrear y actualizar la política curricular, Propuesta de trabajo septiembre-diciembre de 2011*).

En este marco nos ocupamos en esta tesis de estudiar el grado de conciencia, las concepciones, las actitudes y valores sobre la

composición escrita de textos académicos y la PRI de estudiantes de grado, en la confluencia de los enfoques de la *alfabetización académica*, las *literacidades académicas* y la *historia de vida*. Los resultados de este estudio podrían contribuir en transformaciones curriculares y pedagógicas que faciliten la inclusión y favorezcan una mejor apropiación de las convenciones y prácticas discursivas de las nuevas comunidades discursivas en la universidad. En otras palabras, ayudar a producir diseños curriculares más centrados en la identidad del nuevo tipo de estudiante.

Finalmente, con base en los resultados, planteamos algunos debates epistémicos, sugerimos desarrollos curriculares y estrategias pedagógicas para problematizar la enseñanza de la composición escrita en la educación superior y esperamos contribuir en el desarrollo de orientaciones, propuestas y reflexiones sobre la formación docente en lengua materna y lenguas extranjeras.

## **MOTIVACIÓN**

La idea de estudiar la escritura académica del estudiante universitario surgió a comienzos de la década del 2000, para ayudar a dar respuesta a las necesidades y dificultades que experimentaban los alumnos a la hora de producir textos académicos (resúmenes, reseñas y artículos) en los diferentes cursos relacionados con la lectura y la escritura académicas que impartí en la Universidad del

Valle, en Cali (Colombia). Estos cursos fueron *Español Extracurricular, Comprensión y Producción de Textos Académicos* y *Composición en Español I- II*, programados por el Departamento de Lingüística y Filología de la Escuela de Ciencias del Lenguaje desde el año de 1993 para todos los programas de grado de la universidad<sup>1</sup>.

La preocupación por la formación docente siempre ha estado presente en mi ideario pedagógico y es mi campo de trabajo en los últimos diez años. En este período también he desarrollado actividades de formación permanente a través de charlas y coordinación de eventos en la *Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en Lenguaje*, de la que fue coordinador del nodo Valle (2003-2004); de formación inicial por mi labor docente en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, y he publicado, además, un par de libros sobre la escritura académica y la escritura en la formación docente (Vargas Franco 2008a, 2008b).

---

<sup>1</sup> Los cursos *Composición en Español I y II* que están precedidos por el curso *Lenguaje y Creatividad* están dirigidos a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (jornada diurna y vespertina) y, junto a *Análisis del discurso, Seminario de Enseñanza del Español, Investigación en el Aula y Seminario de Trabajo de Grado*, completan la franja de cursos de Español que deben cursar obligatoriamente los alumnos de la *Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. He impartido estos cursos tanto en formación de pregrado como en la *Especialización en Lectura y Escritura* de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Consciente de la necesidad de contribuir en la formación de un docente como lector y escritor, —debido a las serias debilidades en la formación docente inicial en este campo, las cuales inciden en el desmejoramiento de la calidad de la educación y en la fragilidad de la escritura del futuro profesor—, he concedido especial importancia a los procesos de apropiación de la escritura académica de los futuros maestros de lenguas y al proceso de constitución de su identidad docente.

### **Los cursos de *Composición en Español* en la malla curricular**

Los cursos de *Composición en Español* hacen parte de la oferta programada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle para los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Extranjeras. Entre los principales problemas detectados en la composición de los textos académicos de los estudiantes en estos cursos, y otros genéricos como *Español y Comprensión y Producción de Textos Académicos* (dirigidos a otros programas de grado), podríamos enumerar los siguientes: a) dificultad para mantener la coherencia del texto, b) deficiencias en la construcción sintáctica de frases y párrafos, así como ausencia de mecanismos catafóricos y anafóricos de cohesión, c) problemas de ortografía y puntuación, y d) una pobre documentación en la revisión de antecedentes y en la construcción del marco teórico en artículos. También cabe destacar una escasa motivación para escribir, o una desconexión entre sus intereses personales y la escritura académica.

Por otra parte, el creciente número de estudiantes matriculados en estos cursos hacía cada más difícil brindar a los alumnos retroalimentación personalizada, tanto oral como escrita, dentro del aula, así como también en los espacios de asesoría en el despacho del profesor, donde en algunas ocasiones se formaban largas filas de estudiantes esperando cumplir con la cita en la que se pudiese revisar y comentar sus borradores, porque en el tiempo de clase no se alcanzaba a brindar este *feedback*. Este tipo de situación era experimentada también por un buen número de profesores de composición escrita y otros cursos relacionados con técnicas de escritura e investigación.

Constatamos, así mismo, que algunas experiencias didácticas en las que se solicitaba a los estudiantes presentar en forma pública su trabajo y recibir retroalimentación por parte del profesor o de los compañeros en el aula, devenían en la mayoría de los casos en sentimientos de frustración e intimidación que bloqueaban el deseo de escribir y avanzar en los procesos de apropiación de la escritura académica. En consecuencia, este tipo de prácticas de revisión podía llegar a tener efectos contraproducentes en la escritura de los estudiantes.

A partir de estos antecedentes, decidimos proponer y desarrollar un nuevo tipo de estrategia en estos cursos como la revisión entre iguales, con el propósito de evitar la sobresaturación en la *ratio* de estudiantes durante los procesos de revisión, y sobre todo poder ayudar a los alumnos a encontrar algún tipo de retroalimentación sobre sus planes y borradores de una manera más expedita y que les brindase también mayor confianza en sí mismos. En definitiva, buscábamos tender puentes para la apropiación de las convenciones de la escritura académica.

Otro aspecto que nos llevó a tomar esta decisión didáctica fue constatar que los trabajos escritos de los estudiantes —que no pasaban por un proceso de planificación y revisión de sucesivos borradores— obtenían calificaciones muy bajas por los problemas estructurales ya mencionados arriba. Esto podría conducir a reprobar el curso, y a incrementar el índice de fracaso académico y deserción, frecuentes en nuestra universidad. Era necesario, entonces, brindar algún tipo de andamiaje que ayudase a los alumnos a tomar conciencia de los procesos de la escritura y la necesidad de corregir los borradores de sus trabajos como un medio para enseñarles a participar en una nueva *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991).

La colaboración de los pares en la PRI se reconoció, entonces, como una metodología que podía contribuir, no solo a mitigar el

impacto que las bajas calificaciones tienen sobre el desempeño académico en general, sino que sería útil para paliar efectos negativos sobre la identidad de escritores principiantes. También la PRI se reveló como una significativa instancia previa antes de la versión final en la composición de los textos académicos (resúmenes, reseñas y ensayos).

La implementación de la revisión entre pares demostró ser beneficiosa porque no solo mejoraron los textos escritos, sino porque de algún modo los alumnos empezaron a tomar conciencia de que estaban participando en una nueva *comunidad de práctica* que les abriría las puertas de un universo para muchos de ellos aún inexpugnable como es la comunidad académica.

Por otra parte, la actividad en el aula se volvió más dinámica, colaborativa y motivadora, estimulando la confianza de los estudiantes en sí mismos a la hora de escribir y compartir sus textos con el profesor y sus pares. Sin embargo, subsistían dudas, temores y resistencias en algunos alumnos y en el propio tutor dudas sobre la eficacia de la práctica, así como aspectos de su logística que era necesario ajustar para poder profundizar en sus beneficios. Es por estas razones que el interés en indagar en los beneficios y problemas del dispositivo de la revisión entre pares dio origen a esta investigación.

## **TRAYECTORIA EN COLOMBIA**

En el año 2008 cuando se inició esta investigación, el contexto investigativo en Colombia estaba dominado por los diagnósticos sobre las dificultades de comprensión de textos de los estudiantes universitarios y, en menor medida, por estudios que se centraban en los problemas que tenían los estudiantes para escribir. Todos los estudios revisados ofrecían análisis que coincidían en la descripción y el análisis de la multiplicidad de dificultades que experimentaban los alumnos para comprender y producir textos académicos.

Algunas propuestas (Martínez, 1997, 1999), basadas en la mediación pedagógico-discursiva, tuvieron un buen impacto en la enseñanza de la composición académica en Colombia. Estas pretendieron incidir en un cambio en los esquemas del estudiante/lector/escritor para acercarlo a los textos académicos, a través del desarrollo de estrategias metacognitivas enmarcadas en un proceso discursivo. Estas iniciativas pedagógicas se apoyaban en una perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje, con el objetivo de desarrollar estrategias que permitieran comprender la estructura macro y micro de los textos, la coherencia y la cohesión de los textos expositivos y argumentativos como condición indispensable para la producción de textos académicos en el nivel universitario.



En resumen, buena parte de las investigaciones se han focalizado en los problemas de los estudiantes para escribir textos académicos como resúmenes, reseñas y ensayos. Así mismo, las dificultades para escribir sus monografías y tesis en pregrado y posgrado, respectivamente, han merecido la atención de profesores e investigadores. Esta situación se ha venido relacionando con factores asociados tales como el bajo rendimiento, la repitencia y la deserción.

También en Colombia se vienen organizando desde 2007 con la coordinación de REDLLEES (Red de Lectura y Escritura en Educación Superior) encuentros nacionales e internacionales, que han contado con la presencia de reconocidos estudiosos de la composición escrita en la universidad. En estos eventos se ha defendido la inclusión de la lectura y la escritura dentro de las políticas institucionales de las universidades, así como su transversalidad a lo largo del currículo ([www.ascun-redlees.org/-Colombia](http://www.ascun-redlees.org/-Colombia), consultado el 10/11/2012; González, 2010).

Con todo, los enfoques de estas investigaciones son fundamentalmente cognitivos, y solo en el último año se han reorientado, tanto los encuentros como las ponencias, hacia problemas de inclusión social a través de la alfabetización académica ([www.ascun-redlees.org](http://www.ascun-redlees.org)).

Finalmente, queremos mencionar que la investigación más reciente sobre el tema de la lectura y la escritura en la universidad colombiana (Pérez y Rincón, 2013), da cuenta de aproximaciones más socioculturales y de métodos holísticos para comprender un tema que, como señalamos arriba, estuvo dominado por los enfoques cognitivos y desconoció las voces de los estudiantes y profesores sobre la cultura académica. Este estudio es un avance en los estudios sobre el tema porque teje voces e interpretaciones de los diferentes protagonistas de la lectura y la escritura en la universidad colombiana, profesores, estudiantes y políticas institucionales, y contó, además, con la interlocución de investigadores de universidades del ámbito iberoamericano.

## **ORGANIZACIÓN DE LA DISERTACIÓN**

La disertación está organizada en cuatro secciones. En la primera sección se presenta la Introducción, que tiene como propósito justificar el marco teórico, se narra y describe la motivación y se hace un resumen de la estructura del trabajo.

En la segunda sección desarrollamos nuestro marco teórico compuesto por tres capítulos: las teorías de la composición, las literacidades académicas y la revisión entre iguales con los conceptos que nos servirán de base para nuestra investigación; se sopesan los aportes del marco teórico para la formación de

profesorado en Colombia y se formulan los conceptos básicos para desarrollar la investigación empírica.

En el capítulo 1 se describen las teorías de la composición con el propósito de reinterpretar viejos estudios cognitivos sobre la composición desde una perspectiva sociocultural y crítica, que es un paradigma emergente en el estudio de las literacidades académicas, más acorde con la orientación de este estudio.

En el capítulo 2 se exponen los fundamentos conceptuales de las literacidades académicas, a partir de un conjunto de estudios que conectan los diferentes tipos de literacidad con asuntos como *agencia, poder e identidad*, esenciales para comprender las literacidades académicas en educación superior, y que se sitúan en la tradición de los denominados *New Literacy Studies* o *Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)*. Se describirá, así mismo, el proceso de constitución de las literacidades académicas y la perspectiva de la escritura del estudiante.

En el capítulo 3 presentamos los presupuestos teóricos de la revisión entre iguales o *peer review* en el contexto de la escritura académica. Definiremos los principios generales que subyacen en el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje entre iguales y presentaremos estudios pioneros en el contexto anglosajón, así

como trabajos significativos más recientes en el ámbito hispanoamericano.

En la tercera sección se desarrollará el trabajo empírico de esta tesis. En el capítulo 4 hablaremos sobre la metodología de la investigación. Se presentan los fundamentos teórico-metodológicos, el problema de investigación, los objetivos y la hipótesis y se describen las etapas del estudio. En el capítulo se describen el corpus, los procedimientos y las técnicas de recogida de los datos, así como la relación con los informantes.

En los capítulos 6, 7 y 8 se detallan e interpretan los datos de los 3 casos estudiados, y finalmente, en el capítulo 9 se presentan las conclusiones. Exponemos las interpretaciones y respuestas a los objetivos planteados con las preguntas de investigación. Incluimos también un apartado de limitaciones y comentarios del estudio.

Teniendo en cuenta el volumen del corpus usado, se incluye en un CD aparte. Las entrevistas como grupo de discusión e historias de vida están transcritas y empleamos seudónimos para identificar a los informadores

# PARTE I

Fundamentos

Teóricos



# Capítulo 1

## LA COMPOSICIÓN

ÍNDICE	PÁG.
1.1. Introducción	33
1.2. La composición en la universidad	34
1.2.1. Tensiones en la disciplina	36
1.2.2. El cambio de paradigma en la composición	38
1.3. Escritura básica (Basic Writing) como campo	42
1.4. La perspectiva etnográfica y estudio de caso	46
1.4.1. La escritura para aprender	49
1.4.2. Aspectos sociales y críticos	50
1.5. La composición en Hispanoamérica	52
1.5.1. El campo de la composición: nuevos retos	54
1.5.2. Los géneros y la teoría de la actividad	56
1.5.3. La teoría de la actividad	58
1.5.4. Teoría de la actividad y composición	60
1.5.5. Crítica a los cursos de composición	61
1.6.1. El enfoque sociocultural en la composición	62
1.6.1. Zona de desarrollo próximo y composición	64
1.6.2. Comunidades de práctica	66
1.6.3. Comunidades de discurso	68
1.6.4. Naturaleza dialógica de la escritura	74
1.6.5. Voz	77
1.6.6. Dialogicidad y pluralidad de voces	78
1.7. A manera de conclusión	79

### 1.1. Introducción

El propósito de este capítulo es presentar algunas de las líneas más relevantes en la constitución de la composición como campo de enseñanza e investigación. No se trata de una historia de la

composición ni de una exploración de todos sus posibles significados, sino de un panorama global de los momentos, conceptos e implicaciones para la didáctica de la escritura en la educación superior. Delimitar estos ejes tiene como propósito enmarcar el estudio sobre la escritura académica en el contexto colombiano, y pretende ayudar a futuros docentes e investigadores en nuestro país a comprender una disciplina que ha experimentado importantes transformaciones epistémicas en la última década. Este hecho nos obliga a reinterpretar viejos estudios desde una óptica sociocultural y crítica, y mostrar las tensiones propias en la estructuración de un campo de enseñanza e investigación en constante evolución.

## **1.2. La composición en la universidad**

En la búsqueda de documentación, encontramos que existe una amplia bibliografía sobre la escritura en las disciplinas, la escritura a través del currículo y la teoría de la composición, predominantemente en inglés. Hallamos, en primer lugar, estudios sobre el papel de la composición en los orígenes del sistema público de enseñanza secundaria en 1870, hasta su expansión a través de los movimientos *Writing across the curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID) en la década de 1980 en los Estados Unidos (Russell, 1991). En segundo lugar, consultamos también una exposición sobre el proceso de institucionalización (encuentros, redes, volúmenes de ensayos sobre objetivos y prácticas, etc.) y la



evolución que ha tenido a partir de los movimientos WAC/WID (Thaiss, 2010).

Además, pudimos comprobar que hay una variedad estudios sobre el origen, la evolución, los alcances y las perspectivas cognitivas y sociales de la *composition theory*, una disciplina universitaria y un enfoque de investigación dedicado a las cuestiones de la escritura en la educación superior (Donhaue, 2008; Nystrand, 1986; Crowley, 1998; Reuter, 1996; Bizell, 1992).

Resultan relevantes en la construcción de la disciplina los trabajos pioneros que definen, por un lado, un modelo del proceso cognitivo de la composición escrita, y por el otro, la escritura como un proceso cognitivo, cuyos subprocesos de planeación, textualización y revisión son recursivos, de acuerdo con los resultados que arroja el análisis de los protocolos de pensamiento en voz alta de los escritores expertos (Hayes y Flower, 1980; Flower y Hayes, 1980; Bereiter, 1980).

La teoría de la composición surgió a finales de 1960 y comienzos de 1970, en el ámbito de la escritura en lengua materna o L1 (Crowley, 1998; Elbow 1973; Emig, 1971; Moffet, 1968), como una reacción contra la visión tradicional de la escritura centrada en el *producto*, la cual privilegiaba la forma sobre el significado y el texto final

sobre el *proceso*. Así, esta aproximación se enfoca en la escritura como proceso, y asume la escritura no como una actividad orientada hacia el producto, sino más bien como un proceso dinámico, no lineal y recursivo.

Este principio tiene consecuencias para la práctica pedagógica. En este enfoque, se anima a los estudiantes a involucrarse en la redacción de varios borradores, y se concibe la escritura como un proceso que ocurre en etapas que pueden diferir en cierta medida entre diferentes autores (Liu y Jansen, 2002). Sin embargo, los enfoques dominantes son de carácter cognitivo, y los aspectos sociales y culturales que rodean la escritura en la universidad no ocupan un lugar destacado en la investigación y enseñanza.

También identificamos estudios seminales como el de Emig (1971), los cuales se fundamentaron en un enfoque etnográfico y émico y anticiparon posteriores estudios socioculturales sobre la escritura del estudiante en el enfoque de las *literacidades académicas*.

### **1.2.1. Tensiones en la disciplina**

Sin embargo, la constitución de esta disciplina ha atravesado diversas y complejas etapas y es objeto de profundas discusiones, como mostraremos a lo largo del capítulo. No fue hasta la década de 1970 cuando la composición comenzó a ganar alguna legitimidad

académica y fue capaz de independizarse de los currículos de literatura y retórica, a las cuales estuvo ligada desde sus orígenes en 1870 en la educación superior norteamericana. Desde el momento en que la escritura comenzó a ser enseñada dentro de la universidad se impartió, por norma, en el curso de primer año como un medio para preparar a los estudiantes para cumplir las exigencias que plantea la universidad en materia de escritura (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005).

No obstante, como sostienen Bazerman et al. (2005), el curso tuvo un carácter remedial. De este modo, a los alumnos que no escribían suficientemente bien al enfrentar las exigencias de sus demás cursos, el curso de *composición* podría brindarles nuevas experiencias de escritura.

Estos cursos de nivel introductorio, *English Composition* o *Freshman English*, disfrutaron de muy poco estatus en la universidad, y su historia y baja valoración afectaron negativamente el reconocimiento actual del campo de los estudios de la composición (Crowley, 1998). Por esta razón, se planteó un debate entre los *abolicionistas*, quienes proponen eliminar este tipo de cursos —los cuales han sido etiquetados con el nombre de *general writing skills instruction* (GWSI)—; y los *reformistas*, que defienden que la escritura a través del curriculum (WAC) ofrece una alternativa más coherente que las asignaturas generales de

composición (Petraglia, 1995; Rusell, 1995; Daly Goggin, 1995; Connors, 1995). Este debate sigue presente en el movimiento de escribir en las disciplinas y en el enfoque de la alfabetización académica.

Si a lo anterior se suma el carácter remedial que ha tenido el curso (Bazerman *et al*, 2005), podemos afirmar que, en definitiva, la composición no se consideró en sus comienzos como un campo legítimo de estudio (Crowley, 1998).

Con todo, Bizell (1992) y Crowley (1998) sostienen que los *Composition studies* como campo académico emergieron durante los últimos 25 años, período en el cual se establecen como disciplina académica. Así mismo, en el lapso de estas tres últimas décadas, se experimentó un auge de los programas de escritura en la universidad y de la investigación sobre la teoría de la escritura y la pedagogía. En conjunto, el objetivo de estos cursos y los libros de texto producidos alrededor del movimiento es, por un lado, enseñar a los estudiantes a escribir para otros cursos en la universidad y, por el otro, iniciarlos en la comunidad de discurso académica.

### **1.2.2. El cambio de paradigma en la composición**

Algunos cambios se producen en las últimas décadas en la disciplina de la composición, a partir de dos hechos: la comprensión

del proceso de escritura de los estudiantes y las relaciones entre la comunidad de discurso académica y las comunidades de discurso de los estudiantes (Bizell, 1992). Esta misma autora sostiene que se produjo un giro hacia estos aspectos de la vida de los estudiantes, ignorados tradicionalmente en la composición. Se trata de sus propios procesos de pensamiento y sus circunstancias sociales. Así mismo, Bizell reconoce que a pesar de los grandes esfuerzos, encaminados a comprender la escritura del estudiante, no se consideró suficientemente la naturaleza de la comunidad del discurso académico como una forma de lenguaje en uso, y tampoco se examinaron las relaciones entre la comunidad de discurso académica y las comunidades de las cuales provienen los estudiantes.

En contraste, en esta perspectiva el objetivo es que los alumnos se liberen de las ataduras de la academia para encontrar su propia voz en la escritura. No obstante, este proceso es más complejo de lo que parece. Para lograrlo se requiere que estos alumnos “remediales” o “escritores básicos” (Shaugnessy, 1977; Horner y Zhan Lu, 1999; Horner, 1999; Zhan Lu, 1999; Gray-Rosendale, 2000) logren encontrar su auténtica voz en un aula acogedora por dos razones principales. La primera razón es que el capital cultural que los estudiantes llevan a su escritura debe ser tratado como un material interesante. La segunda razón es que los estudiantes provenientes de sectores no tradicionales (obreros, afroamericanos, inmigrantes y otros grupos sociales) pueden tener una ventaja porque su

experiencia de vida es más variada que la de sus compañeros más privilegiados. En consecuencia, sus artículos resultan más atractivos y “auténticos” que los de los alumnos de clase media, como sostiene Bizell (1992). Estos planteamientos anticipan, de algún modo, los enfoques socioculturales y críticos sobre la escritura del estudiante en la perspectiva de las *literacidades académicas*, a los que haremos referencia en el capítulo 2.

En conjunto, estas innovaciones implican poner en discusión el tipo de enseñanza que dominó la composición durante mucho tiempo y que trató las diferencias entre los estudiantes como un asunto de habilidades innatas e individuales. Aún más, los procesos de pensamiento de los estudiantes y sus diferentes circunstancias sociales fueron ignorados. Los cursos de composición escrita derivaron, entonces, en una instrucción sobre los estándares de corrección y elegancia establecidos en la comunidad de discurso académica. La buena escritura era la que respondía a las expectativas de estas audiencias. Esta tendencia fue recurrente en la enseñanza de la composición en Colombia durante buena parte del siglo XX, impuesta por los modelos dominantes de literacidad de las elites.

En la perspectiva de Bernstein (1975) y Bourdieu y Passeron (1977, 2001, citados en Bizell, 1992), los estudiantes de las diferentes clases sociales llegan a la escuela con habilidades disímiles para

enfrentar el discurso académico. En este enfoque, los estudiantes de clase media están mejor preparados, por la socialización que recibieron en el ámbito familiar, para enfrentar la formalidad y la abstracción del discurso académico, mientras que los estudiantes de clases trabajadoras dominan un código lingüístico que difiere del discurso educativo, y en consecuencia tienen más problemas con el lenguaje académico.

Esta desigual distribución de capital lingüístico y cultural se profundiza en aquellos estudiantes cuyo lenguaje en el ámbito familiar no se parece al lenguaje estándar que exige la comunidad académica, como Shaugnessy (1977) ha mostrado claramente en el caso de los “escritores básicos”. El texto de Shaugnessy contribuye, además, a fundar una disciplina que lleva a replantear también los estudios sobre la composición: la *Basic Writing*, que expondremos en el apartado (1.3.1).

Así, el origen de la preocupación por la escritura del estudiante se ubica en el movimiento de la escritura como proceso. Como reconoce Crowley (1998), el eslogan *Teach the process, not the product* experimentó una amplia difusión entre los docentes de escritura durante la década de 1970, y estuvo ligado a un giro pedagógico orientado hacia la composición de los estudiantes, que derivó en prácticas de aula centradas en el aprendizaje.

Algunas de las implicaciones pedagógicas son, en primer lugar, que se produce la profesionalización del curso de primer año (incluyendo las materias de lengua o escritura) y se descubre que el proceso de composición es, al mismo tiempo, un objeto de investigación que puede ser teorizado. En segundo lugar, el proceso pedagógico también estimula una reconceptualización de los estudiantes como personas que escriben, lo cual resulta significativo para discutir el prejuicio que asocia a los aprendices como personas cuyas gramáticas y usos lingüísticos necesitan ser vigilados. Finalmente, como sostiene Crowley (1998), la irrupción de la pedagogía del proceso ha hecho de la composición algo mucho más divertido de enseñar.

### **1.3. La Escritura básica (Basic Writing) como campo**

La publicación del texto de Shaughnessy (1977) representa un punto de inflexión en los estudios sobre la composición, porque brinda a los investigadores nuevas perspectivas sobre los problemas de escritura de los estudiantes. Bizell (1992) sostiene que los análisis de Shaughnessy permiten conservar los mejores elementos de una “pedagogía de estilo personal”. En definitiva, como plantea esta autora, se trata de una pedagogía que debe tener presente que las relaciones que establecen los estudiantes con la academia están



atravesadas por fuertes luchas y requieren nuestra mediación cuando asuntos como la inclusión y la justicia social están en riesgo.

Por otra parte, el trabajo de Shaughnessy también aporta a los investigadores y docentes de la composición la posibilidad de poner en discusión el presupuesto de que los problemas de escritura del estudiante también están determinados por la imposición de estándares académicos inadecuados que limitan la creatividad natural de los sujetos.

En consecuencia, la mala escritura de los estudiantes, en la perspectiva de Shaughnessy, debe ser comprendida como el resultado del capital lingüístico y cultural de los aprendices o nuevos miembros, el cual entra en choque con las exigencias del discurso dentro de la comunidad académica. Así, la pedagogía no debería despreciar las dificultades que tienen los aprendices con el discurso académico, sino más bien mediar su introducción, al tiempo que adopta una postura respetuosa en relación con el uso de las prácticas de lenguaje que los estudiantes llevan a las nuevas comunidades de discurso (Bizell, 1992).

El propósito de Shaughnessy (1977) es, fundamentalmente, un intento de precisar cuáles son las dificultades que se encuentran en los artículos de la escritura básica (*Basic writing*, BW), e ir al

comienzo y profundizar en esta cuestión, con el propósito de demostrar que las fuentes de estas dificultades deben ser analizadas, sin acudir a términos pedagógicamente sesgados como “disminuido” o “desaventajado”.

El tipo de aproximación que ha hecho Shaughnessy a los problemas de la composición de sus estudiantes se basa en tres fuentes: a) sus propios alumnos y las explicaciones que le dieron, directa o indirectamente, sobre sus dificultades con la lengua escrita; b) sus colegas, con quienes compartió conocimientos, a lo largo de muchos años de práctica profesional, y c) su propia experiencia como persona que escribe y comprende, por lo tanto, las presiones y particularidades de esta práctica de componer textos.

A partir de estas fuentes, Shaughnessy ha llegado a la conclusión de que precisamente los “escritores básicos” (*Basic Writers*) escriben en el sentido que ellos eligen, no porque sean lentos o no-verbales, mediocres o incapaces de alcanzar la excelencia académica, sino porque son aprendices o principiantes y deben, como todo aprendiz, aprender cometiendo errores.

En resumen, los planteamientos de Shaughnessy contribuyen a que la enseñanza de la *escritura básica* empiece a ocupar una posición

significativa en los estudios sobre la composición. En todo caso, se trata de definir su enseñanza como un nuevo “frontier territory”:

*Despite such advances, the territory I am calling basic writing (and that others might call remedial or developmental writing) is still very much of a frontier, unmapped (...) Shaughnessy (1977: 4).*

En efecto, la emergencia de la *escritura básica* como campo académico, a principios de 1970, se reconoce como crucial en el desarrollo de la composición (Horner, 1995). Este período es descrito como un momento de ascenso, de movimiento y de revitalización de la enseñanza de la escritura, y en términos políticos como un movimiento por la democracia cultural, como sostiene Horner. Los esfuerzos de los investigadores de la escritura básica por discutir la epistemología del discurso público en educación superior ponen en evidencia las imposiciones contra las cuales los estudiantes, que recién ingresan a la universidad, tienen que luchar.

Como plantea Zhan Lu (1995), los investigadores de la composición están empezando a ser conscientes de la necesidad de decir y escuchar historias de vida en las fronteras. Se trata de trabajos que emplean expresiones como “frontera”, “borde” o “voz” para describir y analizar la enseñanza de la lectura y la escritura dentro

de la academia. En consecuencia, se plantea la necesidad de redimensionar y de usar positivamente el conflicto y la lucha como objeto de investigación en estudios dedicados a las dificultades de aprendizaje de los “escritores básicos” (Zhan Lu, 1995).

En definitiva, el movimiento de la escritura básica constituye una respuesta a un discurso dominante en la educación superior y al consenso que considera que los estudiantes no están preparados para acceder a las comunidades académicas en la universidad.

#### **1.4. La perspectiva etnográfica y estudio de caso**

Uno de los trabajos pioneros en la investigación sobre los procesos de composición y la escritura como proceso o “*the process-over-product movement*” es el de Emig (1971). Lo consideramos relevante para enmarcar nuestro estudio, porque aplica la metodología de estudio de caso para explorar la escritura del estudiante, que en ese momento constituyó un aporte provocativo e innovador para explorar el comportamiento de los estudiantes durante la composición. Además, porque desde un paradigma cognitivo, aplica una metodología etnográfica (“autobiografía de escritura”) propia de enfoques más socioculturales y críticos, como los que encontramos en las *literacidades académicas*. La recopilación de sus datos se obtuvo de las grabaciones de las

observaciones de ocho estudiantes de grado doce de educación secundaria, a quienes se les pidió pensar en voz alta mientras escribían un texto; es decir, que expresaran en forma oral lo que pensaban y sentían mientras se dedicaban a escribir tres temas cortos durante sesiones individuales con la investigadora.

Por otro lado, la investigadora recopiló información adicional, a partir de una “autobiografía de escritura”, una entrevista grabada magnetofónicamente, en la cual cada uno de estos estudiantes revela su recuerdo de las primeras experiencias de escritura que resultaron estimulantes o traumáticas. Emig (1971) encontró muchas contradicciones significativas entre lo que los buenos estudiantes y los escritores consagrados hacen realmente, y lo que los libros de texto dicen que los escritores deben hacer durante el proceso de composición.

También señala cómo los estudiantes están preocupados en aplicar las instrucciones, orientaciones y críticas, y examina las maneras por medio de las cuales la escritura “promovida por la escuela” y la escritura “promovida por el propio autor” influyen en la elección del tópico, la selección de materiales, la inclinación hacia un tipo de “compromiso personal profundo” con su escritura, y la atención que prestan a la planificación, preescritura y revisión (Buxton, 1971, citado en Emig, 1971).

Emig (1971) sostiene que el estudio de caso ha sido escasamente empleado como una técnica para obtener datos acerca del proceso de composición de los estudiantes. Sin embargo, destaca que un medio tan básico de recolección de información resulta ser no solo interesante, sino un requisito para la mayoría de los tipos de investigación futura en este campo empírico. La serie de casos documentados en el cuerpo de su investigación son considerados por la investigadora una forma necesaria y legítima de aprovechar este modo de investigación dentro del proceso de composición de los estudiantes. La investigadora seleccionó a los escritores de grado doce de educación secundaria porque eran los miembros más avanzados de la secuencia educativa que deben atravesar muchos jóvenes estadounidenses, y porque experimentaron, de manera ostensible, la influencia más duradera de la enseñanza de la composición en las instituciones escolares norteamericanas.

En resumen, Emig (1971) considera que las contribuciones de su estudio estriban, en primer lugar, en representar un esfuerzo único para utilizar los estudios de caso para explicitar datos sobre cómo los estudiantes actúan cuando escriben. Teniendo en cuenta que se trata de un experimento de descripción y análisis del proceso, el estudio aporta cierto tipo de datos —datos humanísticos— que otro tipo de investigaciones sobre composición hasta ese momento no

había explicitado. Quizás el principal aporte de su estudio, como concluye, es que las personas son las que componen.

En definitiva, el estudio de Emig (1971) presenta la escritura como un proceso complejo, no-lineal y recursivo, digno de ser estudiado y enseñado. En este estudio, Emig sostiene que los protocolos en voz alta constituyen una metodología potente en los enfoques cognitivos para el análisis de la composición como proceso, a partir de la investigación de Hayes y Flower (1980). Su objeto es identificar los procesos de escritura. En concreto, los protocolos sirven, en lo fundamental, para conocer la naturaleza del proceso de escritura y, más específicamente, para estudiar no solo los subprocesos de la composición, sino también la organización de estos subprocesos, mientras los sujetos desarrollaban una tarea de escritura expositiva. En definitiva, Hayes y Flower siguen la estela de Emig en el uso del análisis del protocolo como técnica de investigación psicológica para estudiar la composición.

#### **1.4.1. La escritura para aprender**

En un estudio posterior Emig (1994) hace otra significativa contribución a los estudios sobre la composición, la cual se retomó luego en el movimiento de *la escritura para aprender*, así como en los movimientos *WAC/WID*. Se trata de la publicación de su artículo “Writing as a mode of Learning”, que se constituye en un documento-manifiesto del movimiento de escribir para aprender:

*“Writing represents a unique mode of learning —not merely valuable, not merely special, but unique—”* (Emig, 1994: 89).

La tesis de Emig (1994) defiende que la escritura sirve al aprendizaje, fundamentalmente porque la escritura “como proceso-y-producto”, posee un conjunto de atributos que son reconocidos como poderosas estrategias de aprendizaje. Emig se apoya en los trabajos de Vygostki (1962), Luria y Yudovich (1971), y Bruner (1971), con el objeto de destacar que las funciones cognitivas superiores, tales como el análisis y la síntesis, se desarrollan completamente con el soporte de lenguaje verbal, particularmente del lenguaje escrito.

#### **1.4.2. Aspectos sociales y críticos**

También Bizell (1992) reconoce la importancia del trabajo de Emig (1994), y con base en los trabajos de Shaughnessy (1977) y Freire (1969), se plantea interesantes problemas sobre la escritura del estudiante, los cuales anticipan, de algún modo, los desarrollos de la literacidad crítica y las *literacidades académicas*. En conjunto, los problemas de la composición que experimentan los estudiantes en la educación superior estriban en que no están familiarizados con los “rituales” de la escritura académica y que, por lo tanto, es necesario ayudarles a incribirse en la práctica de ese discurso.



Como señala Bizell (1992), uno de los caminos para lograr este objetivo es lograr que los estudiantes conozcan el compendio de saberes de las disciplinas, para comprender que, al margen de sus saberes y experiencias, están intentando convertirse en miembros de un grupo cultural particular que comparte este acervo común de conocimiento. Cabe agregar que la lengua de la comunidad académica (especializada, prefijada, planificada) difiere de la lengua de la comunidad más amplia de la que la mayoría de los estudiantes proviene (espontánea, dialectal, informal).

Es por esta razón que el trabajo de Bizell (1992) revela un giro hacia aspectos más sociales, culturales y críticos relacionados con la composición. Bizell muestra el paso de una primera tendencia de la investigación contemporánea, enfocada en la mente individual del escritor, hacia una segunda tendencia que se ocupa de investigar los factores sociales y culturales que influyen en el desempeño del escritor. Los investigadores de la segunda tendencia buscan ayudar a estos alumnos considerados “básicos”, con dos propósitos: por una parte, salvarlos del estigma de la carencia personal y, por otra, pretenden darles un acceso equitativo al conocimiento que se produce y sostiene en la academia.

En resumen, Bizell retoma a Shaugnessy (1977) para plantear que es urgente que los profesores ayuden a los estudiantes a ganar el poder de iniciarse a sí mismos dentro de las prácticas discursivas de

la academia. Por esta razón, es preciso reconocer que las convenciones que rigen el discurso académico están ligadas al contexto social, las cuales constituyen la situación retórica del discurso académico. Si estas convenciones logran ser precisadas, pueden ser transmitidas a través de la enseñanza de la composición.

Por otra parte, Bizell (1992) concluye que la investigación sobre las influencias sociales, culturales y políticas de la composición, y en forma particular sobre el capital cultural y lingüístico que llevan a los estudiantes a tratar de dominar la escritura académica, ha tomado varias direcciones, explorando, por ejemplo, la escritura a través del currículo, la escritura básica, el aprendizaje colaborativo y las conexiones lectura/escritura. Así, las recomendaciones para desarrollar talleres en clase, en los que los estudiantes busquen sus propios objetivos de escritura, devienen en una solución en este tipo de estudios. Sin embargo, el énfasis en los contextos de composición es una contribución esencial y única, señala esta investigadora.

### **1.5. La composición en Hispanoamérica**

En el contexto de las investigaciones sobre la composición en Hispanoamérica hallamos algunos trabajos relevantes (Cassany, 1999a; Milian, 1999 y 2000; Camps, 1994 y 2003). A partir de una variedad de disciplinas, como las ciencias del lenguaje (la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso) y de las

contribuciones de la psicología de carácter sociocultural han reinterpretado estas aportaciones teóricas y las han aplicado a la didáctica de la composición y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

A pesar de haber focalizado lo que ocurre en las aulas de educación básica y media, estos estudios de orientación sociocognitiva han tenido importantes repercusiones en el campo de la educación superior, así como en los procesos de formación docente en el área de la composición escrita.

El trabajo de Cassany (1999b) constituye un punto de inflexión en los estudios sobre la composición en Hispanoamérica. En este estudio Cassany revisa una diversidad de estudios del ámbito anglosajón, los reinterpreta desde la óptica de la investigación en didáctica, apoyado con datos empíricos obtenidos de la indagación en el aula, y constata que escribir es una habilidad lingüística de alta complejidad por el uso de la lectura, la comprensión, así como por la cantidad de subprocesos y la escritura de borradores, la planificación, la revisión y el diálogo con otros autores.

También plantea que la composición es una tarea cooperativa que implica diversos niveles de participación a lo largo de la estructuración del escrito. Este autor plantea otro aspecto de interés

en nuestra investigación. Nos referimos a su concepción sobre la dimensión política de la escritura. En definitiva, la escritura debe formar ciudadanos críticos que estén formados para deconstruir los discursos hegemónicos y elaborar sus propios puntos de vista (Cassany, 1999b).

Finalmente, destacamos por su relación con la naturaleza de nuestra investigación, que las actitudes, motivaciones y valores personales, fruto de la historia personal en relación con la escritura, constituyen un acervo que los escritores llevan al acto de composición.

### **1.5.1. El campo de la composición: nuevos retos**

En este apartado abordaremos algunos conceptos, derivados de los modelos sociocognitivos sobre el discurso escrito, los cuales han tenido también una incidencia significativa en los enfoques más recientes sobre la enseñanza y la investigación de la composición en la universidad, cuando se empezó a cuestionar el valor de los cursos generales de composición y el papel de la retórica como disciplina fundadora. Como expondremos a continuación, surgen nuevos conceptos para repensar esta asignatura de primer año de la formación en educación superior.

Comenzamos con el tema de los géneros porque constituye un aspecto importante en la comprensión de los procesos de aculturación académica en escenarios profesionales y universitarios. Para hacerse partícipe de las comunidades profesionales y académicas, los estudiantes deben alcanzar, en forma paulatina, un conocimiento y dominio de las prácticas y las convenciones discursivas que dominan los miembros más expertos. El tema de los géneros y su enseñanza en el discurso académico exige comprender que los estudiantes necesitan desarrollar habilidades comunicativas, que no sean solo la extensión de una literacidad general, sino que requieren, además, aprender un conjunto de literacidades que permitan apropiarse de las variaciones disciplinares en el discurso académico Bhatia (2002) y de los discursos profesionales (Cassany, 2007).

No obstante, como plantea Starke-Meyerring (2010), los géneros también cumplen un fuerte rol normalizador en el seno de las comunidades de discurso e incluso regularizan quién participa, con qué rol, qué es permitido decir y hacer, y qué estrategias son normalmente usadas. En definitiva, también son sistemas de control, más o menos prescritos y explícitos que determinan quién escribe, tanto como cuándo, por qué, dónde y a quién (Starke-Meyerring, 2010).

## 1.5.2. Los géneros y la teoría de la actividad

El interés por la noción de *género* reaparece desde 1990 en la *teoría de la composición*, con la evolución que experimentó este constructo alrededor de la teoría de la actividad y de los géneros bakhtinianos, e influenciado también por la creciente importancia del estudio de los géneros escritos dentro de las diferentes disciplinas (Swales, 1990). Precisamente este autor propone una definición del concepto de género que presenta las siguientes características:

1. Un género es una clase de eventos comunicativos.
2. La principal característica que define una colección de eventos comunicativos como un género es algún tipo de propósito comunicativo.
3. Ejemplos o casos de géneros varían en su prototypicalidad.
4. La razón de ser de un género establece restricciones a las contribuciones permitidas en contenido posición y forma.

La definición de género es también útil para comprender su papel en el seno de las comunidades de discurso:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are

recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation” (Swales, 1990. p. 58).

Por su parte, Bazerman (2003) sostiene que no se puede comprender un texto que funcione bien dentro de una disciplina sin tener en cuenta la actividad dentro de la cual el texto se inscribe. Esta aproximación se sitúa dentro de un enfoque de los géneros y los sistemas de actividad, que exige una interpretación de las características textuales, según su utilización social y del contexto.

Para Russell y Bazerman (2002), los signos inscritos en la página son los mediadores entre los individuos y las situaciones, y así mismo ocurre con los géneros. Prestamos atención a los textos en el contexto de las actividades y los textos sólo deberían ser estudiados dentro de sus actividades, como se desprende de lo planteado por estos autores. Es decir, los textos deben inscribirse dentro de la producción, la recepción, el sentido y los valores, los cuales hacen

parte de las prácticas y las interpretaciones que las personas llevan a cabo.

### **1.5.3. La teoría de la actividad**

Este apartado sobre la teoría de la actividad se justifica por su impacto en la discusión sobre los cursos generales de composición. La teoría de la actividad es un concepto relevante en las investigaciones histórico-culturales y algunos investigadores (Lorenzatti, 2009) lo conectan con los planteamientos de Vygostki, desarrollados posteriormente por Leontiev (1981a):

El concepto actividad permite desagregar y deshacer el concepto de práctica social y, a su vez, rehacerlo para comprender cómo los usos situados forman parte de otras prácticas globales. Los procesos de la actividad del sujeto son los que intervienen en sus relaciones con el mundo real; la actividad es la que media en la comunicación con las personas y la que genera procesos de apropiación de los conocimientos acumulados en el género humano. (Lorenzatti, 2009: 173).

En el ámbito de la psicología, la *teoría de la actividad* se inició con los trabajos de Vygotsky a finales de la década de 1920 y comienzos de 1930. Sus orígenes se remontan a los trabajos desarrollados por sus colegas Leontiev, quien acuñó el término, y Luria. En los Estados Unidos, la teoría de la actividad influyó en los estudios sobre la literacidad a través del trabajo de Scribner y Cole (1981) y en los estudios sobre el aprendizaje de adultos en el



contexto del trabajo y en la adquisición de prácticas específicas a través del aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993).

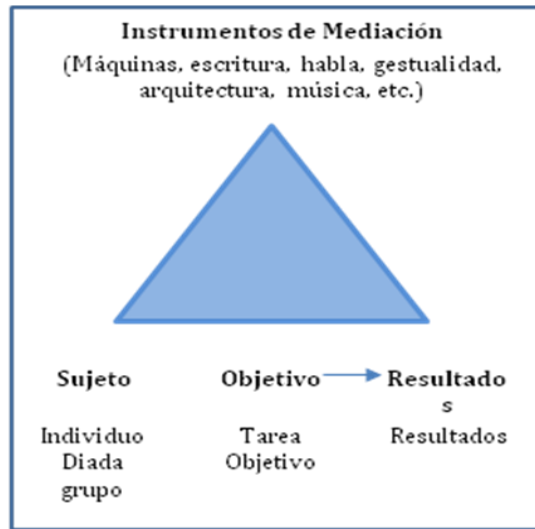
Como sostiene Russell (1995), la teoría de la actividad analiza el comportamiento humano y la conciencia en términos de sistemas de actividad (*activity systems*). Estos sistemas se orientan a un objetivo, y además, están históricamente situados con interacciones humanas cooperativas, tales como el intento de un niño por tomar un juguete lejos de su alcance, una entrevista de trabajo, una cita, un club social, un aula de clase, una disciplina, una profesión, una institución, un movimiento político, etc. Los sistemas de actividad<sup>2</sup> son la unidad básica de análisis de la psicología de los individuos y las culturas y los procesos sociales. Esta unidad es un sistema funcional (ver figura 1) que consta de un sujeto (personas o grupo), un objeto (un objetivo o meta o tarea común) y herramientas que median la interacción (incluyendo los signos).

---

<sup>2</sup> Para mostrar el *sistema de actividad* (*activity systems*), Russell (1995) propone como ejemplo el caso de un niña de 2 años de edad (sujeto) que desea alcanzar un juguete en un estante alto (objeto). Ella podría arrastrar una silla (una herramienta mediacional) hasta debajo del estante y subir hasta alcanzar el juguete, o en un caso de dificultad podría llamar a su padre para que le alcance una silla. O su padre podría apuntar a una silla (un signo indicial), le describe lo que debe hacer (otro signo verbal) o incluso hacerle una demostración de su uso en esta actividad (un signo gestual). Una función invariante (alcanzando un objeto fuera del alcance) puede llevarse a cabo por el mecanismo variable, pero el sistema funcional, la actividad, es la misma. Aunque la teoría de la actividad es mucho más abierta y desarrollada, muchos teóricos en la tradición reconocen cinco constituyentes clave de temas de actividad. Los sistemas de actividad son históricamente desarrollados, mediados por herramientas, dialécticamente estructurados, analizados como las relaciones de participantes y herramientas y modificados a través de las *Zonas de Desarrollo Próximo* (ZDP).

## Instrumentos mediadores

Máquinas, Escritura, Habla, Gestualidad, Arquitectura, Música, etc



**Figura 1** – Un sistema de Actividad. Russell, D. (1995)

### 1.5.4. Teoría de la actividad y composición

El curso de composición de contenido general es conocido con el nombre de “*writing with no particular content*” o “*General writing skills instruction*” (*GWSI*; Kaufer y Young, 1993; en Russell, 1995)

Hoy, en muchos países, se requiere que los estudiantes cursen asignaturas centradas en la lectura y escritura académicas en los primeros años de pregrado.

Los presupuestos tradicionales de los cursos de composición, en el primer año de universidad, se proponen dos objetivos: por un lado, mejorar la escritura de los estudiantes, y por el otro, enseñar a los estudiantes las características discursivas de los géneros académicos. Los GWSI (*General writing skills instruction*) tienen una influencia decisiva desde la década de 1960, en contraste con los cursos de “*writing with specific content*”, los cuales forman parte del aprendizaje regular de las disciplinas y no poseen un espacio curricular específico en la educación superior (Russell, 1995).

### **1.5.5. Crítica a los cursos de composición**

En el proceso de constitución de la disciplina de la composición, uno de los momentos más críticos fue el debate sobre el curso de habilidades generales de escritura o GWSI. Esta crítica se apoya, precisamente, en la teoría de la actividad. Desde este constructo se comienza a discutir que el objetivo de los cursos de composición de tipo GWSI fuese enseñar a los estudiantes a escribir o a mejorar su escritura (enseñar a los estudiantes “*to write*” o “*improve their writing*”, Russell, 1995: 57). Como argumenta Russell, si la escritura se concibe como una habilidad autónoma generalizable, mejorar la escritura en general podría ser un objetivo concreto de un sistema de actividad. Sin embargo, la escritura no existe en forma independiente de sus usos. Esta herramienta es continuamente

transformada por el uso en un gran número de géneros siempre cambiantes. Siguiendo a Bakhtin (1986), Russell sostiene que cada texto es un género, y además parte de un sistema de actividad. Así, aprender a escribir es aprender a escribir en las formas (géneros) de un sistema de actividad escrito. Como señala este autor, no debemos olvidar que esto resulta complicado por el hecho de que los sistemas de actividad y sus herramientas —incluyendo los géneros— están siempre en un cambio dialéctico.

Es por esta razón que Russell (1995) pone en discusión el objetivo de los cursos de GWSI, al calificarlo como ambiguo, porque implica enseñar el uso de una herramienta (la escritura) para un sistema de actividad no específico y, además, porque ésta puede ser usada en cualquier número de objetivos (en un gran número de sistemas de actividad) y transformada en cualquier número de formas (géneros).

## **1.6. El enfoque sociocultural en la composición**

En este apartado y los siguientes expondremos conceptos derivados del enfoque sociocultural sobre la escritura, los cuales han contribuido a redimensionar los estudios sobre la composición escrita en la actualidad y los subprocesos como la planificación y la revisión.

La investigación sobre los procesos de composición y los aportes de la psicología sociocultural de Vygostki han contribuido en profundizar el conocimiento sobre el papel de la escritura en el desarrollo del conocimiento, enriqueciendo y reconfigurando líneas de estudio sobre los procesos de escritura. En la confluencia de los modelos cognitivos y los enfoques socioconstructivistas, se sitúan conceptos tales como *constructivismo*, *aprendizaje significativo* y la *interacción entre iguales* en los cuales la escritura desempeña un papel crucial. En resumen, según este autor, compañeros expertos pueden cumplir una función como la de los adultos en la interacción en la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El propio Piaget propuso que la influencia social ocurre entre compañeros de similar estatus y que los pares promueven el avance del desarrollo cognitivo de otros a través del esfuerzo por resolver problemas cognitivos derivados de las diferencias de sus perspectivas (Rogoff, 1990).

Varios investigadores han tomado como punto de partida la concepción sociocultural del lenguaje de Vygotsky, para destacar las ventajas de la interacción entre iguales en el proceso de composición escrita y en algunos de sus subprocesos como la revisión (Cassany, 1999a; Camps, 1994; Díez Vegas, 2004; Cazden, 1982; Nystrand, 1986; Elbow, 1973; Elbow, 1981; Liu y Jansen, 2002; Jansen y Liu, 2005; Gere, 1987; Guerrero y Villamil, 1994;

Di Pardo y Freedman, 1988; Brufee, 1973, 1978, 1984). Sobre este aspecto hablaremos más ampliamente en el capítulo 3, Revisión entre iguales.

Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo humano no es simplemente un asunto de maduración biológica, sino que se enriquece y amplía a través de la apropiación individual y del dominio de la herencia cultural que se encuentra en la actividad y en la interacción con los demás (Wells, 2000). Esta interacción es el eje sobre el que giran los procesos psicológicos superiores que se ponen en juego en la composición (Cassany, 1999a).

### **1.6.1. Zona de desarrollo próximo y composición**

El concepto de *Zona de desarrollo próximo* (en adelante ZDP), es importante para comprender el valor de la interacción entre iguales en el proceso de revisión durante el proceso de composición académica. El planteamiento de Vygostki (1978) es que resulta mucho más conveniente centrarse en las formas cooperativas de pensamiento, y cita como ejemplo aquellas en las cuales los conceptos cotidianos del niño entran en contacto con los conceptos “científicos” que proporcionan los adultos. De acuerdo con este planteamiento, el verdadero avance en el pensamiento humano puede definirse como la diferencia entre el avance independiente del niño y su avance en colaboración con el adulto. El potencial de

desarrollo que explica esta diferencia recibió el nombre de *Zona de desarrollo próximo* (Kozulin, 1994).

El constructo ZDP es una metáfora elaborada por Vygostki con el propósito de explicar el aprendizaje social y participativo. También se considera la aportación más profunda de Vygostki al debate educativo (Daniels, 2003). En el marco de sus reflexiones sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo en niños en edad escolar, Vygostky (1978) introduce el concepto de ZDP para explorar la posibilidad de que los niños puedan hacer con la ayuda de otros, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. La diferencia entre la capacidad de aprender de niños de idéntico nivel de desarrollo, bajo la guía de un maestro, es lo que constituye el núcleo de su concepto de ZDP. Vygostki (1978: 133) afirma que la Zona de Desarrollo Próximo:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Existe una amplia discusión sobre la naturaleza y diversas interpretaciones del concepto de ZDP, la cual no se ha limitado solo a asimilar las ideas de Vygostki, sino que además ha expandido y enriquecido esta noción en el campo educativo (Kozulin, 1994;

Daniels, 2003; Wells, 1999; Newman, Griffin y Cole, 1991; Lee, 2000; Moll, 1990; Lave y Wenger, 1991; Wertsch, 1988; Wertsch, 1991).

### **1.6.2. Comunidades de práctica**

El concepto de *comunidad de práctica* es uno de los aspectos más importantes en el momento de reflexionar sobre los procesos de inclusión de los estudiantes recién llegados en las comunidades académicas en la educación superior. El proceso de *apropiación* de las prácticas de lectura y escritura académicas está vinculado, en primer lugar, con los primeros grados de participación en una nueva comunidad de discurso (Swales, 1990), de los estudiantes que recién ingresan a la universidad, y cuyas prácticas de literacidad difieren de las que demanda la educación superior.

En segundo lugar, el propósito de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior es que estos nuevos estudiantes tengan una participación completa en las nuevas comunidades. Esta participación plena está atravesada por riesgos y posibilidades para la identidad de los estudiantes. Es por esta razón que sondearemos en la génesis del concepto de *comunidad de práctica* y *participación periférica legítima* (Lave y Wenger, 1991).



El aprendizaje considerado como una actividad situada tiene una fundamentación principal. Nos referimos al concepto de *participación periférica legítima* (*legitimate peripheral participation*). Este constructo sirve para analizar que los alumnos, indefectiblemente, participarán en comunidades de profesionales y que el dominio de conocimientos y habilidades requiere que los recién llegados se muevan hacia una participación completa en las prácticas socioculturales de la comunidad.

Lave y Wenger (1991) plantean que el concepto de *participación periférica legítima* aporta también una manera de hablar sobre las relaciones entre recién llegados y los veteranos o expertos, así como sobre las actividades, identidades, artefactos y comunidades. Las intenciones de una persona al aprender apuntan a la construcción de significado, y están configuradas a través del proceso de empezar a ser un participante completo en una práctica sociocultural. Este proceso social incluye, en efecto, el aprendizaje de habilidades sofisticadas (Lave y Wenger, 1991). Además, implica una relación dialéctica entre la persona y su participación dentro de una comunidad sociocultural.

Este enfoque, a su vez, promueve una visión del conocimiento como una actividad de personas específicas en circunstancias específicas:

As an aspect of social practice, learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities –it implies becoming a full participant, a member, a kind of person. In this view, learning only partly –and often incidentally- implies becoming able to be involved in new activities, to perform new tasks and functions, to master new understandings. Activities, tasks, functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning. These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are in part systems of relations among persons. The person is defined by as well as defines these relations. Learning thus implies becoming a different person with respect to possibilities enabled by these systems of relations. To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities. (Lave y Wenger, 1991: 53).

Lave y Wenger (1991) conciben las identidades como procesos que se producen a largo plazo entre las personas y su lugar y participación en *comunidades de práctica*. En definitiva, la identidad, el conocimiento y la pertenencia social se implican unos a otros. Sin embargo, como señalan Lave y Wenger (1991), rara vez es posible realizar en el aula las actividades de “las comunidades profesionales de práctica” de la misma forma y en el mismo nivel.

### **1.6.3. Comunidades de discurso**

Otra noción clave para comprender el proceso de inclusión y la constitución de las identidades de los estudiantes en educación

superior es la de *comunidad de discurso* (Swales, 1990). Los estudiantes recién llegados a la universidad deben vivir una especie de “rito de iniciación” en unas nuevas comunidades discursivas y deben pasar por una serie de pruebas de asimilación y aculturación. En definitiva, deben aprender las convenciones retóricas de sus discursos, las modalidades de enunciación, el reconocimiento de su propia identidad en una lucha contra el estatus del que están investidos ciertos individuos en las comunidades académicas por los saberes que poseen sobre la escritura. Este es un proceso complejo para quienes no han sido aculturados en las convenciones de la escritura académica —en instancias previas de socialización como la familia y la escuela—, que se profundiza cuando sus prácticas de literacidad difieren sustancialmente de las que exigen las comunidades discursivas académicas.

Como señala Carlino (2005), lo que debe ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas no son la prolongación de lo que los estudiantes debieron haber aprendido a lo largo de la escolaridad, razón por la cual requieren una enseñanza explícita. Al contrario, se trata de nuevas normas discursivas que constituyen un reto para los recién llegados, y que resultan para muchos de ellos barreras infranqueables, y en muchos casos también constituyen formas de imposición cultural sobre sus identidades.

El concepto de *comunidad de discurso* se viene aplicando de manera amplia en los estudios de composición, pero no existe una definición categórica o un consenso sobre el sentido del mismo, es decir, un modo que produzca un acuerdo de todos los investigadores de la composición y estudiosos de la retórica. Teniendo en cuenta esta falta de consenso, Bizell (1992) propone una definición tentativa:

“Discourse community” is a group of people who share certain language-using practices. These practices can be seen as conventionalized in two ways. Stylistic conventions regulate social interactions both within the group and in its dealings with outsiders; to this extent “discourse community” borrows from the sociolinguistic concept of “speech community”. Also canonical knowledge regulates the world views of group members, how they interpret experience; to this extent “discourse community” borrows from the literary-critical concept of “interpretive community”. The term key “discourse” suggest a community bound together primarily by its uses of language, although bound perhaps by other ties as well, geographical, socioeconomic, ethnic, professional, and so on. (Bizell, 1992: 222).

De este modo, hacer frente a las visiones del mundo, defendidas por las comunidades de discurso, también crea problemas para el campo de los estudios de composición en sí mismo, considerado como una comunidad de discurso. Como afirma Bizell (1992), por un lado los miembros reconocidos de las comunidades de discurso luchan para definir la legítima actividad profesional de los participantes en el campo, con el fin de establecer las convenciones estilísticas y el conocimiento canónico apropiado para la comunidad de discurso de

los estudios de composición. Por el otro lado, libran una lucha para desarrollar pedagogías que puedan iniciar a los universitarios dentro del discurso académico, y a los estudiantes de posgrado dentro del discurso disciplinario del campo, sin imponerles por la fuerza visiones académicas y disciplinarias.

Sin embargo, la cuestión metodológica general que surge es, precisamente, la forma de estudiar el poder de una comunidad de discurso para constituir una visión del mundo. Se hace necesario, entonces, intentar lograr una autoconciencia ideológica crítica. Dicho de otra manera, se requiere evidenciar las ideologías de las comunidades de discurso dentro de los estudios de composición y de otras comunidades de discurso. En definitiva, la dificultad de reconocer las visiones del mundo de las comunidades del discurso plantea problemas para los estudios de composición en relación con la manera como se entrena a los estudiantes de posgrado para la comunidad de discurso, y cómo se inicia a los estudiantes universitarios dentro de la comunidad académica más amplia.

En un trabajo de John Swales se busca determinar si un grupo social dado es una comunidad de discurso, probando el grupo con seis criterios. Swales (1990: 24-27) propone seis características que podrían ser necesarias y suficientes para identificar un grupo de individuos como una comunidad de discurso:

1. *Una comunidad de discurso tiene un amplio acuerdo de conjunto de los objetivos públicos.*

Estos objetivos públicos pueden estar formalmente inscritos en documentos (como es el caso de asociaciones y clubes), o pueden ser más tácitos.

2. *Una comunidad de discurso tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros.*

Los mecanismos de participación pueden variar de acuerdo con la comunidad: encuentros, telecomunicaciones, correspondencia, cartas, conversaciones y así sucesivamente. Swales (1990) no alcanzó a presagiar entonces el cambio vertiginoso que propiciaría internet para las comunidades de discurso (correos electrónicos, chat, videoconferencias, redes sociales, revistas electrónicas, etc.).

3. *Una comunidad de discurso usa estos mecanismos de participación primariamente para proveer información y retroalimentación.*

La inmediatez caracteriza los nuevos modos de participación producidos por el uso intensivo de internet en las comunidades de discurso.

4. *Una comunidad de discurso utiliza y por tanto posee uno o más géneros en la promoción o divulgación comunicativa de sus propósitos.*

Una comunidad de discurso ha desarrollado y continúa desarrollando expectativas discursivas. Esto podría implicar apropiación de tópicos, la forma, función y posicionamiento de elementos discursivos, y los roles que los textos juegan en la operación de la comunidad de discurso.

5. *Además de ser dueña de los géneros, una comunidad de discurso ha adquirido algunos léxicos específicos.*

Esta especialización puede implicar elementos léxicos conocidos para las amplias comunidades de habla, en especial términos técnicos, como las comunidades de discurso tecnológicas, o usar terminología altamente técnica en las comunidades médicas.

6. *Una comunidad de discurso tiene un nivel de umbral de miembros con un adecuado grado de conocimiento relevante y pericia discursiva.*

Las comunidades de discurso tienen afiliaciones cambiantes; los individuos entran como aprendices y salen por muerte o de otras maneras menos involuntarias. Sin embargo, la supervivencia de la comunidad depende de una proporción razonable entre aprendices y expertos.

En el campo de la *teoría de la composición*, el concepto de comunidades de discurso está relacionado con cuestiones de asimilación y de aculturación que ayudan a comprender el funcionamiento de lo escrito en la universidad y formular hipótesis sobre su estatus (Donhaue, 2008).

#### **1.6.4. Naturaleza dialógica de la escritura**

Existen algunos mitos/supuestos que han dominado la escritura y que tienen consecuencias negativas para su enseñanza y aprendizaje, por un lado, y para la enseñanza y aprendizaje de la composición, por el otro. Cassany (1999b) enumera algunos de los supuestos más reiterados en el contexto hispanoamericano, pero que pueden considerarse universales: a) la escritura es una actividad individual y descontextualizada, b) la escritura es el fruto de momentos de inspiración de las personas, c) la escritura es una actividad que solo pueden desarrollar ciertos individuos dotados de talentos especiales (los escritores o autores literarios) y que excluye la idea de que la ciencia es un lenguaje; es una práctica solitaria y silenciosa, etc. En definitiva, un conjunto de representaciones prejuiciosas que son contraproducentes para el desarrollo de las prácticas de composición (Cassany, 1999b).

Estas representaciones socioculturales sobre la escritura provienen fundamentalmente de un enfoque de la escritura que Cassany denomina una “práctica humanística mistificada”, ligada con los



mitos de la literatura en los cuales la escritura se inviste de una aureola de misterio. En definitiva, como plantea este autor, la práctica de escritura es vista como un acto hermético de creación o producto de la inspiración y la magia de la palabra escrita que trasciende los límites del tiempo. Este supuesto impide conocer evidencias de todo el proceso de composición (planes, borradores, correcciones, tachaduras, etc.)

Al contrario, la perspectiva del discurso de Bakhtin (1986) puede contribuir sustancialmente, no solo en la desmitificación de muchos de estos supuestos, sino también en la comprensión de la naturaleza situada del discurso y la diversidad de los géneros discursivos (orales y escritos):

Language is realized in the form of individual concrete utterances (oral and written) by participants in the various areas of human activity. These utterances reflect the specific conditions and goals of each such area not only through their content (thematic) and linguistic style, that is, the selection of the lexical phraseological, and grammatical resources of the language, but above all through their compositional structure. (Bakhtin, 1986: 60),

Bakhtin se propone mostrar no solo la heterogeneidad, sino la imbricación permanente de los géneros discursivos primarios (simples, como por ejemplo, un diálogo cotidiano o una carta particular) y secundarios (complejos, como, por ejemplo, la

comunicación artística, científica, sociopolítica, etc.), los cuales permiten evidenciar la naturaleza dialógica del discurso.

En conclusión, la evolución de la disciplina de la composición ha avanzado, en medio de fuertes debates y tensiones, hacia el reconocimiento de la dimensión social de la escritura. La escritura es vista como una práctica social; pero no solo porque la escritura esté dirigida a un lector ni porque es colaborativa. En resumen, como plantea Freedman (1995), cada acto de escritura está profundamente influenciado por su contexto sociocultural; y además, lo social cumple un papel principal, incluso en los que parecen los aspectos más profundos o “internos” del proceso de composición (Freedman, 1995).

Para respaldar la definición de la escritura como un acto social, nos apoyamos también en Bakhtin (1986), quien señaló que todo discurso es dialógico. No se trata solo de los significados de las palabras y expresiones “prestadas” del discurso de otros, sino que cada *“utterance is a link in a very complexly organized chain of other utterances”* (p. 69), está *“filled with dialogic overtones”* (p. 92). En el complejo proceso, multilateral y activo, de la comunicación discursiva, el oyente al percibir y comprender el significado lingüístico, simultáneamente adopta con respecto a éste una postura activa de respuesta. Si está o no de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara

para una acción, etc., y la postura de respuesta del oyente está en preparación a lo largo de todo el proceso de escucha y comprensión a partir, muchas veces, de las primeras palabras del hablante.

Además, el principio de respuesta es una de las características definitorias del diálogo en la construcción de conocimiento, el modo de discurso en el cual una estructura de significado es construida colaborativamente en sucesivos cambios (Wells, 2000). Las consecuencias de estos planteamientos de Bakhtin para la escritura son muy importantes. En primer lugar, sirven para destacar que un aspecto esencial de la dialogicidad es que “la autoría múltiple es un hecho necesario en todos los textos, escritos u orales” (Wertsch, 1991, p. 69).

### **1.6.5. Voz**

Uno de los conceptos de Bakhtin que más contribuyen a apuntalar la noción de la naturaleza dialógica de la escritura y de la dialogicidad en los procesos de composición es el de *voz* porque destaca por un lado “la personalidad hablante, la conciencia hablante” (Holquist y Emerson, 1981, p 434). Así, un enunciado, oral o escrito, se expresa siempre desde un punto de vista o voz. Esta noción de *voz* no se reduce solo a los aspectos auditivo-vocales, sino que se aplica más extensamente tanto a la comunicación oral como escrita, y abarca aspectos más amplios de

la perspectiva del sujeto hablante, su acervo conceptual, su intención y visión del mundo. Por otro lado, la significación sólo es posible cuando dos o más voces entran en contacto: cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante. Esta noción de “direccionalidad” y “responsividad” o su capacidad de dirigirse a otros explican por qué existe el enunciado (Wertsch, 1991).

### **1.6.6. Dialogicidad y pluralidad de voces**

La direccionalidad y responsividad revelan el interés de Bakhtin (1986) por el concepto central de su enfoque: la dialogicidad. Cómo el mismo lo había planteado, el enunciado está lleno de matices dialógicos y las relaciones dialógicas constituyen el objeto de su nueva aproximación a la lingüística. El diálogo real es la forma clásica y más sencilla de la comunicación discursiva. En este se evidencia, de manera muy nítida, el cambio de los sujetos discursivos. Sin embargo, en otras esferas de la comunicación discursiva más complejamente organizada (científica y artística) la naturaleza de los límites del enunciado se mantiene por el cambio de los sujetos discursivos.

Las obras científicas y culturales, así como la réplica del diálogo, están orientadas hacia la respuesta de otro (de otros), hacia su respuesta comprensiva, que puede adoptar formas diversas (Bakhtin, 1986). El dialogismo o la dialogicidad se consideran, en la actualidad, constructos de interés en la escena del proceso de

composición académica (relaciones autor, lector audiencia, género, escritura colaborativa, etc.), en la revisión entre iguales y en los nuevos diseños curriculares sobre la enseñanza de la escritura en la universidad.

## **1.7. A manera de conclusión**

La constitución de la disciplina de la composición ha estado atravesada por una variedad de tensiones y luchas que enfrentaron los investigadores del campo contra la marginalización en las comunidades académicas, y por la necesidad de que se reconociera la disciplina de la composición como un área con su propio estatuto epistemológico.

Esta luchas han conferido al campo de la composición una gran inestabilidad, producto de las condiciones institucionales propias de cada universidad (poderes, políticas curriculares, recursos, etc.), y de la disputa de los enfoques sociocognitivos y socioculturales y críticos que, por así decirlo, aspiran al dominio de este territorio.

Sin embargo, a pesar de esta inestabilidad y de desacuerdos epistemológicos de fondo, podríamos hablar de algunos consensos básicos entre los enfoques sociocognitivos y los socioculturales y críticos, como por ejemplo, la conceptualización sobre las

comunidades de práctica y las comunidades de discurso, la noción de ZDP y la función epistémica de la escritura.

También estos enfoques comparten la búsqueda de una inclusión menos traumática de los nuevos miembros en las comunidades de discurso académicas, la importancia de la apropiación de las convenciones de la escritura académica, la necesidad de replantear los cursos básicos de escritura en el primer año de universidad, así como la redefinición de las políticas curriculares que se ocupan de la escritura. Finalmente, comparten el creciente interés por la enseñanza-aprendizaje de la escritura en el contexto del acceso de estudiantes de sectores no tradicionales en la educación superior en el siglo XX.

## Capítulo 2

### LAS LITERACIDADES ACADÉMICAS

ÍNDICE	PÁG.
2.1. Introducción	81
2.2. El enfoque de la alfabetización académica	82
2.2.1. Alfabetización académica	84
2.2.2. Los aportes de los movimientos WAC/WID	86
2.3. Investigaciones sociocognitivas	91
2.4. El cambio de paradigma en la escritura académica	95
2.5. La perspectiva de las literacidades académicas	98
2.5.1. El discurso del déficit	101
2.5.2. Reconceptualizando la escritura	103
2.5.3. La crítica a los modelos dominantes	107
2.5.4. La literacidad de ensayo	108
2.5.5. Dialogicidad, direccionalidad y significación	112
2.6. Estudios de caso en las literacidades académicas	119
2.6.1. La regulación de la autoría del estudiante	121
2.6.2. El papel del tutor en la escritura	124
2.7. Escritura e identidad: estudios de caso (Raquel)	126
2.8. Investigaciones en el contexto latinoamericano	137
2.8.1. Agencia y comunidad de práctica	139
2.8.2. Implicaciones epistémicas y pedagógicas	142
2.8.2.1. Modelo puente	145
2.8.2.2. Modelo de negociación	147
2.8.2.3. Fondos de conocimiento	148
2.9. Literacidad e identidad	151
2.10. Identidad y escritura académica del estudiante	154
2.11. Discusión sobre el estado de la cuestión	158

#### 2.1. Introducción

En este capítulo resumimos y comentamos algunas de las investigaciones, teorías y conceptos más relevantes sobre la enseñanza de la composición escrita en la universidad. Estos trabajos han ocupado buena parte de la discusión en los últimos

años, pero presentan enfoques epistemológicos diferentes. Por un lado, existen investigaciones sobre escritura académica bajo un enfoque sociocognitivo y, por el otro, encontramos investigaciones más recientes que podríamos agrupar dentro de una perspectiva sociocultural y crítica. Nos referimos a la *alfabetización académica* y las *literacidades académicas*, respectivamente.

Ambos enfoques reconocen la importancia de superar los presupuestos más cognitivos para adentrarse en una comprensión social de la significación, gracias a las aportaciones de la psicología sociocultural de Vygotski. La escritura deja de verse como una práctica individual y descontextualizada para ser definida como una práctica social, situada y condicionada por intereses institucionales, académicos y políticos, guiada por los principios de la teoría de la actividad dentro de comunidades de discurso disciplinares.

## **2.2. El enfoque de la alfabetización académica**

En el contexto hispanoamericano, queremos destacar un primer grupo de investigaciones que se clasifican bajo la denominación de *alfabetización académica*. Estas se ocupan preferencialmente de la lectura y la escritura en la educación superior (Carlino 2003, 2004b, 2005, 2007, 2009); Castelló (2007, 2008, 2009a y 2009b; Castelló, González e Iñesta, 2008); Narvaja de Arnoux (2002, 2008); Díaz Barriga (2008); Vásquez, et. al. (2008); Vásquez, et. al. (2009, 2009a); Vásquez, et. al. (2011); Hernández Rojas (2012) y



Arciniegas y López, 2012. En conjunto, estos estudios tienen en común su naturaleza cognitiva y el hecho de compartir el propósito de que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje de la escritura académica.

En contraste, el otro grupo de trabajos, significativamente menor, Roux (2008) o Hernández Zamora, (2009), se inscribe en un paradigma sociocultural, pero dista aún de privilegiar la perspectiva del estudiante sobre la composición escrita académica o de presentar enfoques etnográficos sobre la escritura en la universidad, como se propone en las *literacidades académicas*, cuyos estudios fundamentales exponemos más adelante. Con todo, queremos destacar los trabajos de Zavala (2009 y 2011) y Zavala y Córdova (2010) que sí privilegian la perspectiva del estudiante sobre la escritura en la educación superior en la perspectiva de las literacidades académicas, pero se trata de un número bajo de estudios si se compara con la mayoría de investigaciones de carácter cognitivo. Esto demuestra que el panorama de estudio ha estado dominado por estudios de naturaleza cognitiva y que se ha investigado poco sobre la escritura del estudiante en una perspectiva sociocultural y crítica.

El primer conjunto de trabajos, al que hicimos referencia arriba, enmarcado en la alfabetización académica, se fundamenta en un enfoque disciplinario más socioconstructivista y en los principios de

las corrientes anglosajonas de *Writing Across the Curriculum* y *Writing in the Disciplines* (WAC/WID). El movimiento de la *alfabetización académica* ha propiciado, en primer lugar, un debate sobre políticas institucionales en educación superior en torno al papel de la lectura y la escritura en el currículo, y sobre las prácticas de enseñanza de la escritura académica en todas las disciplinas. En segundo lugar, ha abierto nuevos caminos para la investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las disciplinas. En tercer lugar, ha subrayado la importancia del papel epistémico de la escritura en los procesos de construcción de conocimiento para aprender en cada materia, y ha sido útil para desarrollar ciclos de investigación-acción en la formación de profesores de secundaria y universidad e integrar la lectura y la escritura en todas las materias. Finalmente, algunos de sus estudios se ocupan de la revisión entre pares en talleres de tesis de posgrado, y destacan la importancia de la revisión como una poderosa epistemología para volver a conectarse con el tema y desarrollar el pensamiento a lo largo de todas las materias y en todo el ciclo universitario (Carlino, 2004a, 2004b, 2005, 2008; Narvaja de Arnoux, 2006).

### **2.2.1. Alfabetización académica**

El concepto de *alfabetización académica* alude al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de

producción y análisis de textos académico-científicos exigidas para aprender en la universidad. Hace referencia también al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000; Carlino, 2003, 2005, 2008; Roux, 2008; Hernández Rojas, 2012), básicamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento, instituidas por medio de determinadas convenciones del discurso (Carlino, 2003).

Entre los principios de la *alfabetización académica* se destaca que la alfabetización no es una habilidad básica que se logra de una vez y en forma definitiva. Al contrario, alfabetizar académicamente significa que cada una de las áreas está dispuesta a enseñar la cultura de la disciplina que imparte para que pueda haber un verdadero proceso de inclusión de los estudiantes. En otras palabras, “*no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo*” (Carlino, 2005: 15).

Uno de los supuestos que se pone en discusión con el concepto de *alfabetización académica* es la idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina. Es por esta razón que los talleres de lectura y escritura que implementan ahora muchas universidades resultan insuficientes. Así, serían los especialistas de cada disciplina, las personas que mejor podrían ayudar con la escritura en la educación superior, como señala Carlino (2005).

En un trabajo posterior (Carlino, 2013), se propone una redefinición de la alfabetización académica en la cual pone en discusión que el proceso de enseñanza puede darse o no, —un asunto que se daba por supuesto en la definición de alfabetización académica diez años atrás— con el propósito de contribuir en el acceso de los alumnos a las culturas escritas de las disciplinas. En la nueva definición se defiende que se trata, en todo caso, de un esfuerzo “denonado” por favorecer su inclusión en sus prácticas letradas. Dicho de otra manera, se pretende que los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, obtener información y otros procedimientos de escritura de las comunidades disciplinares. Sin embargo, a pesar de darle un mayor protagonismo al concepto de inclusión, puede notarse que no se produce, en esta visión de la alfabetización académica, un cambio profundo a nivel epistemológico.

### **2.2.2. Los aportes de los movimientos WAC/WID**

Las corrientes anglosajonas del WAC/WID en las que se fundamentan los trabajos de la *alfabetización académica*, han producido cambios institucionales y curriculares en las universidades al promover la necesidad de que la producción y el análisis de textos sea una labor colectiva a lo largo y ancho de los ciclos universitarios. Como resultado de esta experiencia, la investigación y la teoría relacionadas con estas disciplinas, se

implementan aspectos programáticos e iniciativas curriculares (Carlino, 2005). En consecuencia, un número de desarrollos programáticos en el WAC se expresan en ofertas curriculares a través de los cursos intensivos de escritura y otros servicios en los campus universitarios, tales como los centros de escritura y los tutores de escritura (Bazerman et. al., 2005). Otros esfuerzos apuntan a cambiar el carácter de las experiencias de los estudiantes, asignándolos dentro de grupos de autoayuda (*Interdisciplinary Learning Communities*), los cuales tienen como propósito involucrar a los alumnos en la disciplina del aprendizaje práctico usando la escritura (*service learning*), y también motivándolos a participar en los centros de escritura que funcionan desde hace varios años en las universidades norteamericanas. En el caso de Hispanoamérica podríamos mencionar la Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá (España) y el Centro de Escritura y Pensamiento Crítico de la Universidad de las Américas de Puebla (México), de reciente creación. En el caso de Colombia, concretamente, podríamos citar la iniciativa del Centro de Escritura Javeriano, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el Centro de Escritura de la Universidad de los Andes de Bogotá y el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca en Popayán, creado en marzo de 2013.

De acuerdo con la perspectiva de la *alfabetización académica*, el hecho de que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe exclusivamente a que los estudiantes lleguen

mal formados de los niveles educativos previos, que era la presuposición de la cual partían los cursos de composición o *general writing skills instruction* (GWSI). Las dificultades radican en que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas en la universidad no son la extensión de lo que los estudiantes debieron haber aprendido previamente: “*Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas*” (Carlino, 2005: 23).

#### **a) La dificultad con la función epistémica de la escritura**

Una de las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes dentro de la nueva comunidad discursiva —debido al peso de determinadas prácticas de enseñanza de la escritura— es que no pueden hacer uso de la escritura en su vertiente epistémica, es decir, como herramienta de construcción de pensamiento, que se evidencia de manera más clara en el proceso de revisión.

Entre las causas de este problema se puede señalar que los estudiantes tienen una visión reduccionista de la revisión, y no logran concebirla o integrarla como un instrumento para volver a

pensar sobre el tema, ampliar las posibilidades de hablar sobre él y profundizar en su conocimiento. En general, solo se concentran en los aspectos superficiales (ortografía, signos de puntuación, cambiar una palabra por otra, etc.), pero no para hacer transformaciones globales del texto.

En consecuencia, se haría necesario que la universidad ofreciera a los estudiantes lectores que sirvan como una audiencia para medir los efectos potenciales de sus textos y como estrategia para mejorar los textos no solo en los aspectos superficiales, sino lo más importante, en su globalidad. En definitiva, en la perspectiva de la *alfabetización académica*, la revisión es la herramienta epistémica por excelencia (Carlino, 2005).

## **b) La escritura en las disciplinas**

La perspectiva de la *alfabetización académica* es el resultado de los aportes de los movimientos WAC/WID. El movimiento *Writing Across the Curriculum* (WAC), en castellano *escribir a través del currículum*, cuyo origen se sitúa en la década de 1970 en Inglaterra y con mayor vigor en EE.UU en la década de 1980, se refiere específicamente a la atención pedagógica y curricular a la escritura en asignaturas diferentes a las ofrecidas por los programas o cursos de composición. El movimiento ofreció, en sus comienzos, un estímulo permanente, el soporte institucional y el conocimiento educativo para mejorar la cantidad y la calidad de la escritura que se desarrollaba en los cursos de historia, ciencia, matemáticas y

sociología. Hoy se ha hecho extensivo a todas las disciplinas (Bazerman et al., 2005).

Por su parte, el movimiento *Writing in the Disciplines* (WID), en castellano *escribir en las disciplinas*, aunque a menudo asociado con el WAC, es distinto de este. El movimiento WID (*escribir en las disciplinas*) se refiere a la investigación para comprender lo que ocurre en realidad con la escritura en las diferentes disciplinas y en el movimiento de reforma curricular que ofrece escritura relacionada con las disciplinas, pero dentro de un programa diseñado para conseguir este propósito, ya sea en toda la universidad o localizada en los departamentos (Bazerman et al., 2005).

Por primera vez, los investigadores en retórica y composición acotaron como objeto de descripción e interpretación, evitando connotaciones prescriptivas y normativas, el estudio del discurso de otras disciplinas (Bazerman y Russell, 1994). Esto es lo que se conoce como *escribir en las disciplinas* o WID (*Writing in the Disciplines*)

En definitiva, el movimiento *escribir dentro de las disciplinas* (Russell, 1991; Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003; Carlino, 2007; Carlino 2004b y Carlino, 2005b) surge, en primer lugar,



cuando los investigadores orientan la enseñanza de la escritura más allá de los cursos generales de composición, y, en segundo lugar, cuando comienzan a prestar mayor atención al discurso disciplinar en las aulas, lo cual llevó a que se interesaran en investigar los discursos de las disciplinas en la actividad diaria de escritura de académicos y profesionales en muchos campos de actividad. Por su parte, este campo de la transición de las prácticas académicas a las profesionales requiere hoy en día más investigación (Bach y López Ferrero, 2011).

### **2.3. Las investigaciones sociocognitivas**

De acuerdo con Carlino (2007), quien hace una exhaustiva reseña del estado de la cuestión, las investigaciones internacionales de carácter sociocognitivo sobre la escritura en la universidad han avanzado en los últimos treinta años en torno a dos tendencias muy definidas. Por un lado, ha aumentado la contextualización, esto es, el estudio de las prácticas de escritura que se desarrollan en las aulas, el cual ha desplazado el interés que se había dedicado de manera prioritaria a los procesos cognitivos involucrados. Por el otro, se ha expandido la unidad de análisis. En efecto, la indagación sobre las relaciones que existen entre la enseñanza que proporcionan las instituciones y el aprendizaje de los estudiantes, comienza a recibir una mayor atención que la descripción aislada de las dificultades de los alumnos para escribir en la universidad.

Los trabajos en otros países son más recientes. Inicialmente, como señala Carlino (2007), una serie de estudios a fines de la década de 1970 y comienzos de 1980 se enfocaron en los procesos cognitivos del escritor, concretamente en la resolución de los problemas que debía afrontar el autor de forma individual (Flower, 1979; Hayes y Flower, 1986; Sommers, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1985).

Algunos años más adelante, los estudios fueron incorporando el análisis de la influencia del contexto en la escritura de los estudiantes universitarios y exploraron los tipos de tarea de escritura propuestas, cómo se las representan quienes las llevan a cabo y en qué medida estas variaciones afectan su actuación (Flower, 1987; Flower, 1989; Flower, 1990; Flower y Higgins, 1991; Piolat, Roussey y Fleury, 1994; en Carlino, 2007).

De forma más reciente, la escritura empezó a ser asumida como una práctica académica que varía según las culturas institucionales en las que tiene lugar, de acuerdo con concepciones compartidas por sus miembros, generalmente de forma tácita (Bazerman, 1988). Estas concepciones son adoptadas por las comunidades de discurso que las comparten como “transparentes”, neutrales y necesarias. Sin embargo, dentro de esta misma perspectiva de las corrientes WAC/WID se ha evidenciado su carácter cambiante, histórico e institucional y sus connotaciones políticas (Russell y Foster, 2002), aunque sin llegar a poner en discusión la epistemología de la

escritura en la educación superior ni conceptos como agencia, poder e identidad en la escritura del estudiante.

Así mismo, estos estudios permiten vislumbrar que existen diferencias entre las formas de escritura requeridas en la educación básica y media, en relación con las que exige la universidad y que aún dentro de las disciplinas las expectativas son muy diversas. No obstante, la enseñanza explícita de las estrategias y de los géneros discursivos académicos no es frecuente porque la escritura tiende a permanecer como un objeto que no es foco de atención en las prácticas de enseñanza de las disciplinas ni un asunto que interese a los profesores a lo largo del currículum.

En efecto, este enfoque se distancia de una visión “autónoma” de la escritura que identifica a los cursos generales de escritura o *general writing skills instruction* (GWSI), para pasar a verla como una actividad inherente a los usos discursivos de cada campo del saber. En este marco, desarrollado en Estados Unidos, Australia e Inglaterra, surgen estudios motivados por la comprobación de las dificultades que experimentan los estudiantes para incorporarse a las prácticas discursivas dentro de las *comunidades de discurso académicas* (Swales, 1990). Esto pone de manifiesto la escasa enseñanza explícita de los géneros académicos.

En general, en esta perspectiva se argumenta que no se reconoce el valor epistémico de la escritura como un instrumento para aprender a pensar sobre cualquier tema en las disciplinas, y que prevalece aún una mirada sobre la escritura que la identifica como un medio universal de registro y transmisión de conocimiento.

También se discute que en el caso de algunas tradiciones culturales nacionales, como en Colombia y otros países de América Latina, la escritura ha estado asociada secularmente a cuestiones normativas de gramática, ortografía y corrección idiomática, vinculadas con el ejercicio de poder de las élites.

Por otra parte, considerar la escritura como un medio neutral y transparente ha contribuido a que los docentes no orienten lo suficiente a los estudiantes en torno a las convenciones discursivas de la escritura en las disciplinas, lo cual produce como consecuencia que se profundice en el desencuentro con la escritura académica de alumnos que provienen de familias en las que no han sido socializados en las culturas académicas (Carlino, 2007).

#### **2.4. El cambio de paradigma en la escritura académica**

A finales del siglo XX, surge un conjunto de investigaciones, teorías y aproximaciones que recogen los aportes de la psicología sociocultural sobre el discurso escrito, los procesos de cognición y

los procesos de construcción de conocimiento en contextos académicos, pero expanden su alcance al conectarlos con problemas de identidad, agencia y poder.

Como habíamos planteado en el capítulo 1, en 1982, Hairston habló de cambio de paradigma, tomando prestada la noción de Thomas Kuhn (1962), para indicar el paso hacia la “*teach process, not product*” en el desarrollo de la composición y “*the move to a process-centered theory of teaching writing indicates that our profession is probably in the first stages of a paradigm shift*” (Hairston, 1982:77; Crowley,1998: 194). Este planteamiento mostraba, además, como principal signo de ese cambio el hecho de que por primera vez la enseñanza de la escritura estaría a cargo de especialistas que estarían controlando y dirigiendo investigaciones sobre los procesos de composición de los escritores.

En este sentido, podríamos señalar que desde la década de 1990 también se viene produciendo un cambio de paradigma en la investigación sobre la escritura académica. Este cambio de paradigma implica la adopción de un enfoque interdisciplinario de la escritura académica porque el enfoque cognitivo y sociocognitivo de la *alfabetización académica* no explica nuevas dimensiones de la escritura del estudiante como la agencia, la identidad y el poder. Por lo tanto, se requiere una mirada más sociocultural y crítica de las *literacidades académicas*.

Además, la escritura académica de los estudiantes deviene en un objeto complejo que requiere ser abordado teniendo en cuenta condicionamientos sociales, políticos y culturales que impactan sobre la naturaleza de la universidad como comunidad de discurso y como campo de lucha de clases y de relaciones de fuerza entre los diferentes poderes (Bourdieu, 2008).

El conjunto de estudios que conectan los diferentes tipos de literacidad se agrupan bajo el nombre de *Nuevos estudios sobre literacidad* (NEL). Desde el punto de vista epistemológico, estos trabajos discuten los conceptos tradicionales de lectura y escritura fundamentados en la perspectiva de la psicología cognitiva y adoptan un enfoque sociocultural de la escritura (Gee, 1996; Gee, 2000; Barton, 2007; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Street, 1993; en lengua española se destacan los estudios de Cassany, 2006; Cassany, 2008; Aliagas, Castellà, y Cassany, 2009; Aliagas, 2011; Zavala, 2009, 2010, 2011; Kalman, 2003, 2004).

Desde un marco multidisciplinario (antropología, etnografía, educación, psicología sociocultural), estos estudios coinciden en afirmar que la literacidad es una práctica social, localizada en un determinado tiempo y contexto. Así, sostienen que la actividad letrada es la expresión de amplias prácticas sociales. Dicho de otro modo, sugieren desplazar el objeto de estudio de la mente

individual y privada a la interacción social y la vida en comunidad (Cassany, 2006).

Una de las conclusiones más relevantes de este enfoque —entendida como una práctica social— es que las literacidades están posicionadas en relación con las instituciones sociales y las relaciones de poder que las sostienen. La educación es una de estas instituciones y la literacidad académica una práctica dominante (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Ivanic, 1998; Lillis, 1997, 2001, 2003).

En definitiva, la lectura y la escritura son prácticas insertadas en estructuras sociales a las que ayudan a dar forma. Sin embargo, no son unidades de comportamiento observables, puesto que también implican valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Street, 1993). Esto incluye el grado de conciencia de la gente sobre la literacidad, las construcciones de literacidad y los discursos sobre la literacidad; y cómo las personas hablan y construyen significado sobre la literacidad (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000).

## **2.5. La perspectiva de las literacidades académicas**

Los mayores desarrollos sobre *literacidades académicas*, escritura del estudiante e identidad en la educación superior se encuentran en el Reino Unido (Clark e Ivanic, 1997; Clark e Ivanic, 1999; Lea y Street, 1999; Lillis, 1997, 2001 y 2003; Ivanic, 1995, 1998, 1999 e

Ivanic y Simpson, 1992). Este enfoque rechaza que la escritura académica es una práctica neutral, individual y descontextualizada. Propone discutir, además, la ideología que subyace en las prácticas de lectura y escritura académicas, las cuales se estructuran por su naturaleza, método, criterios de validación y sistemas de enseñanza como *prácticas letradas dominantes*.

Dentro de los *Nuevos estudios de literacidad* (en adelante NEL), se ha formado un área de investigación que se conoce con el nombre de *literacidades académicas*, y que se ocupa de la literacidad académica en la educación superior (Hirst et al., 2004, Hagsis, 2003, Boughey, 2000, Hendricks y Lynn, 2000; Lillis, 2003; Ivanic, 1998). Estos trabajos, que analizan las formas de construir conocimiento en la academia, coinciden en señalar que la literacidad académica —asumida hasta entonces como un medio neutral y transparente que transmite conocimientos de modo también transparente—, en realidad no es más que una manera particular de emplear el lenguaje que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de Occidente (Canagarajah, 2002b; Turner, 1999). Los investigadores coinciden en afirmar que es erróneo asumir la literacidad como un medio neutral y objetivo que sirve para aprender un discurso epistemológicamente transparente (Zavala, 2009; 2011).

El enfoque de las *literacidades académicas* ha contribuido a poner en primer plano muchas dimensiones de la escritura del estudiante



que habían permanecido invisibles o se habían ignorado; estas incluyen el impacto de las relaciones de poder en la escritura del estudiante, el papel central que tiene su identidad en la escritura académica, la concepción de la escritura como una construcción de conocimiento inscrita ideológicamente, así como la disciplinamiento específica de las prácticas de escritura (Lillis, 2003; Jones et al., 1999; Lea y Stierer, 1999; Lea y Street, 1998).

En contraste con el enfoque de la *alfabetización académica*, en la perspectiva de las *literacidades académicas* (Lillis, 1997, 2001, 2003; Turner, 1999; Jones, et al 1999) se adopta una postura aún más crítica sobre el discurso académico, al cual se define como una práctica dominante asociada con relaciones de poder en el seno de las comunidades de disciplina, la cual resulta excluyente para los estudiantes que provienen de sectores no tradicionales en la universidad.

La crítica tiene como propósito poner en discusión la “práctica institucional del misterio”, la cual está basada en la direccionalidad dominante en la relación tutor-estudiante y en las convenciones de la literacidad de ensayo o *essay-text literacy* (Gee, 1996; Scollon y Scollon, 1981). De acuerdo con Gee (1996), la alfabetización, dominante en la educación europea y anglosajona, “la alfabetización de texto de ensayo” (*essayist literacy*), como la acuñaron los Scollon (1981), está ligada a un escenario de realidad o

cosmovisión que ellos denominan “conciencia moderna”. Este escenario de realidad concuerda con determinados patrones discursivos muy diferentes de los patrones utilizados por los estudiantes “no tradicionales”, como es el caso de los estudiantes indígenas atabascos americanos, a los que hacen referencia los Scollon.

En consecuencia, la adquisición de este tipo de alfabetización no se limita solo a una cuestión de aprender una nueva tecnología, sino que implica una complicidad con los valores, prácticas sociales y formas de conocer que entran en conflicto con las de los nuevos estudiantes, que no han sido aculturados en el discurso de las comunidades de discurso académicas y que aportan nuevos tipos de discurso, así como maneras de ser y sentir. Además, la asociación del lenguaje en el discurso académico con la racionalidad y la lógica puede tener también el efecto de marcar al estudiante con una deficiencia en lógica y racionalidad (Turner, 1999).

### **2.5.1. El discurso del déficit**

De acuerdo con Lea y Street (1998), la investigación educativa sobre la escritura del estudiante se ha fundamentado en tres modelos o perspectivas: *estudio de las habilidades*, *socialización académica* y *literacidades académicas*, que desarrollaremos más adelante en este capítulo.

Nos detendremos en el primer modelo *del estudio de las habilidades* o *study skills* para identificar el lugar que ocupa el *discurso del déficit* en la investigación sobre la escritura del estudiante. La atención de este modelo se centra en los intentos por “solucionar” los problemas de los estudiantes con el aprendizaje de la escritura académica, los cuales son tratados como un tipo de patología.

Como plantea Lillis (2003), es importante entonces ir más allá del enfoque del *estudio de las habilidades* en educación superior a uno que considere el aprendizaje de nuevas formas de pensamiento y de expresión para los estudiantes. Estas formas de pensamiento y expresión requieren ser desarrolladas y enseñadas explícitamente, lo que no suele ocurrir en el contexto de la universidad.

Por lo tanto, es necesario proponer cambios en la educación superior que vayan de *objetivos monológicos* a objetivos *dialógicos*, (Lillis, 1997, 2001 y 2003). Los objetivos monológicos son aquellos en los que cuando las prácticas institucionales y pedagógicas se orientan a la reproducción de los discursos oficiales dominantes en torno al conocimiento. En contraste, los objetivos de la educación superior tienden a ser dialógicos cuando las prácticas pedagógicas tienen como propósito hacer visibles los discursos oficiales y no

oficiales, ponerlos en entredicho y jugar con ellos. En resumen, el enfoque monológico se inscribe en una concepción de la educación superior como una comunidad fundamentalmente homogénea. Al contrario, los objetivos de la perspectiva dialógica reconocen la existencia de una comunidad heterogénea de participantes.

Lillis (2003) apoya su fundamentación teórica del paso del monologismo al dialogismo en los aportes de Bakhtin (1986) y Fairclough (1995), con el propósito de plantear la necesidad de ir más allá de la conciencia lingüística crítica (Fairclough, 1995), y orientarse hacia una perspectiva dialógica de la creación de significado.

Desde el punto de vista pedagógico esto implica retroalimentar los textos de los estudiantes y responder a ellos; apoyarlos y reconocer la naturaleza parcial de cualquier texto y escuchar las voces de los estudiantes para conocer sus opiniones sobre el proceso de composición, es decir, valorar sus puntos de vista, actitudes y temores (Zavala, 2009). En un trabajo posterior, Zavala (2011) plantea que un sistema de educación superior que pretende expandir el acceso y promover la diversidad, debe promover un espacio más democrático. Por esto se apoya en los teóricos poscoloniales latinoamericanos (Walsh, 2005; Lander, 2000; Castro Gómez, 2007) para argumentar que se trata de pensar en cómo *decolonizar* la universidad:

Considero que la teoría poscolonial latinoamericana debería establecer un diálogo más productivo con el campo de la literacidad académica, con el fin de reexaminar lo que cuenta como conocimiento relevante, dentro y a través de las disciplinas, para lograr la apertura de las convenciones de la escritura académica a nuevas formas de significar. Zavala (2009: 362)

En resumen, Zavala y los investigadores de la teoría poscolonial latinoamericana subrayan la importancia de ampliar el campo de la ciencia moderna occidental, para permitir el ingreso de dominios prohibidos como el de las emociones, la intimidad, el sentido común, el conocimiento ancestral y la corporalidad en ámbitos académicos como la universidad.

### **2.5.2.Reconceptualizando la escritura**

El campo de las *literacidades académicas* (Barton, 2007; Gee, 1990; Street, 1984, 1995; Brice Heath y Street, 2008) critican y retan el discurso dominante del “déficit”. Más que entrar en debates acerca de la “buena” o “mala” escritura, los etnógrafos examinan la escritura en contextos académicos, como es el caso de los cursos en la universidad, y centran su mirada en el nivel epistemológico. Ellos argumentan que las aproximaciones a la escritura del estudiante y la literacidad en contextos académicos siguen tres perspectivas o enfoques imbricados entre sí, como proponen Brice Heath y Street (2008) y Lea y Street (1998):

1. El modelo del estudio de las habilidades
2. El modelo de la socialización académica
3. El modelo de las literacidades académicas

Estos tres modelos están asociados con conceptualizaciones particulares tanto del lenguaje como de la teoría del aprendizaje, y cada uno posee sus propias raíces y tradiciones.

### **El modelo del estudio de las habilidades**

Brice Heath y Street (2008:105-106) afirman que el modelo del estudio de las habilidades está relacionado con el uso del lenguaje escrito en un nivel superficial y se concentra en la enseñanza de las características formales del lenguaje. Así, por ejemplo, este modelo se orienta al conocimiento de aspectos como el vocabulario, la estructura de las oraciones, la gramática y la puntuación. Este modelo presta escasa atención al contexto e implícitamente está formado por teorías autónomas y aditivas (tales como el behaviorismo), que se relacionan con la transmisión del conocimiento.

### **El modelo de la socialización académica**

En contraste, *el modelo de la socialización académica* reconoce que los temas de las áreas y las disciplinas usan diferentes géneros para

construir discursos en determinados sentidos (Berkenkotter y Huckin, 1995). Se asocia con la teoría del desarrollo en el constructivismo y el concepto de aprendizaje situado, como marcos organizadores en la intersección de áreas como la sociolingüística, el análisis del discurso y la teoría de género.

### **El modelo de las literacidades académicas**

El *modelo de las literacidades académicas* va más lejos que el modelo de socialización académica al prestar especial atención a las relaciones de poder y autoridad en la construcción de significado e identidad, que están implícitas en el uso de las prácticas de literacidad dentro de entornos específicamente institucionales. En gran medida, esta aproximación no ve las prácticas de literacidad dependiendo exclusivamente de lo disciplinario y de las temáticas de las comunidades, sino que examina cómo las prácticas de literacidad de otras instituciones (por ejemplo, gobierno, negocios, burocracia universitaria, etc.) están implicadas en lo que los estudiantes necesitan aprender y hacer.

El modelo de las *literacidades académicas* tiene influencias también de la lingüística social y crítica (Fairclough, 1992a, 2010). Se apoya en las críticas de las teorías socioculturales (Bloome et al., 2005; Lewis, Enciso y Moje 2007), que enfatizan una teoría del aprendizaje que pone en primer plano el poder, la identidad y la

agencia en el rol del lenguaje en el proceso de aprendizaje. Así mismo, los etnógrafos de la escritura en la educación superior han producido una gran riqueza de relatos que han contribuido tanto a la teoría como a la política (Ganobcsik-William, 2006; Ivanic, 1998; Jones, Turner y Street, 2000; Lea y Stierer, 1999).

Una de las nociones fundamentales del enfoque de la escritura del estudiante en las literacidades académicas tiene que ver con los sentidos en que los estudiantes, que provienen de grupos históricamente excluidos, negocian sus deseos alrededor de su acceso a la universidad y el uso de estos recursos de representación. (Lillis, 2001). En otras palabras, lo que las personas desean hacer, ser y significar está fuertemente limitado por las posibilidades y oportunidades que tienen en diferentes contextos de sus vidas diarias.

### **2.5.3. La crítica a los modelos dominantes**

En esta perspectiva se entiende por *prácticas letradas dominantes* aquellas en las que predomina una mayor formalización o estandarización del lenguaje y cuyo propósito está definido en términos de requerimientos formales dentro de una institución, excluyendo las actuaciones discursivas de la vida diaria. En contraste, las *prácticas letradas vernáculas* se aprenden informalmente y su aprendizaje se integra con aplicaciones



prácticas que están inscritas en la vida de las personas (Barton, 2007).

Las *literacidades académicas* sugieren que la alfabetización académica y la escritura del estudiante podrían llegar a convertirse en prácticas más inclusivas, dialógicas y democráticas, si precisamente empezamos por poner en entredicho su estatuto y su epistemología.

Las *literacidades académicas* todavía se encuentran en el proceso de ser aglutinadas dentro de un *diseño* marco (Kress, 1998, 2000), que pueda contribuir activamente a la pedagogía de la escritura, tanto a nivel de la teoría y como de la práctica. Para lograrlo se proponen aprovechar los trabajos de Bakhtin sobre dialogismo (1981, 1984, 1986) y el trabajo con estudiantes escritores de grupos no tradicionales en la educación superior dentro de un variado número de disciplinas académicas. (Lillis, 2001, 2003).

En resumen, la línea de las *literacidades académicas* formula una crítica a los discursos dominantes sobre escritura académica en la educación superior.

#### **2.5.4. Literacidad de ensayo**

El modelo del discurso de la alfabetización ensayista o *essayist literacy training* ha constituido el eje de la formación de la cultura dominante en Estados Unidos, Canadá, y en general en el mundo anglosajón. Gee (1996) lo definió como un modelo de alfabetización basado en los valores del estilo de prosa de ensayo o “alfabetización ensayista”, *essayist literacy* (Scollon y Scollon, 1981, en Gee, 1996).

Gee (1990), con base en el trabajo de los Scollon (1981) sobre narrativa, literacidad y comunicación interétnica con atabascos de Alaska y el norte de Canadá, comenta que los cambios en los patrones discursivos de una persona, por ejemplo, cuando adquiere una nueva forma de alfabetización, pueden conllevar cambios de identidad.

Otro rasgo significativo del estilo de la prosa de ensayo lo constituyen la ficción tanto del público como del autor. El “lector” de un ensayo no es un ser humano ordinario, sino una idealización, una mente racional formada por el cuerpo racional de conocimientos del que forma parte el ensayo. Por esta misma razón, el autor es una ficción, dado que el proceso de escribir y corregir

textos de ensayo lleva una ocultación de la identidad individual y de su idiosincrasia (Gee, 1996).

Por su parte, para Lillis (2001), la *literacidad de ensayo* es importante para explorar el proceso de construcción de significados en la escritura académica de los estudiantes, en varios sentidos. En primer lugar, indica que la escritura académica de los estudiantes constituye un tipo particular de práctica de literacidad, la cual está delimitada por el funcionamiento en un tipo particular de institución social. Reconocer la naturaleza específica de esta práctica, en la cual se espera que los estudiantes participen, desafía el enfoque común del *déficit* de escritura de los estudiantes. Aunque los estudiantes no estén familiarizados con las prácticas de literacidad privilegiadas dentro de la academia, no hay justificación alguna para definirlos como “iletrados”, o usar esta asociación de literacidad con el desarrollo cognitivo, para considerarlos como intelectualmente inferiores en algún sentido.

En segundo lugar, y en relación con esto, el término “literacidad de ensayo” se usa para señalar que esta práctica particular implica e invoca maneras particulares de composición/significación, las cuales pueden servir en consecuencia para excluir a otros.

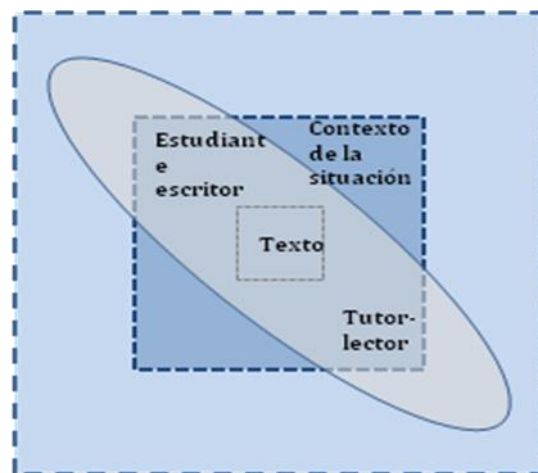
En tercer lugar, la actual escritura del estudiante es parte de una tradición particular de literacidad y construcción de conocimiento y sirve para señalar su carácter socio-histórico, con lo cual se pone en discusión cualquier presunto carácter universal de la escritura.

En resumen, la *literacidad de ensayo* proporciona una manera de hablar acerca de la escritura del estudiante que reconoce la relación entre las prácticas de literacidad y las prácticas de construcción de conocimientos, situando ambas dentro de una tradición socio-histórica específica. Los modos en los que los estudiantes-escritores experimentan y negocian su práctica de literacidad de ensayo es uno de los focos de la investigación en las literacidades académicas.

Lillis (2001) sostiene que cuando un estudiante se sienta a escribir un ensayo, incluso la primera vez, está tomando parte de una práctica discursiva particular, la cual está delimitada en una institución social particular. A su vez, esta se encuentra inscrita dentro de prácticas sociales más amplias. Esta autora sostiene que explorar las experiencias de estudiantes escritores, adoptando esta perspectiva crítica, permite argumentar que las convenciones que rodean la producción de textos académicos están ideológicamente inscrita en al menos dos sentidos dominantes: a) el que se orienta hacia la exclusión de estudiantes de grupos sociales que han sido históricamente apartados del proyecto liberal-conservador de la educación superior en el Reino Unido y b) el que regula directa o

indirectamente lo que los estudiantes pueden decir/significar y quienes pueden ser ellos en las comunidades académicas.

La figura 2 (Lillis, 2001: 40) localiza los actos individuales de construcción de significado de la escritura del estudiante dentro del contexto de situación y cultura en la educación superior. Lillis la denomina la *práctica de la escritura del estudiante*. Esta aproximación pone en primer plano el contexto particular de cultura institucional dentro del cual la escritura tiene lugar, esto es la institución de educación superior. El elemento de orden del discurso en el cual se enfoca Lillis (2001) es la *literacidad de ensayo*.



**Figura 2** - La práctica de la escritura del estudiante.

Basado en Lillis (2001:40)

### **2.5.5. Dialogicidad, direccionalidad y significación**

Lillis (2003) define los conceptos fundamentales de Bakhtin (1981, 1984, 1986) que describen tanto la naturaleza del lenguaje, como su comprensión y el ideal sobre cómo las personas piensan el lenguaje, la comunicación humana y la actividad y sus implicaciones para las literacidades académicas.

#### **Dialogicidad**

El concepto de dialogicidad es central en la visión del lenguaje de Bakhtin. En contraste con la mayor parte de la tradición lingüística, el foco de Bakhtin no es el lenguaje como sistema, sino el lenguaje como enunciado. De este modo, Bakhtin retó el paradigma saussuriano dominante sobre la distinción entre *lengua* y *habla*. La naturaleza del lenguaje como enunciado es fundamentalmente dialógica; los enunciados no son ni unitarios en sus significados ni pueden ser rígidos (tal como son definidos, por ejemplo, por el diccionario o en una gramática tradicional), sino que están incrustados en prácticas socioculturales y son dinámicos en su contribución a la construcción de significado. Bakhtin enfatiza no solo lo culturalmente situado, sino la naturaleza del lenguaje socio-culturalmente situada.

De acuerdo con Lillis (2003), el énfasis de Bakhtin en las luchas y tensiones implicadas en la construcción individual de significado es especialmente importante para comprender la experiencia del estudiante como escritor en el discurso académico. Por esta razón, Lillis introduce la noción de direccionalidad (*addressivity*).

## **Direccionalidad**

La direccionalidad es una dimensión esencial para la dialogicidad. Dicho con sencillez, los enunciados, orales y escritos, son dirigidos a alguien, y de este modo ponen en primer plano las maneras en que esta direccionalidad contribuye a dar forma a lo que es dicho o escrito. En otro nivel, la direccionalidad encierra un aspecto fundamental del lenguaje; esto es, en la construcción del significado en el lenguaje, bien sea en el diálogo con alguien o pensando solo, nosotros siempre estamos dirigiendo, explícita o implícitamente, a una persona o grupo una pregunta o comentario:

An essential (constitutive) marker of the utterance is its quality of being directed to someone, its addressivity. As distinct from the signifying units of language –words and sentences- that are impersonal, belonging to nobody and addressed to nobody, the utterance has both an author (and, consequently, expression, which we have already discussed) and addressee...Both the composition and, particularly, the style of the utterance depend on those to whom the utterance is addressed, how the speaker (or writer) senses and imagines his addressee, and the force of their effect on the utterance. (Bakhtin, 1986: 95, en Lillis, 2003: 43).

Además, la definición del enunciado vivo de Bakhtin sostiene que el significado es construido entre participantes más que resultar transmitido de uno a otro (Holquist y Emerson, 1981: 63, en Lillis, 2003: 43). Reconocer la centralidad de la direccionalidad, en y para la construcción de significado, es retar el modo dominante en el cual las relaciones escritor/lector impactan sobre la construcción de textos. En primer lugar, la direccionalidad pone en cuestión el modelo conductista del lenguaje en uso; esto es, que los individuos lleven o transmitan significados a otros de manera sencilla. En segundo lugar, y en relación con este aspecto, se problematiza la manera en que el direccionamiento es a menudo conceptualizado como un factor adicional, en lugar de su rol central en la construcción de significado. Flower (1985) ilustra esta aproximación “adicional” hablando de “*adapting your writing to the needs of the reader*” (1985: 1).

Con el propósito de ejemplificar por qué estas dimensiones interrelacionadas necesitan ser exploradas, Lillis considera tres diferentes contextos de enseñanza/aprendizaje alrededor de la construcción de significado: estos tres son niño/adulto; adulto/tutor adulto en educación; y estudiante/tutor universitario.

En el contexto de la construcción de significado del niño, Wells (1994: 52), citado por Lillis (2001), habla sobre los esfuerzos activos del adulto por establecer la ‘*child`s meaning intention*’. En



otras palabras, son los trabajos del adulto en la búsqueda de lo que el niño desea significar para ayudarlo en su composición/significación. Un tipo similar de relaciones de construcción de significado es una característica predominante de la educación del adulto.

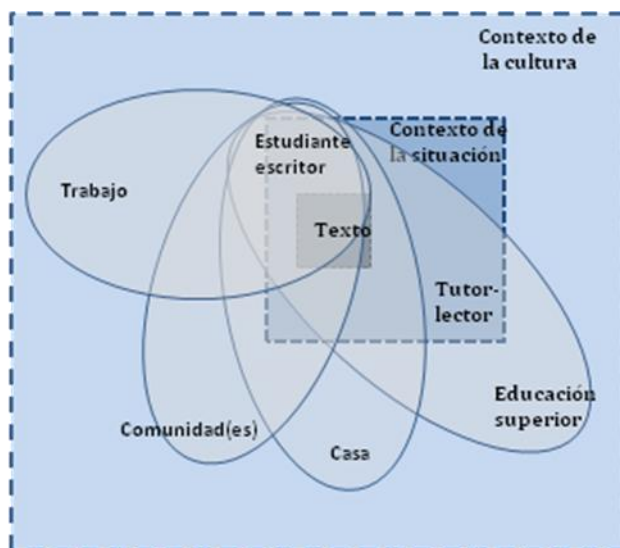
Esta autora plantea que en la educación de adultos se enseña a personas que llevaban muchos años por fuera de la universidad y que están aprendiendo a escribir, pero que a menudo “*closer to the struggle to write*”. Los tutores no sólo están interesados en el producto final, sino más bien en orientar sus esfuerzos para ayudar al estudiante adulto a llevar este producto hasta el fin. Este tipo de direccionalidad contrasta, como sugiere Lillis, con el tipo de relación de construcción de significado entre estudiante-escritor y tutor-lector en la educación superior. El énfasis es predominantemente sobre el tutor que evalúa el texto del estudiante como un producto finalizado, más que sobre el tutor que participa en la composición del texto, concebida como una construcción de conocimiento en progreso.

En tercer lugar, y en un nivel más abstracto, la direccionalidad se refiere a la manera en la cual todos los significados implican orientarse hacia la construcción de significado de otros, es decir, el reconocimiento de las voces de los sujetos, expresadas a través de reacciones, creencias, conocimientos e ideologías que se obtienen

dentro de un contexto sociocultural determinado. De este modo, en cualquier instancia de la construcción de significado, tutor y tutorado empiezan a ser vistos como seres implicados en una muy amplia *chain of speech communication*, históricamente situada (Bakhtin, 1986: 91, en Lillis, 2003: 44).

## **Direccionalidad y escritura del estudiante**

La direccionalidad es una noción clave para explorar qué está implicado en la escritura del estudiante. Los actos individuales de los estudiantes en la construcción de significado en la escritura están inscritos dentro de las actuales relaciones en el nivel del contexto de situación. De este modo, normalmente, la escritura del estudiante en educación superior en el Reino Unido, que es el contexto que analiza Lillis, implica a un tutor que formula una tarea de escritura, en respuesta de la cual el estudiante debe escribir. En la escritura, el estudiante-autor debe trabajar dentro de las expectativas del profesor para establecer los significados en los cuales debe escribir. El estudiante-escritor hace esto en un número de sentidos, incluyendo hablar con el tutor, escuchando lecturas particulares y leyendo textos, y muy a menudo las guías de departamento. La figura 3 ilustra estos aspectos:



**Figura 3** - Direccionalidad y escritura del estudiante en educación superior;  
basado en Lillis (2001).

Existe un tipo de direccionalidad monológica en la relación tutor-estudiante que está actualmente configurada en la escritura del estudiante en educación superior y puede incidir en el aprendizaje de las convenciones de la *literacidad de ensayo*. Esta direccionalidad dominante influye sobre los significados que el estudiante puede construir. Finalmente, se plantea la necesidad de explorar las maneras en las cuales una direccionalidad más dialógica puede contribuir al aprendizaje por parte de los estudiantes de las convenciones de la literacidad de ensayo, tanto como para facilitar un control más grande sobre la construcción de significado. Esto incluye reconocer las voces que los estudiantes-escritores llevan a sus actos específicos de construcción de

significado en la escritura, así como las voces a las que ellos sienten que deben responder dentro del contexto de cultura en la educación superior (Lillis, 2003).

Aunque tales voces son multidimensionales, de acuerdo con la perspectiva de Bakhtin (1981, 1984, 1986, citado en Lillis, 2003), es posible conceptualizarlas en términos amplios en el contexto de la escritura académica del estudiante, en el sentido de voces-como-experiencia. Las *voces como experiencia* se refieren a las configuraciones de experiencias de vida que cualquier estudiante-escritor lleva consigo a la educación superior. Los contextos de estas experiencias son el hogar, el trabajo, las comunidades en las que participa el sujeto, etc. De este modo, un estudiante-escritor lleva a su escritura en la educación superior su experiencia y comprensión de ser afrodescendiente, indígena, mestizo, hijo de obreros o empleados, mujer, así como su nacionalidad, su lengua materna, etc.

## **2.6. Estudios de caso en las literacidades académicas**

En la revisión teórica de este capítulo, encontramos algunas investigaciones concebidas como estudios de caso que se fundamentan en las categorías arriba descritas. Dichas investigaciones centran el objeto de estudio en la relación entre la escritura académica y la identidad en el caso de alumnos maduros

en educación superior en el Reino Unido (Ivanic, 1998), y con estudiantes de grupos que han sido tradicionalmente excluidos de la universidad en este mismo país (Lillis, 2001), las cuales se inscriben en un nuevo paradigma en los estudios sobre la composición académica.

El trabajo de Lillis sobre escritura del estudiante aporta datos empíricos sobre los alumnos y su experiencia con la escritura académica, documentados a través de textos escritos producidos por ellos; por ejemplo, ensayos y conversaciones sobre estos textos. Con base en estos datos empíricos construye los estudios de caso de diez estudiantes escritores de diferentes lenguas y culturas de origen y con edades que oscilan entre los 21 y los 48 años.

De forma más específica, estos estudios de caso se apoyan en numerosos extractos de los textos escritos y las conversaciones con los estudiantes-escritores, los cuales permiten comprender el funcionamiento de la literacidad institucional y las prácticas pedagógicas, en relación con el acceso cada vez mayor de estudiantes “no tradicionales” en la educación superior. El foco de la investigación permite analizar tanto la naturaleza de su actual participación en la educación superior como la naturaleza de las prácticas académicas en sí mismas.

A pesar del creciente acceso de estudiantes de los grupos no tradicionales en educación superior, las prácticas institucionales pueden limitar su participación e inclusión. A partir de la noción básica de “*la práctica institucional del misterio*”, Lillis argumenta que las instituciones fallan al no enseñar las convenciones de las prácticas de literacidad que demandan.

En conjunto, los estudios de caso de Lillis ponen en evidencia las tensiones entre los deseos individuales y las regulaciones institucionales en la construcción de significado. Ejemplos específicos de los textos y de las charlas sobre los textos ilustran cómo la construcción de significado que hacen los estudiantes-escritores es regulada por convenciones dominantes, en los niveles tanto del contexto de situación como del contexto de cultura.

### **2.6.1. La regulación de la autoría del estudiante**

Como ejemplo de la regulación de la autoría, Lillis (2001: 82-83) analiza extractos de la escritura de los estudiantes y sus conversaciones sobre los textos, con el objeto de ver los modos en que la literacidad de ensayo, tal como concebida en las instituciones de educación superior, se aborda en relación con la construcción de significado individual.

## *What you are (not) allowed to say*

---

### *Extracts from texts*

### *Talk*

---

1. There has been a large increase in Couples living together without being Married. In 1989, one in ten couples Were cohabiting (General Household Survey 1989). There are many Reason for this. Some cannot Marry because one partner is not Divorced, some do not want be Financial responsibilities which Come with marriage and others live Together as a sort of “trial” marriage.

1. Bridget, in talking about this draft, comments on what she thinks tutors are looking for:  
*B:* They just want to know that we understand what they’re trying to teach us. They’re not interested in what we think about it [laughs]... they want to know that we’ve understood.

2. I can actually say that I did slip Though the system and am usable To identify any support system which Has been successfully supporting the Bilingualism of minority language Speakers, such a myself, during Those years.

2. This section disappeared in the final draft. *T* ask Nadia why.  
*N:* X [tutor] says you shouldn’t say that  
*T:* Why not?  
*N:* He says you don’t want to offend anybody.  
*T:* So who are you likely to offend?  
*N:* The education officers or the Education...

*T*: Who's going to read this?

*N*: Just you and X and the moderator.

*T*: So who are you going to offend?

*N*: The education system.

Lillis (2001: 82-83)

En el nivel del contexto de situación, la regulación directa se manifiesta en algunos casos, como cuando un tutor le dice a un estudiante-escritor lo que el/ella puede (o no) decir en su texto. Sin embargo, la regulación indirecta es más común; suele ocurrir, por ejemplo, cuando un tutor prohíbe formas gramaticales específicas, tales como el pronombre personal *yo* y formas verbales concomitantes, y cuyo uso (o no) contribuye a la construcción de significado en el texto.

Los estudiantes-escritores luchan para construir lo que piensan y que esto pueda valer como conocimiento dentro de la academia; se basan en los discursos dominantes para tratar de describir sus experiencias personales, educativas y profesionales. Esto implica apoyarse en normas o convenciones que ellos pueden sentir (o no) como privilegiadas dentro de la educación superior.

Escuchar a los estudiantes, permite a Lillis (2001) aprender sobre las maneras con que sus discursos son etiquetados como más o



menos apropiados institucionalmente. De acuerdo con esta autora, aprender acerca de las perspectivas de los productores de textos, y de sus relaciones con las convenciones específicas en algún momento podría ayudar a evitar imponer lecturas “expertas” y, por lo tanto, evitar llegar a conclusiones dogmáticas acerca de las formulaciones de discurso, contra las que previene Fairclough (1995).

Lillis (2001) sostiene que es difícil acercarse a los deseos de las personas de construir significado dentro del contexto de cultura de la educación superior: los esfuerzos de los escritores resultan inevitablemente encauzados dentro del funcionamiento de lo que es aceptable en la universidad, más que en explorar lo que ellos podrían desear significar. Sin embargo, en los intersticios o vacíos entre lo que los estudiantes-escritores parecen significar y sus conversaciones sobre estos textos, emergen deseos individuales de construcción de significado, que se articulan o chocan con la práctica de literacidad de ensayo.

### **2.6.2. El papel del tutor en la escritura**

Otro aspecto interesante en la investigación de Lillis (2001) tiene que ver con las maneras en que los diferentes tipos de tutor de los estudiantes median en la escritura del estudiante: al hablar de estudiantes-escritores en la literacidad de ensayo, al hablar de

negociación y control sobre la construcción de significado; al hablar de abrir oportunidades para contestar las convenciones dominantes.

El propósito de Lillis es construir un marco para explorar aproximaciones pedagógicas a la escritura académica del estudiante. Sus referentes inmediatos son los trabajos de Lea y Street (1998) e Ivanic (1998), quienes ya la habían antecedido, proponiendo algunos marcos para pensar sobre las aproximaciones existentes en torno a la enseñanza/aprendizaje de la escritura académica del estudiante en la educación superior.

Lillis se apoya de nuevo en Bakhtin (1986) para argumentar que la educación superior debe ser reconcebida como un espacio para la diversidad, con el potencial de incluir y valorar un rango de prácticas, discursos e identidades. Por lo tanto, debe formularse un nuevo marco que problematice los sesgos textuales evidentes en otras aproximaciones a la pedagogía de la escritura y que enfatice en la naturaleza ideológica de las prácticas institucionales. Esto implica analizar las formas a través de las cuales las decisiones sobre la construcción de significado en los textos están siempre ligadas con relaciones socialmente estructuradas de poder y de identidad.

Lillis (2001: 167-171) sintetiza sus propuestas en estos puntos:

- La práctica de literacidad dominante en educación superior es la *literacidad de ensayo*. Estudiantes de grupos sociales históricamente excluidos de la educación superior, en particular, podrían no conocer la multiplicidad de convenciones de esta práctica y encontrarlas difíciles de aprender, concretamente en las condiciones materiales actuales de la educación superior.
- El discurso oficial sobre la comunicación en educación superior está implícitamente encuadrado en la noción de lenguaje como un vehículo transparente y autónomo, cuyas limitaciones deben ser reconocidas.
- Las actuales prácticas pedagógicas en torno a la configuración y valoración de los trabajos escritos de los estudiantes tienden hacia la confusión, más que a enseñar las convenciones dentro de las cuales se espera que los estudiantes-escritores escriban.
- La identidad personal y social está ligada a las maneras de construir significado.
- La conversación colaborativa entre estudiantes-escritores y tutores puede facilitar un mayor control sobre la construcción de significado, y a su vez puede presionar hacia los límites de lo que cuenta como significados aceptables dentro de la academia.
- La significación en los textos escritos es siempre significación en construcción.

- Tomar un mayor control sobre la construcción de significado implica hacer visibles los recursos representacionales en los que los estudiantes se apoyan.

## **2.7. Escritura e identidad en las literacidades académicas: estudios de caso (Raquel).**

Uno de los trabajos fundacionales en el campo de las literacidades académicas es el de Ivanic (1998), que versa sobre la construcción discursiva de la identidad del escritor en la universidad. Su trabajo tiene origen en su práctica como tutora de escritura con estudiantes maduros en educación superior. Las aproximaciones teóricas se apoyan en la visión del lenguaje como semiótica social de Halliday (1978), en las teorías de la conciencia lingüística, intertextualidad e identidad de Fairclough (1992a, 1992b, 1995) y en la integración que hace Wertsch (1991) de los estudios de Vygotski y Bakhtin.

El principal argumento que defiende Ivanic en su investigación sobre la manera en que la escritura se articula con la identidad es el siguiente:

Writing is an act of identity in which people align themselves with socio-culturally shaped possibilities for self-hood, playing their part in reproducing or challenging dominant practices and discourses, and the values, beliefs and interests which embody (Ivanic, 1999: 32).

El trabajo de Ivanic (1998) se basa en estudios de caso con ocho estudiantes maduros que asumieron el rol de co-investigadores para explorar asuntos de identidad presentes en su propia escritura. Veamos el estudio de caso de Rachel Dean, que incluye una detallada discusión de extractos de un ensayo académico.

Rachel deseaba terminar su formación escolar lo más pronto posible para poder comenzar a trabajar. Ningún miembro de su familia continuó con sus estudios más allá de la escolaridad básica. Ella había decidido retornar a estudiar como una estudiante madura. Trabajó durante 10 años en trabajos de baja remuneración, como turismo, *catering* y cuidado de puestos de trabajo. Su grado fue en Trabajo Social. Perteneció a tres grupos en la universidad: Grupo de Mujeres, el Grupo de Lectura Feminista y a la Sociedad Lesbiana. Ella estaba implicada activamente en muchas áreas del movimiento de liberación femenina.

En la universidad, la imagen que tenía de sí misma como lectora era contradictoria: se veía como una lectora pero también como alguien que no podía leer. Estaba interesada en lo que había en los libros, pero sentía que podría tener dificultades con el texto o no leer rápido para ser la lectora que deseaba ser.

## El caso de Raquel

Raquel escribió este ensayo a la edad de 29 años, al finalizar la primera parte de su cuarto año en la universidad. Aprovechando experiencias laborales personales, decidió escribir un estudio de caso de su estancia en la *National Society for the Prevention of Cruelty to Children N.S.P.C.C.* Reproducimos a continuación una breve intervención de Rachel sobre la motivación y tensiones frente a las convenciones de este ensayo:

Rachel: [it was] more important to do tan the essay on interview techniques: to look at a case and see what it involved

The word limit was 2.500 words, which did not daunt Rachel. She said:

Rachel: 2.500 compared to 4.000 seemed peanuts, whereas looking back to first year 2.000 would have been like mega. You can hardly get going before you've ended. Ivanic (1999: 129).

El propósito de Ivanic es profundizar y dar sentido a los asuntos de escritura e identidad alrededor de la historia personal de un sujeto en particular. La historia de vida de Rachel da un ejemplo de los tipos de experiencias, alianzas, prácticas de literacidad, incertidumbres y el sentido de sí misma como escritora que una persona lleva al acto de escritura.

Ivanic documenta el proceso físico y cultural de la escritora para producir este ensayo. Por ejemplo, su trabajo en casa y en la oficina, la falta de lecturas previas para esta tarea, la confianza en su conocimiento de las teorías, entre otros aspectos. El ensayo de Rachel es analizado en Ivanic (1998: 170-180). Para Ivanic, lo importante de este ensayo es lo que Rachel transmite de sí misma en la escritura, y específicamente las diferentes posiciones del sujeto escritor. Ivanic identifica hasta siete posicionamientos y muestra cómo estas identidades se manifiestan en elecciones discursivas específicas.

Esta autora discute en qué medida este *yo* discursivo coincide con el *yo* autobiográfico que ha trazado anteriormente en su historia de vida y así poder identificar los orígenes de algunos de estos discursos en la experiencia personal de Rachel. Presentaremos un ejemplo de uno de estos posicionamientos:

*Rachel's identity as an apprentice social worker*

Extract 6.1. (a) (Lines 1-2)

*I worked with family C during my Second placement with a Child Protection Agency*

Extract 6.1. (c)

*The introduction to this essay will take the form of a brief outline of the referral taken in respect of the case study I intend to look at. From then it will then be possible to examine the social work practice undertaken, the theory involved in*

*this and the outcome of the intervention and how this might have differed if other options had been explored.* Ivanic (1998: 133-134)

Como puede observarse, Rachel introduce su ensayo evitando las convenciones académicas. Ella comenzó con *I worked*, identificándose a sí misma como una estudiante de trabajo social al referirse a su experiencia pasada. La primera persona, conjugada en tiempo pasado, no es típica de los ensayos científicos sociales, excepto posiblemente en los reportes antropológicos de trabajo de campo.

De este modo, Ivanic (1998) analiza bloques del ensayo de Rachel para identificar palabras y expresiones formales que caracterizan el discurso de la profesión de Trabajo Social (un híbrido entre los discursos médico, legal y psicológico) y los posicionamientos de la escritora. Muchos de los extractos que analiza Ivanic no pueden ser valorados como escritura profesional, aunque Rachel luego publicó un documento que trabajó de la mano con su tutora. Sin embargo, Ivanic reconoce que en otras partes del ensayo el contexto de la universidad prevalece y que Rachel se apoya en convenciones dominantes asociadas con la educación superior. No obstante, su identificación como miembro de la comunidad académica no es uniforme; por ejemplo, aparece en configuraciones disciplinares diferenciadas como la Ciencia Social Aplicada y los Estudios de la Mujer. Con todo, Ivanic reconoce que los estudiantes miembros de



la comunidad académica son más receptores que productores de conocimiento.

### **a) Asuntos de identidad en la escritura académica**

A lo largo de su investigación, Ivanic analiza aspectos particulares de la relación entre escritura e identidad, de manera muy detallada, con ejemplos textuales y citas de los ocho co-investigadores. Esta autora discute también el sentido en que algunos aspectos de la escritura académica tienen origen en diferentes experiencias y encuentros en las historias de vida de los escritores.

Ivanic (1998) también aborda en el estudio conceptos tales como apropiación, acomodación y resistencia a las convenciones, la presentación de sí mismo, y las influencias de las relaciones escritor-lector en la construcción discursiva de la identidad. Así mismo, se enfoca en aspectos como las características lingüísticas que presentan en común los ensayos, identificando los valores, las creencias y los intereses incorporados en el discurso dominante en educación superior.

En las aproximaciones teóricas a la escritura y la identidad enunciadas antes, Ivanic incluye en el núcleo de su trabajo, los

*Nuevos Estudios de Literacidad* (NEL), entre cuyos conceptos se encuentra la metáfora “*the ecology of literacy*”, un constructo que le sirve para destacar que la lectura y la escritura cumplen determinados fines sociales, así como que diferentes tipos de lenguaje escrito se ajustan a diferentes contextos sociales.

La principal contribución de los teóricos de la literacidad al estudio de la identidad del escritor es una mayor comprensión de la forma en que está conectado el lenguaje con otros aspectos de la vida social.

En la línea de los NEL, Ivanic sostiene que la escritura académica es un tipo de literacidad y el objeto de su investigación. En este sentido, concuerda con los teóricos de la composición en el hecho de que muchos de los estudios sobre escritura académica son desarrollados por quienes tienen a su cargo la enseñanza de la composición. La mayoría de estos han basado su teoría e investigación en las clases del *Freshman Composition*, las cuales son obligatorias en los Estados Unidos en instituciones y sistemas de educación superior alrededor del mundo que han adoptado este sistema, entre estos Colombia. El interés de Ivanic en este campo surgió de su implicación en el trabajo con adultos que retornaban a estudiar después de muchos años fuera del sistema educativo, y que vivían su experiencia con la escritura académica en los cursos como una crisis de identidad.

Ivanic (1998) establece una diferencia entre quienes consideran la literacidad académica como un conjunto fijo de prácticas en las que los estudiantes necesitan ser iniciados, y quienes adoptan una visión crítica, reconociendo que tales prácticas son socialmente construidas y consecuentemente están abiertas a la contestación y el cambio.

Una de las conclusiones de la investigación de Ivanic es que la identidad del escritor es una dimensión importante, pero escasamente teorizada del acto de escritura. Es por esta razón que el foco principal de su trabajo ha sido lo que ella denomina el “yo discursivo”: la representación de sí mismos que los escritores construyen a través del despliegue de sus propios recursos discursivos en sus propios textos escritos. La existencia de la investigación en lenguaje, literacidad y escritura académica contribuye a una comprensión del concepto de “yo discursivo”. Esto es lo que se evidencia a través del análisis de la escritura de estudiantes maduros en educación superior.

Ivanic (1998: 328-329) considera que las principales contribuciones de su estudio pueden resumirse así:

- Los escritores llevan su yo autobiográfico al acto de escritura, y muchos recursos de sus propias experiencias de vida, específicamente:

*experiencias, incluyendo encuentros directos e indirectos con personas  
intereses*

*ideas, opiniones y compromisos*

*un repertorio personal de “voces” (discursos y géneros)*

*un sentimiento de autoestima*

*un repertorio personal de prácticas, incluyendo prácticas de literacidad*

- Los escritores tienen un sentimiento de reconocimiento y desconocimiento de aspectos de su yo discursivo que se hacen presentes en su escritura.
- La construcción del discurso del yo del escritor es influenciada por la interacción social. Esto es, la actual relación lector-escritor en la cual el acto de escritura se encuentra inscrito influye en cómo los escritores se representan a sí mismos en sus elecciones discursivas.
- La construcción del yo discursivo del escritor es mediada a través de las posibilidades socialmente disponibles para la individualidad.

- Las características particulares de la escritura académica impregnan la escritura del estudiante y sus identidades particulares —en términos de objetos de estudio, visión del conocimiento y la construcción de prácticas—, las cuales son inscritas en unas determinadas características discursivas.

## **b) Consideraciones epistémicas sobre la escritura del estudiante**

Ivanic (1998) pone en discusión algunos presupuestos de la literacidad académica:

- El discurso académico es monolítico, y por lo tanto no hay muchas posibilidades para las individualidades dentro de la comunidad académica. Mientras algunas existen en pacífica coexistencia, otras se enfrentan con vehemencia y compiten por la hegemonía.
- Los escritores combinan creativamente los recursos discursivos a su disposición con el objetivo de construir un discurso del yo que ellos presentan en su escritura.

Finalmente, esta autora plantea que el desencuentro entre la escritura del estudiante y las expectativas institucionales lleva a examinar cómo sus valores, creencias y prácticas están inscritas dentro de las características del discurso académico que los estudiantes se sienten presionados a adoptar. Los estudiantes a

menudo sufren una crisis de identidad, porque tienen que empezar a ser un tipo diferente de persona para participar en estos contextos específicos y culturas específicas de conocimiento de las instituciones académicas.

### **c) Sugerencias para investigaciones futuras**

Ivanic (1998) propone algunas líneas futuras de desarrollo en torno a la escritura y la identidad en educación superior. La construcción discursiva de la identidad es un asunto relativamente nuevo en la investigación, pero que ofrece un proyecto multidisciplinario y retador. Con todo, existen muchas preguntas acerca de la construcción social de la identidad en general que necesitan dilucidarse. La investigación futura podría ayudar a clarificar las diferencias y relaciones entre términos como “yo”, “imagen”, “persona”, “rol”, “identidad”, “ethos”, “sujeto”, “subjetividad”, y “voz”.

También se necesitan más estudios para explorar las maneras en que la interacción social media en la construcción social de la identidad en un amplio rango de escenarios. Estos asuntos requieren ser dirigidos en general y ligados en particular a la evidencia lingüística. En este sentido, es importante considerar que la lingüística tiene herramientas que aportar para este análisis que no deben ser ignoradas

En conclusión, para Ivanic la escritura no es una “habilidad” neutral, sino un acto socio-político de identificación en el cual las personas se expresan por medio de recursos discursivos en los que se apoyan para definir su propia “identidad discursiva” en relación con el contexto social inmediato. Los asuntos de identidad no son algo opcional para los teóricos de la literacidad, sino que resultan centrales para una visión social de la escritura.

## **2.8. Investigaciones en el contexto latinoamericano**

En el contexto latinoamericano destacan los trabajos de Zavala (2009, 2011) y Zavala y Córdova (2010) sobre el proceso de aculturación y la experiencia de estudiantes quechuahablantes que cursan estudios superiores en universidades del Perú. Estos estudios muestran cómo los alumnos luchan por defender su identidad en la comunidad académica. Además, las vicisitudes que enfrentan al escribir textos académicos en una lengua que no es su lengua materna, como es el caso del español.

A través de la metodología de estudios de caso, estas investigadoras discuten aspectos de epistemología, identidad y poder, los cuales pueden entrar en conflicto con los modos de comprender y escribir de personas que provienen de marcos socioculturales diferentes a la comunidad académica. Estos estudios se inscriben en la perspectiva de las literacidades académicas desarrollada en los NEL, y

particularmente en las investigaciones de Lillis (2001) e Ivanic (1998).

Los conflictos que surgen entre estudiantes y docentes con relación a la lectura y la escritura en la universidad no se limitan solamente a la técnica de la lectura y la escritura, a las habilidades o a la gramática ni tampoco a cuestiones discursivas de registro, coherencia o adecuación, sino a los aspectos que tienen que ver con la identidad, la epistemología y el poder. Dicho de otra manera, la lectura y la escritura se relacionan también con el sentido de pertenencia a la comunidad en la que los estudiantes de grupos minoritarios desean vivir, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se relacionan con las diversas formas de lectura y escritura que se ponen en juego en nuestra sociedad (Zavala y Córdova, 2010).

Concebir la investigación desde la óptica de los estudiantes ha permitido a estas autoras describir y analizar, de manera más detallada y sistemática, las complejas estrategias que estos desarrollan para apropiarse de determinados géneros escritos, así como el nivel de “agencia” que despliegan en el proceso de aprendizaje de la escritura académica.

### **2.8.1. Agencia y comunidad de práctica**



El concepto de *agencia* que emplean Zavala (2009, 2011) y Zavala y Córdova (2010) ha sido desarrollado a partir de la *perspectiva sociocultural y crítica de la literacidad* y se refiere a la integración del agente en la práctica, el mundo y la actividad. En el marco de una teoría social de la práctica se establece la interdependencia del agente y el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento (Lave y Wenger, 1991). Además, el constructo está estrechamente relacionado con la colaboración y el aprendizaje entre iguales.

Dicho con sencillez, la agencia significa en la psicología sociocultural la capacidad “de tomar más control sobre la propia actividad mental” (Bruner, 1999: 105), de ganar más control sobre el propio comportamiento (Holland, et al., 1998). La agencia debe ser puesta, además, en estrecha relación con los conceptos de *reflexión, colaboración y cultura* (Bruner, 1999).

Sin embargo, desde una *perspectiva sociocultural y crítica*, el concepto de *agencia* (“*agency or control over their own behavior*”, Holland *et al*, 1998: 40) se hace más complejo al entrar en relación con problemas de identidad, poder y participación en comunidades de práctica (Holland et al., 1998; Lewis, Enciso y Moje, 2007, Lave y Wenger, 1991).

En esta perspectiva, la agencia se enmarca en las relaciones con la identidad y el poder en el aprendizaje, bien sea en contextos formales o informales. El aprendizaje a su vez está ligado a la noción de participación en algo, pero en relación con comunidades sociales, y conlleva ser capaz de estar implicado en nuevas actividades para manejar nuevas comprensiones (Lave y Wenger, 1991). El aprendizaje se estructura en “historias de participación” y ayuda a construir estas “historias de participación” (Lewis, Enciso y Moje, 2007).

Para los investigadores de la literacidad desde un enfoque sociocultural y crítico, la mejor manera de pensar sobre el aprendizaje es situarlo dentro de los puntos mencionados antes, usando el término *comunidades de práctica*. Una paradoja que acompaña al aprendizaje es que ocurre en forma simultánea, y es necesario para el acceso a las *comunidades de práctica*. Como afirman Lave y Wenger (1991), los aprendices se mueven de una participación periférica legítima a la experticia o participación central en la medida en que aprenden. En la mayoría de las comunidades de práctica, el aprendizaje está constituido por este movimiento donde las identidades se manifiestan en las relaciones entre las personas y su lugar y participación en estas comunidades. Una primer aproximación al concepto de *comunidad de práctica* lo presentamos en el capítulo 1.

Hay que reconocer que el aprendizaje también promueve y limita la agencia de los sujetos al estimular o limitar el acceso a los discursos de las comunidades de práctica. Esta aseveración se plantea en el marco del aprendizaje, entendido como el potencial con el que cuentan los sujetos para construir y reconstruir las imágenes de sí mismos, las identidades y las relaciones.

¿Qué hace que algo sea un acto de *agencia*?, se preguntan Lewis, Enciso y Moje (2007:18) frente a lo cual responden:

Agency might be thought of as the strategic making and remaking of selves, identities, activities, relationships, cultural tools and resources, and histories, as embedded within relations of power. At times, but not always, the relations of power themselves are disrupted and remade” (Lewis, Enciso y Moje, 2007:18).

## **2.8.2. Implicaciones epistémicas y pedagógicas**

Con base en estas consideraciones, los estudiantes analizados en los casos (Zavala, 2009, 2011; Zavala, 2010) generan “prácticas sociales de resistencia” frente a los modelos de ser universitario que impone la institución, las cuales constituyen, al mismo tiempo, maneras de evitar la alienación y la pérdida de su identidad:

Pero, ¿por qué le produce tanto conflicto identitario la apropiación de la literacidad académica en la universidad? ¿Acaso no puede desarrollar formas alternativas de escritura de acuerdo con la circunstancia en que se encuentre? ¿Por qué tiene que ‘cuidar cuando está pegando [la

literacidad académica]’ y tiene que ‘estar alerta’ constantemente en el espacio universitario. (Zavala, 2009: 356)

Zavala (2009, 2011) y Zavala y Córdova (2011) concluyen que es necesario preguntarse por el papel que deberían jugar las universidades que pretenden ser inclusivas, interculturales, liberadoras y formadoras de pensamiento crítico en una política lingüística para el desarrollo y la revaloración de lenguas y culturas tradicionalmente excluidas.

Mientras la educación superior estuvo en el pasado reservada para un grupo social que había sido preparado en lo que se llamó la *literacidad de ensayo* (Gee, 1990; Scollon y Scollon, 1981; Lillis, 2001), esto es, prácticas de literacidad afines a las exigidas por la universidad y en hogares que no se diferenciaban tanto de los modelos escolares, ahora el acceso creciente de sectores sociales anteriormente excluidos ha abierto el debate sobre las diferentes maneras de pensar, actuar, valorar y hablar que entran en conflicto, que se manifiestan en la apropiación de los géneros académicos de las instituciones de educación superior.

Estos estudios de caso revelan que la *agencia* es compleja y ambigua, y que no se debe concebir solo como empoderamiento, resistencia u oposición, sino que también los estudiantes utilizan

estrategias para acomodarse, produciendo, por ejemplo, escritos autogestionados paralelos con la ayuda de sus literacidades vernáculas, con el objetivo de construir una identidad alternativa a las exigencias sociales y académicas.

Por esta razón, es necesario enseñar este tipo de literacidad de manera explícita, como señala Zavala (2009 y 2011). Hasta ahora, han predominado enfoques de tipo técnico e instrumental (gramática, puntuación, ortografía e incluso algunos conocimientos de lingüística textual) que se apoyan en la concepción del *déficit* y los cuales han invisibilizado los discursos, saberes y experiencias previos de los estudiantes provenientes de sectores sociales tradicionalmente excluidos de la universidad. Estas formas de significación constituyen prácticas sociales, que no solo vehiculan propósitos importantes en las vidas de los jóvenes, sino que muchas veces proporcionan seguridad en su propia supervivencia e identidad como sujetos en los nuevos espacios en los que pretenden ser aceptados.

En suma, como plantea esta autora, se trata de respetar los textos autogestionados o la voz de los estudiantes durante este proceso y enseñar estrategias para la negociación retórica para que encuentren su propia identidad en el discurso académico y se hagan partícipes de la comunidad académica.

Zavala (2009, 2011) se apoya en Canagarajah (2002a) para reconocer que, si bien se ha discutido el *modelo del déficit* (Gutiérrez y Rogoff, 2010), “*el modelo del puente*” (*crossing model*) emerge como un constructo para articular lo académico y lo vernáculo. Es decir, este modelo establece la necesidad de construir puentes para ayudar a los alumnos a moverse de prácticas letradas vernáculas hacia el discurso académico canónico, o dicho en términos de Mockus (et al., 1987, 1994), lograr una articulación entre *situación* y *contexto*, entre vida y tradición escrita.

El “*modelo del puente*” se relaciona a su vez con el argumento de lo “apropiado”, el cual ha desarrollado la disciplina de la sociolingüística de corte etnográfico con relación a la variedad estándar y a la literacidad académica (Pennycook, 2001; Fairclough, 1995). Desde este enfoque, el objetivo es enseñar las “formas apropiadas” en los “momentos apropiados”, teniendo en cuenta que las convenciones de la escritura académica consideran unos conocimientos como naturales y necesarios. No obstante, en este modelo se siguen reproduciendo los condicionamientos ideológicos dominantes, aunque como ganancia se obtiene que se construye un discurso más respetuoso con las experiencias de los estudiantes.

### 2.8.2.1. Modelo puente

El concepto de *modelo puente* (*crossing model*) proviene de Canagarajah (2002a), quien lo ha elaborado para poner en discusión el modelo del déficit, el cual postula que los estudiantes deben moverse de sus discursos autóctonos o vernáculos a los discursos superiores en el aprendizaje de la escritura en la universidad. De acuerdo con Canagarajah (2002a), en el *modelo puente* los profesores intentan construir puentes para ayudar a los estudiantes a moverse de sus prácticas letradas locales y de sus marcos culturales hacia los discursos académicos (y viceversa). Aunque los estudiantes pueden viajar entre el ámbito académico y el hogar, en este modelo hay una clara diferencia entre literacidades académicas y vernáculas.

Otro de los modelos propuestos por Canagarajh es el *modelo de la negociación* (*negotiation model*) en el que la diferencia se asume como una posibilidad (Canagarajah, 2002a). Se trata de una perspectiva del empoderamiento que se fundamenta en la noción de *knowledge funds, recursos o bases de conocimiento* (González, Moll y Amanti, 2005). Esta última noción sostiene que los textos académicos de los estudiantes se modificarán creativamente, de acuerdo con las potencialidades que traen sus autores de sus experiencias previas a la entrada en la universidad (Zavala, 2011).

De acuerdo con esta autora, la investigación demuestra que muchos alumnos no quieren abandonar sus prácticas culturales cuando aprenden la literacidad académica:

Este modelo implica que los estudiantes luchen con los discursos divergentes a los que se enfrentan para armar creativamente discursos y literacidades alternativas que puedan representar mejor sus valores e intereses. Después de todo, la escritura no solo está estrechamente relacionada con el sentido de pertenencia a comunidades específicas sino también con el conflicto social, la inequidad, la diferencia cultural y el poder. (Zavala, 2011: 64)

Como plantea Zavala (2011), a los estudiantes se les pide mantener sus discursos del hogar en la casa y entrar en los discursos académicos con una nueva imagen de sí mismos y de la realidad y se les exige, de algún modo, adoptar diferentes roles e identidades cuando se mueven de contexto, entre el hogar y la escuela. Además, tienen que recordar que en cada comunidad discursiva (o contexto) existen diferentes valores, conocimientos, discursos y estilos. Así, ellos tienen que desarrollar la facilidad para cambiar discursos en forma relevante ya que cruzan fronteras.

### **2.8.2.2. Modelo de negociación**

Canagarajah (2002a) considera que el *modelo de negociación* (*negotiation model*) plantea que los estudiantes deben luchar con los discursos dominantes que ellos se encuentran en la escritura para trabajar creativamente discursos alternativos y literacidades que



representen mejor sus valores e intereses. En algunos casos, esto significa la apropiación del discurso académico y sus convenciones en términos de las propias experiencias de los estudiantes. Este hecho permitirá a los alumnos reconstruir las prácticas textuales establecidas e infundirles valores y significados opuestos. Es decir, se trata de una manera de resistir eventualmente las ideologías dominantes y los intereses que estructuran la literacidad académica.

Existe, por lo tanto, una postura crítica en el *modelo de negociación*, mientras que el *crossing model* o *modelo puente* (en su mejor versión) simplemente se toman las convenciones establecidas y el conocimiento de cada contexto/comunidad para dar por sentado una manera no problemática de acceder y participar en las comunidades de discurso académicas. Al contrario, los estudiantes y profesores que practican el *modelo de negociación* tienden a suscribir la diferencia como recurso.

### **2.8.2.3. Fondos de conocimiento**

El concepto de fondos de conocimiento (*funds of knowledge*) al que hace referencia Zavala (2011) requiere ser ampliado. Esta noción se basa en una premisa básica: las personas son competentes, tienen conocimientos y experiencias de vida que les dan este

conocimiento. Las experiencias de investigación con las familias de sectores muy populares permiten documentar de primera mano estas competencias y conocimientos, y poner en discusión prejuicios como la relación entre la pobreza económica de los hogares de los alumnos y la calidad de los conocimientos que poseen.

La aproximación a los hogares de los estudiantes es una herramienta clave para abrir y capitalizar el conocimiento que los estudiantes ya poseen (González, Moll y Amanti, 2009). Como sostienen estos autores, las narrativas que emergen de estas historias familiares son muy ricas y poderosas, y constituyen, además, testimonios de la resistencia y de los recursos de las personas cuyas vidas transcurren en la marginalidad económica.

En este contexto de investigación es que se acuña el concepto de *funds of knowledge* (*fondos de conocimiento*):

We use the term funds of knowledge to refer to these historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for households or individual functioning and well-being. González, Moll y Amanti (2005, p. 72).



Zavala se apoya en estos conceptos para plantear cambios epistemológicos en la enseñanza de la escritura en la universidad que ayuden a construir modelos de negociación entre los fondos de conocimiento familiares o vernáculos, con los que cuentan los

estudiantes, y las exigencias de las convenciones de la escritura académica en educación superior.

En definitiva, los planteamientos de mayor interés sobre literacidades académicas en la educación superior expuestos por Zavala (2009) son:

- a) Es importante reconocer la literacidad de los estudiantes como una práctica discursiva, social, situada e inscrita ideológicamente (Lillis, 2003), lo cual permite valorar las múltiples dimensiones de las literacidades académicas que en general habían quedado ocultas.
- b) Es necesario reconocer el papel central de la identidad en los textos escritos por los estudiantes.
- c) La escritura académica es una forma de construir conocimiento.
- d) Se requiere analizar la influencia de las relaciones de poder en la literacidad académica.

Explicitar estos aspectos es importante para investigar la escritura del estudiante en el contexto de la masificación de la educación superior. En la figura 4 se presenta un esquema que permite comprender las tensiones entre los enfoques dominantes y los enfoques oposicionales o alternativos sobre la escritura académica del estudiante en la educación superior.

Estatus en la Educación Superior	Aproximación al estudiante escritor	Modelo de lenguaje	Objetivo institucional
Dominante  Oposicional	a) Habilidades- Enseñanza de elementos discretos de lenguaje. Más dominante en "nuevos" lugares de Educación Superior.	Énfasis (implícito) en el lenguaje como un sistema transparente, cuyos elementos son adquiridos por los individuos.	La comunidad de la educación superior vista como homogénea. Prácticas orientadas a la reproducción de discursos oficiales
	b) Expresión creativa individual-enseñanza como facilitación de la expresión individual	Énfasis (implícito) en el lenguaje/ significado como producto de la mente individual.	 La comunidad de la educación superior vista como heterogénea. Prácticas orientadas para ser visible/retando/ jugando con la prácticas discursivas oficiales y no oficiales
	c) Socialización (1) – enseñanza como inducción implícita dentro de prácticas discursivas establecidas. Más dominante en lugares de Educación Superior Tradicionales.	Énfasis (implícito) en el lenguaje como prácticas de discurso que los aprendices podrían/deberían gradualmente empezar a usar	
	d). Socialización (2) – enseñanza explícita de características de los géneros académicos.	Énfasis (explícito) en el lenguaje como géneros que se caracterizan por agrupamientos específicos de características lingüísticas.	
	e) Literacidades Académicas/ conciencia crítica del lenguaje - enseñanza como? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje activo</li> <li>• Hacer visibles los recursos de representación.</li> <li>• Problematicación de las convenciones dominantes</li> </ul>	Énfasis (explícito) en el lenguaje como prácticas discursivas socialmente situadas.	

**Figura 4.**

Aproximaciones a la escritura académica del estudiante en la Educación Superior (Reino Unido):

Basado en Lillis (2001).

## 2.9. Literacidad e identidad:

En este apartado indagaremos en trabajos que pueden ayudar a comprender mejor la relación entre la identidad y la escritura del

estudiante, desde la perspectiva sociocultural y crítica de la literacidad y los NEL.

Pahl y Rowsell (2005) consideran que el ingrediente más importante en la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad es la *identidad*. La manera en que las personas expresan su identidad es en parte a través del lenguaje, pero también a través del vestuario, la gestualidad, los artefactos que construyen, el acento, la forma de hablar, la de ser. En definitiva, la creación de la identidad se produce a través de *prácticas sociales*.

Estas autoras sostienen que el lenguaje es el medio usado para construir la identidad dentro de diferentes comunidades de habla en las que entran y salen los sujetos. Más concretamente, considerar la identidad es también considerar la literacidad. Las prácticas de literacidad están impregnadas de identidad. Así mismo, la literacidad es una actividad culturalmente mediada y una práctica que constantemente influye sobre la personalidad del hablante, lector o escritor.

Otro aspecto de interés sobre el tema de la identidad, en la perspectiva de Pahl y Rowsell es que nuestras maneras de ser, hablar, escribir y leer están íntimamente ligadas con diferentes *comunidades de discurso*, las cuales a su vez moldean nuestras

identidades. Una *comunidad de discurso* puede estar formada por un grupo de adolescentes que participan en una sala de chat o por una comunidad entera compartiendo un espacio común, una terminología o un tipo de lenguaje, así como una comprensión común de una serie de prácticas: “*Identity breathes life into literacy*” (Pahl y Rowsell, 2005:99):

Our identities are formed bound up in the way in which we speak and we act. Writing and literacy are social and cultural process that relate to our cultural identity. The way we see world is part of our identity. Identity is the filter through which we present ourselves to the world. Literacy practices at home at school link with students’ evolving sense of themselves as cultural agents. How can teachers respond to this? When we teach language, there may be a clash between our students`identities and the curriculum we are required to teach. It is often in our identity that these differences emerge. When students interact with language, their identity infuses that language. When students grow up in homes and communities, they carry with them, shared cultural spaces, the Church, the movies and the habits that their homes and communities engage with. Pahl y Rowsell (2005: 101)

Es cierto, como reconocen estas autoras, que no hay muchas oportunidades dentro de las aulas para explorar o reconocer las identidades de los estudiantes. Una de estas es identificar el lenguaje de los estudiantes sobre la base de las necesidades de lo que saben y han experimentado:

By acknowledging your students’ literacy practices, you are acknowledging. These identities will then become more visible in the classroom. The space of the classroom and the walls and the

physical environment can support your students' identities in practice. Pahl y Rowsell (2005: 105).

Las identidades también se pueden expresar a través de artefactos que pueden circular en diferentes sitios, como la escuela, el hogar, la comunidad. Aún más la identidad también se puede encontrar dentro de estos artefactos.

El otro camino en el cual la identidad se expresa es a través de las historias. Las personas narran sus historias de vida sobre quiénes son y qué desearían ser. Dentro de estas historias la identidad se vislumbra . Así mismo, las identidades se descubren a través de las historias personales. Cuando las personas cuentan historias, sus identidades también se transforman o redimensionan. En este sentido, las historias de vida actúan como artefactos de identidad y como historias vueltas a contar a través de las cuales la persona se encuentra a sí misma y se transforma (Pahl y Rowsell, 2005).

Por su parte, la teoría de la identidad de Holland (2001) también ocupa un papel importante en esta conceptualización sobre las relaciones entre literacidad e identidad. Holland et al., (2001: 3) argumentan que:

People tell others who they are, but even more important, they tell themselves and then try to act as though they are who they say

they are. These self-understandings, especially those with strong emotional resonance for the teller, are what we refer to as identities.

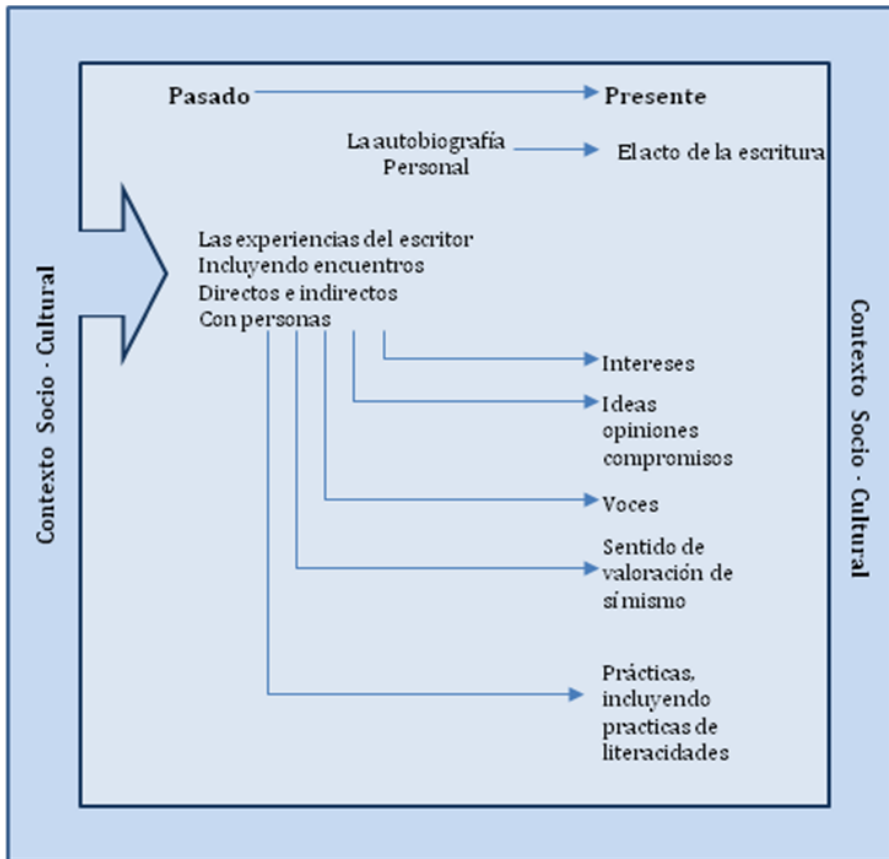
La teoría de Holland et al. (2001) se basa en que las identidades en la práctica están ligadas o son parte de la acumulación de historia personal; son “*history in person*”.

## **2.10. Identidad y escritura académica del estudiante**

Ivanic (1993, 1995, 1998 y 1999) ha situado la identidad en el centro de la reflexión sobre la escritura del estudiante en la educación superior en el Reino Unido. Ivanic (1998) argumenta que la palabra *identidad* es útil porque es la palabra de la vida diaria que sirve para describir la manera como las personas construyen su sentido de quiénes. Sin embargo, en esta formulación enfatiza que no se enfoca solo en los roles públicos, tales como profesor, agricultor, madre o deportista, sino que más bien el concepto es usado para el sentido público y privado del *yo*. Esta autora también incluye dentro del concepto de identidad la noción de subjetividad/es del discurso posmoderno porque este señala: “*both that the socially available resources for the construction of identity are multiple, and that an individual’s identity is a complex of interweaving positing.* (Ivanic, 1998: 10).



La figura 5 da cuenta de estos aspectos:



**Figura 5.** El efecto de las experiencias del pasado en la escritura: Ivanic (1998).

Ivanic puntualiza que, aunque la noción de identidad es común en las discusiones sobre los escritores de ficción, no se discute en relación con la escritura académica del estudiante. Ivanic (1993, 1998) sostiene que, a partir de su exploración de la experiencia de estudiantes maduros, el sentido de la identidad personal/social se constituye en una dimensión significativa de su experiencia de construcción de significado, la cual influye en lo que los estudiantes escriben (o no) y desean escribir (o no) dentro de la academia.

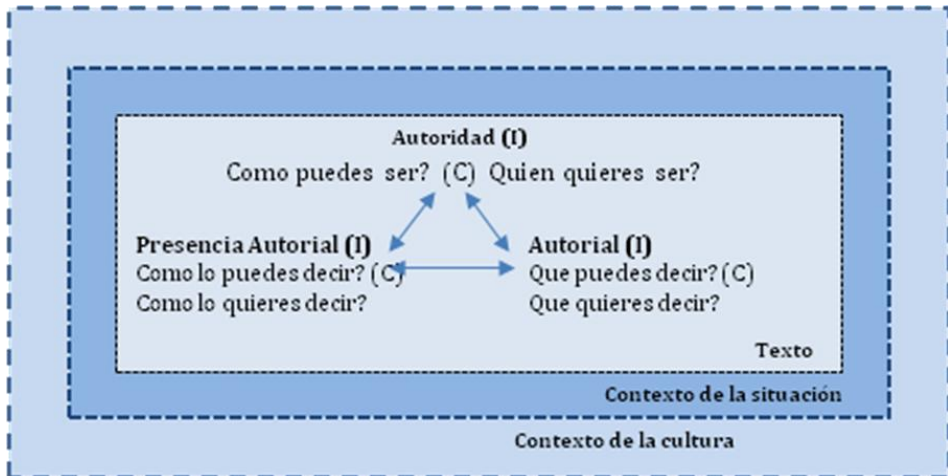
Por su parte, Lillis (2001) argumenta que el trabajo de Ivanic sobre escritura académica conecta con el más reciente enfoque de Fairclough sobre la identificación, en el cual la producción de textos implica la transformación de sí mismo. (Fairclough, 1996).

Ivanic ha identificado tres dimensiones para explorar las relaciones entre identidad y autoría en la escritura del estudiante: estas son autoridad, autoría y la presencia del autor (Ivanic, 1995). Aunque no son precisamente equivalentes, estas dimensiones en la visión de Ivanic son tres cuestiones clave sobre lo que los estudiante pueden (o no) escribir en la academia y conectar con fuerza con sus experiencias.

A partir de los planteamientos de Clark et al. (1990), Lillis (2001) relaciona la noción de *authority* con la pregunta: “¿Quién puedes

*ser tú?*”, debido a que estos son conocimientos relacionados con el significado de los sentimientos de control del escritor acerca del tipo de persona que ella pudiera llegar a ser en la escritura académica. “*¿Quién es el escritor en su texto?*” a su vez, es una cuestión que está ligada con lo que tendemos a pensar sobre el contenido de la escritura académica que parece estar inscrito en la noción de *authorship* de Ivanic y en la pregunta de Clark “*¿Qué puedes decir tú?*”. El contenido, esto es, el “*¿Qué puedes decir tú?*” se refleja y constituye en las formulaciones del escritor. Es, a través de tales formulaciones, el “*How can you say it*”, que la presencia del escritor (presencia autorial, en términos de Ivanic) toma cuerpo.

Lillis (2001) utiliza estas tres dimensiones para construir una heurística, es decir, una herramienta para explorar preguntas sobre por qué los estudiantes escriben como ellos lo hacen (figura 6).



**Figura ( 6).** Explorando la construcción de significado en la escritura del estudiante. Lillis, 2001: 51.

## 2.11. Discusión sobre el estado de la cuestión

Uno de los constructos en los que se apoyan las literacidades académicas y los NEL es el concepto de *alfabetización crítica* de Freire (1969, 1970, 1997a, 1997b). Esta noción implica el reconocimiento inmediato de palabras y experiencias familiares de los sujetos para el desarrollo de una concepción positiva de sí mismos en los estudiantes, que de algún modo se sienten inseguros sobre el estatus de su lenguaje y cultura. (Freire y Macedo, 1987).

En concordancia con los planteamientos de Freire, Giroux (1998a) argumenta que la pedagogía crítica se preocupa de manera fundamental por la experiencia del estudiante. Estos planteamientos presentan una gran afinidad con el enfoque de *las literacidades académicas*.

La *identidad* del estudiante-escritor y la negociación de identidades son asuntos que se ponen en juego en el proceso de inclusión en las comunidades académicas, y tienen un antecedente relevante en los planteamientos de la *alfabetización crítica* y la *pedagogía crítica*. No obstante, es preciso reconocer que los trabajos en esta perspectiva se ocuparon de la alfabetización de adultos en contextos rurales y en niveles educativos previos a la educación superior.

Por su parte, el enfoque de la *alfabetización académica* rebate algunos supuestos que rodean la enseñanza de la escritura en la universidad, como su transparencia y neutralidad, pero no se ocupa explícitamente de problemas como el poder y la ideología, que subyacen en las representaciones y prácticas sobre la escritura académica en la educación superior, ni aborda el tema de la agencia o de las identidades en la escritura del estudiante. Si bien en su artículo sobre la redefinición del concepto de alfabetización académica diez años después, Carlino (2013) plantea el fenómeno de la inclusión de los estudiantes en las prácticas de escritura de las disciplinas como una condición de esta nueva aproximación y un

asunto urgente, la epistemología de la escritura académica en educación superior sigue sin ser objeto de una crítica profunda en la perspectiva de la alfabetización académica.

Este enfoque tiende a ignorar lo que Freire y Macedo (1987: 149-150) llaman el “patrimonio cultural de los estudiantes”, y a desconocer las historias y experiencias vitales de las personas que se expresan a través del lenguaje, es decir, el instrumento principal en la constitución de las subjetividades humanas.

Por tratarse de un enfoque orientado a la escritura en las disciplinas, y a la escritura a lo largo y ancho del currículo, da por supuesto que con cambios en las políticas institucionales y la concientización de los docentes de las distintas materias es posible enseñar a leer y escribir en la educación superior. Es indiscutible, por supuesto, que deben producirse cambios institucionales y curriculares para darle cabida a la lectura y la escritura en todas las disciplinas a lo largo de la formación de grado y posgrado, y que son los docentes de cada materia los que mejor están preparados para enseñar a leer y escribir en sus disciplinas, porque conocen las convenciones discursivas de cada área y saben qué contenidos deben didactizarse.

En definitiva, los planteamientos de la alfabetización académica son potentes a la hora de cuestionar el supuesto de que leer y escribir

son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina, como solemos creer en la enseñanza de la escritura académica en la universidad. Así, no sería suficiente con los talleres de lectura y escritura genéricos al comienzo de las carreras para aprender a leer y escribir para los años futuros.

También, el enfoque de la *alfabetización académica* plantea que el problema de la escritura académica de los estudiantes no se debe a que estos lleguen mal preparados de los niveles educativos previos, sino que, al contrario, los modos de escritura esperados por las comunidades disciplinares universitarias no son la extensión de lo que los estudiantes debieron haber aprendido previamente.

Sin embargo, estos planteamientos dejan traslucir lo que de algún modo podría interpretarse como una manifestación del *discurso del déficit* (Lillis, 2001) y del “discurso de transparencia” (Zavala, 2009; Turner, 2003), invisibilizando aspectos como la heterogeneidad y la diversidad social y cultural de los estudiantes que ingresan a la universidad. La aculturación académica de la que habla el enfoque de la *alfabetización académica* no asume como objeto de indagación las luchas que deben librar los estudiantes con las convenciones dominantes en la educación superior, las cuales rigen la producción de los textos académicos de los alumnos.

Lo que significan estas convenciones, y cómo funcionan dentro de prácticas institucionales, es un asunto complejo. Swales (1990) explora estas convenciones basándose en las nociones de *género* y *comunidad de discurso*; Myers (1985) explora por ejemplo estas convenciones en el nivel de las características lingüísticas a través de la disciplina. Por su parte Hounsell (1987), Clanchy (1985) y Andrews (1995) se ocupan de los intentos de explorar las percepciones de los tutores sobre las convenciones. Con todo, en el enfoque de la alfabetización académica, el lenguaje de las disciplinas aparece como neutro, opaco, descontextualizado de los intereses y necesidades de los estudiantes.

En resumen, la *alfabetización académica* no se propone indagar en qué tipo de experiencias y prácticas de literacidad les han permitido a los alumnos acumular un determinado capital lingüístico y cultural (Bourdieu y Passeron, 2001) ni como éstas entran en choque con los discursos dominantes en la cultura de la escritura en la educación superior.

Al contrario, la identidad del estudiante-escritor ocupa un lugar importante a nivel epistemológico y su fundamentación teórica se construye a partir de los estudios sobre dialogismo de Bakhtine (1986) y el concepto de conciencia lingüística crítica de Fairclough (1995).



Estos importantes constructos para analizar la escritura académica en la educación superior no se tienen en cuenta dentro de la alfabetización académica ni en los movimientos WAC/WIC. Se podrá argumentar que lo importante es brindar el soporte institucional y pedagógico para facilitar la inclusión en las comunidades de discurso y en las convenciones de la escritura académica, pero esto significa no reconocer el potencial de los fondos de conocimiento que aportan las historias de vida y de literacidad de los estudiantes que provienen de sectores anteriormente excluidos.

Por otra parte, como señala Giroux (1988a), uno de los mejores objetivos de una teoría de la alfabetización crítica aboga por prácticas pedagógicas en las cuales la lucha por darle significado a la vida de las personas reafirme y fomente el proyecto de que los maestros y los alumnos recobren sus voces propias, con el fin de que puedan volver a contar sus propias historias.

En la concepción de la *alfabetización académica*, el tema de las voces de los estudiantes, de sus historias de vida e identidades, no tiene un peso significativo, a pesar de reconocer que los estudiantes no están educados en los discursos y prácticas que exigen las nuevas comunidades de discurso en la universidad, y que se

requiere un proceso de alfabetización académica para facilitar su ingreso en estas.

En contraste, nos apoyamos en Giroux (1983 y 1988a) para argumentar que cualquier análisis de la noción de alfabetización debe comenzar identificando los supuestos y las prácticas que la ligan a construcciones específicas de conocimiento, ideología y poder. Esta concepción de naturaleza crítica sobre la alfabetización presenta una profunda afinidad con el enfoque de las *literacidades académicas*, el cual constituye un referente teórico fundamental en nuestro estudio. Además, los asuntos principales de la literacidad son de naturaleza política e ideológica a los que se unen aspectos técnicos importantes (Freire, 1997a). El enfoque de las literacidades académicas da cuenta de ello.

## CAPÍTULO 3

### LA REVISIÓN ENTRE IGUALES

ÍNDICE	PÁG.
3.1. Introducción	165
3.2. El aprendizaje entre iguales	166
3.2.1. Universidad y aprendizaje cooperativo	168
3.2.2. El giro hacia el aprendizaje del estudiante	170
3.3. La revisión entre iguales: epistemología	171
3.3.1. El origen	172
3.3.2. Géneros y estabilización	172
3.4. Revisión entre iguales en la escritura en el aula	173
3.5. Estudios fundacionales	176
3.5.1. Freedman (1987)	177
3.5.2. Di Pardo y Freedman (1988)	180
3.5.3. De Guerrero y Villamil (1994)	185
3.5.4. Los grupos de escritura (Gere, 1987)	189
3.5.4.1. El nuevo paradigma sobre los grupos	191
3.5.4.2. Grupos y aprendizaje colaborativo	192
3.5.5. Entre intervención y apropiación	196
3.6. Didáctica de la revisión y revisión entre iguales	198
3.7. Revisión entre iguales: el enfoque sociocognitivo	200
3.7.1. Revisión entre iguales en posgrado	201
3.7.2. Lectura de pares y reescritura de tesis	207
3.6.3. Revisión entre iguales en trabajos de grado	209
3.8. A manera de discusión	210

#### 3.1. Introducción

Este capítulo parte de algunos presupuestos sobre la revisión entre iguales que queremos exponer como justificación de su papel en nuestra investigación. En primer lugar, concebimos la revisión entre iguales como un importante mecanismo o estrategia para facilitar el ingreso del estudiante en la comunidad de discurso académica. En

segundo lugar, si bien la revisión tiene un origen cognitivo y sociocognitivo, en nuestra tesis se redimensiona con los aportes de la perspectiva sociocultural y crítica de la literacidad, porque incorpora la historia de vida y literacidad de los sujetos para comprender sus posicionamientos y puntos de vista frente al dispositivo, un componente que no se ha explorado en la literatura sobre el tema.

En efecto, presentamos los principios generales que subyacen en los procesos de aprendizaje cooperativo y la construcción conjunta de conocimientos, en los cuales se fundamentan el aprendizaje entre iguales y la educación de tipo constructivista. Luego nos adentramos en las diferentes formas de colaboración entre iguales en las etapas del proceso de composición escrita, y concretamente en la fase de revisión. Finalmente, describimos algunos trabajos que han fundado el paradigma de la revisión entre pares (*peer review*) desde un enfoque sociocognitivo, y también hacemos una revisión de los estudios que se han desarrollado en el contexto hispanoamericano en esta misma óptica, y ocupan un lugar significativo en la literatura sobre el tema. En nuestro trabajo hemos adoptado el nombre de *revisión entre iguales* porque encierra un significado más incluyente. Es una cuestión de matiz.

### **3.2. El aprendizaje entre iguales**

Duran y Vidal (2004) sostienen que las interacciones entre los alumnos son un recurso aún poco explorado para la tarea docente, pero que no deberían faltar en el contexto de las exigencias de la

educación en el siglo XXI. Se trata de uno de “los recursos naturales” con el que cuentan los profesores para aprovechar las diferencias entre los alumnos como una fuente potencial de ayuda en la labor educativa.

Como estrategia instruccional, la tutoría entre iguales se apoya en dos recursos que son, por lo general, menospreciados o considerados “perturbadores”. De acuerdo con Duran y Vidal (2004) estos recursos son:

- El poder de colaboración entre alumnos. Es posible gestionar la capacidad mediadora de los alumnos, utilizándola como un recurso eficaz en la labor docente.
- Las diferencias en los niveles de los estudiantes no deben ser vistas por los profesores como un elemento contraproducente en su labor educativa. Al contrario, son una realidad natural y enriquecedora, que puede generar un importante beneficio pedagógico.

Las concepciones dominantes sobre el docente como único depositario del saber en el aula y los modelos transmisivos del conocimiento —las cuales prevalecen hoy en buena parte de la práctica educativa en los diferentes niveles de escolaridad— han subvalorado las interacciones entre estudiantes y han desaprovechado su enorme potencial para producir aprendizajes significativos, más profundos y duraderos. La interacción entre iguales es una fuente de aprendizaje, ayuda al desarrollo de competencias sociales básicas para la vida democrática y es,

además, altamente funcional en la actual sociedad del conocimiento, en la que saber hacer con otros es una competencia básica (Duran, 2003).

Con la emergencia del enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje significativo, se ha evidenciado un creciente interés por las interacciones entre iguales que se producen en el aula. La aplicación de este concepto en el campo de la educación se orienta a la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción que llevan a cabo los estudiantes, a partir de sus experiencias y conocimientos previos, con el papel mediador del profesor, papel que los mismos alumnos pueden desempeñar en determinados momentos de la práctica escolar (Coll y Edwards, 1996; Coll y Martín, 1997; Cubero y Luque, 2001; Díez Vega, 2004; Duran y Vidal, 2004).

Muchas investigaciones han corroborado que la interacción entre iguales influye de manera positiva en el proceso de socialización de los estudiantes, la adquisición de competencias sociales, el control de sentimientos de agresividad, la relativización de los puntos de vista, la posibilidad del debate (solo posible entre iguales) y la aspiración al mejoramiento académico (Tudge y Rogoff, 1995; Coll, 2001; Duran y Vidal, 2004).

### **3.2.1. Universidad y aprendizaje cooperativo**

En el documento coordinado por Jacques Delors (1996), *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la

Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI), se establecen cuatro pilares fundamentales para la educación. Estos son:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer. De la noción de calificación a la noción de competencia.
3. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. El descubrimiento del otro. Tender hacia objetivos comunes
4. Aprender a ser.

Nos detendremos en el tercer pilar, porque define el trabajo en equipo como una competencia fundamental de la educación en el siglo XXI. Esto implica la realización de proyectos comunes, la solución pacífica e inteligente de los conflictos y aprender a reconocer la diversidad como camino para construir el pluralismo, el respeto por el otro y la paz (Delors, 1996).

Además, la cooperación desarrolla competencias y actitudes necesarias para la democracia, el aprendizaje significativo y el aprendizaje a lo largo de la vida. En el contexto universitario, el aprendizaje cooperativo deviene en una estrategia clave que permite aprovechar pedagógicamente las diferencias de conocimientos entre los estudiantes —la diversidad es un requisito del trabajo de equipo para lograr relaciones de ayuda mutua—, y permite, al mismo tiempo, prácticas de trabajo autónomo en las que los estudiantes actúan como mediadores del conocimiento de sus compañeros

(Duran, 2003; Duran, 2009; Monereo y Duran, 2002 y Duran, D. y Monereo, C., 2012). Sin embargo, como plantean Bourdieu y Passeron (2003) en su crítica a la universidad francesa de los 70, todavía se está lejos de superar concepciones de enseñanza y aprendizaje dominantes que caracterizan el *ethos* universitario. Aún prevalecen en el ámbito académico prácticas que estimulan la competencia individualista, la pasividad y la transmisión de información. Las tareas que asignan los profesores dejan en último lugar el trabajo cooperativo de los estudiantes. En resumen, el sistema educativo ha dado escasa importancia a las interacciones entre los estudiantes y ha privilegiado, por lo tanto, el papel del profesor como único depositario del saber.

### **3.2.2. El giro hacia el aprendizaje del estudiante**

Hay que reconocer, no obstante, que se han gestado algunos cambios en la formulación de las políticas curriculares en educación superior, los cuales dan cabida a nuevas formas de trabajo pedagógico. En Europa con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se produce, por ejemplo, un giro hacia el aprendizaje centrado en el estudiante y el trabajo en equipo entre alumnos, a través de procesos que pretenden motivar la participación activa y el trabajo autónomo. Así, pues, la cooperación y el aprendizaje cooperativo constituyen herramientas clave para que los estudiantes se conviertan en sujetos más



competentes y autónomos (Duran y Córdova Huerta, 2008; Duran, 2009).

Por su parte Bruffee (1993), en la línea del aprendizaje colaborativo (*Collaborative learning*), plantea que uno de los propósitos del aprendizaje colaborativo es dar oportunidades a los estudiantes de instituto y universidad para construir conocimiento —como lo hacen los científicos sociales y humanistas, abogados, doctores, etc.— hablando y escribiendo a otros en una comunidad de pares expertos.

### **3.3. La revisión entre iguales: epistemología**

Desde el punto de vista epistemológico, la revisión entre pares ha sido una práctica dominante de verificación y legitimación del conocimiento académico. La revisión entre pares es comúnmente definida como una evaluación de textos, tales como presentaciones o investigaciones en proyecto o concluidas, artículos, reseñas y otros géneros académicos. Por norma, es un tipo de arbitraje a cargo de lectores expertos en la disciplina (generalmente entre 2-4), dentro del cual la forma más altamente valorada de esta práctica es la revisión entre pares conocida como “doble-ciego”, que implica la ocultación de la identidad de los autores y los revisores (Bazerman, 1988; Starke Meyerring, 2010).

### **3.3.1. El origen**

La práctica de revisión entre pares nació con el advenimiento de las sociedades científicas, entre las que merece citarse la Real Sociedad de Londres, y de las publicaciones científicas impresas. Los órganos de censura garantizaban a la Real Sociedad, el derecho a la autocensura de estas publicaciones, siguiendo una serie de protocolos establecidos. Gradualmente nuevas necesidades emergieron para proteger la reputación de la sociedad y sus publicaciones, con el fin de asegurar la continuidad del financiamiento real. De este modo, transformaron las prácticas disciplinares originales de Estado en procedimientos disciplinarios interiorizados.

A pesar del eventual declive de las formas de gobierno, control y censura de estas sociedades, la función de selección de la revisión de pares permaneció, y finalmente comenzó a caracterizar la totalidad de la producción científica y académica en la universidad (Starke-Meyerring, 2010).

### **3.3.2. Géneros y estabilización**

En la revisión entre pares, los participantes cumplen roles claramente delineados —sean estos de autor, editor o árbitro, partiendo del supuesto de que estos evaluadores producen revisiones imparciales y desinteresadas de un trabajo, para su publicación, revisión o rechazo—. Podemos observar, además, que

los géneros cumplen un papel relevante en la revisión entre pares y contribuyen a la estabilización y (re)producción de las instituciones y las comunidades sociales (Bazerman y Prior, 2005).

Con esta confianza en los expertos reconocidos de la disciplina, el sistema de revisión de pares, por ejemplo, ha sido determinante en la producción de la disciplinariedad, al reforzar las ortodoxias particulares existentes, los valores, las normas y compromisos, y permitiendo, de este modo, la estabilización de las prácticas de producción y circulación de conocimiento altamente especializado. Como plantea Biagoli (en Starke-Meyerring, 2010), la revisión entre pares funciona para re (producir) un “*distinctive kind of discipline*” para los académicos, “*something that is simultaneously repressive, productive, and constitutive of their knowledge*” (Biagoli, 2002:11).

En definitiva, la revisión entre pares ha (re)producido la autoría individual o en pequeños grupos, legitimando unos productos de conocimiento definidos y especializados, tales como artículos o libros, que llevan a mejorar el reconocimiento intelectual y los derechos de propiedad intelectual (Starke-Meyerring, 2010).

### **3.4. Revisión entre iguales en la escritura en el aula**

Los estudios sobre la revisión entre iguales constituyen un campo sólidamente establecido en Estados Unidos, a lo largo de los últimos cuarenta años. Existe un área consolidada en las

investigaciones sobre *peer response groups* (los grupos de respuesta entre iguales) o *peer response* (compañeros de respuesta), también conocidos en la literatura sobre la interacción entre iguales en el subproceso de la revisión con el nombre de *peer feedback* (retroalimentación de los compañeros), *peer review* (revisión por pares) o *peer editing* (compañeros de edición) y también *Writing groups*.

Sin embargo, hasta el momento la revisión entre iguales —desde la perspectiva del estudiante en la educación superior y las literacidades académicas— no ha sido investigada en forma sistemática en el contexto hispanoamericano. Existen algunos trabajos (Carlino (2004, 2008; Narvaja de Arnoux, 2006) que reseñamos más adelante, pero que se basan en el enfoque sociocognitivo de la *alfabetización académica*, y no consideran la óptica del estudiante sobre la revisión entre iguales.

A pesar de haber sido menos estudiada en el contexto hispanoamericano, encontramos algunos estudios pioneros que se han ocupado de sus métodos, materiales y propuestas didácticas, especialmente en los niveles de educación primaria y secundaria (Camps, 1994; Cassany, 1999a). El caso de la educación superior es menos estudiado aún, y se cuenta con poca investigación empírica (Carlino, 2003; Castelló, 2009).

La *peer response* o *peer review* se define, en la literatura sobre el tema, como el uso que hacen los aprendices de fuentes de información y de las interacciones con otros, de tal manera que

estos asumen roles y responsabilidades, normalmente adoptadas en el plano formal por un profesor entrenado, tutor o editor que comenta o critica los borradores de los pares, tanto en formatos orales como escritos en el proceso de escritura (Lius y Jensen 2002: I). La “*peer review*” o “*peer editing*” normalmente va más allá de dar retroalimentación sobre gramática o asuntos estilísticos. En lengua castellana se conoce con el nombre de *revisión entre pares* o *revisión entre iguales*, y también se asocia con formas de revisión colaborativa.

El dispositivo de revisión entre iguales (*peer review* o *peer response*) está respaldado por muchos marcos teóricos de origen sociocognitivo, los cuales incluyen la escritura como proceso, la teoría del aprendizaje colaborativo y la Zona de Desarrollo Próximo, así como la interacción y adquisición de segundas lenguas (SLA). La respuesta del igual es considerada un componente básico en la aproximación a la escritura como proceso, que emergió en 1970 con los trabajos de Elbow (1973) y Emig (1971). También se apoya en la teoría del aprendizaje colaborativo, la cual sostiene que el aprendizaje es una actividad construida socialmente que tiene lugar a través de la comunicación con iguales. El soporte para la respuesta del igual también proviene de la *teoría de la Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) de Vygotsky (1978), que defiende que el desarrollo cognitivo de los individuos resulta de la interacción social en la que los individuos extienden su actual competencia a través de la guía un individuo más experto, la cual se denomina “andamiaje”.

La revisión entre iguales se inscribe en un tiempo de intensa ebullición, reflexión y cambio. Las razones descansan, en parte, en un cambio demográfico y social, y en parte en un cambio de paradigma profesional producido por la investigación sobre cómo escriben los escritores (Hansen y Liu, 2005).

La dinámica de los grupos de pares de respuesta o de revisión entre iguales fue defendida en forma entusiasta por muchos investigadores y profesores: Beaven, 1977; Bruffee, 1978; Elbow, 1973; T. Hawkins, 1976; Healy, 1980; Macrorie, 1979; Moffett, 1968; Freedman, 1987a, 1987b; Di Pardo y Freedman, 1988; De Guerrero y Villamil, 1994; Cassany, 1999a. Por otra parte, Gere (1987) hace una completa revisión sobre grupos de respuesta de iguales y Reid (1994) plantea un interesante debate entre intervención y apropiación en los procesos de corrección que pueden extenderse a la revisión entre iguales.

### **3.5. Estudios fundacionales**

En este apartado exponemos lo que podríamos denominar los trabajos clásicos sobre el paradigma de la revisión entre iguales, que se fundamentan en el enfoque sociocognitivo, y se han producido en el contexto anglosajón en la década de 1980, los cuales se orientaron al trabajo con estudiantes de ciclos escolares de básica y media en L1 y L2.

### **3.5.1. Freedman (1987)**

En su estudio nacional sobre 560 profesores exitosos de escritura, Sarah W. Freedman (1987a) señala que los investigadores están profundamente divididos sobre la eficacia del enfoque del pequeño grupo. Esta autora plantea que las investigaciones que existen hasta ahora sobre grupos de respuesta han producido resultados o hallazgos dispares acerca de su éxito. Hay estudios que revelan resultados negativos detectados en la implementación de los grupos de respuesta (Berkenkotter, 1984 y Newkirk, 1984a). En contraste, existen trabajos que dan cuenta de los resultados positivos de los grupos de respuesta (Gere y Abbott, 1985; Gere y Stevens, 1985 y Nystrand, 1986).

En conjunto, lo que resulta más complicado que las discusiones de los grupos en la clase de escritura es el hecho de que, además de la función más común de responder a la escritura, los grupos también pueden servir para otros propósitos. En un estudio sobre dos grupos de noveno en clase de escritura, Freedman (1987a) encontró grupos con cuatro propósitos distintos: a) como un primer tipo de respuesta a la escritura b) pensar colaborativamente, c) escribir colaborativamente, y d) para la corrección de la escritura del estudiante. La mayor parte de la literatura acerca de los grupos de escritura en el aula está orientada a aquellos cuya función principalmente es proveer a los estudiantes con oportunidades para responder la escritura del otro, incluyendo las oportunidades para la revisión. Los investigadores que discuten los grupos de respuesta

suponen que su principal función es que sirve para pensar y escribir colaborativamente (Brufee, 1973a, 1973b, 1978, 1984, 1985; Gebhardt, 1980; Gere, 1987 y Di Pardo y Freedman, 1987).

Gere (1987) y DiPardo y Freedman, 1988) sostienen que la escritura en grupos se cataloga generalmente como “aprendizaje colaborativo”, una forma de aprendizaje que incluye una variedad de actividades centradas en el aprendiz, las cuales van desde convocar pequeños grupos para resolver problemas en clase de matemáticas hasta formar grupos de libro, es decir, grupos de alumnos que se reúnen para comentar un libro, seleccionado por sus integrantes, que leen y deben escribir sobre la lectura realizada. En el estudio de Freedman (1987a) sobre grupos de respuesta en dos aulas de noveno grado se demostró que los grupos que funcionan más colaborativamente no son aquellos que atienden a la escritura particular de un individuo, sino más bien aquellos que se plantean trabajar juntos para producir un solo texto y resolver los problemas propios del proceso. En definitiva, Freedman concluye que los grupos funcionan colaborativamente solo si los miembros trabajan juntos en un producto único del grupo.

Sin embargo, esta autora reconoce, a pesar de lo anterior, la posibilidad de eventos colaborativos que pueden ocurrir dentro de actividades en desarrollo de grupos de respuesta cuando no tienen como propósito trabajar juntos en un problema de escritura. Incluso con esta definición más restringida de colaboración, algunas de las investigaciones sobre aprendizaje colaborativo son útiles para



aclarar aspectos del proceso particular de enseñanza-aprendizaje de los grupos de respuesta en la escritura.

No obstante, a pesar de que los grupos de respuesta son intrínsecamente menos colaborativos que los grupos que trabajan juntos hacia un solo producto cooperativamente elaborado, las investigaciones revisadas por Freedman sobre aprendizaje colaborativo no explican completamente la dinámica de los grupos de respuesta.

Freedman (1987a) concluye que existen varias razones para usar los grupos de respuesta y que se debería trabajar con ellos como soporte de la enseñanza de la escritura. En su estudio mostró lo que funciona mal y lo que funciona correctamente. En el lado positivo, estos dos grupos de estudiantes de noveno grado muestran que los grupos les ayudan a responder a su propio trabajo. En definitiva, los grupos constituyen una manera de tener presente a la audiencia en el proceso de escritura. La autorespuesta es estimulada, además, por los grupos. Los estudiantes también utilizan los grupos para discutir el contenido de su escritura, incluso cuando no tienen este propósito explícito.

En la clase de uno de los profesores que observó Freedman (1987a), los estudiantes mostraron que se sentían a gusto usando la escritura del otro como un terreno para resolver problemas específicos propios. Estos estudiantes no eran muy buenos respondiendo a temas más amplios que el contenido de la escritura, y raramente discutían los problemas de la escritura real o buscaban soluciones.

En todos los casos evitaban en sus comentarios hacer evaluaciones de la escritura de otro estudiante y rechazaban también jugar el rol de profesores. Con otra profesora observada, Freedman (1987) encontró algunos destellos de los tipos de respuesta que ella esperaba que los estudiantes dieran a sus pares, pero no precisa por qué.

En definitiva, la investigación concluye que los grupos trabajan en forma diferente en diferentes aulas y con diferentes edades y tipos de estudiantes. Así mismo, la organización que dé el profesor a la estructura de la clase, incluyendo los tipos de ejercicio, no parece tener influencia significativa. Por esta razón, se necesitan más estudios sobre cómo actúan los grupos bajo otras condiciones, y los investigadores necesitan documentar muy bien sus estudios para mostrar qué otros asuntos pueden implementarse en los grupos. Además, se necesitan investigaciones que permitan examinar hipótesis sobre la influencia del habla del grupo sobre la escritura del estudiante, concluye Freedman (1987a).

### **3.5.2. Di Pardo y Freedman (1988)**

Di Pardo y Freedman (1988) consideran que los grupos de respuesta no constituyen una innovación, sino que ya forman parte integral de muchas aulas de escritura. Estas autoras comienzan a trazar su emergencia en las aulas, y examinan las razones comúnmente dadas para su uso, y exploran asuntos de poder y control en el aula

asociadas con el uso de estos grupos. Después de una primera revisión de la literatura sobre los grupos y sobre los asuntos relevantes en la literatura de investigación, donde consideraron el trabajo de profesores y teóricos, así como investigaciones empíricas, deciden no solo proveer una revisión crítica, sino en cambio explicar temas de importancia teórica. Algunos de estos temas son la relación de los grupos de respuestas de iguales con la enseñanza de la escritura, el rol del aprendizaje entre iguales en el aula, y asuntos relacionados con modelos interaccionales en grupos por oposición a las diadas.

Di Pardo y Freedman (1988) hacen una exhaustiva revisión de varias investigaciones que examinan diferentes perspectivas o posibilidades acerca del potencial de la escritura colaborativa. Así, por ejemplo, encuentran que hay algunos estudios que examinan el potencial de la escritura colaborativa del estudiante, por lo general con el uso de microcomputadores (Daiute y Dalton, 1993; Dickinson, 1986; Hawkins, Sheingold, Gearhart y Berger, 1982; Levin, Reil, Rowe, y Boruta, 1985; Reil, 1985; en Di Pardo y Freedman, 1988). Otras investigaciones argumentan los méritos de los grupos organizados para pensar colaborativamente sobre problemas relacionados con la escritura (Hillocks, 1981, 1984, 1986). La escritura colaborativa y los grupos de respuesta que trabajan hacia la construcción de un solo texto o la solución de problemas de alguno de los individuos tienen un potencial interés porque presentan con claridad diferentes tipos de oportunidades de aprendizaje-enseñanza, a diferencia de los grupos de respuesta en

los cuales los miembros trabajan turnándose con diferentes compañeros en sus propios productos individuales.

Existen otros tipos de grupos de respuesta usados en la instrucción en escritura que justifican aún más investigación, porque las cuestiones que ellos provocan y las aproximaciones para examinarlos son de un orden totalmente diferente. Di Pardo y Freedman (1988) circunscriben la discusión al más comúnmente practicado y estudiado grupo de respuesta de escritura. Así, que se interesan por discutir las nociones de colaboración solo cuando están relacionadas con las actividades del grupo de respuesta.

La falta de acuerdo existente acerca de los grupos de respuesta sugiere la necesidad no solo de mayor investigación, sino también de un marco conceptual que pueda englobar este tipo de investigaciones. El propósito de la completa revisión que hacen Di Pardo y Freedman es poder construir un fundamento teórico para la investigación sobre grupos de respuesta, con el propósito de sugerir cuestiones que nuevos estudios puedan explorar. Estas cuestiones son, por ejemplo, cómo los grupos de respuesta se adecúan dentro del creciente contexto social e instruccional de la clase de escritura, qué factores internos a los grupos de respuesta influyen en el modo en que el aprendizaje en el grupo de iguales tiene lugar, y cómo los estudiantes dan y reciben respuesta al par y reciben retroalimentación del otro.

Di Pardo y Freedman (1988) también reseñan trabajos no específicamente dirigidos a la escritura en clase, algunos de los

cuales se han propuesto clasificar los grupos de escritura dentro de las aulas (Peterson, Wilkinson, Spinelli y Swing, 1984; Webb 1982). Entre otros, Webb (1982) muestra que algunos estudios relacionan características de la situación de aprendizaje —tales como la habilidad de agrupar y la composición étnica de los grupos— para diseñar modelos en los grupos. Esta autora concluye, entonces, que otros estudios relacionan diseños, tales como dar ayuda, recibir ayuda, y dentro y fuera del comportamiento en la tarea hasta alcanzar el logro individual. El enfoque de Webb relaciona dos conjuntos de estudios que permiten trazar un camino para describir los factores que influyen en los procesos grupales y mostrar entonces el aprendizaje que se ha producido. Para dibujar estas conexiones, la autora argumenta a favor del paradigma proceso-producto. Su aproximación se alinea con las revisiones previas sobre los méritos relativos de diferentes métodos cooperativos de grupos (Sharan, 1980) y el uso de grupos en aprendizaje cooperativo (Slavin, 1980).

Respecto a una colección de investigaciones sobre pequeños grupos, Di Pardo y Freedman revisan los trabajos de Peterson, Wilkinson y Hallinan, (1984). En la introducción de este trabajo se describen tres paradigmas dominantes para el estudio de grupos: el sociológico, el sociolingüístico, y el proceso-producto. El paradigma sociológico se ocupa de los asuntos que afectan a cómo los estudiantes son ubicados en los grupos y las consecuencias de su ubicación (por ejemplo, la habilidad y las agrupaciones étnicas). El paradigma sociolingüístico describe las interacciones (verbales y no

verbales) entre estudiantes dentro de los grupos, los cuales son usados para estudiar la composición de grupos en educación elemental. Estos autores argumentan a favor de una integración de estas perspectivas y en un capítulo de su estudio demuestran una combinación del proceso-producto y aproximaciones sociolingüísticas en un estudio de enseñanza de matemáticas elementales (Peterson, Wilkinson, Spinelli y Swing, 1984). Esta clasificación es interesante, pero debería explicarse más y ejemplificarse.

Ahora bien, en la perspectiva de Di Pardo y Freedman (1988) estos marcos generales, que no se construyen especialmente para orientarse hacia la enseñanza y aprendizaje de la escritura, deben ser ajustados para explicar las particularidades de los grupos de respuesta en la escritura en el aula. Así, el modelo del proceso-producto es insuficiente. En el caso de la escritura, este modelo no es sencillo de aplicar porque el progreso en escritura es difícil de medir, y a menudo ocurre durante largos períodos de tiempo. Incluso cuando no pueda hallarse una relación entre el habla de los grupos y el mejoramiento de una pieza individual de escritura, el aprendizaje se presenta dentro de los grupos.

Alternativamente, también si un escritor hace mejoramientos cuantificables en una pieza de escritura y estos son objeto de estudio a través del habla de una sesión de grupo, es posible constatar que el escritor no haya aprendido un concepto que él o ella apliquen a una nueva situación de escritura. Poco se conoce, como destacan Di Pardo y Freedman (1988), sobre lo que está implicado

en la transferencia de habilidades de escritura de una tarea a otra. Solo un modelo sociolingüístico podría dar pistas para incrementar la comprensión de la dinámica interna de los grupos y los tipos de interacción que pueden llevar al aprendizaje del lenguaje. Como Peterson y Wilkinson (1984) sugieren, esto parece importante para comenzar con una comprensión sociolingüística de los procesos de grupo y para empezar a encaminarse hacia unidades de producto que sean significativas.

Para construir un marco conceptual que dé forma a la investigación sobre el uso de grupos en la enseñanza de la escritura, es necesario comenzar con las teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura, y en concreto sobre la escritura en grupos.

Cabe señalar que Di Pardo y Freedman (1988) destacan cómo la teoría del desarrollo de Vygostky (1962, 1978) —la cual enfatiza en la importancia de la interacción social para el aprendizaje del lenguaje—, sugiere caminos que podrían apoyar o soportar la adquisición del lenguaje escrito por parte de los estudiantes.

### **3.5.3. De Guerrero y Villamil (1994)**

Estas investigadoras se apoyan en la perspectiva social y cultural vygotskyana, para llevar a cabo un estudio sobre la interacción durante la revisión entre pares en un aula de escritura en L2. Estas autoras consideran que el uso de la perspectiva de Vygostky (1962, 1978) se justifica porque es especialmente apta para estos tipos de

análisis, debido a su enfoque en el origen social del lenguaje. El objeto de su investigación es aplicar esos conceptos al estudio de las interacciones verbales que se producen en las parejas durante la revisión entre iguales en un aula de escritura en L2. Las preguntas de investigación fueron: 1) ¿Qué tipos de interacción ocurrieron mientras los miembros de las díadas participaban en la revisión entre iguales?; 2) ¿Qué tipo de relaciones sociales de los participantes se produjeron durante la interacción? El tema de la regulación se abordó por parte de las investigadoras por su importancia en la comprensión de las dinámicas de las relaciones sociales en la ZDP, las cuales van desde la regulación del otro hasta la propia regulación cuando el sujeto es capaz de dirigir por sí mismo la actividad, después de haber internalizado las estrategias provistas por otros.

Los participantes fueron 54 estudiantes de Inglés intermedio como L2, agrupados en tres secciones, 18 en cada sección. El curso se impartió por una de las investigadoras y en él la revisión entre pares se usó como una técnica para mejorar la escritura. La L1 de los estudiantes era el español y ninguna había vivido más de un año en un país de habla inglesa; esta era una condición clave de la investigación.

Los datos consistieron en grabaciones en audio durante dos sesiones. Las investigadoras habían grabado previamente cinco clases donde diseñaron un entrenamiento de los estudiantes en dos modos retóricos: la narración y la persuasión. En total fueron 40 grabaciones (17 narrativas y 23 persuasivas). Establecieron, así



mismo, categorías como tipos de episodio, tipos de episodio de tarea, etapas de regulación cognitiva y relaciones sociales.

En los resultados analizan las frecuencias y porcentajes de cada una de las tablas en términos estadístico-cuantitativos. Esto llevó a las autoras a responder a la pregunta en torno a qué tipos de interacción ocurren entre los miembros de una díada que participa en la revisión entre pares, y los resultados muestran un proceso interactivo extremadamente complejo y un productivo proceso de revisión entre los participantes. Los episodios de tarea fueron altamente variados, lo que confirma los hallazgos de investigaciones precedentes sobre la complejidad de la interacción entre pares durante la revisión.

Las respuestas que se dan a sí mismos los escritores en voz alta, durante la lectura inicial, son interesantes en sí mismas porque, en primer lugar, constituyen una sólida evidencia de que la revisión comienza tan pronto como los estudiantes empiezan a leer en voz alta para los pares, y en segundo lugar, porque el gran porcentaje de revisiones realizadas en esta etapa estuvo relacionada con problemas de forma. Esto contrasta con los hallazgos del estudio de Freedman (1987a), en el que las explicaciones para los pares fueron cuestiones de gramática, ortografía y mecanismos de corrección formal en L2 más que en L1.

Por otra parte, los roles que adoptan durante la revisión —lector o escritor— afectan también la regulación individual. Los lectores tendían a asumir control de la tarea y, por lo tanto, son más

autorregulados, mientras que los escritores tienden a asumir más el papel de otro, más que ser autorregulados.

Diferentes modelos de relaciones sociales se derivaron de las etapas de regulación cognitiva. El tipo más común de relación asimétrica fue una tensión entre ser regulado por el otro y la autorregulación. En otras palabras, la situación de revisión diádica se creó como un espacio instrumental donde el aprendizaje fue promovido por la mayor habilidad de la asistencia del par en resolver problemas textuales particulares.

En conclusión, para De Guerrero y Villamil (1994) el paradigma vygotskyano permite capturar no solo el imperceptible interjuego que existe entre la interacción colaborativa y el funcionamiento intelectual independiente. En la revisión entre pares los procesos cognitivos se ponen en ejecución para completar con éxito la tarea y entonces, son presumiblemente internalizados para futuros procesos de solución de problemas de forma independiente. En definitiva, la revisión entre pares es una situación potencialmente benéfica porque permite el intercambio de roles y el acceso continuo a formas estratégicas de control de acuerdo con las demandas de la tarea. En este sentido, los profesores necesitan proveer a los estudiantes con oportunidades para interactuar con pares que tengan diferentes niveles de regulación.

Finalmente, la noción de regulación puede ayudar a los profesores de escritura en L2 a mejorar la naturaleza de la interacción entre pares.

### **3.5.4. Los grupos de escritura. Gere (1987)**

Tanto Myers como Gere indican que en el libro *English Composition as Social Problem* (1917) de Sterling Andrus Leonard, inspirado en las ideas de Dewey, se encuentra una fructífera discusión de muchas de las técnicas de grupo, generalmente pensadas hoy como “nuevas”. En efecto, en este texto se muestra cómo estudiantes de educación elemental se reúnen en grupo para responder a los artículos de otros y son impulsados por sus propios profesores para crear algunos criterios de corrección, y por encima de todo evitar críticas duras o severas por pequeñeces. Adoptando el ideal de Dewey sobre la escuela como una pequeña comunidad, Leonard busca crear una relación armoniosa y cooperativa entre estudiantes, como si ellos persiguieran juntos objetivos educacionales compartidos, lo cual refleja la imagen de una sociedad que funciona en forma ideal.

La filosofía de Leonard se retoma en recientes trabajos de defensores de la aproximación del pequeño grupo, incluyendo a Elbow (*Writing With Power*, 1981) y Bruffee (*A short Course in Writing*, 1985). Hairston (1982) elige el famoso término de Kuhn de “cambio de paradigma” para describir la revolución generada por el nuevo conocimiento de la profesión sobre escritura y escritores.

Myers (1986) y Gere (1987) recuerdan a los profesores e investigadores que la aproximación al pequeño grupo para la enseñanza de la escritura no es algo nuevo, como muchos suponen. Gere, en su extensa historia sobre el uso e investigación sobre

grupos de escritura, muestra que “la escritura de grupos ha existido en tanto que los escritores han compartido su trabajo con iguales y reciben comentarios sobre estos” (p. 9). Gere sostiene que lo que caracteriza a estos grupos es que los escritores responden al trabajo de otros. La revisión entre iguales es una de las modalidades de este tipo de grupos. Estos grupos pueden estar conformados por un número de tres alumnos hasta cuarenta. Por otra parte, algunos profesores brindan una dirección explícita a estos grupos en el aula, mientras que otros evitan interferir en su funcionamiento con comentarios o directrices.

Los grupos pueden intercambiar los borradores de los textos y recibir comentarios escritos u orales, mientras que otros leen en voz alta y reciben retroalimentación oral. Además, los grupos pueden tener diferentes formas de responder. Esta autora plantea que algunos intervienen de manera directa sobre la escritura de uno de sus miembros, colaborando con la generación de ideas o diciéndole al escritor qué debe seguir haciendo en el texto. En contraste, otros grupos responden solo cuando el escrito ya está concluido.

En el trabajo de Gere comentado por Di Pardo y Freedman (1988) se traza la historia de los grupos en los Estados Unidos, retornando a los primeros días de las colonias, cuando estos fueron parte de sociedades letradas y documentando su uso en aulas como en la última parte del siglo XIX.

### **3.5.4.1. El nuevo paradigma en los grupos de respuesta**

De acuerdo con Hairston (1982), el cambio de paradigma se manifiesta cuando se cuestiona el modelo tradicional centrado en el producto, a la luz de los recientes trabajos de lingüistas, psicólogos cognitivos, antropólogos y teóricos de la composición. Las características clave de este nuevo paradigma son: a) se enfoca en la escritura como proceso con el propósito de que la instrucción esté interviniendo en este proceso; b) enseña estrategias para la invención y el descubrimiento; c) enfatiza los principios retóricos de la audiencia, el propósito y la situación, con una evaluación basada en cómo una pieza de escritura determinada se encuentra con las necesidades de la audiencia; d) trata las actividades de preescritura, escritura y revisión como procesos recursivos que se entrelazan. Además, este paradigma es holístico, porque reconoce la importancia de las facultades intuitivas y no racionales, tanto como las racionales.

Así, la consideración del listado de Hairston empieza a sugerir algunas razones para el reconocimiento del enfoque del grupo pequeño. Los grupos constituyen un escenario para intervenir en los procesos de escritura individual, y ayudar a trabajar colectivamente, con el fin de descubrir ideas, subrayar el sentido de audiencia del escritor e interactuar con el soporte de otros en las diferentes etapas del proceso de composición.

En resumen, aunque la investigación sugiere varios caminos en los cuales los pares trabajan juntos para soportar o complementar

únicamente los objetivos instruccionales de la escuela, hay alguna evidencia de que los profesores se sienten amenazados por la mera fuerza de la influencia de los pares y su potencial para socavar las normas organizativas de la escuela (Sieber, 1979, en Di Pardo y Freedman, 1988).

Algunos profesores han respondido a este dilema con el desarrollo de nuevos caminos para implicar a los estudiantes, sin dejar el poder de las dinámicas de iguales. Graner (1987; en Di Pardo y Freedman, 1988), por ejemplo, lamenta el hecho de que permitir a los estudiantes operar en grupos de iguales requiere que los profesores cedan una gran cantidad de control del aula, y que esto hace muy difícil para el profesor garantizar que esta discusión no comience a volverse un habla pequeña o un simple cotorreo. Graner propone como una alternativa lo que él llama “taller de revisión”, una lección de clase entera en la cual se comparan muestras fuertes y débiles de escritura de estudiantes, así como las estrategias de revisión desarrollados por los estudiantes, brindando entonces una oportunidad para el trabajo individual y silencioso sobre sus propias revisiones.

#### **3.5.4.2. Grupos y aprendizaje colaborativo**

Los grupos de escritura, tanto dentro como fuera de las instituciones académicas, existen como medios de aprendizaje para ayudar a los individuos a mejorar su escritura. Desde el punto de vista de su

fundamentación teórica comienzan con una función educativa. Los grupos de escritura se inscriben dentro del constructo de “aprendizaje colaborativo”, una forma de aprendizaje que incluye actividades que van desde la organización de pequeños grupos que pueden servir para resolver problemas en una clase de matemáticas hasta grupos de estudio que pretenden discutir libros seleccionados por sus miembros.

Como plantea Gere (1987), la palabra “colaborativo” sugiere una perspectiva que se opone a la asociada con los roles convencionales del escritor y la escritura. Se trata de una presuposición que relaciona a los escritores como individuos solitarios, individuos que, aislados de la sociedad, producen su trabajo. Esta presuposición dominó durante muchos años la vida académica, y aún muchas disciplinas humanísticas, por ejemplo, hacen énfasis en esta percepción. Sin embargo, a partir de la declaración de principios de Hairston (1982) se produjo un cambio de paradigma en los estudios de la composición y el foco de teóricos e investigadores pasó del producto escrito al proceso; no obstante, todavía no se reconocían los aspectos sociales de la escritura. Los modelos de Flower y Hayes y Bereiter y Scardamalia partían de la hipótesis de que los escritores trabajaban fundamentalmente solos.

En contraposición a esta concepción de la escritura como trabajo individual y solitario, se opuso el paradigma emergente de la teoría y práctica colaborativas. Uno de los conceptos claves del trabajo de Gere (1987) consistió en discutir precisamente el concepto de alienación: “*The term alienation stands at their center*” (p. 62).

Gere (1987) se apoya en las teorías de Marx y Durkheim para mostrar las discusiones previas sobre la alienación y la importancia de la colaboración, que son claves para comprender el aprendizaje colaborativo.

El poder de creatividad que despiertan los grupos de escritura explica el empoderamiento que frecuentemente acompaña la participación en este tipo de grupos. Los individuos se sienten empoderados porque descubren las nuevas capacidades por su cuenta cuando emprenden un trabajo colaborativo. La perspectiva marxista en la que se apoya Gere (1987) reexamina el concepto de autoría al plantear la escritura en términos sociales.

### **a) La conciencia sobre la audiencia**

Uno de los beneficios continuamente atribuidos a la colaboración en la escritura es que ofrece una experiencia directa con audiencias. El reconocimiento de la audiencia constituye uno de los mayores problemas del escritor. El concepto de egocentrismo de Piaget ayuda a comprender muchas dificultades de escritura. En este sentido, Shaughnessy (1977: 240) plantea que “*the assumption that the reader understands what is going on in the writer’s hand*” es el producto del egocentrismo.

Una explicación relevante radica en el concepto de alienación. El reconocimiento de que el concepto dominante de autoría sirve a un escritor aislado (y por lo tanto frecuentemente alienado) de sus



lectores, lleva al reconocimiento de que esta alienación disminuye las capacidades de los escritores para visualizar sus audiencias. Si estos perciben su trabajo como alejado de la interacción con otros, los escritores estarán probablemente alejados de sus audiencias. En consecuencia, en su alienación podrían encontrar dificultad para reconocer que sus lectores necesitan conocer y encontrar las palabras adecuadas para hacer sus ideas más accesibles a estos lectores.

### **b) El grupo de escritura mitiga la alienación**

En definitiva, la colaboración permite paliar la alienación reorientando a los escritores hacia sus lectores. Cuando un par puede decir *“I don't understand”*:

*establishes—more powerfully than any theory, instructor's exhortation, or written comment can—the “otherness” of the audience and pushes writers to respond to this otherness by searching for more effective ways to convey ideas.* Gere (1987: 68).

La escritura entra perfectamente en el dominio del aprendizaje colaborativo porque demanda diálogo entre el escritor y el contexto. El escritor puede tener éxito solo cuando se adhiere a las convenciones del “discurso normal” de una determinada comunidad, y los escritores pueden aprender este discurso usando los tipos de conversación que ocurren en el aprendizaje colaborativo. Así, la evaluación de la calidad de la escritura refleja una continua negociación entre los escritores y sus contextos

sociales. Un examen del lenguaje de los grupos de escritura revela que la negociación, más que la aplicación de estándares absolutos, guía a los participantes a ayudarse a escribir mejores borradores. El proceso social de desarrollar conocimientos sobre la escritura permite a los escritores transformar sus textos inconclusos o imprecisos en textos más elaborados.

Como plantea Gere (1987), las teorías del aprendizaje colaborativo, entonces, construyen una oposición a la alienación y a esta visión altamente individualista, inherente a los tradicionales conceptos de autoría, y enfatizan los aspectos comunitarios de la vida intelectual. En la visión colaborativa, el individuo autosuficiente empieza a subordinarse a las interacciones sociales y a la negociación intelectual entre pares. Así, el discurso exploratorio de los grupos de escritura demuestra la capacidad de estos para desarrollar conocimiento sobre los textos que se someten a su consideración. Estos textos inconclusos e imprecisos ocupan el centro de los grupos de escritura, unificando las teorías del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje.

### **3.5.5. Entre intervención y apropiación**

En las prácticas de revisión entre iguales suelen presentarse problemas análogos a la *apropiación* que hacen los profesores del contenido de los textos de los estudiantes (Reid, 1994):

*The teacher appropriates the text from the student by confusing the student's purpose in writing the text with her own purpose in commenting.* Sommers (1982: 149, en Reid, 1994).

En contraste, la *intervención* —a diferencia de la apropiación— consiste en un efectivo uso del conocimiento cultural del profesor que le permita asesorar a sus estudiantes en el ingreso a la comunidad académica, y que puede considerarse análogo al conocimiento y habilidades que despliegan los pares durante la revisión.

Esta investigadora sostiene que responder a los textos de los estudiantes es un asunto central de la enseñanza de la escritura y que los métodos de respuesta a los estudiantes han cambiado. Antes se trataba los textos de los alumnos como productos acabados, y por ende se respondía y evaluaba el producto; ahora usualmente se interviene y se responde en muchos puntos durante el proceso de escritura. Este giro hacia el proceso permitió descubrir que las respuestas basadas en el producto, que se usaron durante la intervención basada en el proceso, podrían derivar en problemas de apropiación de los textos de los estudiantes. Una situación similar se puede presentar cuando los pares revisan los borradores de los trabajos escritos de sus compañeros durante sesiones de revisión entre iguales, lo cual puede incidir en que los autores renuncien a la autoridad sobre sus textos, o a no comprender la respuesta del tutor o del par.

En consecuencia, compartimos con Reid (1994) que es necesario distinguir entre la colaboración legítima y la colaboración ilegítima,

y analizar críticamente el rol de audiencia que desempeñan el profesor y los pares durante la revisión entre iguales.

### **3.6. Didáctica de la revisión y revisión entre iguales**

Enmarcado dentro del campo de la didáctica de la escritura, el trabajo de Cassany (1993) destaca que la corrección es un componente importante de la práctica global de la escritura en el aula y que cambiar la corrección implica cambiar la enseñanza de la composición, además de que se trata de una habilidad imprescindible para aprender a escribir.

Una serie de factores sugieren que la revisión entre iguales no sólo mejora la calidad de los textos de los aprendices, sino que también contribuye a desarrollar sus procesos de composición e incrementa su comprensión de los secretos de la composición escrita. Sin embargo, dadas las concepciones previas de los estudiantes, así como las habilidades pragmáticas y discursivas que requiere ese tipo de revisión, se exige que haya un aprendizaje formal y específico de las estrategias de revisión entre compañeros. A partir de los fundamentos discursivos (el carácter social del lenguaje, el dialogismo y la naturaleza compleja de la composición) y pedagógicos (concepción sociocultural, el papel mediador de la oralidad y el trabajo en equipo), Cassany (1999a: 217- 219) expone varios argumentos a favor de la revisión entre alumnos:

- *La investigación etnográfica recomienda la revisión entre iguales.* Se trata de una actividad provechosa para los

aprendices, aunque presenta algunas dificultades como inhibiciones, falta de cortesía en la revisión, exceso de tiempo en la revisión de los borradores, etc.

- *La revisión entre iguales “escenifica” el acto de recepción.* Los estudiantes pueden vivir ciclos completos de comunicación escrita, pueden tomar conciencia sobre las características del proceso y el acto de recepción deja de ser privado. Se trata de un “ensayo general” del auténtico acto de recepción. Un aprendiz “representa” ante el escritor el papel de lector: lee el texto y expresa las reacciones que le suscitó y las argumenta.
- *La revisión entre iguales mejora el escrito.* La revisión entre iguales contribuye a mejorar la composición del aprendiz. El lector intermedio aporta puntos de vista e información importante al autor (las reacciones que suscita el escrito), las ambigüedades, los errores, los aciertos) y éste las puede utilizar para mejorar sustancialmente su borrador.

Además, existen otras ventajas de orden práctico porque el profesor ve aligerado el volumen de trabajos por calificar y porque se trata de un tipo de corrección más rápida que la del profesor. Existen sin embargo, algunos problemas que emergen de la práctica. En primer lugar, el estudiante no posee los conocimientos suficientes para corregir el texto en sus aspectos más globales. En segundo lugar, algunos profesores sostienen que fomenta la competitividad porque se privilegia más la corrección del error y la comparación entre compañeros. Finalmente, una razón poderosa es que el alumno no

está acostumbrado a corregir. Por norma no confía en la revisión del compañero y prefiere ser revisado por el profesor. Otros la consideran una pérdida de tiempo. A pesar de estas dificultades es una práctica que tiene muchas ventajas y que debe ser potenciada (Cassany, 1993 y 1999a).

### **3.7. Revisión entre iguales: el enfoque sociocognitivo**

Si bien la revisión entre iguales con guía del docente es una práctica habitual en los programas anglosajones de “escribir a través del currículum”, lo es mucho menos en España y América Latina. Sin embargo, algunas investigaciones han corroborado las ventajas de la revisión colaborativa o revisión entre pares desde una óptica cognitiva y metacognitiva (Carlino, 2004, 2008a; Narvaja de Arnoux, 2006; Castelló, 2009; Castelló, 2008; Castelló, González e Iñesta, 2008;) en la escritura de tesis de posgrado y en trabajos de investigación con alumnos de grado. Además, algunos precedentes defendieron la importancia de la interacción, la colaboración y los intercambios verbales entre iguales durante la composición en educación básica y bachillerato (Cassany, 1999a), así como la importancia de la revisión y la necesidad de enseñar a revisar a maestros y estudiantes (Cassany, 1993).

### **3.7.1. Revisión entre iguales en posgrado**

Desde una óptica sociocognitiva y también en la perspectiva de la investigación-acción, Carlino (2004a) analiza un par de propuestas pedagógicas que se pusieron en práctica en dos talleres de escritura de un par de maestrías. Las preguntas que examinó en este ciclo de investigación-acción fueron: a) cómo prevenir el aislamiento y la discontinuidad que experimentan los tesistas cuando finalizan sus ciclos académicos y deben enfrentar la escritura de la tesis; b) cómo brindar apoyo a los tesistas para redactar sus trabajos de fin de máster si se tiene en cuenta que no han tenido tiempo en la clase presencial para discutir sus borradores, y c) qué dispositivos pueden emplearse en los talleres de tesis para que los estudiantes expresen su experiencia vital. Las actividades realizadas fueron la elaboración de un diario de tesis y la revisión entre pares.

Los problemas que detectó Carlino (2004a) en la revisión entre pares fueron haberla dejado a la autogestión de los maestrandos y por fuera del aula. Esto la llevó a incluirla dentro de los encuentros presenciales organizados para comentar los trabajos escritos de cada estudiante con ayuda de una guía. En estos espacios, la valoración de los sujetos fue positiva. Es decir, que para que la propuesta de la revisión entre pares funcione ha de ser incluida en el currículum y llevada a cabo dentro de los espacios presenciales del taller de escritura de tesis, con la ayuda del profesor.

En conclusión, se hace necesario superar la brecha entre las intenciones de la docente y el punto de vista de los estudiantes. Para

estos no es suficiente conocer los potenciales beneficios de llevar a cabo la propuesta y de poder hacerlo, sino que, por el contrario, necesitan que la práctica esté andamiada externamente.

En un estudio posterior, Carlino (2008a) parte del análisis del contexto de la baja tasa de graduación que se presenta en los posgrados argentinos, concretamente en las maestrías de las ciencias sociales. Las dificultades de los estudiantes para concluir sus tesis constituyen ya un objeto de estudio de numerosas investigaciones internacionales, así como la dificultad que presentan para revisar sus escritos.

La enseñanza de la revisión entre pares (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006, en Carlino, 2008) se enmarca en la situación de los posgrados descrita. En este estudio se examina de nuevo como eje didáctico la revisión entre pares dentro de una serie de talleres de escritura de proyectos y avances de tesis en diferentes posgrados.

Los objetivos de la actividad de la revisión entre pares son:

1. Promover que los tesistas reciban comentarios de potenciales lectores que les ayuden a detectar y solucionar problemas de sus textos escritos.
2. Enfrentar a los alumnos a una “audiencia de prueba”.
3. Contribuir a la explicitación de criterios para que los estudiantes revisen sus propios escritos.



4. Propiciar el intercambio entre pares para paliar la falta de un apoyo continuo en su labor como tesistas.

En el estudio se defienden varias razones para incluir la enseñanza de la revisión entre pares en el currículum del taller de escritura de posgrado. En primer lugar, la revisión entre pares debe ser objeto de enseñanza porque se trata de una práctica social que caracteriza la comunidad científica. En segundo lugar, la revisión entre pares debe ser objeto de la didáctica de la escritura en los diferentes niveles de escolaridad y especialmente en la universidad, porque se han corroborado por parte de profesores e investigadores los diferentes problemas que tienen los alumnos para escribir (Boote y Beile, 2005, en Carlino, 2008a). En tercer lugar, la revisión entre pares en los posgrados indica que revisar el texto de un compañero y, a su vez, recibir sus comentarios sobre el trabajo propio sitúan al estudiante en un rol más activo y fértil para aprender. La cuarta razón es una serie de argumentos: 1) es más fácil ver problemas en el texto ajeno que en el propio; 2) la revisión entre pares subdivide el proceso de escritura en diferentes fases, lo cual puede incidir en disminuir la carga cognitiva, y 3) enseñar la revisión entre pares revela que los académicos, comunidad a la que aspiran pertenecer los tesistas, ha de saber revisar a fondo y de manera frecuente textos ajenos y propio.

Como en otros trabajos (Carlino, 2005), se insiste en la necesidad de que a nivel institucional se reflexione sobre el valor de la escritura y se le asigne un lugar en el currículum a su enseñanza. En este orden de ideas, se pide institucionalizar la enseñanza de la

revisión entre pares a través de encuentros periódicos entre revisores en espacios como los “círculos de escritura de tesis” (Aitchison, 2003, citada por Carlino, 2008a).

Los resultados de los sucesivos ciclos de investigación-acción referenciados en este estudio permiten delimitar tres grandes aspectos:

1. Problemas para llevar a cabo la revisión entre pares.
2. Condiciones para que funcione la tarea.
3. Aspectos que los estudiantes valoran como positivos.

Los principales problemas tienen que ver con que los tesisistas inician equiparando “revisión” con “evaluación sancionadora”; no saben qué comentar del trabajo de sus compañeros y cuando lo hacen pueden ser demolidores. En conclusión, sus comentarios iniciales son de baja calidad y poco útiles. Desconfían, además, de poder aportar algo valioso y de recibir comentarios de sus textos que les sirvan; prefieren, en cambio, las correcciones del profesor.

Además, si no se logra un trabajo sostenido durante la clase dedicado a la revisión colectiva y entre pares, los estudiantes no saben que la lectura de un igual puede aportarles puntos de vista e información sobre el efecto retórico del texto en los lectores. En otras palabras, si un estudiante lee el texto escrito por un compañero, que resulta de algún modo un ejemplo o modelo de lo que el también escribió, puede experimentar como lector lo que sus lectores potenciales viven al leer su texto, lo cual puede contribuir a

trasladar esta experiencia a sus propios textos y controlar mejor los efectos que produce en sus lectores. Por otra parte, experiencias de implementación de la revisión entre iguales, como la que desarrollamos en nuestro estudio, revelan que los estudiantes adquieren mayor conciencia sobre las diferentes etapas del proceso de composición, sobre la audiencia para la que escriben, sobre los tipos de textos y sobre sus propios problemas de escritura.

No obstante, la inexperiencia en la revisión entre pares y el no reconocimiento de su potencial utilidad para mejorar el texto propio incide en que los estudiantes no puedan crecer como escritores. Es importante, por lo tanto, enseñarla ofreciendo reiteradas oportunidades para ponerla en práctica.

En cuanto a las condiciones para que funcione la tarea resulta necesario diseñar una serie de condiciones didácticas para favorecer su desarrollo. Es necesario heterorregularla (orientarla y retroalimentarla) y dedicarle tiempo en clase para que se viva la experiencia de su utilidad. Ofrecer, por ejemplo, modelos explícitos e implícitos sobre cómo llevar a cabo la práctica, enseñar qué aspectos comentar de los textos, evitando comentarios agresivos y motivando a que los escritores encuentren que su texto puede responder mejor a las intenciones comunicativas del lector.

Es necesario impulsar, como plantea Carlino (2008a), a que la tarea se lleve a cabo fuera del tiempo presencial del taller, proveyendo a los estudiantes de pautas precisas, preguntas tipo para formularle al texto del par, etc. Otra condición tiene que ver con la formación de

los grupos de pares: ¿quiénes conforman las parejas de revisores mutuos?, ¿cómo han de ser los revisores para que se sientan autorizados a ofrecer su lectura crítica y acepten el comentario del par?, ¿es viable que dos parejas, a su vez, interactúen entre sí, de tal manera que cada estudiante-autor reciba varias revisiones de distintos lectores?

En cuanto a los aspectos valorados como positivos por los alumnos, la investigación de esta autora concluye que, en primer lugar, logran reconocerla como una estructura de apoyo, un “ámbito social de pertenencia” ausente en la mayoría de posgrados; en segundo lugar, la revisión entre pares ayuda a aprender criterios para reconsiderar los escritos propios y que anticipar la revisión del par lleva a la autorregulación. Así mismo, la revisión entre pares contribuye a tener en cuenta el punto de vista del lector. Finalmente, la revisión entre pares permite tener un lector auténtico. Los tesisistas también reconocen el valor epistémico de la actividad. Los estudiantes recomiendan, por lo tanto, ampliar la tarea e iniciarla desde el ciclo de pregrado.

Como aspectos más conflictivos, el estudio detectó que los maestrandos cuestionaron el hecho de que no se consiguió dejar una estructura armada para que los alumnos hicieran uso de los grupos de revisores al finalizar los seminarios.

Finalmente, la investigación concluye que dar un espacio a la enseñanza de la revisión entre pares, a corto o mediano plazo, se justifica porque quienes deseen formar parte de la comunidad

científica o profesional lo lograrán de manera más eficaz si antes se les permite escuchar de parte de algún colega los comentarios a sus borradores.

### **3.7.2. Lectura de pares y reescritura de tesis**

La importancia creciente de las carreras de posgrado y el bajo porcentaje de estudiantes que las culminan, así como los problemas de escritura que experimentan los tesisistas, ha propiciado un estudio de Narvaja de Arnoux (2006) en el cual se analiza —desde una óptica metacognitiva— la incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. Este estudio destaca las ventajas de “esta interacción cooperativa” que comienza con la lectura de varios borradores y la cual ayuda a avanzar a los compañeros del grupo, no solo porque comprenden de manera más clara el papel de la escritura en la producción y comunicación del conocimiento y pueden mejorar sus escritos, sino también porque identifican y aplican estrategias discursivas a su propio trabajo, activan conocimientos previos, consideran nuevas vías de investigación y contrastan diversas perspectivas sobre un objeto de conocimiento.

Además, la evaluación y revisión del escrito en las que intervienen las opiniones de pares y expertos ayuda a la posterior reescritura. El proceso pretende hacer consciente el valor epistémico de la escritura y facilitar el desarrollo de habilidades metacognitivas en relación con los textos que deben leer y escribir en el posgrado. Lo que se pretende, como plantea Narvaja de Arnoux (2006), es que el

estudiante avance en la construcción de una representación cada vez más precisa de la tesis y vaya adquiriendo los modos de actuación esperados dentro de una comunidad discursiva científica. En definitiva, la tesis deviene en un recorrido de iniciación en la comunidad discursiva científica.

Los estudiantes con los cuales se implementaron los seminarios-talleres de escritura de tesis pertenecían a la Maestría en Análisis del Discurso cursados entre los años 2004-2005. Participaron 9 tesisistas en el primero y 12 en el segundo, y sus edades oscilaban entre los 39 años el primero, y 37 años el segundo. Un primer diagnóstico sobre sus habilidades como escritores arrojó que no tenían problemas para plantearse, por ejemplo, reflexiones sobre su futuro trabajo de tesis. Pero los problemas surgieron cuando intentaron representarse una posible tesis, la elección del tema y la elaboración del proyecto, así como con la definición de la metodología y la selección del corpus.

Por esta razón, el taller les propone interlocutores con diferentes niveles de experiencia. Interactúan con pares, especialistas, con el coordinador del taller, con alumnos que ya han concluido la tesis y esperan la defensa, con estudiantes graduados o con lectores expertos. Estas interacciones se producen durante el taller y en varios encuentros individuales tutoriales. Las primeras intervenciones se centraron en hacer conscientes las características de un texto escrito general complejo y de los textos de cada especialidad. Los documentos producidos por los tesisistas y sometidos a lectura comentada en el espacio del taller, en

encuentros preparatorios o en reuniones tutoriales, correspondían a diferentes géneros —ligados al trabajo de tesis o que apuntaban a él— y propiciaban algún tipo de reescritura. Cuando un “tramo” de la tesis se cierra, lo que se puede llamar proyecto de tesis o capítulo, se busca un lector experto que no haya participado aún en los diálogos en los seminarios, para que evalúe el escrito y luego haga una retroalimentación, que en muchos casos puede ser oral.

Como resultado de las propuestas de escritura de los seminarios-talleres, esta dinámica ha permitido el contraste entre sucesivas versiones de los textos, lo cual ayuda a ver las operaciones que los estudiantes implementan, los materiales de los que hacen acopio y sus posibilidades de investigación. En definitiva, los seminarios hacen visibles, pues, las diferentes instancias del proceso de escritura y ayudan a crear una mayor conciencia cognitiva sobre la tesis, así como las operaciones cognitivas implicadas.

### **3.7.3. Revisión entre iguales en trabajos de grado**

En una propuesta de intervención dentro de un proyecto de mejora de la formación docente que se desarrolla en los estudios de psicología (Castelló, 2009a), se implementaron varias estrategias didácticas integradas y coordinadas para mejorar la escritura de trabajos de investigación de los estudiantes de grado como su proyecto final de grado. Dentro de las estrategias didácticas interesa, para los fines de nuestro estudio, la denominada *Dialogar*

*con otros autores*. La finalidad de esta estrategia es conformar una comunidad de escritores que asumen la responsabilidad de sus decisiones y son capaces de dialogar con otros desde su posición de autor. Se formalizó el espacio con el nombre de *Seminario de trabajo de investigación*, un espacio para que los estudiantes presentaran sus avances y comentaran sus dificultades en el proceso de escritura. Antes de concluir el texto, esto es, su versión final, los alumnos revisan de manera pormenorizada el trabajo de uno de sus compañeros —su pareja de escritura— y proponen formas de mejorarlo, con el acompañamiento de una guía de revisión. El estudio concluye que en la discusión conjunta aparecen, se definen y se proponen las soluciones. El hecho de que los alumnos dispongan de la guía y que hayan compartido las sesiones de seminario, genera entre sus integrantes la idea de que no están solos en este proceso, lo cual tiene efectos positivos en el plano afectivo y les brinda la posibilidad real de que disponen de un conocimiento compartido y un lenguaje común frente al proceso de composición, un aspecto indispensable para que las parejas de revisores funcionen de forma verdaderamente colaborativa.

### **3.8. A manera de discusión**

Los textos fundacionales sobre la revisión entre iguales y los grupos de escritura en el contexto anglosajón (Freedman, 1987a; Di Pardo y Freedman, 1988; De Guerrero y Villamil, 1994), didáctica de la revisión entre iguales (Cassany, 1993, 1999a) y los más recientes



sobre revisión entre pares en ciclos de posgrados en Hispanoamérica (Carlino, 2004a, 2008b; Castelló, 2008 y Narvaja de Arnoux, 2006) presentan un claro enfoque sociocognitivo. Dentro de los estudios fundacionales, el único trabajo que se inscribe en un paradigma sociocultural y crítico —al recuperar la influencia del marxismo y del posmodernismo y vincular las teorías sobre el aprendizaje colaborativo con la democracia y el empoderamiento de los sujetos— es el de Gere (1987). En este sentido, este sería el trabajo más afín con nuestro enfoque etnográfico sobre la revisión vinculada con la búsqueda de inclusión y empoderamiento.

Por otra parte, tanto Cassany (1993, 1999) como Carlino (2004a, 2008a), Castelló (2008) y Narvaja de Arnoux (2006) destacan la importancia de la revisión como herramienta epistémica por excelencia y la necesidad de enseñarla desde la educación básica hasta la universidad. En líneas generales, sus trabajos comparten la misma procedencia conceptual y pedagógica: los enfoques sociales y culturales de la significación, derivados de la concepción vygostkyana de la escritura. En el caso de Carlino (2004a, 2008a), complementados con los movimientos WAC/WID, el concepto de *alfabetización académica* y la investigación-acción. En el caso de Cassany (1993, 1999a), el enfoque se enmarca en la didáctica de la escritura de corte constructivista.

Sin duda, se trata de los trabajos que en el contexto hispanoamericano mejor han definido el tema de la revisión y su variante de la revisión entre iguales, y los que han alcanzado un

mayor nivel de sistematización con experiencias didácticas y estudios previos derivados de las corrientes anglosajonas sobre *peer review*.

Nuestra investigación considera estos trabajos un referente ineludible; sin embargo, desarrolla un enfoque hacia la escritura del estudiante, es decir, indaga en sus historias de vida para conocer el origen de sus concepciones, actitudes y valores sobre la práctica de revisión entre iguales (PRI), y comprender en profundidad sus posturas de rechazo o aceptación durante la implementación de la práctica. En este sentido, se trata de un aporte para considerar nuevas dimensiones de la práctica de revisión entre pares. También resulta importante tener presente que los estudiantes objeto de este estudio son profesores en formación inicial y que dispositivos como la PRI no se han aplicado en la enseñanza de la composición académica con maestros noveles.

Finalmente, situar la comprensión sobre los posicionamientos de los estudiantes frente a la PRI en el eje de la historia de vida de los sujetos, puede ayudar a explicar los encuentros/desencuentros con este dispositivo, y lo más importante contribuir a aprovechar todas las potencialidades de la revisión entre iguales.

## PARTE II

# Metodología de la Investigación



## Capítulo 4

# METODOLOGÍA

ÍNDICE	PÁG.
4.1. Introducción	215
4.2. Objetivos y preguntas de investigación	217
4.3. Los fundamentos teórico-metodológicos	220
4.3.1. La investigación cualitativa	221
4.3.2. La etnografía	223
4.3.3. La etnografía educativa	224
4.3.4. Etnografía y estudios de literacidad	225
4.4. El estudio de caso	228
4.4.1. La generalización en el estudio de caso	230
4.4.2. El estudio intrínseco de casos	231
4.5. La investigación-acción	234
4.5.1. El concepto de ciclo	235
4.5.2. Los ciclos en nuestra investigación	237
4.5.3. Historia de vida en la investigación	242
4.5.3.1. Modelos de la identidad docente	245
4.5.3.2. Historias de vida y de literacidad	249
4.6. Etapas en la recolección de datos	252
4.7. Selección de los informantes	253
4.7.1. Informantes principales	255
4.7.2. Informantes secundarios	261
4.8. Instrumentos de recogida de datos	266
4.8.1. La entrevista en profundidad	267
4.8.1.1. La entrevista como historia de vida	267
4.8.1.2. Validación y generalización	269
4.8.1.3. Análisis de la entrevista	270
4.8.2. Condensación del significado	272
4.8.3. Grupo de discusión	276
4.8.4. Documentos escritos	280
4.8.4.1. Criterios de las correcciones y tablas	282
4.8.4.2. Las parejas en la PRI	284

### 4.1. Introducción

En este capítulo se describe la aproximación general a nuestro objeto de estudio y se describen y analizan las herramientas

metodológicas de recogida y análisis de los datos. Por tratarse de un enfoque holístico, presentamos los referentes teórico-metodológicos que han orientado el trabajo de campo, los cuales constituyen un nexo entre la investigación-acción, la perspectiva etnográfica y los estudios de caso. Incluimos, así mismo, unos apartados sobre el método de historia de vida en la investigación sobre biografías del profesorado y no en el marco teórico porque consideramos que su naturaleza se adecúa más a este capítulo de referentes teórico-metodológicos del estudio.

Así mismo, se exponen los criterios para la selección de los sujetos del estudio y las estrategias metodológicas a través de las cuales se van a documentar sus puntos de vista. La parte más empírica de los datos hemos decidido incluirla en el siguiente capítulo de *Corpus*, en el que explicaremos cómo se construyó el corpus, los criterios de transcripción de las grabaciones y cómo se van a tratar y analizar los datos, de acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación previamente formuladas en este capítulo.

Este estudio, por su naturaleza cualitativa-interpretativa, se articula en dos momentos: uno descriptivo y otro interpretativo, que interactúan en forma constante a lo largo del estudio. Esto significa que una indagación hecha en el enfoque cualitativo-interpretativo se produce por sucesivas aproximaciones al esclarecimiento de las relaciones que constituyen el objeto de estudio (de Tezanos, 1998).

## **4.2. Objetivos y preguntas de investigación**

El tema de la identidad docente y la formación del futuro docente como escritor bajo la implementación de la PRI, en el contexto de la universidad, es un objeto que resulta complejo porque, en primer lugar, sus componentes se han estudiado de manera aislada, y porque, en segundo lugar, las investigaciones han descuidado o analizado poco la confluencia de aspectos como la identidad, la historia de vida y el proceso de inclusión en una comunidad de discurso por parte de los nuevos docentes. Por esta razón, abordamos aquí el nexo entre la PRI, la escritura académica e identidad y la formación docente, como un fenómeno nuevo en el contexto de las investigaciones sobre formación docente inicial.

En definitiva, nuestro objeto de estudio es documentar las identidades de un grupo de futuros docentes, a partir de la reconstrucción de su historia de vida y literacidad en contextos académicos y no-académicos, de sus prácticas de literacidad dominantes y vernáculas hasta su ingreso en la universidad y del proceso de lucha y negociación que experimentan con la PRI para comenzar a ser miembros de una nueva comunidad de discurso. Con base en este objeto de estudio general hemos acotado los siguientes objetivos específicos:

1. Documentar narrativamente las prácticas letradas de los sujetos antes de su ingreso a la universidad y durante sus estudios, para comprender sus encuentros/desencuentros con la revisión entre iguales en el aula (PRI).

2. Describir y analizar sus concepciones, representaciones, grado de conciencia y valores sobre la composición escrita de textos académicos y sobre la revisión entre iguales (PRI).
3. Explicar interpretativamente el proceso de apropiación de la cultura escrita académica de estos estudiantes, tomando como marco de referencia su historia de vida como lectores y escritores y contrastar sus trayectorias a través de diferentes tipos de prácticas letradas en contextos escolares y extraescolares.
4. Analizar la incidencia de la historia de vida y de literacidad en la construcción de su identidad docente como escritores.

Para desarrollar los objetivos anteriores, hemos delimitado una pregunta de investigación general: *¿Qué incidencia tiene la historia de vida de los sujetos como lectores y escritores en sus encuentros/desencuentros (actitudes, valores, puntos de vista) con la escritura académica y la revisión entre iguales y en su identidad docente?* La búsqueda de respuestas a la pregunta nos ha llevado a reconstruir los momentos decisivos desde la niñez de los sujetos hasta la universidad, a través de prácticas letradas en la familia y en la institución escolar, pasando por sus prácticas vernáculas (diarios, cartas, poemas, radionovelas, uso de las tecnologías digitales).

En los capítulos correspondientes a los estudios de caso, exploraremos las siguientes preguntas de investigación:



- *¿Cómo se ha construido desde la historia de vida de los sujetos el interés/desinterés por las prácticas de escritura académica y la revisión entre iguales? ¿Cómo se sienten, reflexionan y se posicionan frente a la lectura y la escritura? ¿En qué contextos se evidencian estas posturas?*
- *¿Cómo se ha construido en su paso por la institución escolar un interés/desinterés por las prácticas de escritura académicas y por la revisión entre iguales? ¿Qué prácticas significativas de lectura y escritura vivieron en su paso por la escolaridad? ¿Qué prácticas de lectura y escritura resultaron escasamente significativas? ¿Qué incidencia han tenido estas en su relación con la escritura académica y con la revisión entre iguales?*
- *¿Qué implicaciones tienen las prácticas de lectura y escritura vernáculas en su proceso de apropiación de la escritura académica y en la relación con el dispositivo de la práctica de revisión entre iguales (PRI)? ¿Podrían evidenciarse obstáculos epistemológicos entre sus prácticas letradas vernáculas y sus prácticas letradas académicas? ¿De qué naturaleza y dimensión son?*
- *¿Qué aspectos de su historia de vida (biografía) son determinantes para comprender el proceso de formación de su identidad docente en lenguas? ¿Qué imagen de maestro de lengua(s) ha sido paradigmática en su proceso de apropiación de la escritura en general y de la escritura académica en*

*particular? ¿Qué incidencia tuvo la práctica de revisión entre iguales en la formación de su identidad docente?*

- *¿En qué aspectos de la corrección de los textos se centran los sujetos cuando revisan a sus pares? ¿Qué sienten cuando revisan y son revisados? ¿Qué actitudes, puntos de vista y opiniones tienen sobre la revisión con sus pares? ¿Qué posturas identifican en el trabajo de revisión de sus compañeros? ¿Qué papel juegan los aspectos afectivo-motivacionales en la revisión entre iguales? ¿Qué concepciones y puntos de vista sobre la evaluación expresan los sujetos a través de su historia de vida escolar y cuando se enfrentan a la PRI en la universidad?*

### **4.3. Los fundamentos teórico-metodológicos**

En este apartado explicamos los fundamentos teórico-metodológicos que sostienen nuestra investigación, que se estructura en tres enfoques de la investigación cualitativa: la investigación-acción, la etnografía y el estudio de caso.

Este estudio posee las características de la investigación cualitativa, cuya premisa más importante es que los fenómenos sociales se encuentran “al natural”, en su contexto de ocurrencia territorial, sin acotamientos hipotéticos para describirlos e interpretarlos. En otras palabras, la investigación que se desarrolla desde un paradigma cualitativo no parte de un objeto acotado, sino que procesa la

construcción de un objeto (de Tezanos, 1998; Sandín Esteban, 2003; Taylor y Bogdan, 1987).

### **4.3.1. La investigación cualitativa**

Flick (2004) señala que en la investigación cualitativa se diseñan métodos más abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto de estudio. En este sentido, el objeto de estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés. Los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. De esta manera, los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana y otros escenarios institucionales.

Taylor y Bogdan (1987: 19-20) aseveran que el concepto de *metodología cualitativa* se refiere, en términos amplios, a la investigación “*que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*” y que supone, así mismo, más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es ante todo una forma de enfrentar el mundo empírico. Presentamos, a manera de síntesis, lo planteado por estos autores (pp. 19-23):

- *La investigación cualitativa es inductiva. Parte de los datos y no de la recolección de datos a priori para estudiar modelos, hipótesis o teorías preestablecidas.*

- *En la metodología cualitativa, el investigador considera el escenario y las personas desde una perspectiva holística en la cual los sujetos, los escenarios o los grupos son considerados como un todo.*
- *Los investigadores cualitativos son conscientes de los efectos que ellos mismos producen sobre las personas que son objeto de su estudio.*
- *Los investigadores cualitativos se sitúan dentro de los marcos de referencia de las personas a las que estudian.*
- *Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.*
- *Los métodos cualitativos son humanistas. Permiten ver el lado humano de la vida social.*
- *Los investigadores cualitativos ponen el énfasis en la validez de su investigación. Esto significa lograr un ajuste entre los datos y lo que las personas realmente dicen y hacen.*
- *Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de investigación,*
- *Finalmente, la investigación cualitativa es un arte.*

A estas características agregaríamos que el investigador cualitativo pone en discusión sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. El reconocimiento de los prejuicios y opiniones ayudan a controlar su subjetividad (de Tezanos, 1998). Además, como señala Alonso (1994: 115 ), “se puede considerar la biografía del proceso investigador como la trastienda del trabajo, un apartado que recoge a modo de diario personal los acontecimientos biográficos e históricos que han acompañado al proceso: los deseos, las tentativas, las confusiones, los ánimos y desánimos, el encanto y el desencanto, los avances y retrocesos”.

### 4.3.2. La etnografía

La etnografía alude fundamentalmente a un método o conjunto de métodos. Se relaciona con la antropología y la perspectiva teórica estructural-funcional. El término *investigación etnográfica* se emplea como una denominación sintetizada que engloba las investigaciones conocidas como etnografía, investigación cualitativa, estudios de casos, investigación de campo o investigación antropológica. Además de producto, la etnografía es un proceso, una manera de estudiar la vida humana a través de un proceso de reconstrucción del fenómeno estudiado. En cuanto al diseño etnográfico, Goetz y Lecompte (1988) sostienen que se requieren estrategias de investigación que apunten a “la reconstrucción cultural”. Para esto desarrollan las siguientes proposiciones (p. 28-29):

1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes que son objeto de la investigación, de tal manera que sus constructos se emplean para estructurar la investigación.
2. Las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. A través de la observación participante y no-participante se obtienen datos empíricos de primera mano, tal como se dan en la vida real, procurando evitar la manipulación intencional de las variables del estudio.

3. La investigación etnográfica tiene un carácter holístico, multimodal o ecléctico por la variedad de métodos que se emplean para obtener los datos. Pretende, concretamente, construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de estas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que inciden en el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

### **4.3.3. La etnografía educativa**

Uno de los terrenos más fértiles en la aplicación de los métodos etnográficos ha sido desde los años 1990 la educación y, concretamente, las aulas de clase. De acuerdo con Goetz y Le Compte, (1988), se define la etnografía educativa como el conjunto de la literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivadas de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos. El propósito de la etnografía educativa es aportar importantes datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. En general, estos datos corresponden a los procesos educativos, tal como ocurren naturalmente. Así, la etnografía educativa ha sido aplicada a la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica y se caracteriza por una gran variedad en cuanto a su enfoque, alcance y métodos de implementación (Goetz y LeCompte, 1988).

La etnografía también contribuye a superar la distancia entre el investigador y el maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. Se propone, en definitiva, describir creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo como todo esto cambia con el tiempo y de una situación a otra. Indaga, así mismo, desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los sujetos del grupo: “*lo que cuenta son sus significados e interpretaciones*” (Woods, 1987: 18).

Un área importante de desarrollo de la etnografía educativa es la que se orienta al autoconocimiento de los docentes y su identidad, por medio de estudios sobre sus carreras (Sikes, Measor y Woods, 1985) y sus experiencias vitales y biografías (Woods, 1987a; Woods y Sikes, 1987; Woods, 1993c). La historia de vida, la biografía y la narrativa han demostrado ser una herramienta potente para el estudio etnográfico, las cuales pueden enriquecer una etnografía de la escuela en relación con áreas como la cultura de maestros y la de los alumnos, estrategias docentes, manejos del personal o carreras docentes (Woods, 1987; 1998).

#### **4.3.4. Etnografía y estudios de literacidad**

Como se desprende de la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 2000; Barton, 2007; Gee, 1996; Street, 1993; Street, 1993; Street, 1984), la lectoescritura puede ser vista como una serie de prácticas sociales en las cuales las personas

apoyan sus eventos letrados. En otras palabras, la lectura y la escritura solo cobran sentido cuando son estudiadas en el contexto de prácticas sociales y culturales (y también se puede agregar históricas, políticas y económicas; Gee, 2000).

Por lo tanto, para comprender la literacidad, los investigadores necesitan observar eventos de literacidad, tal como suceden en las vidas de las personas, en un tiempo y lugar concretos. Las prácticas de literacidad están situadas en relaciones sociales, las cuales están modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder. En consecuencia, existen algunas literacidades más dominantes, visibles e influyentes que otras. Las *literacidades vernáculas* (*vernacular literacies*) son las literacidades asociadas con la vida privada de las personas, el hogar y la vida diaria, fuera de los dominios de poder e influencia, y están a menudo ocultas. Esta visión de la literacidad lleva a los investigadores a hacer visibles aspectos de la vida que son valiosos para las personas y que habían permanecido previamente, en la gran mayoría de los casos, ocultos e ignorados. De este modo, este enfoque sitúa la literacidad como un aspecto central en la identidad de las personas.

En el estudio se abordan cuestiones de agencia, identidad y poder por cuanto que la escritura académica en la educación superior deviene en una práctica dominante y cuyo proceso de apropiación, por parte de estudiantes que no han sido aculturados en esta, supone una aventura no exenta de riesgos, resistencias y conflictos para la identidad de los sujetos.



El trabajo que presentamos puede inscribirse como una etnografía educativa, pero no es una etnografía pura como explicaremos a continuación, lo cual nos lleva a hacer algunas precisiones sobre esta categorización. En la etnografía pura el instrumento por excelencia para la recogida de datos es la observación. Sin embargo, la investigación en el campo de las disciplinas enmarcadas en las Ciencias Sociales se ha centrado en el uso de la entrevista como la herramienta más adecuada para responder, tanto a los objetos de estudio de su interés como a los objetivos y propósitos de los proyectos de estudio.

Como se ha demostrado en el proceso de diferenciación de las perspectivas de la investigación cualitativa, el énfasis en uno u otro tipo de instrumento o en la combinación de varios tipos de instrumentos con diferentes énfasis demarca el límite entre “métodos cualitativos” y “etnografía pura”. Para los primeros, la entrevista es la herramienta principal para la recogida de datos, realizando observaciones en muy pocos momentos. Por el contrario, para los segundos, la observación es el instrumento que mejor define el trabajo de campo y la entrevista es usada como un recurso complementario. En nuestro estudio coinciden los dos modelos, es decir, hacemos énfasis en el carácter multiinstrumental de la recolección de datos (Tezanos de, 1998).

#### 4.4. El estudio de caso

El estudio de caso es una investigación empírica que se enfoca normalmente sobre un individuo representativo de un grupo, una organización u organizaciones o sobre un fenómeno actual, dentro de un contexto natural y en profundidad, usando múltiples fuentes de evidencia. Por lo general, los estudios de caso son más exploratorios que confirmatorios (Yin, 2009; Hancock y Algozzine, 2011; Zavala y Córdova, 2010). El resultado de este tipo de estudios es una descripción holística del grupo que incorpora tanto las visiones de los miembros del grupo y las percepciones del investigador, así como las interpretaciones del funcionamiento del grupo.

En nuestra investigación, la diversidad de fuentes está representada en las entrevistas en profundidad, un grupo de discusión y los trabajos escritos por los estudiantes durante la PRI, que contienen las correcciones que hacen y reciben de sus pares, así como algunas conversaciones espontáneas o encuentros informales, pantallas de la red social Facebook y otros trabajos escritos en otros cursos, ponencias, etc. (ver **Tabla 7. Resumen de los resultados de los estudios de caso** en capítulo Corpus, pp.47-55).

Dentro del paradigma de la investigación cualitativa encontramos diversos modelos generales de investigación, cuyas fronteras resultan difíciles de delimitar. Nos referimos al método cualitativo-interpretativo, la etnografía y los estudios de caso. La orientación naturalista, fenomenológica y holística de la investigación

cualitativa y de la etnografía es también compartida por el estudio de caso, particularmente en los métodos de recogida de datos como la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. Yin (2009: 4):

As a research method, the case study is used in many situations, to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and related phenomena (...) the case study method allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life-events- such as individual life cycles, small group behavior, organizational and managerial processes, neighborhood change, school performance, international relations, and the maturation of industries. Yin (2009: 4)

Los casos prototípicos en la educación y en los servicios sociales —de dónde provienen como tradición investigativa—, los constituyen individuos y programas. El caso puede ser una persona, un grupo de alumnos, un aula, una institución o un programa. El caso es algo específico, algo complejo. Stake (1995) define el caso como un sistema integrado o, reproduciendo las palabras de Louis Smith, “un sistema acotado”. En el estudio de caso, los datos normalmente no están estructurados, el análisis es cualitativo y el objetivo es entender el propio caso, y no inducir una generalización a toda una población (Simons, 2011).

#### **4.4.1. La generalización en el estudio de caso**

Uno de los aspectos que se discute más en el estudio de casos es su escasa capacidad para generalizar. Stake (1995) rebate esta objeción argumentando que sólo se estudia un caso, o unos pocos, pero se estudian en profundidad. Una y otra vez surgirán determinadas actividades o problemas o nuevos tipos de respuestas. En este sentido, el caso es dinámico, flexible, progresivo. Stake pone como ejemplo el caso de un niño que se enfrenta de manera reiterada a una dificultad, como puede ser la incapacidad de permitir que otros chicos de su edad tomen la iniciativa en el trabajo en grupo. Esto en sí mismo es ya una generalización. Luego una observación más atenta puede mostrar que la dificultad se produce en pocas oportunidades con niños mayores o dominantes. Así, la generalización se va perfeccionando cada vez más, sin constituirse en una generalización nueva, sino en una modificada.

Además, el objetivo del caso es la particularización y no la generalización. Se estudia un caso particular y se llega a conocerlo bien, para ver qué es, qué significado tiene. Se valora su unicidad y esto significa el conocimiento de los otros casos, de los que el caso en cuestión se diferencia, pero el propósito principal es la comprensión de este último. Como plantea Geertz (2005), en la investigación etnográfica:

La tarea esencial en la elaboración de una teoría es, no codificar regularidades abstractas, sino hacer posible la descripción densa, no generalizar a través de casos particulares sino generalizar dentro de éstos. (Geertz, 2005: 36)

#### **4.4.2. El estudio intrínseco de casos**

En nuestro estudio, podríamos afirmar, de acuerdo con Stake (1995), que la elección del caso “nos viene dada”. En otras palabras, el investigador no tiene “elección” posible alguna. Incluso nos vemos obligados a tomarlo como objeto de estudio. Stake define este tipo de estudio como un *estudio intrínseco de casos* porque el investigador tiene un interés intrínseco en el caso. El hecho de que el autor de esta investigación haya decidido estudiar las concepciones, representaciones, actitudes y puntos de vista de sus estudiantes sobre la escritura académica y la revisión entre iguales obedece, en primer lugar, a su rol como profesor del curso *Composición en Español I* de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle (Cali-Colombia). En segundo lugar, dada su concepción de la centralidad del lenguaje y del discurso escrito en la construcción del conocimiento, y de la necesidad de formar a los nuevos docentes como lectores y escritores, el interés en el caso de los estudiantes como lectores y escritores tomó cada vez mayor fuerza.

Inicialmente se planteó que la solución a los problemas de sus alumnos para escribir textos académicos coherentes se encontraba en la implementación de estrategias de composición centradas en el proceso (planes, esquemas, borradores), así como en el conocimiento de las superestructuras textuales (descriptivas, narrativas, expositivas y argumentativas), de los géneros académicos (resúmenes, reseñas, ensayos, artículo académico, etc.).

Sin embargo, el profesor-investigador notó que los conflictos de los estudiantes con la escritura académica continuaban, a pesar de sus esfuerzos. Decidió, entonces, ir un poco más allá e implementar estrategias de escritura colaborativa en las sesiones de trabajo en el aula, como la revisión entre iguales, convirtiendo la clase en un taller más que un curso formal académico. Los cursos de escritura en la universidad devienen muchas veces en cátedras magistrales en las que la palabra del docente termina ejerciendo “el sistema de coacciones visibles e invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima” (Bourdieu y Passeron, 2001: 130).

Su rol había cambiado entonces. Ya no era el profesor magistral, aunque luchaba por intentar seguirlo siéndolo y su protagonismo lo había cedido en parte a sus alumnos durante las sesiones de revisión entre iguales. Su papel como investigador también resultó afectado porque los sujetos del estudio eran sus alumnos. ¿Cómo evitar los sesgos, prejuicios e intereses de su condición docente a la hora de investigar las concepciones, creencias y puntos de vista de sus estudiantes sobre la escritura académica y la PRI? ¿Cómo distanciarse para evitar que su figura de autoridad pedagógica condicionara los resultados? ¿Cómo lograr rescatar lo esencial del proceso a través de las voces de los estudiantes, esto es, privilegiar la perspectiva de los estudiantes sobre el proceso de composición y la PRI? A estas preguntas respondemos en el apartado 7.4.3. “Aspectos éticos de la investigación” del capítulo Corpus.

Con todo, el tema del empoderamiento de los sujetos como escritores seguía estando presente dentro de la hipótesis de partida. A esto agregaríamos que reconocer y valorar las voces de los estudiantes en torno al dispositivo de la revisión entre iguales y otras fases del proceso de composición de textos académicos era otra de las preocupaciones que siempre había acompañado este estudio. Por esta razón, nos planteamos documentar sus concepciones, creencias, puntos de vista, actitudes y valores sobre la composición escrita y la PRI a través de un grupo de discusión y entrevistas en profundidad.

El tema de la identidad de los estudiantes de docencia como escritores de textos académicos en la universidad también emergía como un asunto de interés, dado que se conoce poco en el contexto de la universidad en muchos países de América Latina. Como se trata de entender el caso en su totalidad y teniendo en cuenta que emergió con más fuerza un tema nuevo, el de la historia de vida en la formación docente, nos vimos inmersos en lo que se llama *enfoque progresivo* (Stake, 1995), que implica hacer ajustes en el diseño inicial. La historia de vida como lectores y escritores y su relación con los modelos de enseñanza y aprendizaje de lo escrito en contextos escolares podría ayudar a explicar los encuentros/desencuentros con la escritura académica y la PRI que tuvieron los docentes en formación, durante y después de la secuencia de aprendizaje sobre composición de textos académicos.

La hipótesis que nos planteamos después de un proceso de acotación (Hymes, 1993), en el que se estableció la comparación

con otros estudios de caso afines y recientes, en los que se exploraba la escritura desde la perspectiva del estudiante (Zavala, 2009, 2011; Zavala y Córdova, 2010; Lillis, 1999, 2001; Ivanic, 1998), fue que los encuentros/desencuentros de los estudiantes con la escritura académica y la PRI eran el resultado de sus interacciones individuales y sociales previas con las prácticas de lectura y la escritura, construidas a lo largo de su vida (familia, escuela, colegio y experiencias extraescolares o vernáculas) y con los modelos dominantes de literacidad que circulan en la universidad. Así mismo, la hipótesis también plantea que su identidad docente como futuros profesores de lenguas estaba marcada por estos antecedentes.

#### **4.5. La investigación-acción**

Nuestro estudio también puede ser concebido como una investigación-acción porque enfrenta el desarrollo profesional de los futuros docentes como una reflexión sobre sus prácticas de lectura y escritura en la universidad, sobre su historia de vida y la construcción de su identidad docente. Así mismo, dadas las problemáticas detectadas en relación con la lectura y la escritura de los docentes en ejercicio y de los nuevos estudiantes de licenciatura en las comunidades académicas, se hacía necesario producir y difundir nuevos conocimientos, entre los que se pueden incluir desarrollar propuestas didácticas, escasas en español, sobre escritura colaborativa y PRI en la universidad y en la formación docente



inicial, que permitieran integrar también la escritura académica, la identidad y la inclusión en las comunidades de discurso.

Es definitiva, la formación se concibió como una investigación en la cual los estudiantes se vieron motivados a adoptar una postura más activa para reflexionar sobre sus concepciones, actitudes y valores sobre la composición escrita, la PRI y las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en su historia de vida, en contextos escolares y extraescolares, y para empezar a modificar poco a poco su futura práctica profesional como docentes.

En este proceso de formación también asumí el rol de profesor-investigador de mi práctica, con el objetivo de mejorar la enseñanza y para ayudar al aprendizaje de los alumnos, consciente, como señala Carlino (2005), de que los estudiantes universitarios son recién llegados a las prácticas discursivas universitarias y necesitan de los docentes para saber cómo participar en ellas.

#### **4.5.1. El concepto de ciclo**

Una idea clave del enfoque de la investigación-acción es el concepto de “ciclo”: la investigación-acción se desarrolla por ciclos que tienen como característica ser uno similar al otro por cuanto que se parte de un problema detectado en la práctica previa, se confronta con una hipótesis como herramienta, se describen y analizan los efectos de esta nueva intervención y se redefine el problema inicial con el objeto de articular teoría y práctica (Carlino, 2005). En la

figura 11, se muestra un modelo del proceso de investigación-acción basado en el concepto de ciclo. El modelo, de acuerdo con McKernan (1999), indica que en algún momento en el tiempo (T1) se identifica una situación o problema inaceptable que requiere mejora. Los esfuerzos para definir de manera más precisa la situación o problema desencadenan el primer ciclo de investigación-acción. En esta etapa, se identifican las limitaciones internas (situadas en la institución educativa) y externas (en la comunidad) que impiden el progreso y se colocan en orden de prioridad. La revisión de la situación debería promover hipótesis o conjeturas que funcionarán como ideas estratégicas consideradas dignas de estudiarse en la práctica. Las hipótesis propuestas, como su nombre indica, no pretenden funcionar como soluciones “correctas”

El segundo ciclo de acción (y ciclos posteriores) recoge la experiencia y pasos del primer ciclo de acción para producir lo que Mckernan (1999) define como “una situación revisada de la situación”, la cual comienza justo en el marco temporal representado por T2 en el modelo. Lo fundamental en el segundo ciclo de acción (T2) es que posibilita la redefinición misma del problema de investigación original como consecuencia de la acción tomada en el período temporal T1. Algunos aspectos claves que se derivan de esta estructura de ciclos es, por una parte, que ayudan a mejorar el curriculum por medio de la solución de problemas concretos de la práctica educativa, utilizando a los profesores como trabajadores de investigación. Por otra parte, se produce una relación entre acción y teoría como entidades indisolubles. De este

modo, cada ciclo avanza sobre el anterior y el conjunto puede verse como una espiral como muestran las figuras 11 y 12 (Mc Kernan).

#### **4.5.2. Los ciclos en nuestra investigación**

En el desarrollo de nuestra investigación podemos hablar de dos ciclos. El primero se desarrolló durante la secuencia de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita de textos académicos. En él se leyeron textos modelo de los géneros académicos, se discutieron estos textos en el aula para mejorar su comprensión y se adelantó un trabajo de producción y revisión entre iguales de resúmenes, reseñas y ensayos. En el segundo ciclo, se evaluaron las concepciones, representaciones y puntos de vista sobre la PRI en el grupo de discusión, y se documentó la historia de vida y literacidad de los informantes principales y secundarios a través de la entrevista en profundidad.

##### **Primer ciclo**

En este primer ciclo se recogieron algunos cuestionarios (que por su brevedad y falta de sistematización no incluimos finalmente en el estudio) y se desarrollaron trabajos escritos académicos de los estudiantes, los cuales se planearon y desarrollaron siguiendo el modelo de proceso y cuyos borradores fueron objeto de la PRI. Estos trabajos escritos corresponden a resúmenes, reseñas, un artículo académico y también una autobiografía que escribieron al

comienzo del curso y que por su carácter exploratorio e íntimo la gran mayoría de los alumnos prefirió guardar celosamente.

En los cuestionarios se indagó inicialmente por sus saberes previos sobre la escritura en general y la revisión en particular, al comienzo del curso y al final del mismo. El problema detectado en la práctica previa del tutor en otros cursos de la misma naturaleza eran las dificultades de los estudiantes para escribir textos académicos que respondiesen a los principios de coherencia y cohesión. Otro problema era cómo desarrollar estrategias para ayudarles a apropiarse de los géneros y procedimientos exigidos en la universidad. La hipótesis inicial era que las estrategias de escritura colaborativa, como la revisión entre iguales, podrían contribuir en un mejor conocimiento sobre los procesos y en una apropiación consciente y eficaz de las normas de la escritura académica. En otras palabras, estas estrategias podrían ayudar a formar escritores más conscientes y autónomos.

Teniendo en cuenta que la PRI generó resistencias en un buen número de estudiantes, (aunque en general el clima del aula mostrara armonía y buen ambiente), era necesario profundizar en sus causas y en el conocimiento —desde la perspectiva de los alumnos— del significado que atribuyeron a la revisión entre iguales y a los aspectos relacionados con la escritura académica en la universidad. Por esta razón nos planteamos diseñar nuevos instrumentos de recogida de datos para indagar en las tensiones que produjo la PRI. En las **figuras 7 y 8 (p. 242)** se presentan los ciclos de la investigación-acción.

## Segundo ciclo

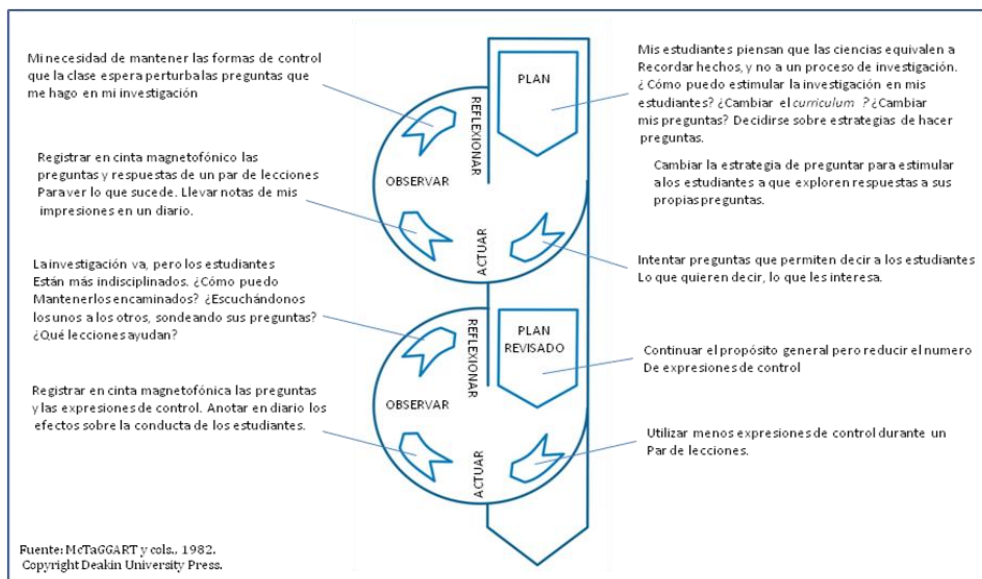
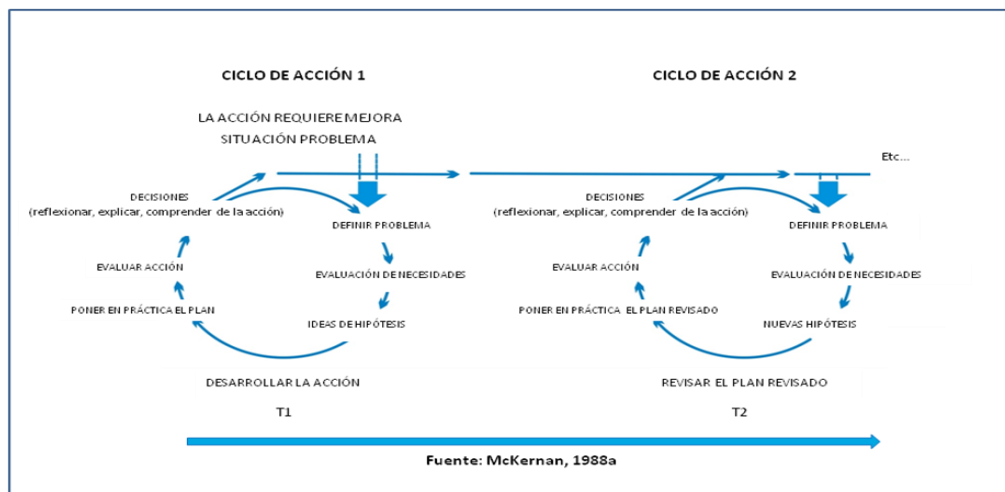
En el segundo ciclo se abordaron, a través de un grupo de discusión (*grupo focal*), temas como las actitudes, puntos de vista y concepciones de los estudiantes sobre la PRI, los temores y el sentimiento de angustia que les produjo a varios de ellos la implementación de este dispositivo didáctico, y su papel como lectores y escritores de textos académicos. Luego se llevaron a cabo entrevistas en profundidad, concebidas como historias de vida, a siete informadores con el objetivo de conocer su historia de vida como lectores y escritores, las prácticas de enseñanza escolares en relación con lo escrito y los modelos docentes que pudieran ayudar a explicar la formación de su identidad, así como sus desavenencias o encuentros con la PRI y la escritura académica. En esta fase del estudio, se indagó, por medio de las entrevistas como historias de vida y de literacidad, en los modelos docentes, las prácticas significativas de lectura y escritura escolares y vernáculas que podrían ayudar a configurar su identidad docente. Así mismo, se recogieron más trabajos de los estudiantes, entre los que incluimos resúmenes, reseñas y el artículo académico. Algunos informantes aportaron ensayos escritos para otros cursos en lenguas extranjeras (inglés y francés), así como en lengua castellana y una ponencia en un evento académico sobre lenguas indígenas.

Para fundamentar nuestra opción metodológica, podemos decir que la investigación-acción se apoya en un enfoque de la enseñanza como objeto de investigación y del profesor como investigador. En esta visión, subyace la idea de que cada aula es un laboratorio y

cada profesor un miembro de la comunidad científica. En otras palabras, el profesor deja de ser visto como un simple técnico que aplica procedimientos establecidos de antemano y se convierte en un investigador de su propia práctica, un rol que lo lleva a aumentar la comprensión de su propia tarea y a mejorar su enseñanza y su rol crítico en la búsqueda de una sociedad democrática (Pérez Gómez, 1990; Stenhouse, 1988; Zeichner, 2010; Giroux, 1990).

La investigación-acción y la enseñanza investigativa son, dentro del abanico de posibilidades, posiblemente las más sistematizadas, las que profundizan más en la explicitación de la práctica, las que contribuyen al desarrollo profesional del docente y, al mismo tiempo, a desarrollar el currículum y la teoría pedagógica (Carlino, 2005). Así, pues, la PRI y las prácticas de escritura disciplinares en el campo de la pedagogía y la reflexión permanente sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica son concebidas como investigación-acción.

**Figura 7 – Modelo de investigación-acción de McKernan: un modelo del proceso temporal.**  
Basado McKernan (1999).



**Figura 8 - Modelo de investigación-acción de Deakin. Basado McKernan (1999).**

En contraste con los enfoques tecnocráticos y a las ideologías instrumentales dentro de la formación del profesor, la investigación-acción puede ser vista también como investigación-acción crítica porque contribuye no solo a fomentar el desarrollo del profesional, sino que tiene un impacto en la construcción de sociedades más democráticas y dignas para todos los que viven en ellas (Zeichner, 2010). En términos de Giroux (1990), contribuyen a la formación de un profesional como intelectual transformativo, que ve las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a temas de poder y de control:

La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar, para mejor, el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] Trata de entender y perfeccionar el modo en que las cosas son con relación a cómo podrían ser mejor. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. Pretender ayudar a las personas para que se entiendan como agentes, tanto como productos, de la historia. (Kemmis, 1993:3. En McKernan, 1999).

### **4.5.3. Historias de vida en la investigación**

Como planteamos al comienzo de este estudio, se ha estudiado poco la relación entre la historia de vida y literacidad, así como la investigación sobre historias de vida y literacidad del profesorado novel en la universidad. Por esta razón, consideramos importante explorar sobre la biografía del docente y su vida letrada porque constituye, además, una ruptura epistemológica con respecto a



estudios de naturaleza cuantitativa y estadística en la investigación del rol docente. En el caso de los estudiantes en proceso de formación docente, la historia de vida letrada puede llegar a ser un buen instrumento para explicar el proceso de constitución de la identidad docente y de la relación de los futuros profesores con la escritura académica, con la PRI, y en general con la enseñanza de la lectura y escritura.

Como plantea Goodson, (2004) era necesario abrir la cuestión acerca de cómo veían los profesores su vida y trabajo. Para entonces Goodson ya venía desarrollando una defensa explícita del uso de la metodología de historia de vida en el estudio del profesorado. En un escrito previo de 1981, había argumentado que los investigadores no se habían enfrentado a la complejidad del docente como agente activo que construía su propia historia. Así, se hicieron necesarios nuevos métodos de investigación:

La búsqueda de datos personales y biográficos cambia rápidamente la idea de que los profesores son intercambiables. Del mismo modo, al hacer un seguimiento de la evolución de las vidas de los profesores y profesoras (a lo largo de la vida profesional del docente y a través de varias generaciones) también podremos paliar las concepciones ahistóricas. *Si tratamos de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona.* El desconocimiento que tenemos de esta faceta es una acusación que indica el alcance de nuestra imaginación sociológica. El historiador de vida lleva a cabo su trabajo desde su propia perspectiva, una perspectiva que subraya el valor de la propia historia de la persona. (Goodson, 1981: 69).

Dentro de esta tradición se destacan los estudios biográficos e históricos (Goodson, 1981, 1992, 1995b; Goodson y Walker, 1991; Tierney, 1998, 2000, 2004; Roberts, 2002); incluyendo las

biografías colaborativas (Butt et al., 1992; Fine, 1994); el saber profesional y micropolítico del docente (Russell y Munby, 1992; Goodson y Cole, 1993; Goodson y Hargreaves, 1996); hasta incluir una variedad de valiosos trabajos feministas (Acker, 1989; 1994; Smith, 1990; Dehli, 1994; Munro, 1998). En resumen, estos trabajos pretenden ampliar la perspectiva sobre la formación y desarrollo docente para incluir lo personal, lo social y lo político, lo contextual y colectivo.

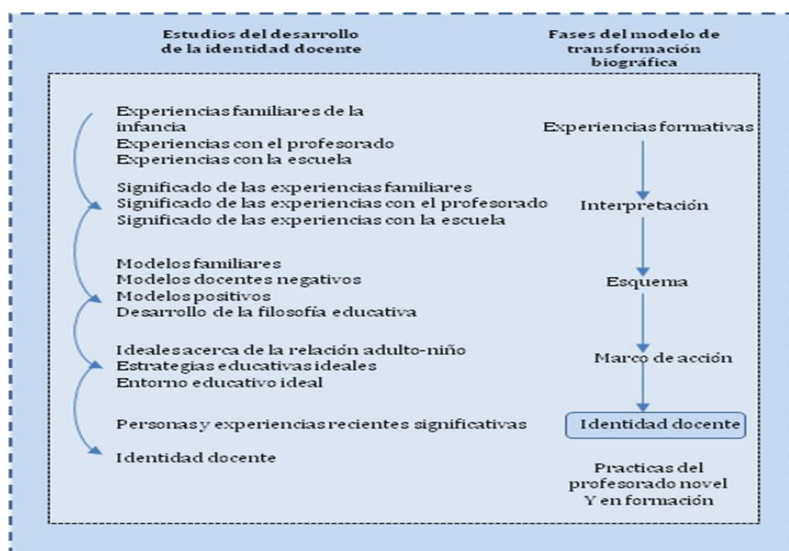
Es importante reconocer que la *historia de vida* es un método de naturaleza cualitativa. De acuerdo con Cole y Knowles (2001), el concepto de historia de vida reconoce no solo que las influencias personales, sociales, temporales y contextuales facilitan la comprensión de las vidas de las personas, sino también que, a través de la representación y eventual comunicación de nuevas comprensiones de los otros, cualquier proyecto es una expresión de elementos de la historia de vida del investigador. Estudiar una historia de vida es interrogar el significado y la importancia del pasado y su influencia en el presente y en el futuro. En definitiva, los elementos de la historia de vida expresan el núcleo de los significados que los sujetos atribuyen a la experiencia. Esta es la historia de vida (Cole y Knowles, 2001). La historia de vida de un profesor, por ejemplo, podría enriquecer una etnografía de la escuela en relación con aspectos tales como las áreas de la cultura de maestros y la de alumnos, las estrategias docentes, los manejos del personal y las carreras docentes (Woods, 1987; 1987a.; 1998).

Una de las principales pretensiones de los estudios basados en *historias de vida* es el de ampliar la perspectiva sobre el trabajo con el profesorado. Knowles y Cole (1994) y Goodson (2004) sostienen que existe una evidente ausencia de las voces de los principiantes y profesores noveles en muchos trabajos sobre el aprendizaje de la enseñanza, razón por la cual es necesario un enfoque basado en las historias de vida.

#### **4.5.3.1. Modelos de la identidad docente**

De acuerdo con Knowles (2004), existe un consenso creciente en torno al importante papel que tiene la historia de vida o biografía en los comportamientos y prácticas del docente en el aula. La biografía se define como el conjunto de experiencias formativas que han influido en la forma de concebir la educación y, por ende, en las acciones dentro del aula del profesorado en formación o novel. De manera concreta, la historia de vida parece desempeñar un papel de mayor relevancia en la manera en que el profesorado en formación y en sus primeros años de docencia se enfrenta a sus experiencias en el aula. De este modo, las investigaciones sobre biografías parten del supuesto de que la manera de pensar de los docentes en formación sobre la enseñanza y sobre su práctica en el aula está determinada en parte por sus experiencias anteriores. La biografía hace referencia a aquellas experiencias que han constituido la base sobre la cual se construye la identidad docente. En otras palabras, la identidad docente es la manera como los individuos piensan de sí

mismos como profesores, la imagen que tienen de sí mismos como docentes (Knowles, 2004).

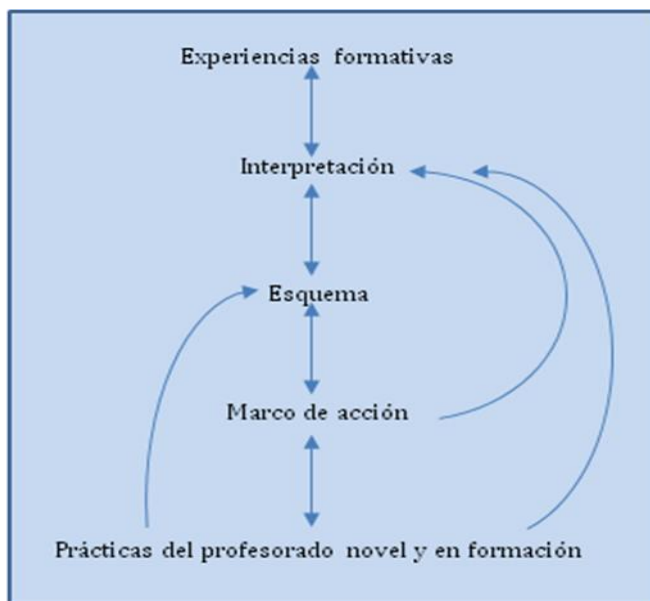


**Figura 9** - La identidad docente en desarrollo. Basado en Knowles (2004).

Muchos estudios realizados entre 1970 y 1980 han abordado la experiencia de los docentes como alumnos, época que no sólo es considerada tan relevante como los períodos de formación, sino que en muchos casos es más importante (Knowles, 2004; Goodson, 2004; Zeicher & Grant, 1981; Lortie, 1975).

En resumen, los futuros docentes no llegan a la formación del profesorado y la docencia desconociendo las reglas del oficio: ellos ya conocen bien lo que es un aula. Lo que afirma Lortie (1975) es que las innumerables horas pasadas en clase como estudiantes y la

predisposición personal de los futuros profesores constituyen la base de los pensamientos y acciones del profesorado.



**Figura 10** - Modelo de transformación biográfica del profesorado novel y en formación. Basado en Knowles (2004).

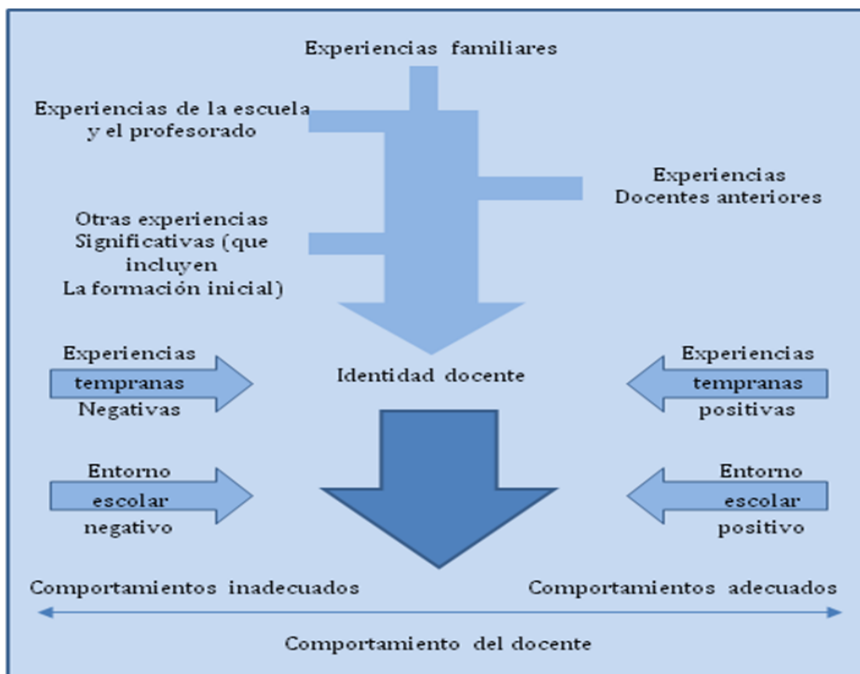
Como sostienen Zeichner y Grant, 1981: 301): *“esta posición destaca la primacía de la biografía sobre la socialización del profesorado en formación y localiza las fuentes principales de influencia socializadora en un momento anterior a la formación inicial”*.

Diferentes estudios (Crow, 1987; Munro, 1987; Knowles, 2004) aportan evidencias sobre la influencia que ejerce la historia de vida o biografía sobre las creencias de los individuos sobre la enseñanza, la educación y la práctica en el aula. La formación de la “identidad docente” parece estar estrechamente relacionada con la biografía.

Los orígenes de estas concepciones sobre sí mismos como docentes se encuentran en:

1. Los modelos, especialmente modelos positivos, provenientes de los “recuerdos de profesores y profesoras que tuvieron”
2. Las experiencias educativas anteriores.
3. Las clases específicamente buenas o malas durante el período pasado en la universidad o en la formación inicial
4. Los recuerdos de la infancia, actividades y modelos familiares.

Knowles (2004) señala que la identidad docente del profesorado en formación parece utilizarse como “las lentes interpretativas a través [de las cuales] perciben el programa [universitario], su práctica educativa y la profesión docente” (Crow, 1987, citado en Knowles, 2004). El comportamiento en el aula de los profesores de prácticas y la propia práctica educativa de los docentes en formación se ven a través del lente de su identidad docente. Estas imágenes sobre lo que significa ser profesor persisten y permanecen hasta la etapa final de formación del profesorado. Crow (1987), citado en Gary Knowles (2004), concluye que el profesorado en formación influye de manera consciente y significativa en las condiciones de su socialización en las escuelas y que, a pesar de que su identidad docente puede modificarse en el curso de sus experiencias anteriores al ejercicio profesional propiamente dicho, continúa siendo un marco de referencia clave desde el cual evaluar las acciones propias y ajenas en el aula.



**Figura 11** - Interacción entre la biografía y el entorno escolar: la influencia de la biografía sobre la práctica educativa. Basado en Gary Knowles (2004).

#### 4.5.3.2. Historia de vida y de literacidad

La confluencia de estas perspectivas de investigación cualitativa —etnografía, estudio de caso e investigación-acción— permite adentrarnos en nuestro campo de estudio. Nuestro foco de atención es construir un contrapunto entre la historia de vida del sujeto como lector y escritor y sus encuentros/desencuentros con la escritura académica, la revisión entre iguales, así como también comprender la formación docente inicial en el área de lenguas, en la cual la lectura y la escritura ocupan un papel importante.

Varios investigadores (Alverman, 2002; Pahl y Rowsell, 2005; Bartlett y Holland, 2002) argumentan que las identidades se manifiestan en las historias de vida y que la identidad da forma a las prácticas de literacidad. En otras palabras, los estudiantes tienen ideas y experiencias que llevan con ellos de un lugar a otro. Estas se encuentran inscritas dentro de sus prácticas de literacidad y viajan con ellos.

Ivanic (1997) propone que los repertorios discursivos que los escritores llevan al acto de escritura –las “voces” en términos de Bakhtin– están profundamente arraigados en su experiencia, y particularmente en sus encuentros con personas reales y textos reales, pero sobre todo en su historia de vida:

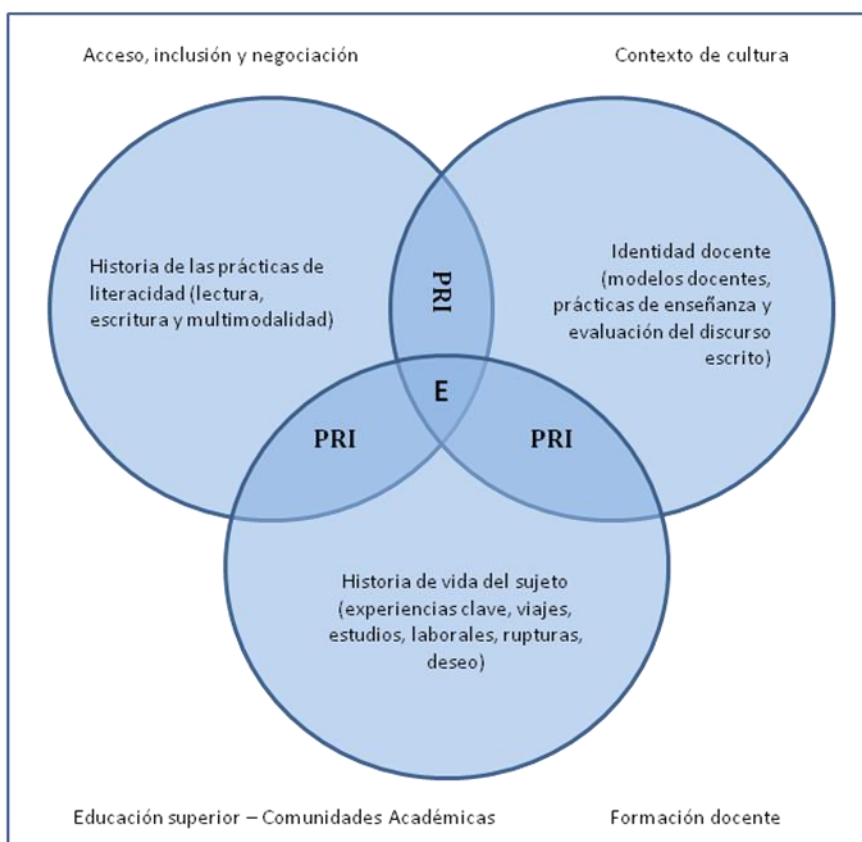
All our writing is influenced by our life-histories. Each word we write represents an encounter, possibly a struggle, between our multiple past experience and the demands of a new context. Writing is not some neutral activity which we just learn like a physical skill, but it implicates every fibre of the writer's multifaceted being. Who we are affects how we write, whatever we are writing, whether it is a letter to a friend or a dissertation. 'Who we are' means, firstly, the subject positions and social relations which are set up for us as a consequence of our social class, ethnicity, gender, physical build, abilities and disabilities, and the way these are constructed in the socio-cultural context in which we live (...). These socially-constructed possibilities for self-hood in turn shape people's life history of experiences events, encounters and opportunities; hopes, fears and disappointments; values, beliefs and allegiances; self confidence, anxieties and desires; the tensions and contradictions in their lives, which all bear down on the point of the pen. (Ivanic, 1998: 181-182)

Paradójicamente, se conoce poco sobre el impacto de las historias de vida de los sujetos como lectores y escritores en la formación de la identidad docente y en su desempeño frente a dispositivos de escritura colaborativa como la práctica de revisión entre iguales. Por



esta razón nos parece relevante abordar a través de los estudios de caso con la ayuda de técnicas etnográficas. En la **figura 16** presentamos una síntesis de los elementos que constituyen nuestro marco teórico-metodológico en el cual el eje es el estudiante, identificado con E en la figura.

**Figura 12**– Historia letrada, historia de vida e identidad docente: El lugar de la PRI en la escritura del estudiante (E).



**Figura Vargas Franco, 2012**

## 4.6. Etapas en la recolección de datos

Durante la primera etapa del trabajo se hizo una preselección de 19 estudiantes, que participaron a lo largo del curso como estudiantes regulares, cumplieron con las diferentes actividades de clase y presentaron sus trabajos escritos.

Posteriormente, en una segunda etapa, un año y medio después de finalizada la secuencia de aprendizaje, se llevó a cabo un grupo de discusión (*focus group*) con 11 estudiantes del curso que fueron invitados a participar y de los cuales se habían recogido datos como trabajos escritos con anotaciones de sus pares hechas durante el proceso de revisión, así como cuestionarios que finalmente se desecharon.

En esta etapa se continuó estableciendo contactos telefónicos y vía *email* con algunos de los estudiantes que estuvieron matriculados como estudiantes regulares en el curso *Composición en Español I*, que habían participado de manera activa en el *grupo de discusión* y de los que se tenían datos muy completos (encuestas y trabajos escritos). Además, se tuvo como criterio para la selección de los informantes algún tipo de participación activa en las discusiones en el aula, en las sesiones de revisión entre iguales en el aula y el interés también por cuestiones relacionadas con la formación docente: por ejemplo, discusión sobre los modelos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de su vida escolar. Finalmente, se seleccionaron 7 estudiantes para la entrevista en

profundidad. Los informantes seleccionados fueron Pedro, Jimena, Andrea, Dora, Moisés, Esteban y Claudia.

El propósito era entrevistarlos para conocer sus concepciones, actitudes y puntos de vista sobre la revisión entre iguales y el proceso de composición de textos académicos desarrollado en el curso, pero profundizando en sus encuentros/desencuentros con las prácticas de escritura académicas en la universidad. La hipótesis del investigador era que había que remontarse hasta la infancia de los sujetos y reconstruir su historia de vida como lectores y escritores dentro y fuera de los contextos escolares para comprender mejor sus actitudes (resistencias, temores, motivación, etc.) frente a la revisión entre iguales,

En definitiva, valorar el *capital lingüístico y cultural* (Bourdieu y Passeron, 2001), así como recuperar *los fondos de conocimiento* (González, Moll y Amanti, 2005) que traen los estudiantes de sus familias, comunidades y escuelas, en materia de prácticas de literacidad con los cuales llegaban a la universidad a desarrollar su proceso de aculturación académica.

#### **4.7. Selección de los informantes**

El proceso de selección de los informantes se produjo en el marco de la secuencia de aprendizaje de la composición de textos académicos, en el curso *Composición en Español I*, del período académico enero-julio de 2008, en la licenciatura en Lenguas

Extranjeras de la Universidad del Valle. Se preseleccionaron inicialmente 19 estudiantes.

Se seleccionaron finalmente 7 estudiantes para las entrevistas como historias de vida, cuyas edades durante el curso oscilaron entre los 22 y 35 años y que cumplían los requisitos de haber estado matriculados en el curso. Se habían recogido datos completos de ellos y se tuvo presente que hubieran tenido una activa participación en el proceso de aprendizaje en el aula, independientemente de que estuvieran a favor o en contra de la práctica de revisión entre iguales (PRI).

No fue un proceso fácil volver a contactar con los estudiantes escogidos para las entrevistas. Algunos se resistieron al comienzo. No respondían los correos electrónicos. No asistían ya con regularidad a la universidad porque comenzaron a trabajar o porque habían perdido algún curso y esto los hacía retrasarse un año académico; así que ya no continuaban la carrera junto a sus antiguos compañeros de *Composición en Español I*. O simplemente, como dijo una de las alumnas en el grupo de discusión, “*debíamos hacer como un recorderis, no?*”. Necesitaban reconstruir la memoria del proceso.

Sin embargo, poco a poco fueron accediendo después de que Pedro aceptó ser entrevistado y se extendió la noticia de que el profesor estaba en Colombia recogiendo más datos para su investigación. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en sucesivos viajes del investigador a Colombia entre los años 2009-2011.

El investigador se encontraba en comisión de estudios fuera del país desde septiembre de 2008, y la relación docente-estudiante ya no existía como un vínculo formal, lo que pudo constituir un obstáculo para propiciar los encuentros cara a cara en el campus universitario. Esta dificultad traía consigo una ventaja y es que este distanciamiento podría mitigar las relaciones de empatía que suelen producirse entre profesor y estudiantes y favorecer una mayor objetividad de los sujetos al hablar sobre su historia de vida y sus puntos de vista sobre la revisión entre iguales.

Los seudónimos de los estudiantes seleccionados son Pedro (35 años); Esteban (22 años); Adela (24 años); Moisés (30 años); Dora (23 años); Andrea (25 años) y Jimena (22 años).

#### **4.7.1. Informantes principales**

Hemos elegido estos estudiantes como informantes principales en primer lugar porque habíamos obtenido de ellos el mayor número de datos posible: entrevista en profundidad, grupo de discusión y trabajos escritos. Con respecto a este último ítem, este grupo de estudiantes revisó el mayor número de trabajos y también recibieron el mayor número de correcciones en sus borradores. También pudimos obtener algunos datos complementarios a través de conversaciones telefónicas, del seguimiento de los perfiles en Facebook que arrojaron nuevos datos, como por ejemplo la estancia de Jimena como *Au pair* en los Estados Unidos, la

ponencia que escribió Andrea para un congreso internacional sobre lenguas indígenas y la nueva situación de Pedro como estudiante-trabajador.

### **Jimena**

A lo largo de la secuencia de aprendizaje, Jimena se mostró muy activa y comprometida con las diferentes actividades en el aula de clase. También fue una estudiante muy puntual. Al igual que Pedro, nunca faltó a clase. En el aula se sentaba siempre al frente del tablero (pizarra), compartiendo la mesa de trabajo con Mariana, Adela (su amiga y compañera constante en la revisión por pares) y Violeta (una chica que se retiró de la carrera cuando transcurría el segundo mes de clases). Era de las más alegres y bulliciosas de la clase y tenía un alto sentido de la responsabilidad en la entrega de borradores y versiones definitivas. Durante las sesiones de PRI siempre se veía juiciosa revisando los trabajos de sus compañeros y luego intercambiando puntos de vista con ellos. Fue una de las estudiantes que más borradores elaboraba de sus trabajos escritos. Incluso en su ensayo final escribió tres borradores que yo revisé personalmente. Me buscaba mucho para que yo le revisara sus borradores y las anotaciones que hacían sus compañeros. Su escritura era correcta desde el punto de vista formal. En resumen, Jimena evidenció a lo largo del curso un gran deseo de aprender las convenciones de la escritura académica y sus logros en este aspecto fueron evidentes.

Cuando decidimos realizar el grupo de discusión (*focus group*), Jimena aceptó participar sin ningún inconveniente. Luego la gestión de la entrevista en profundidad fue más difícil porque no respondía los correos que le enviaba antes de viajar a Colombia para programar la entrevista. Incluso estando en Colombia entre los meses de julio-agosto de 2010. En todo caso, hay que decir que sí aceptó responder el cuestionario de la entrevista por escrito y me lo envió por correo electrónico, pero dado que se perdía mucha espontaneidad en sus respuestas volví a intentar contactarla para la entrevista personal. Solo hasta finales de 2011, quizás al darse cuenta de que ya otros compañeros suyos como Pedro y Esteban habían aceptado la entrevista, se mostró dispuesta a conversar sobre su historia de vida. Sobre la revisión de la transcripción para la validación de las respuestas del entrevistado no respondió por escrito, pero manifestó en una conversación telefónica sentirse contrariada por la cantidad de repeticiones y lapsus. Le manifesté que esto era normal en el discurso oral. Me dijo entonces que seguía revisando la transcripción.

A pesar de estos inconvenientes, durante la entrevista en profundidad colaboró mucho para documentar su historia de vida e historia de literacidad.

### **Andrea**

Andrea fue a lo largo de la secuencia de aprendizaje una de las estudiantes más aplicadas. Era vista como una “cuchilla” (en el

medio escolar colombiano se emplea coloquialmente esta expresión para referirse a un profesor exigente, muy riguroso) para sus compañeros durante las sesiones de la PRI. A lo largo de la documentación de su estudio de caso, exploraremos la percepción de sus compañeros y su propia visión sobre esta representación sobre su trabajo en la PRI.

Andrea participaba siempre en las sesiones de discusión en el aula aportando sus puntos de vista sobre la PRI y sobre los textos que leíamos en clase. Como Jimena, escribía varios borradores de sus trabajos escritos, revisaba con sus compañeros, pero también acudía mucho al profesor para confrontar las revisiones que hacía y recibía. No tenía reticencias para trabajar con cualquiera de los compañeros, pero no tenía como Jimena un grupo de amigos con los cuales prefiriese trabajar. Era también alegre y bulliciosa y se la veía ir de un compañero a otro, compartiendo el trabajo de la PRI.

Cuando le pedí a un grupo de exalumnos del curso el favor de participar en el grupo de discusión, Andrea aceptó colaborar de manera muy diligente y proactiva. Sin embargo, fue difícil también como en el caso de Jimena, poder contactarla para la entrevista en profundidad, a pesar de haberle escrito varios correos electrónicos. Conseguí su número de celular a través de un compañero suyo, Moisés, y cuando conversé telefónicamente con ella, explicándole el tema y el propósito de la entrevista, aceptó. Concertamos una cita durante un viaje mío a Colombia, a comienzos de enero de 2011 y pudimos llevar a cabo la entrevista. Durante el desarrollo de la misma fue muy abierta y sincera para contar los principales hechos



de su vida e historia de su literacidad. Le envié luego la transcripción de la entrevista para la validación de los datos, pero no envió ninguna respuesta. En una llamada telefónica que le hice me pidió un plazo para revisar la transcripción porque era muy extensa y no había tenido tiempo para mirarla. Se encuentra en la fase final de sus estudios de grado y adelanta una investigación sobre una lengua indígena del Vaupés lo que la obliga a desplazarse durante muchos días a la zona selvática para terminar de recoger los datos de su corpus.

## **Pedro**

A lo largo del curso *Composición en Español I*, que impartí, Pedro se mostró como un estudiante muy comprometido con las diferentes actividades de trabajo, en el aula, entre las que sobresalían las lecturas, los trabajos de escritura y revisión entre pares, así como las discusiones sobre los textos y la PRI. Su motivación siempre fue muy alta como lo revelaba su deseo de colaboración cuando el profesor pedía que leyéramos un fragmento de un texto en voz alta, él se ofrecía para hacerlo. También era evidente su deseo de aportar, de preguntar, de querer saber más que indudablemente resaltaba frente a sus demás compañeros. Era muy puntual. Casi siempre se encontraba en el aula cuando yo llegaba, generalmente cinco minutos antes de la clase que comenzaba a las 8:00 a.m. y terminaba a las 11:00 p.m. Era de los primeros en llegar y de los últimos en salir. Al final de las clases me abordaba porque tenía

alguna consulta, porque quería profundizar sobre algún concepto o algún texto. Se notaba que estaba luchando contra unas limitaciones de las que él era consciente (se definía a sí mismo como poco lector y menos escritor; lamentaba su historia de vida letrada, carente de significado y placer), y que no dudó nunca en expresar de manera abierta durante las sesiones de discusión en el aula y en intercambios personales con el profesor. En este sentido, hay que valorar sus avances en relación con la escritura académica.

Establecimos desde el comienzo una relación de empatía. Podría deberse no solo a que era un buen estudiante, sino también a motivos generacionales. En realidad era el mayor de la clase con sus 33 años, mientras que sus compañeros rondaban la media de los 21-22 años, lo cual lo podía hacer más cercano a mí que a sus pares.

No fue difícil contactar con él para que participase en el grupo de discusión y posteriormente en la entrevista en profundidad, y respondió de manera expedita a mi solicitud de la validación de respuestas del entrevistado. Se mostró siempre dispuesto a colaborar con el desarrollo de mi investigación. Cuando le pedí que me concediera otra entrevista, breve en esta ocasión, para profundizar en el tema de la lectura de periódicos en su casa antes de que terminaran como papel higiénico, y su relación con la biblioteca y el bibliotecario lo hizo con satisfacción. Así mismo, reconoció que esta relación había representado para él un punto de inflexión en una historia de vida y de literacidad (poco satisfactoria, desmotivante y en la que había sido víctima de algún grado de autoritarismo del padre y de profesores).

### **4.7.2. Informantes secundarios**

Consideramos importante este grupo de informantes porque participaron hasta la fase final de la investigación. No los incluimos porque, en primer lugar, el número de trabajos que revisaron y les fueron revisados fueron inferiores a la ratio de Jimena, Andrea y Pedro. Sin embargo, sus voces se entretajan con las de los informantes principales del estudio y se escuchan con mayor o menor intensidad en los estudios de caso.

A lo largo del estudio, estos estudiantes tuvieron una participación no menos significativa en la implementación de la PRI y durante la fase de recogida de datos participaron en el grupo de discusión, en las entrevistas en profundidad y aportaron sus trabajos escritos. Se trataba de personas muy cercanas en lo afectivo-emocional y académico a algunos de los informadores principales de la investigación. Uno de estos informadores secundarios es Esteban, quien era considerado por Jimena uno de sus mejores pares de corrección, aparte de ser su amigo, junto a Adela. Jimena siempre asoció el significado de la corrección entre pares a la confianza y la amistad de sus compañeros de curso, Esteban y Adela. Eran su grupo de confianza. En los diversos instrumentos de recogida de datos, Jimena menciona su relación con ellos durante la PRI.

Moisés y Claudia son los otros dos informadores secundarios. Durante el desarrollo de la PRI fueron valorados como buenos escritores y buenos correctores de textos académicos. Jimena, Andrea, Dora y Esteban, por ejemplo, comentaron que Moisés hacía

buenas revisiones y reconocían que tenía experiencia como lector y escritor.

Claudia también se había ganado una buena fama de escritora y revisora de textos, como señala Jimena. Dora menciona haber trabajado con ella también, mientras que Andrea, considerada una de las correctoras más rigurosas del grupo, confiaba en el criterio de Claudia. Además, Moisés y Claudia compartían la corrección de textos en *Composición en Español I* y en los trabajos escritos de *Composición* en inglés y francés dentro y fuera de las aulas. Esteban, quien tenía fama de ser poco juicioso como estudiante, también tenía confianza en las correcciones de Claudia. Moisés, Claudia, Esteban y Adela serán mencionados en cada uno de los estudios de caso por los informadores principales por las razones anteriormente expuestas.

Ahora presentaremos de manera más detallada un perfil de estos informantes secundarios. Incluimos en este listado a los informantes que participaron en el grupo de discusión, en la entrevista en profundidad y aportaron sus trabajos con correcciones hechas a sus pares y las que recibieron de sus iguales en la PRI. Por esta razón no incluimos a Adela porque finalmente no pudimos acordar con ella la realización de la entrevista en profundidad. También deseamos incluirlos porque es una manera de reconocer todo los aportes que hicieron en esta investigación:

## **Dora**

Dora se define a sí misma como la típica estudiante del promedio. Ni brillante ni mediocre. Es una persona tranquila, tímida —como lo expresa en sus propias palabras—, que prefiere pasar desapercibida a llamar la atención. Es una persona muy sencilla en su manera de ser, muy pausada para hablar y bastante tolerante con sus compañeros, como pudimos evidenciar en el grupo focal y en la entrevista en profundidad, a diferencia de Andrea y Jimena que mostraron su lado competitivo durante el desarrollo de la PRI, como se evidencia en sus intervenciones en los instrumentos de recolección de datos ya enunciados.

A pesar de definirse como una persona tímida, Dora participó con sus puntos de vista a lo largo de las sesiones de evaluación en el aula, planteando de manera franca y sosegada sus apreciaciones sobre el desarrollo de la PRI, comentando los textos modelo que leíamos en clase, y exponiendo sus opiniones sobre cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, sus críticas sobre los modelos dominantes de la literacidad en los diferentes niveles de la escolaridad.

Como expuso en la entrevista en profundidad, Dora trabajaba de manera un poco más lenta que sus compañeros; prefería elaborar mucho más sus textos escritos como sucedió con su ensayo final intitulado “*Creatividad y apropiación del lenguaje*”, que reescribió en varias oportunidades.

Dora se mostró, a lo largo de la secuencia de aprendizaje, como una persona comprometida con su propio proceso de escritura y evidenció una actitud muy positiva frente a la PRI, una actitud altruista como se evidencia en la entrevista en profundidad, que explica el origen y evolución de su identidad docente.

Dora aceptó participar en el grupo focal de manera diligente e hizo intervenciones que confirman su compromiso con su formación como lectora y escritora. Fue más difícil establecer contacto con ella para la entrevista en profundidad porque no respondía los correos que le escribí. Pude finalmente contactar con ella a través de Moisés, su amigo y uno de sus compañeros preferidos de revisión durante la PRI, y con quien continúa manteniendo una sólida relación de amistad y de intereses académicos como es el tema de las lenguas indígenas.

### **Moisés**

Es un informante que podríamos considerar “maduro”, como define Ivanic (1998) a aquellos estudiantes mayores de 25 años que ingresan a la educación superior y que han permanecido fuera de los estudios formales durante muchos años. Moisés tiene en este momento 32 años y en el momento de comenzar esta investigación contaba con 30 años. Antes de ingresar a la universidad a cursar la licenciatura en lenguas extranjeras, Moisés trabajó en la industria durante varios años, desempeñándose como técnico en electricidad

gracias a los estudios en este campo que había adelantado en la sede de la Universidad del Valle.

Era una persona tímida, sencilla y amable. No participaba tanto en clase como Pedro, por ejemplo, o Jimena y Andrea. Pero cuando intervenía exponía en forma breve y clara sus ideas. En su historia de vida y literacidad mencionó que desde muy joven empezó a interesarse por la literatura y se consideraba un lector sensible y con una buena cultura literaria, especialmente en obras de la narrativa hispanoamericana contemporánea, con autores como Borges, Sábato, García Márquez, a los que se refirió emocionadamente.

Moisés era muy respetado por sus compañeros, que lo consideraban un buen lector y escritor. En la PRI eran muy bien valoradas sus correcciones porque se consideraban bien fundamentadas y corteses. Jimena y Andrea afirmaron que les gustaba que sus textos fueran revisados por Moisés. En particular Andrea prefería trabajar con él durante las sesiones de la PRI.

### **Esteban**

Esteban se destacó por su espontaneidad y sinceridad a la hora de hablar sobre sus dificultades con la escritura académica. En la entrevista en profundidad relató que su vida escolar había sido rutinaria y poco motivadora, y concretamente sus prácticas de literacidad habían sido poco significativas. No recordaba un solo maestro ejemplar que hubiera sido decisivo en su identidad docente.

Era, junto con Pedro, de los estudiantes más críticos con el sistema educativo, del que no guardaban buenos recuerdos.

Esteban reconocía de manera abierta que no era un buen lector y escritor de textos académicos y que aprendió a leer y escribir en la universidad. A pesar de esta actitud pesimista respecto a su historia de vida letrada, se mostró comprometido con la PRI, independientemente de si sus parejas de revisión eran o no personas de su confianza. Prefería, eso sí, trabajar con sus amigas Jimena y Adela. Por otro lado, tuvo una fuerte resistencia a su trabajo de la PRI con Andrea, a quien calificaba como una persona “sobradora” y descortés.

### **Claudia**

Claudia no participaba en las clases expresando sus opiniones y puntos de vista sobre el proceso como Pedro, por ejemplo, pero, era considerada una de las buenas revisoras del curso. En la entrevista en profundidad expresó que había desarrollado desde su infancia y gracias a las lecturas en voz alta de sus padres, un deseo de leer que se manifestó en una relación placentera con la lectura de textos literarios en el hogar y posteriormente en el colegio.

## **4.8. Instrumentos de recogida de datos**

Para construir estos estudios de caso hemos seleccionado diferentes tipos de datos de los sujetos:



### **4.8.1. La entrevista en profundidad**

Uno de los instrumentos más importantes en la recogida de datos de nuestro estudio fue la entrevista en profundidad. Por esta razón justificaremos su importancia en la investigación cualitativo-etnográfica.

Existen dos tipos de entrevistas: estructurada y no estructurada. La estructurada trabaja con categorías establecidas a priori y con un conjunto de preguntas abiertas fijado de antemano, mientras que la entrevista semiestructurada si bien parte de un guión o esquema previo es flexible en su desarrollo y presenta las características de una conversación informal (Tezanos de, 1998). También la entrevista en profundidad puede definirse como una “*unstructured interviewing as a form of conversation that incorporates elements of everyday life into the conduct of field research*” (Burgess, R., 1982).

La entrevista no estructurada concebida como conversación deviene, pues, en un dato fundamental para el científico social, así como también para los métodos de investigación social que renueva, ensancha y enriquece las concepciones de conocimiento e investigación en las ciencias sociales (Kvale, 1996; Burgess, 1982).

#### **4.8.1.1. La entrevista como historia de vida**

La entrevista en profundidad que aplicamos en nuestro estudio fue concebida como una historia de vida y literacidad. El propósito era poder documentar la historia letrada del sujeto y los modelos

docentes en diferentes escenarios escolares y extraescolares, con el fin de indagar en profundidad en las predisposiciones favorables o desfavorables hacia la apropiación de la escritura académica, la PRI y la constitución de la identidad docente. En definitiva, la entrevista fue concebida como historia de vida, con especial interés en las prácticas de literacidad de cada estudiante.

La entrevista transcurrió como una conversación informal y con un formato desestructurado que nos permitió indagar en hechos significativos en la historia de vida y literacidad de los sujetos, explorando la relación con sus padres o figuras tutelares, las prácticas de literacidad en los diferentes niveles de la escolaridad y algunas escrituras íntimas o vernáculas y los modelos docentes ejemplares hasta encontrar acontecimientos reveladores desde el punto de vista emocional: anécdotas, recuerdos, frustraciones, alegrías que nos permitieron construir una semblanza muy auténtica y rica de cada informante.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), Mandelbaum (1982) y Frazier (1978), en la historia de vida, el investigador trata de aprehender las experiencias más significativas de una persona y las definiciones que esa persona confiere a estas experiencias. La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común. E.W. Burgess (citado en Shaw, 1966, p. 4) explica la importancia de las historias de vida:

En la historia de vida se vela como de ninguna otra manera la vida interior de una persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el

esfuerzo por realizar su destino en un mundo que con demasiada frecuencia no coincide con ella en sus esperanzas e ideales (Shaw, 1966)

#### **4.8.1.2. Validación y generalización**

Kvale (2011) argumenta que las cuestiones relacionadas con la fiabilidad y validez plantean serios problemas epistemológicos sobre la objetividad del conocimiento y la naturaleza de la investigación con entrevistas. Sin embargo, es necesario precisar que las entrevistas en investigación cualitativa deben valorarse con criterios diferentes a los estudios cuantitativos en los que se proponen mediciones y estadísticas, variables, grupos de control, etc., porque la naturaleza del conocimiento se define como un proceso constructivo donde investigador y participantes juegan roles específicos.

La objetividad se puede diferenciar entre ausencia de sesgo, como acuerdo intersubjetivo, como adecuación al objeto y como la capacidad del objeto para objetar. La objetividad como *ausencia de sesgo* se refiere a un conocimiento fiable, comprobado y controlado, no distorsionado por el sesgo personal y el prejuicio.

Sin embargo, muchos investigadores cualitativos consideran que los conceptos de fiabilidad y validez están atravesados por concepciones positivistas procedentes de la investigación cuantitativa, y los han reemplazado por términos del lenguaje común como credibilidad, sinceridad y otros semejantes. Kvale (2011) propone utilizar los conceptos de fiabilidad y validez en sus acepciones del lenguaje común.

En el caso de las entrevistas concebidas como historias de vida de nuestra investigación —en las que nuestras propias interpretaciones se refieren a la propia comprensión del sujeto de sus declaraciones—, el entrevistado adopta un papel de compañero o igual válido para la interpretación correcta, implicando lo que se ha denominado “validación de las respuestas de la persona entrevistada”.

En definitiva, una vez se concluyó el proceso de transcripción de las entrevistas, enviamos estos documentos escritos para que los estudiantes hicieran precisiones, ajustes y cambios si los consideraban necesarios. Lo importante era contrastar la veracidad de sus puntos de vista.

#### **4.8.1.3. Análisis de la entrevista**

En este apartado se exponen las herramientas analíticas para el análisis de la entrevista. Podríamos afirmar que el análisis de las entrevistas comienza con el proceso de transcripción y que el método de análisis se empieza a dibujar desde antes de la entrevista y se incorpora en forma paulatina en el propio momento de la entrevista. Así, por ejemplo, cuando pedimos al entrevistado que desarrolle más algún planteamiento o describa de manera más detallada un acontecimiento estamos ya en la clarificación del significado. Del mismo modo, podemos ir corroborando o descartando algunas interpretaciones de los datos. Se trata de una “interpretación sobre la marcha”, como sostiene Kvale (2011). Este procedimiento facilitará el análisis posterior que se torna más

sencillo y más manejable, y al mismo tiempo se asienta sobre bases más firmes.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de las principales herramientas que constituyen una guía para analizar las entrevistas. Como se puede observar, estas herramientas analíticas se han desarrollado en tradiciones filosóficas y posiciones epistemológicas diversas.

### **Modos de análisis de entrevista**

Análisis que se centran en el significado: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Codificación del significado</li><li>▪ Condensación del significado</li><li>▪ Interpretación del significado</li></ul> Análisis que se centran en el lenguaje <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Análisis lingüístico</li><li>▪ Análisis de la conversación</li><li>▪ Análisis de narraciones</li><li>▪ Análisis de discurso</li><li>▪ Deconstrucción</li></ul> Bricolaje Lectura teórica
--

Kvale (2011).

Esta caja de herramientas ha sido de gran utilidad en nuestra investigación porque se centra básicamente en las formas discursivas por medio de las cuales se expresan los significados, que es lo que finalmente decidimos enfocar para analizar los datos de la entrevista en profundidad.

Como plantea Kvale (2011) algunos de estos análisis se acercan a la *metáfora del minero* de la entrevista, como la codificación y la condensación del significado, que pretenden hacer emerger lo que ya está ahí en los textos, que surja a la superficie lo que está en el fondo de los textos. Otros análisis están más cercanos a la *metáfora del viajero*, como los análisis lingüísticos, de la conversación y de discurso. Kvale recomienda que en los casos de variedades de interpretación del significado y análisis narrativo, se puedan aplicar ambas metáforas.

En nuestro caso, nos movemos en la dirección de ambas metáforas. Por un lado, nos centramos en la condensación del significado y, por el otro, en el análisis del discurso. En nuestro caso el proceso de análisis comenzó cuando tuvimos el primer borrador de la transcripción y empezamos a categorizar el discurso de los sujetos en temas, problemas y hechos significativos.

#### **4.8.2. Condensación del significado**

La condensación del significado es una de las herramientas que hemos empleado para el análisis de los datos de la entrevista. Se puede definir como un resumen en formulaciones más breves de los significados elaborados por los entrevistados. Los textos extensos de cada sujeto se resumen en unos más breves en los que el significado principal de lo que se dice se expresa de otra manera, con términos más académicos y objetivos, desvinculados del

contexto personal del informante. Ejemplificaremos en este apartado una forma de condensación del significado de uno de los informantes del estudio.

La tabla demuestra cómo se aplicó la condensación del significado a una entrevista concebida como historia de vida. El procedimiento de análisis implica cinco pasos. En primer lugar, se lee toda la entrevista para hacerse una idea general del texto. En segundo lugar, se determinan las “unidades de significado” natural del texto, tal como las expresan los informantes. En tercer lugar, se formula de la manera más sintetizada posible el asunto que aglutina cada una de las unidades de significado natural, organizando temáticamente las declaraciones desde el punto de vista del sujeto, tal como el investigador las entiende. El cuarto paso consiste en interrogar las unidades de significado desde el punto de vista del propósito específico de la investigación. Finalmente, el quinto paso, el fundamental, los temas no redundantes de toda la entrevista se enlazan en una declaración descriptiva.

## **Modelo de condensación del significado**

En el ejemplo que presentamos a continuación, tomado del análisis de la entrevista a Jimena, se aplica el modelo de condensación del significado:

### **Infancia y prácticas de literacidad**

*Pues la verdad, mis papás me estimularon mucho frente a la lectura y la escritura. Mis papás fueron de los que me compraron libros para niños desde bebé (...). Entonces como que siempre me fueron inculcando lo de*

*la lectura (...). Mi papá iba conmigo y nosotros a LA 14 (tienda de grandes superficies), escogíamos los libros, yo miraba como lo que me gustaba. Y los íbamos escogiendo, luego llegábamos a la casa y ellos me acompañaban a que los leyéramos. Entonces ahí tan chiquitica, pues chiquitica digamos que yo no hacía una lectura de decodificación como lo haría ahora, sino que eran más una lectura simbólica (...). Digámoslo así, viendo imágenes y todo eso. Entonces iba contando la historia. Mis papás me leían. Y lo otro era que nosotros también como costumbre visitábamos mucho una biblioteca aquí en Cali (...). La biblioteca Comfandi (biblioteca de una Caja de Compensación Familiar que desarrolla muchas actividades de promoción de lectura entre niños y jóvenes), esa biblioteca está como dividida en etapas. Entonces mi papá iba mucho a la biblioteca pues de adultos y él me dejaba en la biblioteca de niños. Entonces ahí habían actividades de lectura que hacen pues las personas que trabajan allí, donde nos leían cuentos, luego uno dibujaba lo que había entendido, coloreaba, comentaba con los demás niños, como la historia. Entonces fue (...) siento que fue una iniciación muy atractiva de la lectura, porque normalmente uno puede escuchar niños que dicen “no, a mí no me gusta leer” (...). Pero a mí me lo mostraron como tan fácil, como tan chévere, como “venga que esto es jugar”. Bueno ya la escuela, la primaria la hice en Comfandi (colegio privado de alumnos de clase baja y media baja. Barrio La base de Cali) y (...) pues realmente dimos como eso (...). Esa formación también que le inculcaron mucho a uno mucho lo de la lectura y la escritura.*



**Tema central: Infancia y prácticas de literacidad. ¿Cómo fueron tus inicios en la lectura y la escritura?**

- Iniciación en la lectura como una experiencia altamente motivadora y el papel de sus padres como mediadores: sus primeros maestros. Son su primer modelo docente y una fuente clave en la construcción de su identidad docente. La biblioteca pública como espacio de encuentro con el libro. (lín. 1-22)
- Pregunta: *¿Podrías contarme sobre tu relación con la lectura y la escritura en la escuela?*
- Continuidad en su intensa relación con la lectura y la escritura de cuentos infantiles, prefigura un futuro encuentro con la creatividad y el arte, pero sobre todo con la cultura escrita deseable en la alfabetización. Experiencia significativa en la enseñanza. (lín. 23-39).
- La experiencia de la escritura (cuento y poesía infantiles) como una práctica significativa en el entorno escolar. Primeras publicaciones. (lín. 34-37).
- *¿Qué cambios se fueron presentando en tu experiencia con la lectura y la escritura?*
- Encuentro con el ensayo como género libre y personal. Contraste con su idea de ensayo académico. Esto la lleva a dudar sobre la esencia del género, a poner en duda el valor de esta práctica (lín. 40-52).
- La apropiación de las convenciones de la escritura académica: el caso del ensayo. Reconocimiento de las normas del ensayo académico: consultar fuentes, investigar, respaldar las afirmaciones con las voces de otros. El tema de la identidad del estudiante-escritor se pone en juego. Conflicto con su identidad como estudiante-escritora. (lín. 53-61).

La tabla que hemos presentado constituye un ejemplo, de formulación condensada del texto de la entrevista de Jimena. Lo que hemos hecho es identificar los núcleos temáticos en el discurso de la informante y los hemos formulado en un lenguaje más neutro y descontextualizado para comprender el papel que juega su historia de literacidad en la formación de su identidad docente.

### **4.8.3. Grupo de discusión**

El grupo de discusión (GD) está considerado una de las técnicas cualitativas más importantes para la recolección de información. Se trata de una técnica de conversación que se encuadra dentro de las conversaciones grupales, pero que adquiere su propio estatuto. Se destaca la riqueza de los datos aportados por esta práctica, así como la intersubjetividad y la intercontextualidad, como principales características del proceso (Suárez Ortega, M., 2005).

El grupo de discusión puede definirse como un grupo cuyo propósito es llevar a cabo un debate de opiniones, de ideas, de sentimientos de los participantes con miras a llegar a unas conclusiones, a unos acuerdos o a unas decisiones. Como técnica de discusión implica, pues, la obligada confrontación de puntos de vista, de reflexiones, de sentimientos y la de toma de decisión sobre algún asunto o problema.

Suárez Ortega (2005) destaca que al igual que las entrevistas en profundidad y las historias de vida, el grupo de discusión trabaja

con el habla. Nosotros preferimos hablar del concepto de *discurso* porque es un término más amplio y porque permite desarrollar un análisis más centrado en la actividad de los sujetos, sus concepciones, actitudes y puntos de vista más que en el lenguaje en sí mismo.

En nuestra investigación aplicamos el grupo de discusión para debatir precisamente los puntos de vista, actitudes y valores sobre el desarrollo de la PRI durante la secuencia de aprendizaje. Es cierto que habían transcurrido dos años después de concluida la experiencia del curso, razón por la cual hubo necesidad de recuperar al inicio de la actividad la memoria del proceso.

Fueron un par de minutos, quizás, y luego se suscitó un debate muy interesante sobre la PRI en el cual emergieron puntos de vista antagónicos, que era finalmente lo que se pretendía que surgiera en la discusión, la cual fue moderada por el profesor. La conversación fue franca y abierta, no exenta de alegría y camaradería, no obstante la tensión entre Jimena y Andrea que hemos documentado extensamente.

Seguramente el ambiente de franqueza y camaradería pudo estar relacionado, en primer lugar, con el escenario en el que se llevó a cabo el grupo focal: un aula asignada a los estudiantes para realizar actividades culturales, reuniones para debatir problemas de la universidad, conversar y vivir momentos de ocio al margen de los deberes académicos. Es un espacio que los estudiantes sienten como propio y que también está investido de una connotación simbólica

de contestación al establecimiento universitario y estatal en Colombia. En segundo lugar, los participantes tuvieron la oportunidad de volver a reunirse como grupo dos años después de haber finalizado el curso, porque la mayoría de ellos ya no compartían las mismas asignaturas. De los 19 alumnos que concluyeron el curso de *Composición I*, participaron en el grupo de discusión 11 estudiantes. Es decir, el 57,89% del total de estudiantes, lo que constituye un porcentaje importante, dado que el curso había finalizado hacía un par de años.

En tercer lugar, la relación de empatía que existió entre el profesor y los estudiantes pudo haber sido otro factor que ayudó a crear una atmósfera propicia para la discusión, con todo y que este aspecto también pudo condicionar algunas de las opiniones de los estudiantes, a hacerlas menos objetivas, etc.

En el grupo de discusión se evidenciaron posturas a favor de la PRI, matizadas por la necesidad de hacer algunos ajustes en el dispositivo, como propusieron Andrea, Pedro, Dora y Claudia; así como posturas en contra de la PRI, sobre todo si había que compartir la revisión con personas que no eran de la confianza del autor-lector, o en cuyas competencias no se confiaba, como se evidenció en la posición de Jimena, Moisés, Adela y Gustavo. Defendieron posturas intermedias en el debate Esteban y Liliana. Quien sí defendió en forma vehemente la PRI y sin ningún tipo de matizaciones fue Jorge.

## **Modelo de análisis del grupo de discusión**

Presentamos a continuación un ejemplo de categorización de los datos del grupo de discusión, a partir del análisis de las intervenciones de Jimena. El procedimiento es tomar las unidades naturales del discurso del informante y establecer a partir del habla del sujeto una categoría de análisis definida también, como en el caso de la entrevista en profundidad, como una reformulación en un lenguaje neutral y descontextualizado para comprender, en este caso, los posicionamientos discursivos de la informante en torno a la PRI.

### **Categoría: El estilo como marca de identidad en la escritura del estudiante**

---

*Si realmente cada persona... Uno cuando lee escritos de alguien, por ejemplo, yo ya sé como escribe Adela, entonces uno dice “esto lo escribió Adela, esto lo escribió tal persona”; cada tiene como su marca, entonces ya uno entrar a cambiarle algo es, incómodo para ella, incómodo para uno porque se va a molestar; a mí me pasó, por ejemplo, cuando escribimos un cuento en Inglés, yo escribí, nosotros escribimos un cuento y la profesora me decía que lo cambiara porque se, se escuchaba mejor así, pero ¿¡por qué si yo lo quiero decir de tal manera!?, ella decía que no que no, entonces consulté con un profesor de un nivel más avanzado porque me parecía que esa profesora no tenía motivos para decirme que cambiara eso y, efectivamente me dijo que era un problema de estilo; entonces me molestó que quisiera cambiar mi estilo de escribir porque a ella le parecía que era más bonito de otra manera, entonces eso siempre es como incómodo que a uno le cambien la manera de escribir.*

#### **4.8.4. Documentos escritos**

En un trabajo como el nuestro sobre la PRI, cobra gran relevancia, en la aproximación etnográfica, la atención a los documentos escritos. No podemos hacernos una idea de la complejidad del proceso de escritura académica y la PRI sin conceder un valor especial a cómo abordan los sujetos la corrección entre pares, qué tipo de correcciones hacen, en qué cantidad y con qué nivel de calidad. Hay que mencionar también que las correcciones a los trabajos escritos y revisados por los informantes se produjeron en el aula durante la secuencia de aprendizaje.

Por otro lado, el proceso de planificación y revisión del artículo académico también fue objeto de la PRI y los diferentes borradores que presentaron los informantes principales constituyen un objeto de investigación relevante en este estudio, por cuanto que evidencian la relación entre escritura académica e identidad, así como el proceso de apropiación de las convenciones de la escritura académica. Así mismo, ponen en evidencia la tensión entre intervención y apropiación, en el sentido de Reid (1994), que se vivió durante el proceso de revisión de los borradores del ensayo final del curso.

A continuación describiremos los diferentes tipos de textos escritos que constituyeron el corpus de trabajos escritos de la investigación:

- Borradores y versiones definitivas de un resumen, tres reseñas y un artículo académico que incluyen anotaciones y correcciones

de sus compañeros, así como las observaciones, notas y correcciones que el sujeto hace en trabajos de sus compañeros.

- Borradores del resumen del capítulo “¿Qué es el código escrito?” [Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós]
- Borradores del resumen del ensayo “Lectura rápida” [En Lleras, A., (1991). *El transcurso legendario de una gota de sangre y otros escritos*. Bogotá: El Áncora.]
- Borradores de la reseña del artículo “Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas” [En Revista *El malpensante*. Edición No. 32, 01 de agosto-15 de septiembre, 2001. Bogotá].
- Borradores de la reseña sobre una película.
- Borradores del artículo académico
- Borradores de un artículo académico concebido como trabajo final del curso.
- Ponencia de Andrea
- Artículo de Moisés
- Escrito creativo de Esteban

En la Tabla 3 del capítulo Corpus, se presenta el tipo, el número de textos de cada estudiante, el número de páginas de cada trabajo y el total de páginas correspondientes a estos documentos escritos de los informantes principales y secundarios.

#### 4.8.4.1. Criterios de las correcciones y tablas

En este apartado presentamos, en primer lugar, los criterios que definimos para el análisis de las correcciones de los textos producidos en la PRI. En segundo lugar, reproducimos una tabla que diseñamos para tabular los resultados de las correcciones. Esta tabla incluye los tipos de corrección, la cantidad de correcciones de cada criterio o ítem, los resultados finales. Finalmente, en cada cuadro se citan los textos que cada informante corrigió y los que le fueron corregidos por sus pares.

Una primera clasificación se refiere al tipo de comentario sobre diferentes aspectos lingüísticos del texto, como la que presentamos a continuación:

- *Contenido1: Puntuación y ortografía: Comentarios sobre el uso de los signos de puntuación*
- *Contenido2: Lexicales: Comentarios sobre una palabra o expresión (significado, idoneidad, corrección, adecuación, claridad, etc.)*
- *Contenido3: Morfosintaxis: Comentarios sobre frases o sintagmas (concordancia de género y número, orden de las palabras en la frase, tipo de estructura sintáctica, forma flexiva o derivativa, etc.)*
- *Contenido4: Cohesión: Comentarios sobre un elemento supraoracional (fragmento de texto o párrafo), relacionados con la forma (anáforas, tiempos verbales, etc.).*
- *Contenido5: Coherencia: Comentarios sobre un elemento supraoracional relacionados con el contenido (selección de ideas, orden de temas, relevancia de la información, etc.).*
- *Contenido6: Ortotipografía y presentación. Comentarios sobre cuestiones tipográficas y de la presentación de los textos.*
- *Contenido7: Subrayados/Encerrar palabras en círculos. Más que comentarios se trata de un método de marcaje o guía para seguir el texto antes que una corrección por el contenido.*



- *Contenido8: Comentarios de valoración sobre el texto que incluyen descripciones y juicios de valor.*

La segunda clasificación alude al método empleado por los estudiantes para marcar o anotar la corrección realizada:

- Subrayar palabras o frases.
- Encerrar signos de puntuación, palabras o frases en un círculo.
- Tachar palabras, frases o fragmentos de párrafos. (tachar signos de puntuación).
- Añadir palabras.
- Utilizar otros símbolos como corchetes, líneas y flechas.
- Escribir notas y comentarios al margen o al pie.

### Modelo de tablas para tabular las correcciones

Contenido	Lect 1	Lect 2	Lect 3	Lect 4	
1. Puntuación y ortografía					
2. Lexicales					
3. Morfosintaxis					
4. Cohesión					
5. Coherencia					
6. Ortotipografía y presentación					
7. Subrayados/ Encerrar palabras en círculos, corchetes					
8. Comentarios de valoración					

**Tabla** Correcciones de Informante 1

### Convenciones

Lectura1. Cassany. A Milena

Lectura3. Melo. A Adriana

Lectura2. Lleras. A Liliana

Lectura4. Lleras. A Moisés

Contenido	Lect 1	Lect 2	Lect 3	Lect 4	
1. Puntuación y ortografía					
2. Lexicales					
3. Morfosintaxis					
4. Cohesión					
5. Coherencia					
6. Ortotipografía y presentación					
7. Subrayados/ Encerrar palabras en círculos, corchetes					
8. Comentarios de valoración					

Tabla . Correcciones para Informante 1

### Convenciones:

Lectura1. Lleras. Por Esteban

Lectura3. Melo. Por Adriana

Lectura2. Lleras. Por Esteban

Lectura4. Reseña cine. Por Jimena

No entiendo esta doble tabla vacía... Debe aportar datos? O sobra una de las dos?

### 4.8.4.2. Las parejas en la PRI

Como destacan Duran y Vidal (2004), la tutoría entre iguales admite una variada gama de posibilidades de implementación en el

aula que generan, en consecuencia, un campo amplio de métodos de aplicación. Estos autores afirman que existen dos aspectos fundamentales para delimitar la diversidad de formas de clasificación de la tutoría entre iguales: las edades dentro de las parejas y la continuidad del rol.

Descartamos de entrada las tutorías compuestas por alumnos de diferentes edades o cursos. No era nuestro caso. Por tratarse del mismo grupo-clase, podríamos ubicar nuestra experiencia de la PRI en el rango de tutoría de alumnos de la misma edad o curso (*same-age tutoring*). Las ventajas de este tipo de tutorías radican en la cercanía de los alumnos y en la posibilidad de la amistad, lo cual también entraña algunos riesgos por la pérdida de rigor debido a la simbiosis afectiva entre los miembros de las parejas.

Si bien se ha argumentado en los trabajos de inspiración vygotskiana sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que el trabajo con compañeros que cuentan con niveles de conocimientos y habilidades superiores producen un avance en el aprendizaje, existen dudas al respecto (Duran y Vidal, 2004). No siempre ocurre así. Para Daiute y Dalton (1993, en Duran y Vidal, 2004), la ZDP es dinámica y relativa y no se puede concebir a un alumno experto en todo y en cualquier momento. Estas autoras concluyen que es el mero hecho de tener un compañero con quien poder dialogar e intercambiar puntos de vista lo que facilitará el desarrollo.

Teniendo en cuenta este marco de referencia, queremos exponer las decisiones que tomamos respecto a la formación de las parejas en

nuestro estudio. En primer lugar, la formación de las parejas de revisión no estuvo guiada por un formato estructurado previamente ni existió una planificación formal de la PRI en el aula, aunque se había advertido al comienzo del curso a los alumnos de que se implementaría una práctica de revisión entre pares y se argumentó sobre algunas de sus ventajas. En segundo lugar, no desarrollamos un proceso de formación previa de tutores porque queríamos que hubiese el mayor grado de libertad y evitar desde el principio sentimientos de inseguridad y desconfianza porque se trataba de alumnos universitarios que podrían ver la asignación de tutores como valoraciones negativas sobre sus capacidades y despertar sentimientos de celos u otro tipo de tensiones afectivas que afectaran el proceso de la PRI.

Por otra parte tampoco contábamos con los espacios institucionales y curriculares para llevar a cabo un entrenamiento previo de los tutores ni teníamos diagnósticos previos sobre los niveles de competencia de nuestros estudiantes al comienzo del curso. La asignatura previa a *Composición I* en lengua castellana que habían estudiado los alumnos del curso era *Lenguaje y creatividad* y no disponíamos de pruebas empíricas sobre el desempeño de estos alumnos como escritores de textos académicos. Finalmente, se optó porque en el aula los trabajos fueran distribuidos al azar por parte del profesor para generar relaciones más abiertas y plurales en la PRI. Luego se intercambiaban las parejas y los alumnos correctores buscaban a quienes les habían revisado sus textos.

Sin embargo, como veremos en los estudios de caso, los estudiantes desarrollaron en varios casos, una PRI autogestionada y continua, basada en los sentimientos de confianza y empatía con algunos de sus pares, que superaba la disposición aleatoria de las parejas concebida por el tutor. Este aspecto lo desarrollaremos con profundidad en cada uno de los estudios de caso.



## Capítulo 5

### CORPUS

ÍNDICE	PÁG.
5.1. Introducción	289
5.2. Análisis de los datos	302
5.2.1 Criterios de transcripción	303
5.3. Etapas en la recolección de los datos	306
5.4. La escritura etnográfica	310
5.4.1 Reflexividad en la investigación	312
5.4.2 Mi rol como investigador	315
5.4.3 Aspectos éticos	318
5.4.4 Cambios en las relaciones	321
5.4.5 Los estudiantes como co-investigadores	323
5.4.6 Triangulación y convergencia	324
5.4.7 Un ejemplo de triangulación	328
5.4.8 Resultados de los estudios de caso	330

#### 5.1. Introducción

En este capítulo presentamos, en primer lugar, el corpus de datos que se seleccionó para responder a nuestras preguntas de investigación y justificamos su validez de acuerdo con el diseño y los objetivos planteados en el estudio. En segundo lugar, exponemos cómo fueron tratados en el procedimiento analítico estos datos y describimos las fases de interpretación que seguimos. En tercer lugar, se argumenta qué implicó este conjunto de datos en relación con el enfoque etnográfico de la investigación. Finalmente,

se comentan las decisiones que se tomaron para escribir el informe etnográfico que se materializa en los estudios de caso sobre los informantes principales.

El corpus para el estudio longitudinal se ha recogido a lo largo de cuatro años (2008-2012) y está conformado por materiales orales que fueron transcritos y que corresponden al grupo de discusión y a las entrevistas en profundidad. También recopilamos los trabajos escritos de los estudiantes, entre los que se encuentran borradores de resúmenes, reseñas y un artículo académico, así como otros textos producidos en otros cursos o eventos académicos y que fueron aportados por algunos informantes. Los presentamos en la Tablas 1-6 ordenados según se trata de datos generados desde el interior de la investigación. Los materiales se han agrupado de acuerdo con la tipología.

Por otra parte, la Tabla 3 ordena y caracteriza las conversaciones registradas: participantes, tipo de entrevista, enfoque de la agenda, fecha, duración, número de páginas transcritas y remuneración a los informadores. En la Tabla 7 exponemos los resultados de los estudios de caso.

Es importante aclarar que las entrevistas se llevaron a cabo en la lengua acordada de manera implícita por los participantes (los informadores y el entrevistador), la cual es la lengua castellana y que es la lengua materna de todos los participantes. Los informadores principales son hablantes competentes en castellano y algunos, como Jimena y Andrea, tienen niveles altos de inglés, y



medios en francés. Pedro y Dora han tenido dificultades con sus competencias en estas lenguas. Pedro perdió un curso de inglés y considera que posee un nivel medio en francés.

Por otra parte la Tabla 7 describe los principales datos que obtuvimos de estos informantes a lo largo del proceso de construcción del corpus y presenta, además, datos de tipo biográfico como la edad, el sexo y la formación escolar hasta su ingreso en la educación superior universitaria.

**Tabla 1. Tabla de descripción del corpus de entrevistas en profundidad**

REF.	DOMINIO LETRADO (Escenario)	PARTICIPANTES	TIPO DE ENTREVISTA	AGENDA	FECHA	DURACIÓN	NÚMERO DE PÁGINAS	REMUNERACIÓN
C1	Biblioteca Central Univalle	Pedro	En profundidad	Historia de vida y de literacidad	17/01/10	1:08m-40s	31pg.	\$50.000, 15€
C2	Biblioteca Central Univalle	Andrea	En profundidad	Historia de vida y de literacidad	30/03/11	1:08m-11s	36pg.	\$50.000, 15€
C3	Biblioteca Central Univalle	Jimena	En profundidad	Historia de vida y literacidad	27/02/12	1: 34m	40pg.	\$50.000,15€
C4	Biblioteca Central Univalle	Moisés	En profundidad	Historia de vida y literacidad	03/12/12	1:24m	34pg.	\$50.000, 15€
C5	Biblioteca Central Univalle	Esteban	En profundidad	Historia de vida y literacidad	03/09/11	1:15m	34pg.	\$50.000, 15€

C6	Biblioteca Central Univalle	Dora	En profundidad	Historia de vida y literacidad	16/12/11	1:50m	32pg.	\$50.000, 15€
C7	Biblioteca Central Univalle	Claudia	En profundidad	Historia de vida y literacidad	27/12/11	1:4m-23s	26pg.	\$50:000, 15€
	<b>Total</b>					<b>12h-24m.</b>	<b>233</b>	

**Tabla 2. Tabla de descripción del grupo de discusión**

RE F.	DOMINIO LETRADO	PARTICIPANTES	TIPO DE ENTREVISTA	AGENDA	FECHA	DURACIÓN	NÚMERO DE PÁGINAS	NÚMERO DE INTERVENCIONES	Duración de cada intervención
G D	Salón de estudiantes GTI (Grupo Idiomas).	Jimena	Grupo de discusión	Memoria y debate sobre PRI	30/04/10	1:01m-36s	33	14	50s-1m:30s
G D		Andrea	Grupo de discusión	Memoria y debate sobre PRI				14	50s-1m:30s
G D		Pedro	Grupo de discusión	Memoria y debate sobre PRI				7	50s-1m
G D		Dora	Grupo de discusión	Memoria y debate sobre PRI				10	50s-1m

G D		Esteban	Grupo de discusión	Memoria y debate sobre PRI				13	50s-1m
G D		Claudia	Grupo de discusión	Memoria y debate sobre PRI				3	50s
G D		Moisés	Grupo de discusión	Memoria y debate sobre PRI				4	50s-1m

**Tabla 3. Tabla de descripción de los documentos escritos de los informantes principales y secundarios**

REFERENCIA	Jimena	Andrea	Pedro	Dora	Esteban	Moisés	Claudia	Total
Resumen “Lectura rápida. Ensayo literario	3	3	3	3	3	3	3	<b>27</b>
Resumen “¿Qué es el código escrito?” de Daniel Cassany. Artículo académico	3	3	3	2	1	3	3	<b>46</b>
Reseña “Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas” de Jorge O. Melo. Artículo académico	2	0	2	1	4	1	2	<b>22</b>
Reseña de cine	2	2	3	0	2	1	2	<b>22</b>
Artículo académico. (Trabajo final)	4	3	2	1	3	2	1	<b>108</b>
Ponencia en evento académico internacional		1						<b>3</b>
Ensayos escritos en otros cursos (inglés francés y castellano)			1		2	1		<b>21</b>

Autobiografía				3				3
Totales	14	12	14	10	15	11	11	252

**Tabla 4. Descripción del corpus. Informantes principales**

Informante	Formación	Trabajos escritos		Grupo de discusión	Ent rev.	Discusión en el aula	Encuestas	
		Final	Borradores				Entr.	Sal.
Pedro John Jairo Ramírez Varón 40 años (23-5-73)	Inglés (R), Francés (B), Español (materna.)  <b>Primaria:</b> Instituto Hernando Caicedo (Público) <b>Bachillerato:</b> Colegio Cooperativo Industrial Nuestra Señora de los Remedios (Privado). <b>Universidad:</b> Licenciatura en lenguas Extranjeras: VI semestre.  <b>Otros:</b> Estudia de 8 a 13 y trabaja de 15 a 23. Paramédico en EMI. Se retrasó un año en la carrera por su trabajo.  <b>Estrato medio bajo.</b> Hijo de un jubilado de Emcali y ama de casa. Cristiano.	1. ¿Qué es el código escrito?	1.1 borrador rev.: Gustavo 1.2 borrador rev. Esteban	Sí Varias inter- venciones	Sí	Sí. Varias inter- venciones	Sí	Sí
		2. Lectura rápida	2.1 borrador rev. Milena 2.2 borrador rev: Adela					
		3. Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas	3.1 borrador rev.: Dora					
		4. Cine.	4.1. borrador rev.: autor.					

			4.2. borrador rev.: autor.					
		5. <i>La batalla silenciosa</i> , problemática de la comunidad sorda (Ensayo).	5.1. borrador rev. Javier + profesor 5.2. borrador rev. Moisés + profesor					

Informante	Formación	Trabajos escritos		Grupo de discusión	E nt r.	Discusi ó n en el aula	Encuestas	
		Final	Borradores				Entr.	Sal.
Jimena Jennifer Rojas Silva  11-4-88 25Años Mujer	Inglés (Medio alto) Francés (Medio Alto) Español (L.M.) <b>Primaria:</b> Colegio Comfandi Miraflores (Privado, estrato mediosbajo). <b>Secundaria:</b> Comfandi Miraflores (Privado, estrato mediobajo). <b>Universidad</b> Lic. en L.E. Sem. VIII.	1. ¿Qué es el código escrito?	1.1 borrador rev. por Esteban 1.2 borrador rev. por Pedro.	Sí, participa de manera activa.	Sí	Sí	Sí	Sí
		2. Lectura rápida	2.1. borrador: revisado por Esteban 2.2. borrador revisado por _____.					
		3. Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas	3.1. borrador rev. por Adriana 3.2. borrador rev. por Milena.					



<b>Estrato Mediobajo Estudios</b> Bachillerato artístico con énfasis en Teatro. Instituto Departamental de Bellas Artes (Público) Trabaja en Constructora Meléndez como informadora de ventas los fines de semana. Estrato mediobajo.								
	4. Cine.							
	5. <i>La importancia del juego en la creación del personaje</i>	5.1. borrador rev. por el profesor; 5.2. borrador rev. Por Jorge 5.3 borrador rev. por Milena. 5.2 y 5.3 borradores rev. también por el profesor.						

Informante	Formación	Trabajos escritos		Grupo de discusión	Ent r.	Discusión en el aula	Encuestas	
		Final	Borradores				Entr.	Sal.
Andrea  Ivette Patricia Rodríguez  Mujer Enero 27 de 1985  27 años años	Inglés Francés Español (L.M.) <b>Primaria:</b> Estudió en Venezuela sus cuatro primeros años en un colegio público. <b>Secundaria:</b> Colegio Nuestra Señora de Chiquinquirá. Colegio Parroquial Religioso. Privado	1. ¿Qué es el código escrito?	1.1 borrador rev. por Moisés 1.2 borrador rev. por Adriana	Sí. Participa de manera muy activa.		Sí, participa de manera muy activa.	Sí	Sí
2. Lectura rápida	2.1 borrador rev. por Moisés 2.2 borrador rev. por Alba y el profesor.							
3. Mensaje de error. La educación superior y las bibliotecas	3.1 borrador rev.: el profesor y (Pedro).							

	<b>Universidad</b> Lic. en L.E. Sem. VIII  Participa de manera muy activa en la revisión de trabajos de sus compañeros, con mucha seriedad y rigor.	4. Cine.	4.1. Sin borradores.					
		<i>5. Análisis de los contenidos programáticos de los cursos extracurriculares de Español en la Universidad del Valle. Años 2006-2008.</i>	5.1 dos rev. por el profesor 5.2 un borrador sin revisión.					

Tabla 5. Resultados generales de la investigación

MATERIALES DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN	Lugar
<b>Entrevistas en profundidad</b>	Entrevistas como historias de vida e historias de literacidad (semiestructuradas , concebidas como conversaciones informales).	Físicamente realizadas en los Bajos de la Biblioteca central Mario Carvajal de la Universidad del Valle.
<b>Grupos de discusión Focus group</b>	Grupo de discusión para debatir o evaluar posturas de los sujetos sobre la P.R.I . Participación 11 estudiantes entre los cuales se encuentran los máximos sujetos de nuestro estudio.	Se realizó en el salón del Grupo de Trabajo de idiomas (G.T.I) un espacio asignado a los estudiantes de Licenciatura en L.E Univalle.
<b>Trabajo escritos de los estudiantes</b>	Resúmenes reseñas y ensayos en anotaciones hechas por los revisores. Ensayos y ponencias de algún significado en la historia letrada del sujeto y escritos después de la secuencia de aprendizaje.	Producidos en el Aula de clase de la Universidad del Valle . Edificio Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Datos Generales de la Investigación

## **5.2. Análisis de los datos**

Como ya habíamos manifestado al referirnos al proceso de transcripción y análisis de la entrevista en profundidad, la obtención y la interpretación de los datos son procesos interdependientes. El análisis de los datos comienza incluso en la fase anterior al trabajo de campo, en la definición y explicitación del objeto de investigación, de las preguntas y objetivos, y se prolonga hasta el proceso de escritura del texto etnográfico. En otras palabras, en lugar de aplazar el análisis a un período de tiempo posterior a la obtención de los datos, los etnógrafos analizan el material de que disponen a lo largo de toda la investigación (Goetz y LeCompte, 1988).

En efecto, el análisis de los datos está en constante interacción con el diseño de la investigación. Este proceso interactivo aplica tanto a las investigaciones etnográficas que no están orientadas a la producción de teoría, como a otro tipo de resultados de investigación, como las descripciones y explicaciones (Hammersley y Atkinson, 1994).

El marco de nuestra investigación se enfoca en las prácticas de literacidad y la identidad docente de Jimena, Andrea y Pedro desde la infancia en el ámbito familiar, pasando por los diferentes niveles de la escolaridad y ámbitos extraescolares hasta llegar a la universidad y los procesos de apropiación de la escritura académica a través de la PRI en una nueva comunidad de discurso. El análisis de los datos ha estado orientado desde la óptica de las literacidades

académicas, aunque reconoce los aportes de enfoques sociocognitivos presentes en el campo de la alfabetización académica (*WAC/WID*).

El instrumento principal para la interpretación de los datos es el análisis del discurso. El análisis del discurso implica la búsqueda de patrones dentro del lenguaje en uso, de características que se presentan en diversos contextos o en una categoría particular de contexto. Estos pueden ser definidos estructuralmente, pero también en términos de sus funciones (Wetherell, Taylor y Yates, 2001). En el caso de investigaciones cualitativo-etnográficas como la nuestra, el análisis del discurso se constituye en la herramienta más apropiada para interpretar los datos cualitativos de la entrevista, el grupo de discusión y los documentos escritos de los estudiantes. En este caso, el discurso se está utilizando como un recurso para estudiar el objeto y no es un fin en sí mismo o el tópico. En definitiva, abordamos los discursos de los informantes como los principales datos en esta investigación.

### **5.2.1. Criterios de transcripción**

En el trabajo etnográfico la transcripción es un aspecto clave que permite a los investigadores hacer explícitas las fuentes que permiten la comprensión de un determinado fenómeno cultural (Duranti, 1979). El término *transcripción* indica tanto el proceso de “**inscribir**” la acción social como el resultado final, aunque no

definitivo, de este proceso. Dado que el habla viva tiene un carácter efímero, la transcripción permite que queden fijadas en un registro o documento que puede trascender el momento de la actuación en tiempo real.

Hemos transcrito la totalidad de las intervenciones de los informadores principales y secundarios en el grupo de discusión, así como las entrevistas a 7 informantes, los 3 principales y los 4 secundarios. Durante el proceso de transcripción de estos materiales íbamos aplicando algunas categorías tentativas en el discurso de los estudiantes, las cuales una vez concluidas las transcripciones nos permitieron avanzar en el proceso de interpretación de los datos, y sobre todo reconstruir la memoria de un proceso de enseñanza y aprendizaje, así como apreciar el diálogo, la polifonía de voces de los estudiantes del curso y del profesor.

En la tabla 6 hemos descrito los símbolos de la transcripción, y a continuación exponemos los criterios que hemos tenido en cuenta en este proceso:

- La transcripción respeta la normativa ortográfica y utiliza los signos de puntuación de acuerdo con las necesidades propias del vaciado de textos orales en un documento escrito. Pero no constituye un documento escrito con la estructura corriente, puesto que la sintaxis oral, la prosodia y las vacilaciones propias del habla (frases inacabadas, lapsus, solapamientos, anacolutos) imposibilitan en la práctica la construcción de un escrito al uso.

- En la transcripción no se han hecho correcciones sobre las estructuras gramaticales del discurso de los informantes de acuerdo con las prescripciones de la normativa de la lengua estándar, por cuanto que se pretende presentar el pensamiento de los estudiantes de la manera más auténtica y en el contexto en el que se produjo.
- Por tratarse de una transcripción cuyo objeto no es el análisis de la conversación, no hemos tenido presentes los aspectos suprasegmentales o las cuestiones fonéticas.
- Si bien en algunos fragmentos se introducen aclaraciones sobre actitudes y gestos de los informantes, los aspectos cinésicos y proxémicos no constituyen tampoco un objeto privilegiado en la transcripción.

**Tabla 6. Criterios de transcripción**

<b>Símbolos</b>	<b>Descripción</b>
:	Inicio de turno
(..)	Pausa breve, menos de 5 seg.
((gestos))	Comentarios sobre gestos y actitudes de los hablantes, ruidos, risas, explicación del sentido de una palabra en el habla coloquial colombiana, aspectos contextuales, etc.
¿?	Entonación interrogativa
¡!	Entonación exclamativa
(XXX)	Fragmento incomprensible
(...)	Fragmento que no se considera relevante para el análisis
<i>Cursiva</i>	Cambio de idioma

### **Interjecciones**

<b>Símbolos</b>	<b>Descripción</b>
-----------------	--------------------

<b>Ah</b>	El hablante está pensando algo
<b>Eh</b>	El hablante busca la palabra adecuada
<b>Mhm</b>	Aceptación, confirmación
<b>Uff</b>	Expresión de sorpresa, desagrado,
<b>Pumm</b>	Onomatopeya para expresar acción
<b>uich</b>	Expresión que manifiesta dificultad
<b>pss</b>	Forma abreviada de la conjunción <i>pues</i>

### Aspectos tipográficos

Símbolos	Descripción
<b>Mayúscula en la letra inicial</b>	Nombres propios, libros, revistas, ciudades, instituciones educativas, empresas.
<b>“ ”</b>	Discurso directo, repeticiones de frases, poner entre comillas una expresión.

### 5.3. Etapas en la recolección de datos

La recolección de datos se realizó a lo largo de 4 años y en dos etapas claramente diferenciadas:

- La primera etapa corresponde al inicio, desarrollo y culminación de la secuencia de aprendizaje, que comenzó en los primeros días de febrero de 2008 y concluyó en los primeros días de julio de 2008, en la cual se recogieron los borradores y las versiones definitivas de los trabajos escritos. Así mismo, se grabaron en audio y vídeo secuencias de trabajo en el aula (discusiones entre profesor y alumnos, debates entre alumnos y fragmentos de conversaciones durante la revisión entre iguales). Por problemas de calidad de las grabaciones en vídeo, no se pudo aprovechar todo el material de varias sesiones de revisión en el aula. Solo se



incluirán algunos fragmentos de las grabaciones mencionadas, donde los sujetos participan en actividades de reflexión y discusión en el aula.

- La segunda etapa comienza en el mes de febrero de 2010 y termina a finales de 2012. Comenzó con la implementación de un grupo de discusión con 11 estudiantes entre los cuales se encontraba nuestros 7 informadores. Esta segunda etapa incluyó también la implementación de una serie de entrevistas semiestructuradas con estudiantes que participaron en la secuencia de aprendizaje. Se transcribieron tanto el grupo de discusión como la entrevista semiestructurada y los fragmentos de discusión en el aula, lo cual constituye un corpus de 12 horas y 24 minutos, que generó 266 páginas. De estas páginas, 233 corresponden a las transcripciones de las entrevistas en profundidad y 33 al grupo de discusión.

Diferenciamos estas etapas porque por razones de los frecuentes conflictos de orden público en la universidad donde se llevó a cabo el estudio, el semestre académico se vio interrumpido casi un mes y luego hubo que concluirlo de manera precipitada y no se pudieron recoger todas las muestras del corpus. Por otra parte, el viaje del investigador a adelantar sus estudios de doctorado en Barcelona supuso un obligado distanciamiento de los sujetos de la investigación, razón por la cual en posteriores viajes en febrero de 2010 y diciembre de 2010-enero de 2011 pudo recoger finalmente

los datos del grupo de discusión y los de las entrevistas semiestructuradas, respectivamente.

La entrevista semiestructurada con los sujetos del estudio transcurrió como una conversación libre y espontánea sobre su historia de vida como lectores y escritores. Los estudiantes se mostraron muy abiertos y sinceros para hablar sobre su historia de vida, y en algunos casos por la libertad con la que hablaron, mencionaron algunos conflictos de tipo familiar, que no entraremos a analizar. Ahora bien, si el conflicto familiar tiene alguna incidencia sobre la relación del sujeto con las prácticas de literacidad, le daremos cabida en la descripción y el análisis.

Los informadores hablaron con mucha naturalidad y en algunas ocasiones parece que se dirigen a un par, por el grado de confianza que habían establecido con el entrevistador (particularmente sucedió con Pedro y Esteban). A pesar de la empatía con su profesor, y quizás por esta misma razón, fueron coherentes con su postura de valorar, poner en discusión o rechazar la eficacia de la práctica de revisión entre iguales (PRI). Sin embargo, la narración sobre sus prácticas de literacidad aporta datos y pruebas que ayudan a aclarar sus resistencias y logros en relación con su proceso de apropiación de la escritura académica.

Para la descripción y análisis de secuencias de discusión en el aula, del grupo de discusión y la entrevista semiestructurada, nos apoyamos en las concepciones y las herramientas que provee el análisis del discurso (van Dijk, 2000; Wetherell, Taylor y Yates,

2001). También seguimos este enfoque para el análisis de los documentos escritos del estudiante (respuestas en cuestionarios, borradores y versiones definitivas de sus textos académicos, anotaciones, correcciones, etc.).

Finalmente, se escribió un informe etnográfico sobre las prácticas de literacidad de Pedro, Jimena y Andrea en el que se escuchan también las voces de Dora, Moisés, Esteban y Claudia en un diálogo polifónico que fue concebido como una narrativa alrededor de sus historias de vida y literacidad, para mostrar su incidencia en la PRI y en la identidad del estudiante escritor/docente, siguiendo los fundamentos teórico-metodológicos de Gary Knowles, (2004); Goodson (2004); Taylor y Bogdan (1987); Hammersley y Atkinson, (1994); Lillis, (2001); Ivanic, (1998); Barton y Hamilton, (1998: 75) y Barton *et al.* (2007: 119-134).

Por tratarse de un estudio cuyo objetivo es complejo, único en su especificidad y cargado de subjetividad por adentrarse en la historia de vida del sujeto, adoptamos un punto de vista interpretativo para comprender de manera profunda las necesidades, motivaciones y deseos de los informantes en relación con las prácticas de lectura y escritura a lo largo de su vida y poder explicar sus encuentros/desencuentros con la escritura académica en la universidad.

## 5.4. La escritura etnográfica

En este apartado expondremos los retos que ha representado estructurar el trabajo de campo, las responsabilidades éticas, mi rol como investigador, el rol de los informantes como co-investigadores y la incidencia de todos estos factores en la construcción de la escritura etnográfica.

La etnografía es inevitablemente una empresa textual. La escritura se encuentra, pues, en el centro de la aventura etnográfica. De ahí la necesidad de desarrollar una conciencia crítica del proceso de escritura en sí. La escritura etnográfica es una herramienta analítica, como plantean algunos autores, que tiene como propósito la interpretación textual. En definitiva, es la mejor manera de reconstruir y representar el mundo social (Hammersley y Atkinson, 1994).

La escritura etnográfica cobra un significado especial porque la reconstrucción de un objeto social depende de cómo lo escribimos. En sus orígenes la escritura etnográfica estuvo ligada a la estructura de los relatos de viajes. Tomemos como ejemplo, el célebre trabajo de Lévi-Strauss *Tristes trópicos* (1955), que contiene pasajes de contenido estrictamente etnográfico seguramente derivadas de un trabajo de interpretación académico, pero sazonados con anécdotas personales de su entrada en el campo y reflexiones filosóficas, que lo convierten en un clásico de la escritura etnográfica.

En particular resulta de interés para nuestro trabajo uno de los capítulos etnográficos dedicado a la tribu indígena suramericana de los nambiquara, en el que Lévi-Strauss presenta una teoría de la escritura. El capítulo lleva el nombre de “La lección de escritura”, cuya tesis es que la escritura es una forma de dominación y que durante miles de años, y aún hoy, la escritura ha sido el privilegio de una élite poderosa (Johnson, 1998). La tesis que defiende Lévi-Strauss es presentada de modo más narrativo que argumentativo, tomando como referencia dos escenas en las que participan el etnógrafo y los sujetos. En ambas escenas, el jefe de un pequeño grupo de los nambiquara, una sociedad ágrafa, imita la escritura y los dibujos del investigador como una forma de ganar prestigio y poder ante los suyos y ante otras tribus hostiles con las que debe intercambiar presentes.

Este capítulo etnográfico, fundacional en la disciplina de la antropología, y cuyo tema resulta afín a nuestro objeto de estudio, revela que la escritura etnográfica es una mezcla de relato con aportación de datos empíricos y en muchos casos una síntesis entre lo literario y lo académico.

La construcción de los estudios de caso se presenta como un relato sobre la historia de vida y de literacidad de los sujetos, en los cuales se entrecruzan las voces de los informantes principales y secundarios y la voz del profesor-investigador, y a partir del análisis del discurso de las transcripciones del grupo de discusión y la entrevista en profundidad se categorizan los datos.

### **5.4.1. Reflexividad en la investigación**

También podemos agregar que la principal característica de este enfoque radica en que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas. En efecto, haciendo un inventario de cualquier dato disponible que sirva para aclarar mejor el tema en el que se centra la investigación. Las fronteras de la etnografía no suelen ser nítidas en muchos casos.

Uno de los aspectos que distinguen a la etnografía dentro del conjunto de la investigación social es la *reflexividad*. Esto significa que las orientaciones de los investigadores están impregnadas de valores e intereses enmarcados en unas localizaciones sociohistóricas concretas. En otras palabras, la investigación social no puede ser realizada en una especie de territorio autónomo aislado por completo de la sociedad y de la historia de vida particular del investigador. El concepto de reflexividad sugiere que la separación entre el investigador y el objeto de investigación es imposible y que deben considerarse las implicaciones de la identidad del investigador sobre la recopilación de los datos y el análisis (Wetherell, Taylor y Yates, 2001).

Existen, pues, efectos del investigador sobre los datos debido a sus propios prejuicios y opiniones, pero esto no significa que deban

dejarse de lado, sino más bien evitar una connotación negativa de los mismos (Hammersley y Atkinson, 1983; Tezanos de, 1998).

Hans George Gadamer, en su obra clásica *Verdad y método*, que va a desempeñar un papel central en la configuración epistemológica de la investigación cualitativa, define el sentido originario de prejuicio ofreciendo una connotación positiva del mismo: “quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes” (Gadamer, 1993: 337).

El fenómeno de la comprensión y la interpretación que subyace en el proyecto hermenéutico debe dar cuenta de los prejuicios:

El que intenta comprender está expuesto a los errores de opiniones previas que no se comprueban en las cosas mismas. Elaborar los proyectos correctos y adecuados a las cosas, que como proyectos son anticipaciones que deben confirmarse ‘en las cosas’, tal es la tarea constante de la comprensión. Aquí no hay otra objetividad que la convalidación que obtienen las opiniones previas a lo largo de la elaboración. Pues ¿qué otra cosa es la arbitrariedad de las opiniones previas inadecuadas sino que en el proceso de su aplicación acaban aniquilándose? La comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias. Por eso es importante que el intérprete no se dirija hacia los textos directamente, desde las opiniones previas que le subyacen, sino que examine tales opiniones en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez. Gadamer, H.G. 1993: 333-334)

La mayoría de las investigaciones de tipo etnográfico se preocupan más por desarrollar teorías a partir de los datos de campo que en verificar hipótesis ya existentes. Se reconocen las ventajas que comporta el hecho de desarrollar teorías mediante el registro

sistemático de información de campo en lugar de confiar en la “teorización de sillón” (Hammersley y Atkinson, 1983).

De acuerdo con Hymes (1993), los primeros trabajos importantes que se reconocieron como etnografía presentaban la característica distintiva de ser sistemáticos en el sentido de ser *comprehensivos*. En efecto, los primeros relatos producidos por los viajeros, los misioneros, los funcionarios gubernamentales, y otros personajes de la misma naturaleza, pudieron brindar información y contribuir a la reflexión sobre la cultura de los pueblos. Estos relatos han sido recibidos, en general, favorablemente y contribuyeron a la reflexión sobre la cultura de los pueblos. Las figuras míticas de Ibn Khaldun o del padre Sahagún se destacan porque sus trabajos fueron pioneros y comprensivos. El interés de sus trabajos no radicaba en la búsqueda de datos curiosos, sino en la capacidad de documentar e interpretar con un alcance más amplio, una forma de vida (Hymes, 1993).

Los primeros trabajos enmarcados dentro de la investigación etnográfica fueron guías de investigación, listas de preguntas u observaciones a realizar. Se refieren principalmente a una etapa de la historia, en la que en su mayor parte, el mundo no-occidental era prácticamente desconocido en Europa, lo cual llevó a muchas personas, motivadas por una variedad de razones científicas, religiosas y prácticas, a buscar formas de conocimiento más adecuadas. Su preocupación inicial era captar, con resultados desiguales, en su totalidad, el modo de vida de los grupos humanos de tal o cual lugar. (Hymes, D., 1993).



La etnografía es también reconocida como la teoría de la descripción. Esto significa que la observación y principalmente los registros escritos de lo observado constituyen el instrumento básico para producir buenas descripciones; es decir, cómo los sujetos estudiados construyen, comprenden e interpretan su estar en el mundo. Los aportes de la hermenéutica permiten visualizar que el acto de comprensión se funda en el reconocimiento de la alteridad (Bleicher, 1986) y que es en este reconocimiento del otro como diferente donde encuentra su significado este enfoque investigativo. La fenomenología también fundamenta la perspectiva del investigador etnográfico porque se convierte en la recuperación de la voz del otro. En otras palabras, la voz del otro va a construir el objeto, en su forma y apariencia, a partir de los fragmentos que se constituyen en los distintos puntos de vista de los sujetos que hacen sentido de su experiencia de la cotidianidad del caso o de los casos que expresan la realidad estudiada (Tezanos de, 1998). Además, la etnografía nos permite conocer cómo una cultura es representada en términos del otro (Van Maanen, 1988).

#### **5.4.2. Mi rol como investigador**

La exposición anterior sobre el concepto de reflexividad lleva a examinar nuestro rol en la investigación. En primer lugar, es necesario mencionar que mi identidad como profesor es una premisa básica para la elección del tema de la investigación y que condicionó mi relación con los informantes, que fueron mis

alumnos en el curso de *Composición I*. Esto también planteó dilemas éticos que abordaremos en el siguiente apartado. Creo que al empezar a hablar de mi rol como investigador comienzo a abordar estas cuestiones éticas, cuyo análisis resulta esencial en cualquier investigación cualitativa-etnográfica en la que se trabaja con las identidades y discursos de otras personas.

Por otra parte, mi interés en la escritura en la formación docente, o de dicho de otro modo, mi enfoque en los procesos de escritura del futuro docente de lenguas, fue evidente al comienzo del estudio. Se trataba de un proceso de recuperación de mi propia historia como docente escritor, de mis deseos, de mis dificultades, de mis logros como escritor de textos académicos. De algún modo, era consciente de la necesidad de formar mejores docentes como lectores y escritores porque lo considero un aporte decisivo en el mejoramiento de la calidad de la educación y en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática. En definitiva, mis intereses académicos, mis simpatías y creencias políticas en relación con la educación también han incidido en mi concepción de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Este hecho ha sido relevante en la recopilación de los datos y ha condicionado el enfoque de la investigación.

No era una tarea sencilla, pues, adoptar el doble rol de profesor e investigador y que la implementación de una propuesta como la PRI se convirtiera en la piedra angular de la investigación.

Como bien sabemos, la relación entre profesor y estudiantes es una relación mediada por relaciones de autoridad, respeto y empatía. En una visión más radical puede verse también como una relación de poder/resistencia. Al comienzo de la secuencia de aprendizaje planteé a los estudiantes que implementaríamos la PRI en el aula como un método para mejorar la calidad de la escritura, que los primeros borradores de los textos no eran calificables y que la escritura era un proceso de composición de sucesivos borradores hasta encontrar una versión definitiva lo más elaborada posible. Durante el transcurso de la secuencia de aprendizaje explicité a los estudiantes de manera más clara que lo que pretendía era hacer una investigación sobre el impacto de la revisión en la calidad de sus textos académicos, así que era evidente mi rol de docente-investigador de la práctica educativa. Sin embargo, como plantean Hammersley y Atkinson (1994), a pesar de la familiaridad o cercanía que podían tener mis estudiantes con la investigación, puede haber una seria divergencia entre las expectativas que tienen depositadas en la investigación y las intenciones del investigador. Finalmente, a lo largo del proceso de investigación se van produciendo los ajustes entre las expectativas del investigador y las de los informantes.

En definitiva, mi posición en el campo era la de docente-investigador. Mis informantes eran mis alumnos. La relación estuvo mediada en todo momento por la confianza y la empatía. A veces ocurre que encontramos cursos en los que hay menor confianza con los alumnos, son relaciones más distantes, en algunos casos

amenazadas por los conflictos: grupos apáticos a los que hay que exigir más, lo cual puede tensar la cuerda en el ambiente. No fue el caso con el curso de *Composición I*.

La actitud que evidenciaron los estudiantes durante la secuencia de aprendizaje y en el momento de implementación de la PRI estuvo marcada al comienzo por sentimientos de inseguridad y nerviosismo ante una práctica inédita para ellos en el contexto de la educación superior, la cual ponía en juego sus esquemas mentales y culturales previos. En el transcurso de la asignatura y durante la aplicación de la PRI el ambiente del aula irradiaba camaradería, alegría y mucho bullicio cuando las parejas se reunían a intercambiar sus puntos de vista sobre la corrección. En estos pasajes el profesor era uno más en el aula y su rol de autoridad daba lugar a una participación más asimétrica.

### **5.4.3. Aspectos éticos**

En los últimos años ha habido un fuerte incremento en el interés por las responsabilidades éticas de los investigadores. El cambio de foco, que ha derivado hacia un mayor interés por los participantes de la investigación, ha producido un cambio en el discurso lo cual demuestra la preocupación por los derechos de los informantes, y por los posibles efectos adversos que pueda tener una investigación etnográfica en quienes toman parte de ella (Rapley, 2007; Hammersley y Atkinson, 1994; Agar, 1996; Flick, 2004; Wheterell,

Taylor y Yates, 2001; Aull Davies, 2008). Sin embargo, se trata de evitar también lo que Agar (1996) denomina una “megalomanía” respecto al impacto del etnógrafo sobre las personas estudiadas y la tendencia a dramatizar de manera excesiva las probables conductas de los investigadores. En este sentido, resulta aleccionador reconocer que el etnógrafo forma, en gran medida, parte del mundo social que estudia y que es el sujeto de diferentes propósitos, interdicciones, limitaciones y debilidades, como cualquier otra persona (Hammersley y Atkinson, 1994).

Con todo, los problemas de anonimato, confidencialidad y privacidad de los datos,—y cómo proteger la confianza y respetar los intereses de los investigados— son asuntos ineludibles en toda investigación. La primera decisión fundamental era exponer a mis estudiantes el nuevo rol que tendría a lo largo del curso. No solo sería el profesor de composición escrita en español, sino que también sería un investigador que implementa un dispositivo como la PRI y la acota como un objeto de investigación sobre la práctica. En la perspectiva de la investigación-acción esto no sería un problema, sino por el contrario, una posibilidad real, un proyecto que se pretendía que ayudara a introducir algunas transformaciones en las prácticas de enseñanza de la composición académica en la universidad y al mismo tiempo fuera un objeto de investigación. Así pues, se trataba de una investigación relevante dentro de los intereses de los estudiantes como futuros docentes.

En este sentido, el problema del acceso a los informantes parecía estar resuelto de entrada. Sin embargo, la presencia de un auxiliar

de investigación que me acompañó durante las sesiones de la PRI filmando algunas escenas de la práctica pudo resultar extraño al comienzo de la secuencia. También expliqué a los informantes que el monitor, Julián, nos acompañaría a lo largo de las sesiones de PRI, y les pedí que se familiarizaran con la cámara de vídeo, que tuvieran el comportamiento de siempre, es decir, que fueran naturales y no se dejaran intimidar por la presencia de este artefacto. Hice inclusive algunas bromas sobre el hecho de que las filmaciones no serían difundidas en los telenoticieros, como una forma de crear una atmósfera más relajada.

Finalmente, después de haber explicitado mi posición en el campo y mis intereses, mi rol quedó más claro y los informantes pudieron desarrollar su trabajo como estudiantes en un ambiente de respeto y confianza. Con todo consideramos necesario exponer algunas de las decisiones éticas más relevantes a lo largo de las dos fases de la investigación:

- *Consentimiento informado.* A los informantes se les explicó de manera clara y comprensible sobre el objetivo de la investigación y el papel que jugarían en el proceso para obtener su consentimiento incondicional, tanto en la primera fase del proceso, como en la segunda.
- *Privacidad o anonimato.* Con el propósito de respetar la privacidad e identidad de los informantes hemos decidido dar a cada uno un seudónimo. Esto incluye a los 19 informantes preseleccionados, posteriormente a los 7 de la segunda

preselección y finalmente a los 3 informadores principales escogidos. Del mismo modo, dimos un seudónimo a profesores y estudiantes de otros cursos, y otras personas mencionadas por los informantes en sus discursos

- *Compromisos acordados.* Algunos informantes pidieron que se devolvieran al final de la investigación los borradores de sus trabajos escritos. Es un compromiso que cumpliré como investigador.
- *Validación de la entrevista.* A los informantes principales les envié copia de las transcripciones de las entrevistas en profundidad para que hicieran los comentarios y precisiones que juzgaran convenientes y juzgaran si estaban de acuerdo o no con la totalidad del contenido.

#### **5.4.4. Cambios en las relaciones**

En la segunda etapa, que comenzó dos años después, los estudiantes se mostraron entusiasmados cuando los invité a participar como informantes en el grupo de discusión, pero fue un poco más difícil contactarlos y motivarlos para las entrevistas en profundidad. Con todo, su aporte a esta investigación ha sido invaluable y nuestra relación se ha caracterizado por la simpatía y la comprensión.

Paradójicamente, esto podría ser un obstáculo a la hora de encontrar datos más objetivos, fiables y válidos, pero también una posibilidad,

por ejemplo, en el momento de expresar con franqueza y libertad sus divergencias frente a la PRI, como ocurrió en el grupo de discusión o en la entrevista en profundidad, en la que los informantes hablaron con libertad también sobre sus historias de vida y de literacidad, revelando aspectos desconocidos de su personalidad y relatando hechos íntimos y reveladores de su identidad.

A lo largo de la segunda fase del proceso de investigación se produjo un cambio lógico desde el punto de vista de la relación profesor-estudiante que había durante el curso. Se había producido un distanciamiento físico y temporal entre los informantes y yo. Mi viaje a Barcelona a finales del 2008 para iniciar mis estudios de doctorado determinó, lógicamente, que ya no impartiría cursos durante los años de mi estancia fuera del país. Así que ya no hacía parte activa del equipo de profesores de la *licenciatura en lenguas extranjeras*. Era un profesor en comisión de estudios y no volvimos a tener contacto presencial ni a través de las redes sociales (en mi perfil de *Facebook* tengo como contactos a Jimena, Pedro, Dora, Esteban, Moisés, Liliana, Adela y Adriana), sino hasta comienzos del año 2010, cuando regresé a Colombia a recabar información más cualitativa para la información, la cual me permitiera triangular los datos que me aportaba el análisis de los documentos escritos, que había recogido en la primera etapa del estudio. Este distanciamiento espacial y temporal pudo resultar benéfico para paliar los efectos de la empatía y lograr una mayor objetividad en el proceso de recopilación e interpretación de los datos.



### **5.4.5. Los estudiantes como co-investigadores**

Dada la naturaleza de nuestra investigación, la cual se enmarca también en los principios de la investigación-acción, los estudiantes terminaron adoptando un rol de “co-investigadores”, más que en simples informantes porque ellos también indagaban (aunque su propósito fuese distinto al del investigador), en sus prácticas de literacidad, en los modelos de enseñanza de la literacidad en los diferentes niveles de la escolaridad, en el significado de sus procesos de apropiación de la PRI y la escritura académica, entre otros aspectos esenciales para su identidad docente.

A través de los diferentes instrumentos de recogida de datos, los informantes expresaron sus reflexiones sobre los tópicos anteriormente mencionados, adoptando una postura activa de indagación sobre sus propias prácticas letradas y sobre la enseñanza-aprendizaje de la literacidad académica en un trabajo colaborativo con el profesor-investigador, lo cual ayudó a expandir el conocimiento sobre el objeto de investigación y a pensar sobre la formación docente en lenguaje. El diseño de la investigación los instaba a participar y a reflexionar en forma conjunta con el profesor.

Por otra parte, la distinción entre enseñanza e investigación se tornaba muy frágil, aunque era esencial en nuestro diseño del estudio. Como profesor estimulaba en mis estudiantes el deseo de mejorar su escritura y de ser escritores de textos académicos más conscientes y autónomos. En la investigación reflexionaba con ellos

sobre su proceso de apropiación de la escritura académica, sus encuentros y desencuentros con la PRI y los temas centrales para su identidad como escritores y futuros docentes. En la enseñanza la imagen que yo proyectaba era la de un escritor experto, el tutor calificado, el profesor. En el estudio, estábamos trabajando en forma colaborativa como investigadores, cada uno con sus propios conocimientos y desafíos frente al problema de investigación.

Comenzamos el proceso de investigación con roles y estatus diferentes. Mi posición como miembro de la comunidad académica universitaria podría ser un factor complejo porque se trataba de un estatus dominante frente a los estudiantes que recién ingresaban a la educación superior. Sin embargo, la implementación de la PRI mitigaba los efectos de mi estatus dominante en el aula y daba una mayor autonomía a los estudiantes a través de un proceso paulatino de cesión de responsabilidad que fortalecía su rol como “co-investigadores”.

En definitiva, se produjo lo que Ivanić (1998), en su trabajo fundacional sobre escritura e identidad, denominó una “investigación colaborativa”.

#### **5.4.6. Triangulación y convergencia**

La etnografía es ecléctica en sus procedimientos de recogida de datos y en sus procedimientos de análisis. Existe una variedad de técnicas para recoger los datos. De este modo, los datos obtenidos con una técnica pueden usarse para comprobar la exactitud o

validez de los que se han recogido con otra. Goetz y Lecompte (1988) se apoyan en la metáfora del “topógrafo” para mostrar cómo el etnógrafo, al igual que éste, localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos. El etnógrafo realiza triangulaciones para determinar la exactitud de sus conclusiones llevando a cabo triangulaciones con varias fuentes de datos. El papel de la triangulación en la investigación etnográfica es impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de sus impresiones iniciales; amplía, además, el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el transcurso de la investigación, y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando un fenómeno es estudiado por un solo observador (Glasser y Strauss, 1967; Goetz y Lecompte, 1988).

Existen varios tipos de triangulación que resultan importantes en el desarrollo de la validez del estudio. En otras palabras, el tema de la validez se puede resumir como “una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve” (Kirk y Miller, 1986: 21, en Flick, U, 2004:238). Denzin (1989b: 237-241, en Flick, 2004: 243) distingue cuatro tipos de triangulación. La *triangulación de datos* se refiere a la utilización de distintas fuentes de datos. El segundo tipo se refiere a la *triangulación del investigador*, que consiste en que se emplean diferentes observadores o entrevistadores para detectar o minimizar las desviaciones derivadas del investigador como sujeto. Se trata de una comparación sistemática de las influencias de diferentes investigadores en el problema y los resultados del estudio.

El tercer tipo es la *triangulación de la teoría*. El punto de partida es “acercarse a los datos con múltiples perspectivas e hipótesis en mente. Varios puntos de vista teóricos se pueden colocar uno al lado del otro para evaluar su utilidad y poder (Denzin, 1989b: 239-240). Como cuarto tipo, Denzin menciona la *triangulación metodológica*. Dentro de esta existen dos subtipos: la triangulación dentro del método y entre métodos.

Resumiendo, la triangulación es menos una estrategia para validar los resultados y los procedimientos que una alternativa a la validación que incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia de las decisiones metodológicas. En un principio la triangulación se definió como una estrategia para validar los resultados obtenidos con los métodos individuales. No obstante, el enfoque ha ido cambiando cada vez más hacia un enriquecimiento adicional y un refinamiento del conocimiento y hacia el cambio de los siempre limitados potenciales epistemológicos del método individual (Flick, 2004).

En esta investigación hemos desarrollado diferentes tipos de triangulación:

- *Triangulación teórica*. Hemos aplicado las perspectivas teóricas de la alfabetización académica, las literacidades académicas y las historias de vida en la identidad docente.
- *Triangulación metodológica y de los datos*. Hemos aplicado diversos instrumentos de obtención de datos (grupo de discusión, entrevista en profundidad, documentos escritos), con

el propósito de hacer un acercamiento multidimensional al estudio de las prácticas de literacidad académicas, la PRI y la identidad docente.

- *Triangulación de los informadores.* Combinamos los estudios de caso de los tres informadores principales con los de los informadores secundarios (pares en el aula, padres, hermanos, docentes, amigos). Esto nos permitió reconstruir una polifonía discursiva y el diálogo de voces que ofrecen una perspectiva más rica sobre la relación entre la PRI, la escritura académica y la identidad en la formación docente inicial.
- *Triangulación de espacios sociales y tiempos.* Los datos obtenidos en la investigación fueron recopilados en diferentes escenarios de los informantes (espacios asignados a los estudiantes en la universidad, redes sociales, conversaciones y PRI en el aula). Es un estudio longitudinal que incorporó estos datos a lo largo de cuatro años correspondientes al proceso de formación docente inicial en la universidad.
- *Triangulación de validación de datos con los informadores.* Hemos devuelto las transcripciones de las entrevistas en profundidad a los informantes principales para su validación de los datos y nos hemos comprometido a retornar los trabajos escritos al finalizar la investigación. No hemos devuelto estos trabajos porque estaban hasta este momento en el proceso de interpretación.

### 5.4.7. Un ejemplo de triangulación

Presentamos a continuación un ejemplo de *triangulación de los informadores*. El tema es el de las relaciones de cortesía en la PRI. Esteban, uno de los informadores secundarios, manifestó en el grupo de discusión que admiraba el método de corrección de Andrea y que su revisión había sido profunda y de gran utilidad para mejorar su escritura. Posteriormente en la entrevista, expresó todo lo contrario: que rechazaba cualquier posibilidad de ser revisado por Andrea porque era descortés en la corrección. El diálogo a varias bandas que reproducimos permite corroborar los puntos de vista de los participantes y establecer criterios de validez en la información que aportan.

Andrea se definía a sí misma como una persona exigente en el proceso de revisión: *“Porque ve, en vez de porque aquí pusiste este; esta idea o este párrafo no debería ir aquí, o no con estas, o sea algo más de fondo, o que querés decir aquí porque algo, no sé algo, no sé, eso no me gustaba”* (T11, Andrea, líneas 30-32).

En definitiva, adopta una postura más consciente a la hora de corregir porque consideraba importante mejorar sustancialmente los textos: *“no, yo sí revisaba como, como, no; a mí no me importa, yo le voy a decir que no que esta idea yo no la entiendo, que use de pronto otro conector, una palabra, no sé, afff, ese tipo de cosas”* (T11, Andrea, líneas 37-39).

Triangulando las perspectivas de otros informantes, encontramos que Dora, por ejemplo, afirma: *“Andrea tenía fama de que era muy*

*dura con las correcciones, entonces algunas personas la evitaban, yo no sé si le alcancé a pasar el mío”.* (Dora, entrevista en profundidad). Por el contrario, Pedro, reconoce que a pesar de las diferencias tan grandes entre la revisión del profesor y la de sus compañeros y de sus propias resistencias a la PRI, Andrea se destacó porque,

*Me parecía muy centrada y, y te cogía y te rayaba y te corregía un poco de cosas, de pronto ella si me gustaba, de pronto si me sentía más tranquilo, entonces ella como que si le pegaba al asunto, entonces yo si el texto lo cogía ella, a pesar de que uno siempre; a nadie le gusta pues que lo cojan y lo critiquen, que despedacen lo que hizo, me entendés, uno siempre con ese malestar, con ese molestar, perdón, pero igual bueno había que hacerlo, pero si, si si me parecía abismal porque, porque la revisión del profesor y de los alumnos, claro (Pedro, entrevista en profundidad, tabla 14, líneas 33-40).*

Corroboraremos con la siguiente cita que Esteban elogió abiertamente en el grupo de discusión el método de corrección. Sin embargo, en la entrevista en profundidad, se sinceró y admitió que no le gustaba que le revisara Andrea:

*Con Andrea no me gustaba, por ejemplo, tal vez porque ella tiene una, una actitud a veces de de sobradora. Yo creo que por eso a veces Jimena tampoco la vamos muy bien, o sea como ella tiene o sabía un poco más que nosotros, es más vieja, tiene como veintipico de años, tenía más edad que nosotros, ya había estado en la universidad, ya ya había, ya llevaba, ya llevaba, ya había hecho como media carrera de ingeniería, no sé dónde, pues ya tenía noción de escritura [...]. Ella me revisió varias veces, si, las primeras veces uno como que bueno, y me tocó con*

*ella y no le veía problema, pero ya después yo siempre, yo no quiero que me revise ella, yo quiero que me, otra persona, alguien que sepa, pero no sea ella; Moisés, no sé, Moisés es el otro que es también, que es también, que él también tiene, también es bueno, ya tenía, ya tenía una, ya se había enfrentado a la escritura académica, un tipo que es buen lector, y que escribía bien también* (Esteban, entrevista en profundidad, líneas).

El punto de vista de Andrea sobre el tema de las relaciones entre rigor y cortesía es profundizado en el *grupo de discusión* (GD) en el que expone los principios que guían su filosofía de la corrección:

*En mi caso particular yo pienso que muchas veces cuando; yo prefiero que me revise una persona que sea muy crítica y que me diga sí, esto me parece que, esta idea tienes que cambiarla, o esta organización no me gusta, que, pero no una persona que siempre, porque hay personas que son como muy condescendientes por la amistad o porque es su personalidad, o porque no sé, no sé por qué son así, por qué son condescendientes, porqué no les gusta criticar al otro, entonces para mí, eh, en mi caso particular es mucho mejor que me que me corrija una persona, una persona que critique mucho. A mí, a mí no me gusta, a mí no me da miedo ser criticada. A mí me gusta que me critiquen y que me digan ah bueno, no, esto no me gusta, esto está mal, bueno, ya está en mi opinión decidir si es así o no, pero, pero yo pienso que puede ser más o menos por eso, si alguien, por eso precisamente* (GD, líneas 42-53).

#### **5.4.8 Resultados de los estudios de caso**

Finalmente en la tabla 7 presentamos los datos consolidados de los casos sobre escritura e identidad docente en la PRI que expondremos, además, de manera detallada en los capítulos 8, 9 y



10 en forma de estudios etnográficos y realizando diferentes triangulaciones.

N	Nombre y tipo de curso	Edad	Formación	Contexto de formación	Contexto de sus primeras intervenciones docentes	Componentes de su identidad docente	Experiencia familiar
1	Pedro Comp en Español I	35	Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras VI Semestre	Primaria Instituto Hernando Caicedo. Público. Secundaria. Colegio Cooperativo Industrial Nuestra Señora de los Remedios. Privado	Aún no ha dictado clases. Trabaja como paramédico	Importante influencia negativa procedente de familia, en cuanto a sus relaciones con la cultura escrita por el bajo grado de alfabetismo formal de sus padres y por el autoritarismo del padres. Modelos docentes negativos. No le gustaban los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de primaria y bachillerato. La figura positiva del bibliotecario. La universidad constituyó un despertar y un encuentro con la lectura y la escritura que fue definitivo en el sentido positivo.	Distante. Modelo familiares poco estimulantes para el estudio y la literacidad.
2	Jimena. Comp. En Español I	22	Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Semestre IX	Primaria y Secundaria en el Colegio Comfandi. Privado	Aún no ha dictado clases.	Modelos positivos procedentes del entorno familiar. Padres comprometidos con su formación como lectora y escritora. Sensibilidad artística en la familia. Padre escultor. La madre escribe poemas como una práctica vernacular. Modelos docentes positivos. Fuerte vinculación emocional con las prácticas de	Estable y agradable. Fuente de apoyo emocional y escolar. Ambiente muy estimulante para leer y escribir.

						literacidad en el colegio. Componente de multimodalidad en las prácticas de evaluación de la literacidad.	
3	Andrea	25	Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Semestre IX	Primaria en un colegio público en Valencia (Venezuela). Bachillerato: Colegio Nuestra Señora de Chiquinquirá. Cali. (Colegio religioso).	Aún no ha dictado clases	Importante influencia familiar en su acercamiento a la cultura escrita. Madre y tías como primeras figuras docentes. Practica significativa de la lectura y escritura en Ciencias Sociales. Modelo docente positivo de su maestra de área. Lectura de textos literarios de literatura infantil y juvenil valiosos en su formación lectora. Escaso contacto con las TI. No menciona prácticas de literacidad vernáculas.	Estable y agradable. Familia conformada por madre, tías y abuela. Ambiente estimulante frente a la lectura y el contacto con enciclopedias, libros, periódicos. Ausencia física de un padre por separación a muy temprana edad. Sentimiento de rechazo al padre.
4	Dora	23	Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Semestre VI	Primaria y bachillerato hasta 8º grado. Escuela Divina Pastora. (Pública y religiosa). Cursos de noveno a undécimo grado en Bogotá en una institución privada.	Tutora de escritura en lengua castellana en Plan Talentos. Programa preuniversitario de la Univalle y la Alcaldía de Cali	Prácticas vernáculas de la lectura en voz alta de cuentos infantiles a su hermano menor. Debates filosóficos con su hermano mayor, estudiante de derecho como prácticas significativas de la literacidad en el hogar. No menciona influencias de sus padres en prácticas de literacidad.	Ambiente de inestabilidad familiar durante la adolescencia. Sentimiento de depresión que se expresan en la temática de la muerte en la escritura de ensayos. Conflicto con el padre a raíz de su decisión de viajar a Cali a estudiar lenguas en Univalle.

**Tabla 7. Resumen de los resultados de los estudios de caso**

**Tabla7-** Resumen de los resultados de los estudios de caso (Parte 2)

N.	Experiencia familiar	Experiencia escolar	Experiencia docente anterior	Otras experiencias	Fuerza de la identidad docente	Actitud en el aula
1	Distante. Modelos familiares poco estimulantes para el estudio y la literacidad	Modelos docentes negativos. Prácticas rutinarias de lectura escritura. El libro de texto era el eje de la evaluación. Aún se considera buen estudiante, comprometido, responsable.	Ninguna	Su trabajo como paramédico	Débil, pero con tendencia a revertir la situación.	Desconfianza en los métodos de sus maestros. Compromiso personal con sus deberes escolares a pesar de las experiencias poco estimulantes en primaria y secundaria. En la universidad se mostró muy comprometido y motivado.
2	Estable y agradable. Fuente de apoyo emocional y escolar. Ambiente muy estimulante para leer y escribir.	Liderazgo. Buena estudiante. Activa participación en eventos culturales que involucran prácticas de literacidad y multimodalidad. Modelo constructivista de aprendizaje significativo en primaria y bachillerato.	Ninguna	Bachillerato artístico con énfasis en actuación. Estudios simultáneos con su bachillerato formal.	Fuerte	Confianza en los métodos de sus maestros. Estrategias innovadoras en la institución y de los docentes. Alta motivación personal en el colegio y luego en la universidad.
3	Estable y agradable. Familia conformada por madre, tías y abuela. Ambiente estimulante frente a la lectura y el contacto con enciclopedias, libros, periódicos. Ausencia física de un padre por separación a	Modelos docentes poco atractivos. Prácticas de literacidad poco estimulantes. Se presenta a si misma como buena estudiante. Liderazgo fuerte en la universidad.	Ninguna	Estudios de física. 4 semestres. Antes de ingresar a estudiar Lenguas Extranjeras.	Fuerte	Valora especialmente la práctica de lectura crítica de su maestra de Ciencias Sociales. Motivación para leer y escribir en esta área. Alta motivación en relación con la escritura académica y la PPI en el aula. Alto grado de conciencia docente. Fuerte liderazgo en la universidad. Participación en

	muy temprana edad. Sentimiento de rechazo al padre.					eventos académicos de alto nivel como ponente en lenguas indígenas.
4	Ambiente de inestabilidad familiar durante la adolescencia. Sentimientos de la depresión en la temática de la muerte en la escritura de ensayos. Conflicto con el padre a raíz de su decisión de viajar a estudiar Lenguas en Univalle.	Escasez de modelos docentes positivos y prácticas significativas de literacidad en primaria y bachillerato. Excepción hecha del curso y del profesor de Religión. Lectura y escritura significativas alrededor de <i>Ética para Amador</i> de Savater. Las profesoras de Español en Bogotá la impactaron con la corrección de su escritura. Se define a sí misma como una estudiante promedio normal.	Ninguna antes del Plan de Talentos	Estudios de Trabajo Social en Universidad de Cundinamarca. (Dos semestres).	Mediana	Paciente, comprensiva, tolerante. Un poco insegura de sí misma. Su conciencia sobre su proceso como lectora y escritora ha ido aumentando a pesar de sus propias dudas.



# PARTE III

Resultados

y

Análisis





## Capítulo 6

### JIMENA: UN ESTUDIO DE CASO DE ESCRITURA E IDENTIDAD EN LA PRI

ÍNDICE	PÁG.
6.1. Introducción	340
6.2. Historia de vida y literacidad	341
6.2.1. Literacidad en el hogar	342
6.2.2. Literacidad escolar y multimodalidad	343
6.2.3. Primeros encuentros con el ensayo	344
6.2.4. Modelos docentes y la evaluación	345
6.2.5. Identidad y multimodalidad	346
6.2.6. Prácticas significativas en otras áreas	347
6.2.7. Actuación y teatro	348
6.2.8. La lectura y la escritura en línea	349
6.2.9. Literacidad y evaluación: conciencia crítica	350
6.2.10. Conciencia e identidad docente: paradojas	351
6.2.10.1. La Práctica Docente: tensiones	353
6.2.10.2. Trabajo de grado	354
6.2.10.3. Formación personal y profesional	355
6.2.11. Negociación e identidad en la universidad	356
6.3. PRI: concepciones, actitudes y puntos de vista	356
6.3.1. Desconfianza en sus pares	357
6.3.2. Conflictos en la PRI	357
6.3.3. Trayectorias letradas y PRI	360
6.3.4. Cómo revisa en otras lenguas	360
6.3.5. El trabajo de sus pares en la PRI	361
6.3.6. El valor de la PRI e identidad docente	362
6.3.7. El nuevo rol del docente en la PRI	363
6.3.8. La importancia de la lectura en voz alta	364
6.3.9. Utilidad de la discusión en el aula	366
6.3.10. La PRI en los cursos de idiomas	366
6.3.11. Estilo e identidad	367
6.4. Grupo de discusión (GD). Análisis	368
6.5. Las correcciones de Jimena	372
6.5.1. Criterios de clasificación	372
6.5.2. Análisis y discusión de resultados	374
6.6. Las correcciones para Jimena	380
6.6.1. Análisis y discusión de resultados	381
6.7. Escritura e identidad: el caso del artículo académico	385
6.7.1. Primer borrador	385
6.7.2. Segundo borrador	388
6.7.3. Versión definitiva	389
6.8. Resultados del capítulo	391
6.8.1. Correcciones de y para Jimena	391
6.8.2. El artículo final	394
6.8.2.1. El artículo: diálogo, apropiación e identidad	395
6.8.2.2. Entre intervención y apropiación	397

## 6.1. Introducción

El objetivo principal de cada uno de los estudios de caso, que presentamos a continuación, es encontrar las conexiones existentes entre las historias de vida y la literacidad de los docentes en formación y las actividades de aula relacionadas con la práctica de la revisión entre iguales. Consideramos que las primeras se relacionan con disposiciones futuras favorables/desfavorables hacia la apropiación de la PRI en la escritura académica y el proceso de sedimentación de sus identidades en una nueva comunidad de discurso. También estas conexiones permiten comprender cómo se construye su identidad docente como lectores y escritores y cómo esta construcción incide en el desarrollo de sus futuras prácticas profesionales. Como sostienen Pahl y Rowsell (2005: 105): *“By acknowledging your students’ literacy practices, you are acknowledging their identities. These identities will then become more visible in the classroom”*. En definitiva, la historia de vida y de las prácticas de literacidad resultan reveladoras para comprender el proceso de formación de la identidad:

One way in which identity can be glimpsed is through stories. We tell stories about who we are and who we would like to be. Within narratives identity can be glimpsed. Identities can be discursively upheld in stories. When people tell stories, their identities can be transformed or mediated, as they present to their audience a retold version of themselves. Stories can act as artifacts of identity, as a re-told story can be one in which a person ‘finds themselves’ and become transformed (Pahl y Rowsell: 109).

Por lo tanto, en este capítulo presentamos los acontecimientos más importantes de la historia de vida y la historia letrada de Jimena que nos permitan comprender en profundidad sus concepciones, actitudes, puntos de vista y valores frente a la PRI y la escritura académica. Además, su historia de vida proporciona elementos significativos para documentar el proceso de construcción de su identidad profesional. Incluimos, así mismo, un análisis de los tipos de corrección y la cantidad de observaciones que aplicó y recibió en la revisión de borradores de los textos académicos, que fueron objeto de revisión a lo largo de la secuencia de aprendizaje

Los datos que soportan este estudio de caso son la entrevista como historia de vida de Jimena, sus intervenciones en el grupo de discusión y las anotaciones hechas y recibidas en sus trabajos escritos. Como planteamos en el capítulo de Metodología, las entrevistas y el grupo de discusión se transcriben siguiendo el modelo de transcripción ortográfica

o transliteración por lo que los aspectos como el tono de la voz, las entonaciones y la respiración se pierden, además porque no son nuestro objeto de estudio los aspectos fonémicos, alofónicos, fonéticos y prosódicos.

## **6.2. Historia de vida y literacidad**

Jimena nació y creció en un barrio popular de clase media baja, Los Chiminangos, en la ciudad de Cali, aunque hace un par de años se trasladó con su familia al barrio Ciudad Modelo que es también un barrio de clase media baja. Describe el lugar donde nació como *“todo un congreso de diversidad de pensamiento, donde las festividades son el común denominador entre los vecinos y amigos. De otra parte, la palabra solidaridad cobija nuestros hogares, hay peligros como en toda la ciudad, pero nos sentimos seguros y acompañados”* (primer cuestionario Historia de vida). Su padre es un escultor que por las condiciones del medio y las razones de la subsistencia no ejerce este arte, sino que trabaja en oficios varios (construcción, cerrajería y otros). Su madre se desempeña como secretaria en un consultorio odontológico de Cali.

Jimena cursó la educación primaria en el *Centro Educativo Comfandi* del barrio La Base y se graduó en 1999. Adelantó la educación secundaria en el *Centro Educativo Comfandi*<sup>3</sup> del barrio Miraflores y se graduó en el 2005. Antes de ingresar a la Univalle a estudiar la licenciatura en lenguas extranjeras, en la que se encuentra en octavo semestre, Jimena cursó estudios de bachillerato artístico en el Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Su lengua materna es el castellano y su nivel de proficiencia en inglés y francés es medio-alto, de acuerdo con el Marco Común Europeo de las Lenguas.

---

<sup>3</sup> *Comfandi* es una poderosa Caja de compensación familiar con 11 colegios de preescolar y primaria y 4 colegios de secundaria y media, así como 2 megabibliotecas, con centros de exposición y auditorios bien dotados. Es una institución privada que fue uno de los primeros colegios en Cali en adoptar la pedagogía constructivista, el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias (afectivas, ciudadanas, técnicas, científicas y laborales) como política institucional en la década de 1990.

### 6.2.1. Literacidad en el hogar

Jimena creció en un ambiente familiar altamente motivador que favoreció su apropiación de la cultura escrita escolar. Desde muy temprana edad sus padres se interesaron en que leyera y escribiera. Recuerda que se trataba de una práctica muy divertida y que tenía “montones” de libros en casa, incluso sin texto escrito, sólo con llamativas imágenes que su papá compraba para que ella inventara historias.

Le encantaba aprender de memoria rimas, poemas, adivinanzas, retahílas y canciones. Cada sábado o al menos dos veces al mes iba con su padre a la biblioteca *Comfandi San Nicolás* y pasaba toda la mañana leyendo y coloreando en la sección de niños, mientras su padre visitaba la de adultos<sup>4</sup>. El ambiente era muy infantil, como ella lo describe. Los asientos, los colores, los *crayones*, todo allí evocaba una atmósfera que irradiaba alegría. Ella afirma que se inició en el camino de la lectura de la mano de sus padres, *“Siento que fue una iniciación muy atractiva de la lectura, porque normalmente uno puede escuchar niños que dicen: ‘no, a mí no me gusta leer’, pero a mí me lo mostraron como tan fácil, como tan chévere, como, ‘venga que esto es jugar’, que para mí iniciarme en la lectura fue algo así, divertido, algo que a mí me gustaba”* (T1: 18-21).

Al regresar a casa, después de haber pasado toda la mañana en la biblioteca, escribía lo que le gustaba de los cuentos, los dibujaba e incluso jugaba a disfrazarse de los personajes que le habían llamado la atención. Esta actividad anticipa, de algún modo, su posterior relación con la cultura escrita, sus intereses y deseos: el amor al teatro, el gusto por escribir poesía, la insistente necesidad de que sus textos y los de sus compañeros le sonaran “bonitos”, y la relación con artefactos multimodales a lo largo de toda su educación hasta llegar a la universidad.

Jimena describe a su padre como un lector juicioso, al que le gusta documentarse y estudiar temas de la historia del arte, además de ser un buen conocedor de mitos y leyendas de la cultura universal. Sobre su madre, afirma que tiene una buena sensibilidad hacia la poesía, le gusta escribir poemas en sus ratos libres, de modo

---

<sup>4</sup> Las bibliotecas públicas tienen una gran importancia en Colombia; en un alto porcentaje las utilizan los estudiantes de estrato bajo y medio que no cuentan con bibliotecas familiares ni con recursos para comprar libros; allí pueden buscar bibliografía, leer, escribir trabajos escolares y, en un menor porcentaje, entretenerse y pasar el tiempo libre. Se trata de un entorno importante en la formación letrada (espacios de lectura infantil, conferencias, exposiciones, pintura, música, etc.).

personal y sin afán de publicación. Se trata de una poesía muy íntima sobre los sentimientos de amor, pasión y ternura en la vida de pareja. Esta práctica vernácula de escritura de su madre será imitada luego por la hija en diferentes actividades extracurriculares en la educación primaria.

En resumen, Jimena asocia su infancia con libros y prácticas de lectura que contaron con el estímulo decidido de sus padres. Enciclopedias, libros de arte, cuentos infantiles pueblan su imaginario infantil. Sus padres también le leían cuentos en voz alta y son sus primeros maestros de lectura y escritura. Además, se convierten en unas figuras decisivas en su identidad docente. A veces en las tardes, y a veces en las noches sus padres le leían en voz alta cuentos y poemas. También en la escuela su maestra le leía en voz alta este tipo de textos. Jimena considera que esta práctica de lectura en voz alta resultó definitiva en su apropiación de la lectura y la escritura en el contexto escolar. Sin embargo, este feliz encuentro con la cultura escrita a través de la práctica de la lectura en voz alta choca con las aburridas planas que le ponía su maestra en la escuela.

### **6.2.2. Literacidad escolar y multimodalidad**

Jimena recuerda que al comienzo de la primaria sus maestros también le inculcaron la motivación hacia la lectura y la escritura. Se remonta en el tiempo y se ve a sí misma, en esta etapa de su vida, leyendo cuentos, reconstruyendo los personajes e inventando nuevas historias. Escribía una historia diferente con cada personaje y hacía la ilustración completa del cuento. Leía en casa; llevaba un libro de la escuela y al otro día contaba en el aula lo que había leído en el hogar. Reconoce que había mucho trabajo con la lectura de textos literarios y que esto influyó en consolidar su gusto por la lectura y la composición literaria.

Jimena afirma que siempre le ha gustado escribir. Su madre le dice que se metía a todos los concursos y actividades que había en el colegio, relacionadas con la escritura. Por ejemplo, le publicaron varios poemas y cuentos en el periódico escolar. En ese entonces prefería la poesía más rimada y los cuentos maravillosos o de hadas, que constituyeron su imaginario en los primeros años: *Caperucita Roja*, *Los tres cerditos*, etc. Recuerda con especial agrado *El Principito* de Saint-Exúpery porque fue el premio que obtuvo en

alguno de los diferentes concursos en los que participaba. Es consciente de que ésta ya no era una lectura infantil, sino algo más complejo, “*como más profunda*”.

En resumen, no hubo una desarticulación entre sus experiencias de lectura y escritura en el hogar, bajo el influjo de sus padres como primeros maestros, con las que experimentó en sus primeros años de educación primaria. Jimena se presenta a sí misma como una lectora exitosa que disfruta al máximo el contacto con los libros y la cultura escrita, tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Además, destaca una aproximación a la creación de artefactos multimodales, como por ejemplo las ilustraciones de los cuentos que leía y la creación del noticiero de televisión. Este es un hecho significativo en la constitución de su identidad letrada que la acompañará a lo largo de toda su formación hasta llegar a la universidad, como veremos más adelante.

### **6.2.3. Primeros encuentros con el ensayo**

Al final de su educación primaria, concretamente en los grados 4° y 5° advierte un cambio: el desplazamiento de la lectura de cuentos infantiles hacia la escritura de un género totalmente nuevo para ella: el ensayo. Recuerda entonces que era un género muy diferente al que luego conocería en la universidad: un género libre, en el que ella elegía un tema que le gustara; por ejemplo, un asunto que ella consideraba tan subjetivo como el amor.

Ante la pregunta sobre su concepto del ensayo, ahora que es estudiante universitaria —creía que su noción a finales de la educación primaria era confusa—, reconoce que se trata de un género que exige la lectura de otros autores y además implica documentación sobre el tema. En otras palabras, que se trata de leer en torno al problema sobre el que va a desarrollar el ensayo y estructurar esa información en un texto coherente y cohesivo. Es claro que se refiere al ensayo académico o artículo expositivo de tipo científico, en el cual debe ajustarse a unas normas establecidas y en el que debe incorporar otras voces o respaldar sus puntos de vista con las opiniones de otros para construir una argumentación. Se trata de un tipo de texto en el “*que de alguna manera*

*muestre mi punto de vista, pero con argumentos también de otros autores, ¿no? No solamente pienso esto y esto es así sino que pienso esto como lo dice equis persona porque tal cosa, entonces ahí la cosa es más seria, ahí la cosa es más seria, ahí la cosa es más verosímil”* (T1: 38-61).

El ensayo académico le exige a Jimena, como a los estudiantes que ingresan a la universidad, jugar con una nueva identidad y, en la búsqueda de la exigencia de objetividad del discurso académico, neutralizar y ocultar su punto de vista en el coro de voces que constituyen la comunidad académica (Bouhey, 2000; Zavala, 2011).

#### **6.2.4. Modelos docentes y la evaluación**

Una de las docentes más relevantes en la historia de Jimena es la profesora de Lengua Castellana, en su etapa de educación secundaria (8°-10°). Algunas de las prácticas de evaluación implementadas por la profesora Milena Gutiérrez, que Jimena valora positivamente, tienen que ver, en primer lugar, con el uso menos rígido del libro de texto, que se utilizaba como una guía, pero no constituía el eje de las prácticas de evaluación y enseñanza, como relatan otros informantes (Pedro, Esteban, Andrea y Claudia). Para estos, como podemos ver en las historias relatadas en otros capítulos, el libro de texto constituyó el núcleo de las prácticas de enseñanza y evaluación en el área de Lenguaje y este hecho produjo como consecuencia que las actividades de aula fueran rutinarias y carentes de significado.

Así, se van desgranando prácticas relevantes para Jimena, como la creación de un telediario (en Colombia este formato se conoce con el nombre de *noticiero* de televisión). La profesora no sólo utiliza el concepto de noticiero del libro de texto: *“vamos a leer el noticiero se define como ta, ta...”* (T2: 8-10), sino que va más allá al proponer a sus estudiantes que se involucren en la creación del mismo. El resultado fue un telediario hecho en la calle y editado por los alumnos. Jimena recuerda que se gozó mucho esta actividad. Lo que más valora es que la profesora no dependía del libro de texto de Lenguaje para desarrollar su clase, sino que lo tomaba como una guía.

Luego vino el tema del periódico. Reunidos en grupos con sus compañeros, escribían las noticias de las diversas secciones (deporte, política, etc.), *“entonces cada uno*

*tomaba un rol y, como a cada uno le gusta algo diferente, entonces en el equipo hacíamos algo muy bacano* (T2: 14-16). En Colombia la palabra “bacano” es un vocablo coloquial que significa agradable, excitante, divertido, etc.

A partir de ejemplos de noticias, proporcionados por la profesora, identificaban el contenido de la misma. Así, por ejemplo si se trataba de una noticia política u otro tipo, o incursionaban en otros géneros como reportaje o crónica, en los que reconocían la introducción, luego el núcleo del relato y finalmente las opiniones. Después de haber estudiado la estructura de estos géneros, los estudiantes escribían sus propios textos periodísticos.

Otras prácticas significativas de lectura y escritura que Jimena experimentó en su paso por el bachillerato, enriquecidas por la influencia de su profesora de Lengua Castellana, fueron la escritura de su autobiografía, del guión de un pequeño cortometraje, que creó con otros compañeros de clase, así como monólogos y discursos de despedida.

Por otra parte, su profesora motivaba a los alumnos a participar activamente en las presentaciones culturales en el colegio, es decir, homenajes a escritores, día del idioma, conmemoraciones institucionales importantes, etc. Para ello tenía que escribir monólogos: *“escribía el monólogo y ella me lo corregía y luego lo presentábamos. Entonces, era como muy chévere porque ella me motiva a eso; me gustaba, en verdad me gustaba mucho”* (T2: 24-27). Si sentía algún temor, su profesora le ayudaba a enfrentarlo: *“Hágale, hágale que a usted le gusta eso y salen bien. Y me ayudaba, entonces era muy rico”* (T2: 27-28).

La relación entre escritura y representación teatral pone en evidencia la relación de Jimena con la multimodalidad, asunto que exploraremos a continuación.

### **6.2.5. Identidad y multimodalidad**

Una actividad que influyó decisivamente en la historia de Jimena se produjo cuando representó con una compañera un *performance* de un aspecto del argumento de la novela *La metamorfosis* de Franz Kafka. Eligieron la secuencia inicial del texto donde



se produce la transformación de Gregor Samsa en un insecto, utilizando para tal propósito disfraces y un acompañamiento musical y lograron realizar una presentación muy artística. Jimena recuerda con especial agrado esta actividad por el proceso y los resultados obtenidos.

La informante reconoce como un hecho significativo que su maestra no hizo lo que suelen hacer en las prácticas de enseñanza de lo literario los profesores de Lengua y Literatura, al enfocarse en el tratamiento de los personajes de la historia, en el argumento o en la corrección lingüística, sino que propuso una actividad creativa que llevó a Jimena a poner en discusión las prácticas de enseñanza de lo literario en el sistema escolar, incluso en la universidad. Siente que su maestra: *“fue un poquito más allá de lo que normalmente se hace cuando uno lee, que muchas veces hasta pasa en la universidad ¿no? A veces... Y yo reproché mucho eso en las clases de Literatura en la universidad, que en algunas clases pasaba eso, que, bueno(..), ‘¿Qué pasó en este capítulo? Y son preguntas que (..)o, ¿qué dijo la (..)’, ¿qué dijo el personaje cuando tal persona le dijo esto?’*, que son preguntas que uno simplemente encuentra con el dedo” (T2: 43-48).

Estas prácticas de enseñanza diseñadas por su maestra Milena constituyen herramientas que le permiten a Jimena apoyarse en la *multimodalidad* para desarrollar sus prácticas letradas en la institución escolar y construir una identidad acorde con sus deseos e intereses.

En otras palabras, esta práctica junto a la de escribir monólogos y representarlos teatralmente contribuyen a *“By acknowledging your students’ literacy practices, you are acknowledging their identities. These identities will then become more visible in the classroom”* (Pahl y Rowsell, 2005: 105).

### **6.2.6. Prácticas significativas en otras áreas**

Otro docente ejemplar para Jimena fue su maestro de Filosofía, Luis Hernán Díaz. En su curso leían textos de la disciplina, complejos por las características propias de este discurso. El profesor dividía a los estudiantes en grupos para debatir argumentos a favor

y en contra de una determinada tesis o movimiento filosófico. Leían los textos en el aula y luego hacían el debate. De este modo, pretendían apropiarse del pensamiento del autor o de la corriente filosófica de una manera más significativa y eficaz. A veces cambiaban los roles o puntos de vista en cada clase, de modo que quienes habían preparado argumentos a favor tenían que hacerlo en la clase siguiente con argumentos en contra, lo cual convertía la clase en una actividad con un alto contenido lúdico y exigente también desde el punto de vista cognitivo. Este era el modelo didáctico que aplicaba el docente, que iba más allá de reproducir en un examen informaciones o temas memorizados mecánicamente.

En resumen, estos dos últimos modelos docentes ejemplares contribuyen a producir lo que Knowles (2004) denomina una mayor *fuerza de la identidad docente*. Podría predecirse que las futuras acciones en el aula de Jimena pueden ser positivas y creativas si se tienen en cuenta las experiencias familiares y escolares tempranas, así como las personas significativas que han enriquecido su historia letrada.

### **6.2.7. Actuación y teatro**

Otro hecho significativo en la historia de Jimena son sus estudios de Actuación en Bachillerato, en el *Instituto Departamental de Bellas Artes* (una institución pública universitaria que forma artistas plásticos, músicos, escultores, actores, etc.). Jimena finalizaba su jornada en el colegio a la 1 pm y a las 3 pm comenzaba su actividad académica en Bellas Artes, que terminaba todos los días a las 7 pm. En esta época Jimena empezó a leer obras de teatro y ensayo sobre historia y crítica teatral. Pero la tarea más relevante fue un diario sobre todo lo que se hacía en clase: comentaba cómo se había sentido, qué le mejoraría a cada clase o cualquier otro tipo de reflexión. Podía, escribir, por ejemplo, sobre un ejercicio que le hubiera gustado, analizarlo, decir qué le aportó o si no le gustó, por qué, explicar las razones. En definitiva, un encuentro importante con la función epistémica de la escritura (Wells, 2001). Como algunos investigadores han destacado, la escritura de diarios puede fomentar el desarrollo de posturas reflexivas en las actividades del aula (Porlan y Martin, 2004).

Jimena recuerda que las materias que cursaba en *Bellas Artes* le exigían escribir. Por ejemplo en la clase de *Apreciación Estética* escribió un texto de más de 15 páginas para expresar en forma de historia, apoyada en las sensaciones que producen los sentidos, un día de su vida. Esta experiencia fue bastante interesante para ella porque era hacer de lo cotidiano y simple un universo de fantasía. Otra prácticas de escritura —significativa para la informante— fue la escritura automática en grupo. Sin embargo, no tenemos pruebas sobre en qué consistió concretamente esta experiencia.

En definitiva, las prácticas de lectura y escritura que llevó a cabo durante sus estudios en el *Instituto de Bellas Artes* la impulsaron a explorar en lo más profundo de cada texto, a adentrarse en la psicología de los personajes que ella interpretó, utilizando la escritura como una forma de explorar sus propias emociones.

### **6.2.8. La lectura y la escritura en línea**

En relación con las prácticas de literacidad digitales, Jimena afirma que todavía no se acostumbra a leer en línea. Le parece complicado porque el computador carga mucho la vista. Además, *“no es lo mismo uno ver una hoja allí en blanco, en el computador, que uno tiene que ir bajando con el cursor, a uno que lee el libro en la mano y mirarlo donde uno quiera, abrirlo donde uno quiera cada vez. Revisar la pasta, los autores, la página legal, todo eso como tan físico [...]. Muchas veces porque son textos muy largos que uno realmente no puede imprimir, pues toca leerlos en el computador”* (T4: 3-8).

En efecto, en la medida en que tiene la posibilidad de imprimir el documento lo hace: *“porque yo soy de las que hace muchas marcas, con marcadores; hago notas con lápiz, hago notas con lapicero, señalo la palabra. Y son cosas que bien el computador no la puede permitir. Son más tediosas y me voy a demorar más tiempo a como yo lo hago, pues en sí (XXXXX). Yo voy leyendo y de pronto hago una anotación aquí en diagonal, ni siquiera como viene en el texto escrito, sino que lo escribo en diagonal, hago una flecha por acá. Entonces eso para mí es vital. Yo tengo que tener el texto físico”*. (T4: 10-16).

Como veremos a continuación, no se trata de una postura tecnofóbica, en el sentido de lo que plantea Cassany (2012), sino más bien de hábitos de lectura en papel. Jimena se

refiere a internet como un complemento para buscar palabras o la biografía de algún autor mientras lee algún texto de la carrera en papel. En este sentido, lo encuentra útil, como una herramienta de trabajo.

En contraste con su resistencia a la lectura en línea, afirma que ya no le gusta escribir en papel. No le gusta escribir en hojas: *“yo tengo que sentarme en el computador”* (T4: 37-38). Prefiere el computador porque le brinda posibilidades que no tiene con el papel: *Ya me gusta escribir en el computador y eso precisamente porque cuando uno está escribiendo, uno de pronto escribe y dice: ‘Ay, no, pero es que no me gusta tanto este párrafo, pero uno no lo borra, uno dice no, de pronto más abajo queda mejor (..) Entonces, yo lo dejo ahí y sigo escribiendo, o por el contrario, sigo escribiendo y de pronto digo “ahhh debí haber dicho esto acá arriba y ya no tengo renglón”, entonces en el computador, le da esa posibilidad, “bueno, esto no me gusta tanto como se ve aquí, cortémoslo y peguémoslo acá. O agreguemos esto aquí”, entonces doy un espacio y sigo escribiendo y entonces el computador me brinda esa posibilidad de que yo puedo seguir escribiendo, yo puedo cambiar el texto.* (T4: 25-35).

Esta reflexión también es interesante para comprender algunas de sus actitudes frente a la corrección, que aunque revelan una postura poco sofisticada, muestran un cambio en el uso de las herramientas para componer escritos.

### **6.2.9. Literacidad y evaluación: conciencia crítica**

En la historia de Jimena se encuentran también experiencias negativas con algunos docentes y prácticas didácticas, como en el área de Ciencias Naturales en bachillerato. Su maestro (cuyo nombre no menciona) le exigía seguir de manera secuencial el libro de texto y escribir un resumen de cada capítulo, sin brindar algún tipo de explicación previa. Era una práctica rutinaria, tediosa y carente de significado para Jimena. También ocurrió en *Literatura* (en noveno semestre de la licenciatura), en francés, con la lectura del cuento de Flaubert *Un coeur simple*. A su juicio, la maestra implementaba una práctica de aula de lo literario que consistía solo en un dispositivo de control de lectura.

Así critica Jimena esas prácticas:

*Yo considero que ya el trabajo con el texto literario tiene que ser más profundo, ya no nos interesa entrar a mirar cuál es el personaje principal, cuál es la situación-conflicto. O de pronto sí, pero de una manera muy somera y ya entrar a la interpretación literaria, que es como más importante para mí. Entrar a hacer un trabajo ya literario con lo que se lee, entrar a adaptar el, por ejemplo(..), cómo se dice (..), toda la esencia como de un personaje a través de toda la historia, por ejemplo. Analizar el personaje a través de toda la historia o hacer una interpretación de la actuación del personaje en una escena de acuerdo a la descripción de los objetos que nos da el autor. Algo así, algo que lleve a ir un poquito más allá del texto, como de lo que el texto escrito, codificado nos está diciendo y mirar el trasfondo(T2: 50-59).*

Esta declaración de principios respecto a la didáctica de lo literario revela la influencia de la actuación o teatralidad, la cual ha ocupado un lugar importante en la construcción de su identidad y en las maneras de aproximarse al texto, pero al mismo tiempo evidencia una mayor conciencia sobre las prácticas letradas que pueden ayudar a predecir actitudes favorables a una mayor conciencia sobre la práctica docente en su futuro desempeño profesional como profesora de lenguas.

### **6.2.10. Conciencia e identidad docente: paradojas**

Al indagar por las motivaciones que llevaron a Jimena a estudiar *Lenguas Extranjeras*, concluye que fue una suma de casualidades porque, en primer lugar, tuvo muchos problemas con el aprendizaje del inglés durante el bachillerato: “*Yo como le he dicho a muchas personas que me han venido a preguntar, pienso que eso fue como una casualidad en mi vida. Aunque dicen que no hay 'casualidades' sino 'causalidades', pero yo digo que la verdad nunca pensé estudiar lenguas extranjeras porque para mí el inglés en el colegio era horrible, para mí el inglés era un trauma (..). Yo nunca entendía nada*” (T8: 1-6). Por esta razón, no había antecedentes que predijeran la elección de una carrera de lenguas. El hecho de haber cursado la carrera de *Bellas Artes*,

con énfasis en teatro —en forma paralela al bachillerato—, la inclinaba a continuar con estudios profesionales de *Actuación* en el Instituto Departamental de Bellas Artes.

Sin embargo, las actitudes de sus padres y de su entorno social sobre su futuro laboral como actriz, la creencia en que “uno se va a morir de hambre” si es artista, así como el deseo de sus padres de que estudiara en Univalle, y un curso de inglés que había tomado, la llevaron a optar por la carrera de Lenguas Extranjeras. En el fondo quería seguir estudiando Teatro y deseaba ocultamente no superar las pruebas o que se le olvidara consultar los resultados para poder justificar ante sus padres no quedarse haciendo nada. Fue su madre quien se enteró de que había sido admitida y la llamó dándole la sorpresa:

*Sí, en el fondo lo que yo quería era seguir allí en el Teatro. Cuando salieron los resultados. Y es más ese día ni siquiera me di cuenta yo, me llamó mi mamá tempranísimo al celular, yo estaba todavía acostada y me dice: "usted quedó, quedó" dice:" (?)";¿Quedé? Yo no lo podía creer (..). En serio yo no lo podía creer y sentí como una alegría porque dije bueno supuestamente era muy difícil y yo quedé. Entonces sentí como ese orgullo y bueno quedé realmente (..). Y me metí y revisé y sí había quedado en la universidad. Entonces yo me puse a pensar, “uy, qué bueno juemadre todo salió al revés (risas), Todo tendría que salir así”. Y entonces (..) y por eso de alguna manera (..) y eso fue. Eso fue porque Dios lo quiso así. Yo lo sé, tenía que estar allí, tenía que estar allí (T8: 44-51).*

Otros informantes, estudiantes de varios planes de estudio, provenientes de sectores muy populares, constatan que poder acceder a Univalle es el mayor logro personal de sus vidas. Es comprensible porque se trata de una universidad pública con mucho prestigio social y con programas de ayuda para estudiantes de niveles económicos necesitados. Es la única oportunidad que tienen miles de jóvenes caleños de aspirar a un mejor futuro en un país, con una problemática social suficientemente conocida (violencia, miedo, clasismo, ausencia de oportunidades, etc.) y donde la oferta en educación superior es fundamentalmente privada.

### 6.2.10.1. La Práctica Docente: tensiones

Si bien este apartado no está relacionado directamente con la PRI, lo consideramos importante dentro de este relato etnográfico porque hace referencia a su identidad docente. Se trata de analizar un episodio frustrante que experimentó Jimena cuando se vio obligada a cancelar su seminario *de Práctica Docente*. Este es un curso en el que los estudiantes elaboran un proyecto para observar cursos en lengua materna, inglés o francés, en alguna institución escolar y luego dictar clases. Jimena tuvo dificultades para conseguir colegio donde llevar a cabo el proyecto. Si bien su profesora del curso le dio varias opciones ninguna cumplía sus expectativas: “yo quería un colegio que tuviera un énfasis artístico para yo poder integrar en mi práctica el arte y la enseñanza de lenguas extranjeras” (T1: 8-9).

Tenía mucho sentido el deseo de Jimena por su trayectoria personal, pero generalmente en la universidad no se tienen en cuenta los deseos y necesidades de los alumnos, que se consideran en muchos casos, como caprichos o banalidades. Entonces, por su propia iniciativa, Jimena contactó con un colegio que reunía las características deseadas para la práctica. Pero las presiones de la profesora para cumplir con los tiempos institucionales y la dilación del plantel para aceptarla como profesora practicante impidieron que pudiera inscribir formalmente su seminario *de Práctica Docente*. A pesar de haber intentado contactar con dos nuevos colegios, sintió que se le cerraron todas las puertas y que su profesora también había actuado de modo terco o impositivo. Esta cancelación del seminario tuvo consecuencias desafortunadas para su carrera. Debe esperar un año más para volver a inscribir el curso, lo que supone un retraso en la culminación de su licenciatura.

Se trataba de su primera experiencia docente formal y por esta razón se puede comprender que le haya producido tanta angustia:

*Venían las cancelaciones y tomé la decisión de cancelarla porque vi, ¿no?, que iba a ser, que esa va a ser casi que mi primera experiencia como docente y no quiero que sea cualquier cosa. No quiero hacerlo porque me toca [...]. Di unas clases particulares, pero en una institución, no. Entonces dije no quiero que sea como cualquier cosa como por hacerlo, como venga así, ya me tocó. Yo quiero*

*un proyecto chévere, que yo quiera aplicar, que yo quiera realmente hacerlo. Entonces dije: “no, yo no voy a hacer algo así como por hacerlo” y decidí cancelar por eso (T13: 31-40).*

Jimena expresa la fuerza de su identidad en estas reflexiones que ponen en evidencia su deseo de enseñar y de que su experiencia esté inscrita en el placer, en su historia de vida y literacidad. No obstante, también se revela una actitud de resistencia a descentrarse de sus necesidades y deseos más profundos, en este caso a una experiencia pedagógica en un colegio de bachillerato formal, dado que conseguir instituciones con modalidad artística para realizar su práctica docente era mucho más difícil de encontrar.

### **6.2.10.2. Trabajo de grado**

Jimena y su amiga Adela trabajan juntas en el proyecto de *Trabajo de Grado*. El tema es la revisión de la malla curricular del programa de licenciatura en Lenguas Extranjeras. La monografía de grado está inscrita en un macroproyecto que tiene varios subproyectos. Concretamente, su trabajo se propone revisar y evaluar la tercera fase del componente de francés como lengua extranjera, en particular los cursos *Literatura en Francés VIII* y *Literatura en Francés IX*:

*Entonces nosotras nos estamos encargando de revisar, de evaluar la tercera fase del componente de lengua extranjera, el francés. O sea, lo que corresponde a Literatura en Francés VIII y Literatura en francés IX.*

*A: ¿Y qué van a analizar?*

*J: La metodología, los objetivos, como tal el curso. Como esos objetivos si están cumpliendo o por el contrario no están cumpliendo, con el propósito de formación de docentes. El programa de literatura, es revisar bien las apreciaciones de estudiantes y profesores respecto al curso, a ver que tanto se parece a lo que hay en papel y lo que realmente está pasando en los cursos de literatura (T14: 7-15).*

Jimena y Katherine analizarán si los objetivos del curso se están cumpliendo en el proceso de formación de docentes. Esto implica explorar las opiniones y puntos de vista de los estudiantes y los profesores en relación con el curso, para analizar la coherencia



entre lo que aparece en los documentos y lo que realmente se hace en las aulas. Jimena y Katherine se encuentran en este momento en la revisión de antecedentes y en la elaboración del marco teórico. Como instrumentos de recogida de datos han diseñado encuestas, realizarán entrevistas y revisión de programas desde que se fundó la licenciatura hasta hoy.

### **6.2.10.3. Formación personal y profesional**

Como proyecto de formación personal y profesional, Jimena y su amiga Adela tomaron la decisión de viajar a una estancia a los Estados Unidos para hacer un proceso de inmersión en la lengua inglesa, dentro del marco del programa *Au pair* de intercambio de estudiantes antes de culminar sus estudios de licenciatura. Jimena ha aplazado la escritura de su trabajo de grado y la práctica docente, con este nuevo proyecto.

En el momento de escribir este informe etnográfico, Jimena y Adela se encuentran viviendo en Port Washington (Nueva York) y Winchester (Massachussetts), respectivamente. *Au pair* es un programa educativo y de intercambio cultural que ofrece a los estudiantes que desean perfeccionar el dominio de la lengua inglesa la posibilidad de vivir con una familia norteamericana por un año, conociendo su cultura y a la inversa, haciéndoles conocer la suya. Como *au pair* se convierten, por así decirlo, en un miembro más de la familia anfitriona y entran a formar parte de su rutina diaria, al compartir todas sus actividades. Se considera una muy buena forma de experimentar la cultura norteamericana. Aunque pueden pasar su tiempo libre de la forma que deseen, tienen la responsabilidad de cuidar los niños de la familia anfitriona.

Jimena publicó en el muro de su perfil en Facebook que el jueves 11 de enero de 2013 comenzó su primera experiencia profesional como profesora de español en *Port Washington Public Library* y que esto suponía un gran reto para ella, pero que acepta entusiasmada como puede apreciarse: “My first day as a Spanish teacher at [Port Washington Public Library](#) :D Challenge a la lata hahahaha...”

### **6.2.11. Negociación e identidad en la universidad**

A Jimena la cercanía del edificio de *Artes Escénicas* con la Escuela de Ciencias del Lenguaje en la Universidad del Valle, en la que comenzó a estudiar Lenguas Extranjeras, le producía angustia y algunas escenas de llanto por no haber podido elegir lo que quería. Sostiene que desea terminar la carrera de lenguas y hacer algo de actuación. Le parecería bonito poder compaginar ambas actividades.

La primera asignatura lingüística que cursó fue *Lenguaje y creatividad*. Entre las prácticas letradas de esta materia, se escribían historias y se recontextualizaban cuentos del canon literario como *El sur* (Borges), *El diablo de la botella* (Stevenson) o *Wang fo* (Yourcenar), entre otros. En el proceso de reconfiguración narraban pasajes de los relatos o el relato completo, utilizando imágenes que se iban ampliando con el juego del *zoom*. También incorporaban sonido para acompañar las imágenes. Otras prácticas incluían dramatizaciones en las que invitaban al docente del curso a participar como actor. Además, desarrollaron actividades desarrolladas como el cine mudo y la construcción de instalaciones (montajes) con elementos como música y pintura para acompañar la representación de historias.

Era un trabajo en el que Jimena se sentía libre y que consideraba relevante porque le permitía unir fragmentos de su historia de vida y literacidad en los que la multimodalidad desempeñó un papel importante. La frustración de no haber iniciado sus estudios de *Actuación* se compensó con la continuidad del trabajo con artefactos multimodales que permiten articular experiencias previas y modelos docentes ejemplares de la educación básica con modelos docentes y prácticas significativas en la universidad, como es el caso del profesor del curso de *Lenguaje y creatividad*. El profesor del curso, David, es un nuevo modelo docente positivo en la constitución de su identidad docente.

### **6.3. PRI: concepciones, actitudes y puntos de vista**

Cuando pedí a Jimena que describiera el trabajo realizado en el curso *Composición en Español I*, estableció una asociación inmediata con la revisión entre pares y con las prácticas de revisión que hacía con sus amigos Adela y Esteban “*Me acuerdo que lo*

*que hacíamos era el trabajo, el trabajo de pares. “La revisión entre pares que fue como muy importante en esa clase, que a veces, uno tuviera la oportunidad de revisar bien a una persona diferente al amigo de siempre, diferente a Adela o a Esteban, qué éramos entre los tres, entre los tres nos revisábamos siempre”.* (T10:1-4).

Además, también reconoce que era muy difícil para ella que alguien diferente al profesor revisara un texto suyo.

### **6.3.1. Desconfianza en sus pares**

Jimena desconfiaba de las capacidades de algunos de sus compañeros, lo cual le producía una mayor inseguridad sobre su texto; consideraba que el tipo de revisión de algunos de sus pares no era muy profundo; prefería que le escribieran muchas anotaciones y, si alguien lo hacía de este modo, empezaba a confiar en el criterio de ese par. En este caso, menciona a Dora, Claudia y Moisés, que Jimena considera —a pesar de no ser sus amigos—, como personas que tenían un buen capital como lectores y podían aportar en el mejoramiento estructural de sus textos.

En general, las observaciones que recibía de sus otros compañeros eran frases lacónicas del tipo “*sí, me parece que está bien*”. Al contrario, Jimena se planteaba “*no, es que no puede estar tan bien*” y por esta razón acudía al profesor porque desde su punto de vista, era el que sabía qué era realmente lo que le faltaba para mejorar: “*Luego yo se lo llevaba al profe y el profe me decía un poco de cosas con rojo. Me marcaba aquí y acá y me decía: “si ve que había algo que mejorar (risas)”* (T10: 121-122).

### **6.3.2. Conflictos en la PRI**

Durante las sesiones de PRI surgió un conflicto con Andrea, una compañera del curso e informadora en este estudio. Si bien nunca trabajaron juntas, Jimena planteó de manera tajante que Andrea no corrigiera nunca sus textos. Rechazó cualquier animadversión personal, pero manifestó:

*Yo no quiero que mi texto lo revise ella. Me parece muy grosera en su manera de*

*hablar. A veces uno puede decir cosas y a veces el texto si ahí no le dicen lo que realmente dicen: “esto está muy mal escrito, esto está muy feo, esto le falta coherencia, cohesión.No, no. O sea, digo yo, que a veces uno se puede encontrar un texto así, pero no por eso uno puede llegar a destrozar como tal el autor. Entonces, uno tiene maneras y más nosotros que somos como expertos en el lenguaje tiene maneras de decir las cosas, y de saber expresarse y no herir como los sentimientos. “Yo no quiero que mi texto lo revise ella "un texto mío no lo toque a ella". Y de hecho, creo que nunca le tocó leer un texto mío a ella, ni uno de ella a mí. Siempre tocó otros textos. (T10: 22-33) [...] Ella hacía como que más que aportar, me parecía que ella lo que quería era destrozar (T10: 39-40).*

El argumento que sostenía Jimena es que Andrea no formulaba con educación sus opiniones sobre el texto escrito, que no era cortés en las correcciones.

El docente no detectó este conflicto en las sesiones de PRI, sino que emergió en el *grupo de discusión*, en el que Jimena y Andrea explicitaron diferencias de criterios. Una de las discrepancias estribaba en si era preferible ser revisado por un compañero con el que se tuviera confianza, o en cualquier caso por el profesor, como planteó Jimena, o si era preferible ser revisado por una persona muy crítica, como sostenía Andrea. Este conflicto se evidenció de manera más clara en las entrevistas semiestructuradas, durante el proceso de triangulación de los datos. En cambio, durante las sesiones de PRI el tutor observó un ambiente distendido, alegre, de buena camaradería y de trabajo —quizás porque Jimena y Andrea nunca coincidieron—.

La formación de las parejas se producía en forma aleatoria, de acuerdo con la distribución de los trabajos escritos que hacía el profesor. El docente recogía los textos y luego los distribuía al azar entre los estudiantes. Luego se encontraban los estudiantes-revisores con los estudiantes autores para exponer, justificar y comentar las correcciones. Es decir, no eran parejas recíprocas. Justificamos esta decisión porque: a) pretendíamos hacer una investigación de tipo etnográfico y no queríamos establecer controles sobre las parejas; b) porque no había manera de organizar las parejas con criterios de diversidad o nivel controlado (test previos, formación previa del alumnado en los roles de tutor y tutorado); y c) porque queríamos un mejor aprovechamiento de las diferencias y de la diversidad. No obstante, también éramos conscientes de que esta decisión no estaría exenta de dificultades, pero que también ofrecía interesantes posibilidades, como demostramos a lo largo de los estudios de caso.

En definitiva, no había una asignación predeterminada de las parejas de revisión y se partía del presupuesto de que los estudiantes tenían niveles de desempeño disímiles como escritores y que esto podría enriquecer la PRI, aunque la distancia entre ellos no fuera profunda. De manera más concreta, los alumnos pueden ser definidos como *Basic Writers* o escritores básicos o principiantes (Gray-Rosendale, L., 2000; Horner y Min-Zhan Lu, 1999), siempre dentro del campo de la escritura académica universitaria.

Andrea fue una de las personas más comprometidas con la PRI y de las que hizo correcciones más detalladas y precisas a sus compañeros. Sus comentarios abarcaban la coherencia y los problemas de orden global en el texto. En ningún momento percibí descortesía, sino más bien un gran apasionamiento y rigor con la actividad. Sin embargo, varios compañeros suyos, que hacen parte de este estudio, como Moisés, Claudia y Dora estuvieron de acuerdo con Jimena, —aunque con menores recelos hacia Andrea, como lo plantearon en las entrevistas—, en que Andrea era muy fuerte o dura en la corrección; sin embargo, también le reconocían sus capacidades como correctora de textos.

Esteban, gran amigo de Jimena y su compañero asiduo de revisión, fue objeto de las correcciones de Andrea y parece ser que fue este uno de los motivos que pudo haber originado la animadversión de Jimena. En una de las sesiones de discusión en el aula y en el *grupo de discusión*, Esteban manifestó sentirse complacido por el rigor de las correcciones que le hizo Andrea a uno de sus textos, cuya copia lamentablemente no pudimos recuperar para esta investigación. Se trataba de la corrección del borrador del resumen de *¿"Qué es el código escrito?"*. En la grabación en vídeo se observan una gran cantidad de correcciones hechas en el texto. Quizás la falta de cortesía de Andrea en la interacción oral durante la revisión entre iguales originó este sentimiento de rechazo de Esteban y una actitud de recelo de varios de sus compañeros, al enterarse de las sensaciones de Esteban, a pesar de ser una de las mejores correctoras del curso y una buena escritora. También la escasa conciencia sobre la revisión y la PRI de la gran mayoría de los alumnos pudo haber generado una excesiva susceptibilidad de Jimena y otros compañeros ante la crítica.

### 6.3.3. Trayectorias letradas y PRI

En la entrevista, Esteban se sinceró y dijo que no le gustaba la PRI con Andrea: *“Con Andrea no me gustaba porque ella tiene una actitud a veces de sobradora; yo creo que por eso a veces Jimena tampoco la vamos muy bien, o sea ella tiene o sabía un poco más que nosotros, es más vieja, tiene como veintipico de años más; tenía más edad que nosotros, ya había estado en la universidad, ya había, ya había hecho como media carrera de Ingeniería, no sé dónde, pues ya tenía noción de escritura”*.

En realidad Andrea estudió varios semestres de *Física*, pero se retiró porque cayó en la cuenta que no era la carrera que quería continuar y se cambió al programa de *Lenguas Extranjeras*. En efecto, era mayor, tenía más trayectoria universitaria y también más experiencia de lectura y escritura de artículos científicos y reseñas, así como conocimientos sobre metodología de la investigación científica, todo lo cual le confería un mejor conocimiento de los textos académicos, de su estructura y de cierto saber-hacer o saber-poder que sus compañeros de lenguas no tenían en ese momento. Andrea se muestra a sí misma tanto en el *grupo de discusión*, como en la entrevista personal y en sus correcciones, como una persona exigente consigo misma.

Las trayectorias letradas de Jimena y Andrea contribuyen a explicar sus posicionamientos frente a la PRI. Jimena tuvo un contacto más estrecho con los textos literarios y con experiencias más lúdicas con el lenguaje y los artefactos multimodales, mientras que Andrea tuvo experiencias de lectura crítica y de apropiación de los géneros escritos de la comunidad científica gracias a sus estudios previos de *Física*.

### 6.3.4. Cómo revisa en otras lenguas

En el caso de la revisión en lenguas extranjeras, como el francés, Jimena no se concentra en la ortografía y la gramática, sino en el sentido del texto: *“porque yo voy es como leyendo y tratando de mirar todo el sentido del texto”* (T10: 93-94). En castellano también se ocupa del sentido más que de la ortografía: *“Sino que yo voy como mucho al sentido y a veces por eso se me pasan errores de gramática o de esto. Porque yo voy es como leyendo y tratando de mirar todo el sentido del texto. Entonces, lo que yo miraba era eso. Ir leyendo y de pronto aquí no entendía algo muy bien y yo decía: "bueno, esta*

*idea está como confusa, puede ser que este punto esté dudando (..) y tal cosa". Entonces, yo revisaba más que todo eso. Igual porque ya uno sabe con un texto a computador encontrar errores ortográficos es complicado. Que se encuentran de pronto tildes y eso. Pero si era más como el sentido del texto, mirar que el sentido del texto cumpliera realmente con los parámetros que me estaban pidiendo (T10: 92-100).*

### **6.3.5. El trabajo de sus pares en la PRI**

Con respecto a su perspectiva sobre las actitudes de sus compañeros de curso frente a la PRI, cree que la mayoría se tomaba muy en serio el trabajo de revisar. Afirma que leían el texto en varias oportunidades para lograr encontrar los problemas y poder hacer observaciones críticas:

*Yo creo que el trabajo era tomado realmente muy en serio. Uno veía a los compañeros como cada uno metido en el texto que le tocó. Haciendo revisiones y a veces comentando con el de al lado. Por ejemplo yo me hacía con Adela, yo le decía "¡ve, mirá aquí, lee esto aquí!. A mí me parece que esto suena raro como que...Como que no se entiende ¿cierto?". Entonces yo como para confirmar eso se lo ponía a leer. Ella leía: "no, sí. No sí... Está raro..."Entonces, ahí como que yo hacía la anotación. Pero era un trabajo como muy en serio, de pronto a veces no tan individual: ah!, este texto me tocó a mí y es que lo reviso yo", sino también una oportunidad de compartir con el compañero de al lado, y además, luego la oportunidad de discutirlo luego con él. Entonces era ese trabajo muy en equipo (T10: 104-116).*

A Jimena le gustaban las revisiones de Claudia y Moisés porque, según ella, tenían el criterio y los conocimientos para ayudarle a mejorar su texto y porque le hacían buenos aportes. Consideraba, además, que escribían bien, que sus textos no presentaban problemas de coherencia o de orden global. Dentro de los principales problemas que señalaban Claudia y Moisés a sus textos se encuentran, entre otros, que le costaba simplificar o que se extendía mucho para decir algo. Reconoce que ellos le ayudaban a organizar mejor la estructura de los párrafos y de las ideas.

Cuando se le preguntó si la corrección de sus amigos era menos rigurosa debido a la confianza o la empatía que pudiesen impedir un distanciamiento crítico, Jimena piensa

lo contrario: Adela y Esteban eran muy serios y rigurosos en la corrección de sus textos, y eran, además, corteses en sus observaciones. Resulta de interés la valoración que tiene Jimena del trabajo de Esteban porque él planteó en el *grupo de discusión*, que había aprendido a leer y escribir de manera consciente en la universidad y que sus modelos docentes y experiencias previas de lectura y escritura, en los anteriores niveles de escolaridad, carecían de interés y significado para él: eran prácticas de control centradas en el libro de texto, descontextualizadas, desmotivadoras y que no le dejaron sino frustración. En otras palabras, Esteban no se consideraba un buen lector y escritor de textos académicos; no obstante, Jimena discrepaba.

### **6.3.6. El valor de la PRI e identidad docente**

Jimena reitera un planteamiento fundamental para ella: la corrección no es solo criticar, sino ayudar a mejorar, brindar oportunidades. Por esta razón valora el trabajo de Esteban: *“Esteban es así. Esteban es de los que dice: ‘No me gusta, me parece que está muy simple. Pero luego le da a uno la opción: “deberías por ejemplo, abordar aquí más ampliamente. No sé, el tema de la pena de muerte y citar otros autores para que quede con más peso y ponés como esa opción que tenés”. Entonces uno decía mhm. Como qué bueno, me está criticando, pero me está ayudando a ver cómo lo mejoro”*. (T10: 193-198).

Jimena revela haber incorporado en su discurso una reflexión más elaborada desde el punto de vista sociocognitivo y crítico sobre los procesos de trabajo en equipo dentro del aula:

*Uno tiene que considerar el trabajo en equipo en clase (se refiere al trabajo en parejas en la PRI) y tener la oportunidad de trabajar con los compañeros permite que se activen como los conocimientos de todos, se unifiquen de alguna manera. Casi siempre hay personas que saben un poquito más y otras que no saben tanto, y el trabajo en equipo permite que se complementen, ¿no? Esas personas, que de pronto tienen un mayor nivel, pueden ayudar a las que no tanto. O sea, para que esas que no puedan alcanzar un objetivo, puedan ir mejorando y en ese trabajo, el que sabe más ayudando pues también él aprende.*



*A veces uno se encuentra con textos que de pronto no están bien escritos, pero al ayudar a mejorarlos uno también se forma. Uno también aprende. Entonces es como chévere tener en cuenta eso (T10: 206-215).*

Esta reflexión revela una mayor fuerza de la identidad docente que puede estar motivada por su historia de vida y literacidad, su participación en la PRI, pero también por todo su proceso de formación docente, que incluye el conocimiento de disciplinas como las teorías lingüísticas, el análisis del discurso, la psicología cognitiva, o las didácticas, adquiridas a lo largo de la carrera de Lenguas.

### **6.3.7. El nuevo rol del docente en la PRI**

Respecto a la mirada de los estudiantes sobre el papel del profesor durante la PRI, Dora, una de las informantes, argumentó en el *grupo de discusión* que existía un “ausentismo del profesor” (aún más, creía que el profesor no estaba presente en el salón de clases porque no lo sentía participando).

En general, como docente yo introducía el tema y el texto que se trabajaría en clase siguiendo el programa del curso o guía docente; esto podría tomar unos 30-40 minutos, en los que explicaba algunos conceptos de la lingüística del texto, del análisis del discurso y de la didáctica para orientar los talleres de comprensión y producción textual. Luego los alumnos realizaban las sesiones de planificación de los textos y de PRI que podían ocupar una hora u hora y cuarto, posteriormente se llevaba a cabo una discusión sobre cómo se habían sentido durante el trabajo en equipo (logros, dificultades, opiniones, actitudes, etc.), que tomaba aproximadamente una hora más hasta completar las 3 horas de cada sesión de clase semanal.

Jimena no comparte esta opinión de Dora sobre “el ausentismo” del profesor porque afirma que siempre acudía al profesor para que le revisara sus textos y siempre lo encontraba ahí: *“yo fui una de las que siempre como que acudía a usted, profe, para mis textos (...) siempre para mis textos y hacerle preguntas, entonces (...) si de pronto ella lo vio así en el sentido que nos revisábamos entre nosotros, pero usted siempre estaba ahí, entonces era la oportunidad de preguntar, era la oportunidad de ir y uno de pronto no estaba muy seguro de lo que estaba revisando, de lo que le habían revisado.*

*Primero esa persona ahí que le ayudara, que le diera otro criterio diferente de los compañeros”*(T10: 232-238).

Jimena está convencida de que no había un “ausentismo” del profesor; por el contrario, ve al profesor integrado en el equipo de trabajo: *“Pero realmente era un trabajo; a mí me parece que el profesor estaba en ese equipo. Porque usted estaba ahí profe como abierto a las dudas que tuviéramos, y después usted finalmente recogía esos textos y los leía. Entonces no lo veo como tal, como un ausentismo. No sé, nunca lo sentí así”* (T10: 243-246).

Pedro y Andrea mantienen en el *grupo de discusión* que al principio no sabían cómo afrontar la situación de la cesión de responsabilidad que hacía el profesor, pero que luego se fueron acostumbrando a un nuevo rol y que prácticamente llevaban a cabo la actividad entre ellos mismos. Los demás informantes secundarios del estudio (Esteban, Claudia y Moisés) optan por una postura intermedia. Sostienen que no existe demasiado protagonismo del profesor, pero tampoco consideran que este se encuentre ausente de la escena, y que todo este “remezón” cognitivo ocurrió mientras se adaptaban a una dinámica de trabajo diferente a las que habían experimentado en otros cursos en la universidad y en los diferentes niveles de escolaridad en los que el profesor tenía todo el control de la situación en el aula y los alumnos desempeñaban papeles pasivos.

En realidad lo que Dora había interpretado como “ausentismo” del profesor no es compartido por Jimena. El docente organiza la PRI, la gestiona y recibe y responde las dudas de los estudiantes. En definitiva, el ‘rol’ del docente cambia, se trata de una cesión del rol de revisor, pero mantiene el control del desarrollo de la clase. Además, los alumnos revisados podían triangular la revisión del par con la del docente. Jimena, por ejemplo, y los demás informantes principales como Pedro y Andrea, acudían siempre al profesor —después de haber participado en las sesiones de PRI— para una nueva revisión o plantear dudas sobre las correcciones hechas a sus pares o las que recibían.

### **6.3.8. La importancia de la lectura en voz alta**

Las actitudes de Jimena frente a la PRI pueden ser explicadas gracias a su historia de vida. Recuerda que escribía los textos que le pedían en el colegio a mano —en esa época

no se contaba con el desarrollo de las tecnologías digitales—, y pedía a su mamá que se los leyera. Ella fue su primera revisora. Su mamá hacía correcciones que se centraban en los signos de puntuación y en la ortografía y, a juicio de Jimena, era muy exhaustiva en este sentido.

Jimena rememora que desde su infancia ha practicado la lectura en voz alta para revisar sus textos y afirma que es una actividad que continúa realizando en forma individual, aunque también lee para otras personas, por ejemplo a su madre. Este hecho es significativo porque la práctica de lectura en voz alta también puede ser una práctica de revisión grupal, según los contextos. Además, en el caso de Jimena dicha práctica se vincula con relaciones afectivas relevantes, como lo ha manifestado a lo largo de la entrevista en profundidad y en el grupo de discusión.

Se trata de una práctica muy importante para la historia letrada de Jimena y que de algún modo está relacionada con vínculos fuertes con la palabra oral, la sonoridad de las palabras, el disfrute estético del lenguaje y la actuación y el teatro, todo lo cual es determinante, para comprender su identidad:

*Es que a mí me gusta que suene bonito. Entonces yo lo leo en voz alta y me gusta que suene bonito. Entonces digo 'no, esa palabra como que no es (..). Entonces le busco un sinónimo. O de pronto siento que el párrafo está muy largo, entonces le doy un punto aparte. Pero me gusta leer en voz alta y escuchar que suene bonito, sino suena bonito es porque algo ahí está como fallando en coherencia, en cohesión. No sé, entonces me gusta como cambiarlo. Entonces me gusta la lectura en voz alta, me ayuda mucho como a decir realmente como digo yo "suena bonito", pues es muy personal. [...]. "Siempre, siempre he hecho eso, yo. Leer en voz alta. Leer en voz alta para mí. O sea, leerlo para mí y a veces también leerlo para otra persona. Se lo leo a mi mamá: 'mami te voy a leer ese texto' Y cuando se lo estoy leyendo digo: '¡Ay!' No. No me gusta esto' y lo cambio, o la persona a la que se lo estoy leyendo también me hace sugerencias: 'no, porque ahí no entendí eso. ¿Qué quisiste decir'. Ya no está entendiendo, hay algo allí que está fallando (T6: 8-20).*

El objetivo de la práctica de lectura en voz alta de Jimena es encontrar errores en aspectos como coherencia y cohesión en el texto, pero también disfrutar de la palabra escrita oralizada. Llama la atención que Jimena emplee esta práctica para revisar sus textos escritos académicos, ya que ninguno de los demás informantes afirmó utilizarla en sus procesos de revisión. Pero recordemos que se trata de una actividad implementada por algunos prestigiosos novelistas como Malcolm Lowry, Darío Jaramillo Agudelo y Gustavo Flaubert quien la hizo famosa. Hoy se la conoce con el nombre de “La prueba de Flaubert” o “La prueba de ácido de Flaubert”.

### **6.3.9. Utilidad de la discusión en el aula**

Jimena recuerda que participaba de manera activa durante las sesiones de discusión sobre los textos porque le parecían interesantes. Además, estas discusiones en el aula le ayudaban a profundizar la comprensión de los textos:

*Como lector uno se concentra en unas cosas y no lee otras, y a veces esa discusión hace que uno retome el texto y se abre a cosas que uno no había pensado cuando leyó. Entonces esa era la oportunidad ¿no? Leerse el texto, mirar como yo lo he comprendido, luego llegar a la clase y discutirlo. Si alguien hacía un comentario uno decía ‘bueno, yo no había pensado en eso, pero tiene razón o no a mí no me parece’. Entonces era esa posibilidad esa discusión de ese texto, y para (..) digamos nutrir más ese conocimiento sobre el texto (T11: 8-15).*

### **6.3.10. La PRI en los cursos de idiomas**

Por otra parte, la revisión entre pares se ha implementado en los cursos de *Composición* en inglés y francés. En estas lenguas, Jimena se concentraba mucho en los aspectos de la gramática en compañía de su amiga Katherine. Por ejemplo, en el curso de francés, las prácticas de corrección se enfocaban particularmente en la conjugación verbal, en la revisión ortográfica, influidas por las indicaciones de sus maestras y también porque se trata de lenguas que están aprendiendo a dominar en sus diferentes aspectos. Jimena se

autocrítica por el hecho de concentrarse tanto en estos aspectos y no en el sentido de los textos.

### 6.3.11. Estilo e identidad

Por su parte, Jimena defiende una postura más diplomática en la revisión entre pares y sostiene —en consonancia con su trayectoria— que en la PRI es necesario respetar el estilo del compañero:

*La idea es como poder ayudarlo para que su escrito sea mejor, pero no cambiárselo por completo y hacer uno nuevo” (T10:69-70) [...] Claro, en algunos caso sí. Pero yo hablo es en el caso que uno pudiera decir este texto está bien. El texto está bien, pero cuando yo lo leo, yo diría: "no, yo lo diría de tal manera, me suena más bonito", eso digo yo. Pero para esa persona no. Esa persona tiene su estilo de de, o las mismas palabras que usa ¿no? Allí yo diría: no, yo usaría como un sinónimo porque esa palabra me parece como muy fuerte, pero esa persona no. Entonces, ahí a mí ya me parece cuestiones de estilo. Obviamente que si ya está afectando la coherencia o la cohesión del texto, si ya hay signos de puntuación, por ejemplo que están dando a entender una cosa diferente de lo que el autor quiere y uno encuentra como esa falla y lo voy a hacer notar para que el texto sea mejor. Ahí si claro que es como más fácil, es mejor recibida (T10: 75-84).*

Matiza, eso sí, que hay problemas estructurales del texto que deben ser corregidos. Paradójicamente, su rica historia de vida letrada no se ve reflejada en una actitud más favorable hacia la PRI. Por el contrario, los sentimientos de inseguridad le hacían desconfiar de sus propias capacidades para revisar a sus pares:

*A mí siempre me ha gustado revisar. A mí me gusta mucho revisar. Pero, a veces yo misma me siento como que: "pero es que quién soy para decirle que lo cambie si” (..) A mí me parece que esto no queda bien (..).Yo no entiendo". Pero puede ser que esté equivocada. No me sentía segura de darle mi criterio. Yo lo daba y lo escribía. Pero de pronto me daba como ese miedo a [...]. (T10: 85-89).*

En el proceso de la triangulación de los datos entre el *grupo de discusión* y la *entrevista en profundidad*, se evidencia una especie de manifiesto o sentida reivindicación por parte de Jimena, y es la necesidad de respetar el estilo como marca de la individualidad

de cada estudiante escritor. Jimena sostiene que en la revisión hay que tener en cuenta este aspecto y no intentar cambiar el estilo del escritor. Es una manera de defender su identidad como escritora, según puede inferirse de su discurso. Esto podría explicar también algunas de las reticencias y temores de Jimena durante la PRI. En este sentido, Jimena y Dora son las únicas informadoras que hacen este tipo de defensa sobre la individualidad-identidad.

#### **6.4. Grupo de discusión (GD). Análisis**

En el *grupo de discusión* (GD), Jimena continúa defendiendo su planteamiento sobre la importancia de respetar el estilo del escritor durante la PRI. Lo interesante de esta triangulación es poder comprobar la coherencia en los puntos de vista de la informante sobre esta cuestión capital del estilo y la identidad:

##### **Categoría: El estilo como marca de identidad en la escritura del estudiante**

---

- *Si realmente cada persona..., uno cuando lee escritos de alguien, por ejemplo yo ya sé como escribe Kathe, entonces uno dice esto lo escribió Kathe, esto lo escribió tal persona; cada tiene como su marca, entonces ya uno entrar a cambiarle algo es, incómodo para ella, incómodo para uno porque se va a molestar; a mí me pasó, por ejemplo, cuando escribimos un cuento en Inglés, yo escribí, nosotros escribimos un cuento y la profesora me decía que lo cambiara porque se se escuchaba mejor así, pero ¿por qué si yo lo quiero decir de tal manera?, ella decía que no que no, entonces consulté con un profesor de un nivel más avanzado porque me parecía que esa profesora no tenía motivos para decirme que cambiara eso y, efectivamente me dijo que era un problema de estilo; entonces me molestó que quisiera cambiar mi estilo de escribir porque a ella le parecía que era más bonito de otra manera, entonces eso siempre es como incómodo que a uno le cambien la manera de escribir.*

Jimena reconoce dentro del trabajo adelantado en la PRI que hay compañeros con buenas competencias como escritores, pero inmediatamente precisa que cada uno de ellos tiene su estilo:

*A veces uno se encuentra es con muchos (..) como se dice (..) son compañeros que uno sabe que ellos son buenos, que uno lee su texto y uno dice: 'son buenos'. Pero cada uno tiene un estilo, ¿no?. Y a veces es como pelear con el estilo. Entonces a veces de pronto uno revisaba un texto o a mí me revisaban un texto y me decían 'porqué no decir esto mejor así', y yo decía 'bueno, así también quedaría bien'. 'Pero es que a mí me gusta más así'. Entonces ya era cuestión de estilo, pero sin embargo era bueno porque uno podía mirar otra posibilidad que de pronto por su mismo estilo uno nunca completa. Pero es que la verdad era 'como que no, yo le cambiaría esto'. Cuando yo miraba el texto, yo decía, pero es que no, prácticamente queda redactado como yo redacto'. Y la idea no es esa. La idea no es cambiarle el estilo a nadie. La idea es como poder ayudarlo para que su escrito sea mejor, pero no cambiárselo por completo y hacer uno nuevo [...] (T10. líneas 58-70).*

Las ideas que plantea Jimena reviven el debate entre la intervención y la apropiación que habíamos planteado anteriormente. Lo más interesante es poder analizar la perspectiva del estudiante. En el texto fundacional de Reid (1994), este nos habla de su perspectiva como profesor, de las dificultades que experimentó para distinguir lo que se denomina una colaboración ilegítima y legítima, así como del temor a apropiarse del trabajo de sus estudiantes en el proceso de corrección. Es por esta razón, que ver el problema desde la perspectiva del estudiante cobra mucha importancia en este contexto.

Jimena manifiesta de manera clara el temor a que su trabajo sea apropiado por sus pares y no se respete su estilo, su identidad como escritora, y propone una hipótesis de trabajo relevante en los procesos de revisión: la necesidad de que el revisor (profesor o par) respete el estilo del escritor y tenga en cuenta su identidad. Jimena concibe, además, la revisión como una manera de potenciar el trabajo del otro. En este sentido, una revisión que tenga en cuenta el estilo del estudiante sería una forma de empoderamiento de su trabajo.

Sin embargo, cómo se pregunta Reid, hasta qué punto pueden tener los estudiantes poder exclusivo sobre sus textos? ¿Cuál es (o podría ser) la influencia de la situación social de las comunidades de discurso y los lectores dentro del contexto académico? ¿Cómo podrían los profesores ayudar a empoderar a sus estudiantes escritores? ¿Cuál es

el rol, y cuál es el nivel de autoridad del profesor en el proceso de escritura del estudiante?

Jimena parece responder a estas preguntas proponiendo un modelo de negociación y empoderamiento —en el sentido de lo planteado por Canagarajah (2002a)—, en el cual se produzca una negociación entre lo que el estudiante escribe —su estilo e identidad— con los aportes de los pares revisores y del profesor para mejorar el escrito, sin producir un nuevo texto, como suele ocurrir generalmente en los procesos de corrección por parte de los docentes y de los pares.

La implementación de la PRI en y el posicionamiento de algunos de los sujetos de este estudio, como Jimena, pueden ayudar a responder algunas de estas preguntas. Una de las ventajas de la implementación de la PRI, a la luz de los planteamientos de Reid (1994), es poder ofrecer a los estudiantes una atmósfera que les permita encontrar el conocimiento y las experiencias para producir cambios en sus procesos de escritura académica y en sí mismos como escritores. En definitiva, la implementación de la PRI contribuye en el establecimiento en el aula de una comunidad de discurso que provee una atmósfera en la cual la comunidad de escritores puede crecer, y especialmente sirva como el andamiaje necesario que brinde a los estudiantes oportunidades para trabajar juntos para el cambio en el aprendizaje de los procesos de composición.

Como sostiene Reid, los profesores no tienen que dar poder con el propósito de empoderar a los estudiantes. En su lugar, los profesores deben introducir situaciones y contextos en los que los estudiantes puedan sentirse empoderados, y los profesores deberíamos introducir a los estudiantes en maneras en las que ellos puedan aprender a ganar la propiedad de sus textos mientras al mismo tiempo tienen en cuenta a sus lectores.

Muy ligado con estos aspectos de la individualidad-identidad se encuentra la defensa de Jimena del placer de escribir. De los cuatro informadores del estudio, ella es la única estudiante que plantea de manera explícita esta reivindicación. Su historia de vida y literacidad está llena de eventos de literacidad en los que ella ha invertido una gran cuota de placer y por eso sus concepciones sobre escritura académica están también atravesadas por este deseo de escribir por placer, que es algo que en las comunidades



discursivas académicas no se suele considerar como un objeto en sí mismo, o un aspecto sobre el que se suele reflexionar:

- *no y que la escritura requiere como también de gusto por lo que uno va a escribir y le daban a uno un tema cualquiera para todos, que no va a ser el tema de agrado de todo el mundo, y entonces igual si alguien le agrada pues puede que ese texto quede mejor que el de uno, pues porque ese tema, pues por qué eso, pues debe haber un gusto por lo que uno va a escribir, ya... (GD, Cat. La escritura como placer: )*

En la entrevista en profundidad, Jimena se remonta a su infancia para recordar que siempre le ha gustado escribir. En esta evocación, la escritura está asociada con la musicalidad de las palabras que, por otra parte, explica la razón de ser de la lectura en voz alta como práctica de corrección de sus textos:

*Y, respecto a la escritura, recuerdo que (..) pues yo era la que (..). A mí siempre me ha gustado también como escribir. Cuando (XXXX) me gusta mucho y mi mamá me dice que yo siempre me metía a todos los concursos o actividades que habían en el colegio de escritura. De hecho llegaron a publicar varios escritos míos en el periódico escolar [...]. Pues publicaron una vez una poesía. Una poesía, publicaron un cuento y al final también era como una poesía así todavía como con ritmo. Y a mí me gusta escribir, pero ya no tanto como tan rítmico, pero en ese entonces era como una poesía más rimada y cuentos. (T1: 32-39).*

En la *entrevista en profundidad*, Jimena admite que tenían desconfianza en sus propias capacidades para revisar los textos de sus pares y por esta razón acudía al profesor para una segunda revisión. Con todo, Jimena desarrolla una mayor conciencia sobre la escritura como proceso a partir de los procesos de revisión desarrollados durante la PRI, así como una mayor conciencia crítica sobre su propio trabajo como escritora, sus propios procesos de corrección y los de los otros.

## 6.5. Las correcciones de Jimena

Jimena revisó los siguientes trabajos:

▪ Resumen del capítulo “¿Qué es el código escrito?”. <b>Lectura1</b>	Escrito por Milena
▪ Reseña del ensayo “Lectura rápida”. <b>Lectura2</b>	Escrito por Liliana
▪ Reseña del ensayo “Lectura rápida”. <b>Lectura3</b>	Escrito por Adriana
▪ Reseña del artículo “Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas”. <b>Lectura4</b>	Escrito por Moisés

En los siguientes apartados exponemos y analizamos los resultados del análisis de los tipos de corrección que realiza Jimena a sus pares y los que sus pares hacen a Jimena (ver Anexo VI. *COR\_J*, *COR\_aJ1*. *Correcciones hechas por Jimena* y *Correcciones hechas a Jimena*). Para facilitar su análisis hemos codificado los diferentes aspectos en los que se centra Jimena como lectora y en los que se centran sus compañeros revisores durante la corrección.

### 6.5.1. Criterios de clasificación

Una primera clasificación se refiere al tipo de comentario sobre diferentes aspectos lingüísticos del texto, como la que presentamos a continuación:

*Contenido1: Puntuación y ortografía: Comentarios sobre el uso de los signos de puntuación*

*Contenido2: Lexicales: Comentarios sobre una palabra o expresión (significado, idoneidad, corrección, adecuación, claridad, etc.)*

*Contenido3: Morfosintaxis: Comentarios sobre frases o sintagmas (concordancia de género y número, orden de las palabras en la frase, tipo de estructura sintáctica, forma flexiva o derivativa, etc.)*

*Contenido4: Cohesión: Comentarios sobre un elemento supraoracional (fragmento de texto o párrafo), relacionados con la forma (anáforas, tiempos verbales, etc.).*

*Contenido5: Coherencia: Comentarios sobre un elemento supraoracional relacionados con el contenido (selección de ideas, orden de temas, relevancia de la información, etc.).*

*Contenido6: Ortotipografía y presentación. Comentarios sobre cuestiones tipográficas y de la presentación de los textos.*

*Contenido7: Subrayados/Encerrar palabras en círculos. Más que comentarios se trata de un método de marcaje o guía para seguir el texto antes que una corrección por el contenido.*

*Contenido8: Comentarios de valoración sobre el texto que incluyen descripciones y juicios de valor.*

La segunda clasificación alude al método empleado por los estudiantes para marcar o anotar la corrección realizada:

Subrayar palabras o frases.

- a. Encerrar signos de puntuación, palabras o frases en un círculo.

- b. Tachar palabras, frases o fragmentos de párrafos. (tachar signos de puntuación).
- c. Añadir palabras.
- d. Utilizar otros símbolos como corchetes, líneas y flechas.
- e. Escribir notas y comentarios al margen o al pie.

### 6.5.2. Análisis y discusión de resultados

**Tabla 8.** Correcciones de Jimena

Contenido	Lect 1	Lect 2	Lect 3	Lect 4	
1. Puntuación y ortografía	0	2	0	0	<b>2</b>
2. Lexicales	0	7	1	0	<b>8</b>
3. Morfosintaxis	1	2	0	3	<b>6</b>
4. Cohesión	2	3	0	0	<b>5</b>
5. Coherencia	2	6	3	2	<b>13</b>
6. Ortotipografía y presentación	2	0	1	0	<b>2</b>
7. Subrayados/ Encerrar palabras en círculos, corchetes	4	11	2	0	<b>17</b>
8. Comentarios de valoración	0	0	4	3	<b>7</b>
	<b>11</b>	<b>31</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>61</b>

### Convenciones

Lectura1. Cassany. A Milena

Lectura2. Lleras. A Liliana

Lectura3. Melo. A Adriana

Lectura4. Lleras. A Moisés

El análisis de los datos relativos a las correcciones de Jimena revela, en primer lugar, que en el caso de las revisiones a sus compañeros, Jimena aplicó un mayor número de

tipos de corrección en un texto breve como la *lectura2Liliana.*, un breve ensayo literario. Dentro de los tipos de corrección que sobresalieron en este texto encontramos el *contenido2* (lexicales) con 7 correcciones; el *contenido5* (coherencia) con 6 correcciones y *contenido7* (subrayados como marcaje) con 11 marcajes. En menor proporción *contenido4* con 3 correcciones y *contenido1* y *contenido3* con 2 correcciones cada uno para un total de 31. (ver Anexo VIII Tablas Tabulaciones 1 Correcciones de Jimena).

Por su parte en textos más extensos y con alta densidad expositiva y argumentativa (artículos académicos) como la *lectura1Milena* y la *lectura3Adriana* el número de correcciones y los tipos de corrección disminuyeron en forma significativa. Si establecemos una comparación con base en los mismos códigos que sobresalieron por el número de correcciones en *lectura2Liliana*, encontramos en *contenido2*, 0 en *lectura1Milena* y 1 en *lectura2Liliana*, mientras que en *contenido5* (coherencia) se descendió a 2 y 3 correcciones respectivamente. En *contenido7* (subrayados), por ejemplo, también disminuyeron las correcciones a 4 y 2 en ambos casos. Si examinamos el caso de *contenido3* (lexicales) se pasó de 2 correcciones en *lectura2Liliana* a 1 y 0 en *lectura1Milena* y *lectura3Adriana*, respectivamente.

### **Lectura 1**

- No obstante, encontramos que en *Lectura1Milena* la corrección que aplicó en mayor número de casos fue *contenido7* (subrayados).

Hemos establecido como hipótesis que podría constituir una estrategia derivada de sus métodos de lectura que fue construyendo a lo largo de su experiencia letrada.

También se evidencia que hizo un par de anotaciones relacionadas con la cohesión (*contenido4*). Podemos citar como ejemplo:

En párrafo 6, línea 1:

- “*este conector está mal usado (Por otra parte).* (contenido4). No obstante, no realizó muchas correcciones de cohesión y además solo las aplicó en *Lectura1* y *Lectura2*.

Hizo, además, tres correcciones sobre la coherencia (*contenido5*). Podemos citar como ejemplo:

En p4, líneas 3-6 la siguiente observación:

- “Ejemplo inconcluso y poco relevante (viola el principio de relevancia).

Es interesante comentar cómo Jimena incorpora —en su práctica como correctora— planteamientos conceptuales del autor de *Lectura1*.

En relación con el *contenido6* (Ortotipografía y presentación) emplea este código en dos casos.

- Por ejemplo: “Falta hacer referencias” (párrafo2, línea 3) y entre p7-p8 escribe la nota: “no separar los párrafos”. En cuanto al *contenido3* (Morfosintaxis) hace una corrección de la palabra “determinado” por “determinada” y escribe “concordancia de género” (p6, línea 1).

Sin embargo, hay un dato en particular que requiere nuestra atención. Se trata del número de comentarios del tipo *contenido8* (Comentarios de valoración sobre el texto que incluyen descripciones y juicios de valor) que encontramos en *lectura3*, concretamente 4, mientras que en *lectura1* y *lectura2* tienen valor 0.

#### **Lectura4**

También en *lectura4Moisés*, Jimena hace 3 correcciones del tipo *contenido8* (comentarios de valoración); 3 del tipo *c3* (morfosintaxis) que superan a las realizadas en *lectura1Milena*. y *lectura2Liliana* con 1 y 2 correcciones respectivamente. En este sentido, cabría señalar que hace correcciones del tipo *contenido8* (comentarios de valoración) en un texto de mayor densidad informativa y extensión como *lectura3*, así como en uno de mayor brevedad y más poético como es el caso de *lectura4*.

Notamos en la revisión de los datos que los comentarios que hace en *Lectura3Adriana* son de naturaleza crítica. Expondremos estos comentarios a continuación:

- *Se reseña el autor, su recorrido por el tema de la educación en Colombia, pero no se reseña el artículo “Mensaje de error...”.*
- *Hay que tomar una postura más crítica frente a lo que se reseña.*
- *Hay un buen esbozo de reseña, pero se puede complementar más.*

No obstante, al comienzo de la reseña, Jimena hace un comentario de valoración positivo:

- *Buena introducción por parte de la persona que reseña.*

En definitiva, observamos en la revisión del texto de Adriana una mayor preocupación por aspectos de orden global y del contenido, como por ejemplo señalar la ausencia de una postura crítica de la escritora y debilidad en el resumen, pero también reconociendo los aciertos de la autora. Este par de comentarios reflejan, de algún modo, la filosofía de la corrección que ha defendido Jimena en el grupo de discusión y en la entrevista en profundidad: revisar no significa destrozarse el trabajo del otro, sino ayudarlo a mejorar, lo que implica identificar los errores, pero también reconocer los aciertos del texto. Es una postura que pretende ser más constructiva que la descalificación o el rigorismo que practican algunos pares a juicio de Jimena como Andrea.

En contraste, en *Lectura4Moisés*, Jimena hace comentarios de valoración muy positivos, como los que enunciamos a continuación:

- *Es un texto breve que recoge los temas que toca el autor con las palabras propias del autor del resumen.*
- *Maneja una variedad lingüística que permite que el texto sea comprensible y agradable de leer.*
- *Los párrafos están bien fundamentados, se utilizan buenos conectores, buena presentación.*

Si establecemos una triangulación entre el discurso de Jimena en el *grupo focal* y en la *entrevista en profundidad* podemos concluir que tenía una muy buena opinión de Moisés como escritor y como revisor de textos. Esta convicción estaba fundamentada en

la historia de literacidad de Moisés, quien había leído en su infancia y juventud —generalmente al margen de los deberes escolares— una buena cantidad de textos literarios lo que la había creado, frente a sus compañeros, una fama de buen lector y escritor. En contraste, Adriana había experimentado dificultades previas con uno de sus borradores de *Lectura1*, corregido duramente por Dora y Liliana y no tenía, además, el prestigio como lectora y escritora en el aula que poseía Moisés. Tampoco Jimena en ningún momento la incluyó dentro de su grupo de amigos o pares de confianza para la revisión.

En definitiva, la complejidad del texto, la mayor o menor conexión emocional con el mismo, así como con su autor (a) podrían ayudar a explicar el número y los juicios de valor de los comentarios que escribió Jimena en estos trabajos de María Victoria y Moisés. Es una situación análoga al planteamiento que hace Spivey (1997) al referirse a cómo en ciertos grupos humanos, el hablante reafirma su dominancia cuando la audiencia parece sumisa y cómo este mismo hablante puede moverse hacia un modo de rendición cuando la audiencia parece superior.

También habría que indagar sobre cómo el prestigio del que pueden estar rodeados ciertos alumnos en la economía política de las relaciones de poder en el aula puede incidir en la cantidad, calidad y tipo de correcciones. Es decir, a un mayor estatus del estudiante un menor número de correcciones y un mayor número de comentarios de valoración positivos. Esto puede cruzarse con el papel de la amistad y las relaciones de confianza en la cantidad, la calidad y el tipo de correcciones.

Por otra parte, observamos en sus correcciones que Jimena también se ocupa de cuestiones de morfosintaxis (*contenido3*), pero con un número de correcciones inferior a *contenido5* y *contenido7*. Otro ítem que debemos mencionar es el de ortografía y puntuación (*contenido1*) el que sólo revisó en *Lectura2Liliana* con 2 correcciones. Del mismo modo, ortotipografía y presentación (*contenido6*) solo tuvo revisión en *Lectura1PaulaA.* y *Lectura3MaríaV.*

En cuanto a las correcciones relacionadas con puntuación y ortografía (*contenido1*) constatamos que sólo la aplicó en *Lectura2Liliana.*, y las lexicales (*contenido2*) las



cuales presentan valores inferiores a los *contenidos 5 y 7*, y que solo utilizó en *Lectura2* y *Lectura3*. La estudiante a la que mayor número de correcciones hizo Jimena fue a Liliana en *Lectura2*, un ensayo literario ameno e interesante y con el que Jimena pudo sentirse identificada por el tratamiento estético del lenguaje que para ella ha sido muy significativo en su historia de vida letrada. Es necesario comentar que Liliana no fue una estudiante que gozara de un estatus reconocido en el grupo como lectora o escritora, como pudo ser el caso de Moisés o Andrea, a quienes sus compañeros veían con mucho respeto a la hora de corregir textos en la PRI.

Con la excepción hecha de la *Lectura1* y la *Lectura2* en la que no realizó comentarios de valoración del tipo *contenido8* y las excepciones arriba mencionadas, Jimena utilizó los diferentes códigos de corrección en cada una de sus revisiones.

Otros datos que resultan de interés están relacionados por un lado con el número de correcciones que hizo Jimena en los diferentes tipos de texto:

- *Lectura1*: 11
- *Lectura2*: 31
- *Lectura3*: 11
- *Lectura4*: 8.

Por otro lado, los aspectos del contenido que más ha desarrollado en la corrección son los siguientes:

- *c7* (Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes) en 17 casos,
- *c5* (coherencia) con 13 casos;
- *c2* (lexicales) con 8 correcciones;
- *c8* (Comentarios de valoración) con 7 correcciones;
- *c3* (Morfosintaxis) con 6 correcciones,
- *c4* (Cohesión) con 5 casos
- *c1* (Puntuación y ortografía) con 2 casos.

Se evidencia, así mismo, un uso significativo de subrayados (código7a) en *Lectura1* y *Lectura2*, un marcaje que Jimena emplea con mucha frecuencia cuando lee cualquier tipo de texto en papel y que empleó solo en estas lecturas, pero que constituyeron el tipo de corrección más prolijo empleado por esta informante.

En resumen, el número total de correcciones de Jimena que aplicó en los cuatro textos que le correspondieron es 61.

## 6.6. Las correcciones para Jimena

Jimena recibió correcciones de los siguientes trabajos:

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del ensayo “<i>Lectura rápida</i>” (primer borrador). <b>Lectura1</b></li> </ul>	Corregido por Esteban
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del ensayo “<i>Lectura rápida</i>” (segundo borrador). <b>Lectura2</b></li> </ul>	Corregido por Esteban
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del artículo “<i>Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas</i>”. <b>Lectura3</b></li> </ul>	Corregido por María Victoria y Paula Andrea (algunas anotaciones)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña de la película “<i>Multiplícalo por tres</i>”. <b>Lectura4</b></li> </ul>	Corregido por la misma autora.

### 6.6.1. Análisis y discusión de resultados

**Tabla 9.** Correcciones para Jimena

Contenido	Lect 1	Lect 2	Lect 3	Lect 4	
1. Puntuación y ortografía	0	1	3	0	<b>4</b>
2. Lexicales	0	2	2	1	<b>5</b>
3. Morfosintaxis	0	0	0	0	<b>0</b>
4. Cohesión	1	0	1	0	<b>2</b>
5. Coherencia	1	5	16	7	<b>29</b>
6. Ortotipografía y presentación	0	0	0	0	<b>0</b>
7. Subrayados/ Encerrar palabras en círculos, corchetes	4	11	8	15	<b>38</b>
8. Comentarios de valoración	0	4	0	1	<b>5</b>
	<b>6</b>	<b>23</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>83</b>

Convenciones:

Lectura1. Lleras. Por Esteban

Lectura2. Lleras. Por Esteban

Lectura3. Melo. Por Adriana

Lectura4. Reseña cine. Por Jimena

Una de las principales preocupaciones expresadas por Jimena en el *grupo focal* y en la entrevista en profundidad consistía en reconocer que si sus revisores no eran los compañeros de mayor confianza no podría disfrutar de unas correcciones más rigurosas, lo que la hacía casi siempre sentirse inconforme. Por este motivo buscaba al profesor para una segunda revisión. Estas razones y sentimientos se justifican si observamos las anotaciones que hacen sus compañeros sobre sus trabajos, las cuales se centran en

aspectos de orden local (sinónimos, conectores), y menos en aspectos de orden global, como se puede observar en las correcciones de los textos.

En cuanto a las correcciones para Jimena, el texto en el que le hicieron un mayor número de observaciones del contenido fue en *Lectura3Adriana* con un total de 30, mientras que en el que menos correcciones le realizaron fue *Lectura1* con 6. En cuanto a los tipos de corrección aplicados en el primer texto, sobresale el *contenido5* (*coherencia*) con 16 observaciones, en tanto que en la segunda se destaca el *contenido7* (*subrayados*) con 4 correcciones. (ver Tabla 2 Correcciones para Jimena).

Por otra parte, en *Lectura2* Esteban hace más anotaciones y de mayor calado. Se evidencia una corrección más exhaustiva del texto de Jimena, sobre todo hace anotaciones de tipo 5 que tienen como propósito establecer un distanciamiento entre la voz de la reseñadora y la voz del autor del ensayo:

- Por ejemplo: “*de acuerdo con el autor*” (párrafo, línea 1); “*se pregunta Alberto Lleras*” (párrafo 2, línea 1) y “*el texto plantea que*” (párrafo 2, línea 8).

Estas anotaciones— también de gran interés— pretenden ubicar a la escritora en las características discursivas del género reseña.

- Al final del texto Esteban también escribe una serie de comentarios de valoración del tipo *contenido8*: “*Hay cohesión, coherencia*”, “*No es lacónico*”, “*Sintetiza la ideal general del texto*” y “*No es literal*”

Estas correcciones revelan una concepción más global del texto, a diferencia de sus comentarios en *Lectura1* que evidenciaron una lectura más superficial del texto de Jimena.

Un dato particular que llama nuestra atención es que Adriana, la estudiante que hace la revisión, y a la que Jimena realiza los únicos comentarios críticos en todas sus revisiones en *Lectura3*, hace la corrección más exhaustiva en relación con aspectos del contenido que Jimena haya recibido en todos sus borradores.

### Lectura3

Adriana hace un buen número de correcciones relacionadas con *contenido5* (*coherencia*, 16), esto es con la coherencia del discurso, con cuestiones de orden global, precisión del contenido, etc.

- Así en p1 hace una anotación al margen izquierdo que dice “*Entrar más en materia en relación con el texto*” y en la línea 5 del mismo párrafo escribe una nota “*Matizar, argumentar*”.
- En p6, línea 4, después de haber subrayado la frase “*las malas condiciones de los universitarios*” escribe en el margen derecho, “*en qué? calidad educativa*” y en el mismo p6, en la línea final pide “*definir mejor*” un frase que produce ambigüedad al final del párrafo.

También aplica en varias oportunidades el *contenido7*(*subrayados*), concretamente en 5 oportunidades, pero estos subrayados corresponden más a un tipo de marcaje que un tipo de corrección por el contenido.

- En relación con el *contenido4* (*cohesión*) sólo hace una corrección en el P5, líneas 1-4 “*El artículo se divide en cuatro grandes temas separados por subtítulos, fotografías y otros anexos (...)*” y escribe “*puede omitir esto*”.

Otro de los criterios que más aplicó fueron el *contenido1* (*puntuación y ortografía*) y el *contenido7* (*subrayados*). En relación con el *contenido1*,

- Por ejemplo en p2, última y penúltima líneas, corrige con esta nota “*en vez de paréntesis podrías usar comillas*”.

Con el *contenido6* (*ortotipografía y presentación*) también aplica varias observaciones entre las que podríamos citar a manera de ejemplos:

- En p2, línea 5 escribe “según el autor”
- En p3, al final del párrafo, “reseñar el autor”.

Como podemos observar, Adriana integra varias dimensiones del análisis, tanto de orden global como de orden local y lleva a cabo una corrección amplia y con algún grado de exhaustividad que resulta muy útil para Jimena.

Así mismo, las correcciones que recibió en el *contenido5 (coherencia)* constituyen más del 50% que las que hizo en este ítem a sus compañeros. Hay que recordar que Jimena desconfiaba mucho de la cantidad y calidad de las correcciones de sus pares, es por esto que remarcamos este dato. También es necesario señalar que Jimena y Adriana se corrigieron mutuamente su *Lectura3*, pero la formación de esta pareja de revisión se produjo de manera espontánea.

Por otra parte, llama la atención que sus compañeros no hayan hecho correcciones del tipo *contenido6 (ortotipografía y presentación)* en ninguna de las diferentes lecturas. Lo mismo ocurrió con el *contenido3 (morfosintaxis)*. En contraste, Jimena sí desarrolló todos los criterios de corrección para revisar a sus compañeros. En los demás criterios de corrección que hemos identificado con los códigos, se puede apreciar que hay una diferencia notoria entre el número de correcciones del tipo *contenido5 (coherencia, 29)* y *contenido7 (subrayados, 38)* con respecto a los *contenido1 (puntuación y ortografía,4)*, *contenido2 (lexicales, 5)*, *contenido4 (cohesión, 2)* y *contenido8 (comentarios de valoración, 5)*. En otras palabras, hay un descenso significativo del número de correcciones a partir del *contenido5* y del *contenido8*, respectivamente. Notamos, además, un aumento del 50% en el *contenido5* de las correcciones recibidas por Jimena con respecto a las que hizo a sus pares.

En resumen, el número total de correcciones que recibió Jimena fue 83, una cifra superior al total de correcciones que hizo, que como recordamos fue de 61.

La corrección que más recibió Jimena en sus diferentes textos fue el *contenido*<sup>7</sup> (*Subrayado/Encerrar palabras en círculos, corchetes*). Este dato resulta de interés porque se trata del tipo de corrección que más aplicó ella como correctora de textos. El significado de esta tendencia revela que a diferencia de otro tipo de correcciones que no aplicaron sus compañeros en cada lectura —como lo evidencian las tablas de correcciones 1 y 2—, los subrayados, así como otros símbolos como círculos y corchetes constituyeron para Jimena y sus correctores el tipo de marcaje más empleado.

## **6.7. Escritura e identidad: el caso del artículo académico**

En el documento ANEXO I\_ ENSAYO FINAL (EF\_J) se puede constatar que presentó tres borradores y una versión final de su artículo académico. El primer borrador recibió las correcciones de su compañera Milena y del profesor. El segundo borrador contó con la corrección de Jorge y del profesor. Hay que destacar que la elección que hizo Jimena de los pares para la corrección del ensayo final fue espontánea. Además, Milena y Jorge fueron estudiantes regulares del curso, pero no fueron informadores principales en este estudio. Jorge sí participó en el *grupo de discusión*, pero fue imposible contactarlo para la entrevista en profundidad. Por su parte, Milena no participó en el grupo de discusión ni tampoco como informante en la entrevista en profundidad.

Es importante comentar que Jimena incorpora en los borradores, de manera paulatina, las correcciones de sus compañeros y del tutor, lo cual puede verse como un resultado deseable de la PRI. A pesar de sus resistencias a la implementación del dispositivo, acepta las intervenciones de los pares, pero en forma particular las del tutor.

### **6.7.1. Primer borrador**

En la introducción de su primer borrador, Jimena habla en primera persona de su profunda motivación por el estudio del arte dramático y sitúa dentro de esta esfera de su identidad, la selección del tema del ensayo: la construcción del personaje en el proceso de formación como actriz en el Instituto de Bellas Artes:

## RESUMEN

*Desde hace más de cinco años mi vida ha girado en torno al arte dramático. En mi formación como actriz en el instituto departamental de Bellas Artes me topé con infinidad de circunstancias, situaciones y motivaciones que han ayudado en mi proceso de aprendizaje actoral. Si hablamos de actuación, que mejor referencia para un actor que la creación de sus propios personajes, quiénes a fin de cuentas, una vez imaginados, creados y dotados de vida propia, se convierten en seres autónomos capaces de relacionarse y crear conflicto, es decir, capaces de relacionarse y crear conflicto, es decir, capaces de enfrentarse y desenvolverse con éxito en una pieza teatral, que es finalmente el objetivo a alcanzar en el arte dramático (P1 I, borrador 1).*

Como respuesta a esta introducción de Jimena, las correcciones de Milena en este primer apartado del borrador son un llamado de atención para que la autora comience a incorporar algunos de los requerimientos de la escritura académica, como es el reconocimiento de las voces en la comunidad científica y la ocultación del yo (neutralidad de la escritura académica). Por ejemplo, le escribe en el borde superior de la primera página del artículo que tenga en cuenta “*lo que los otros han dicho + el aporte nuevo*” (*contenido5, coherencia*) y que utilice “*¡Tercera persona!*” (*contenido3, morfosintaxis*) en su escritura.

- Al final de las notas al pie en P6 y P7 escribe una anotación sobre la edición tipográfica en Word de las notas al pie (*contenido6*).

Estas notas se ubican en los apartados correspondientes al cuerpo o desarrollo del trabajo, concretamente.

- En P8-P9 hace otra anotación sobre edición ortotipográfica y al finalizar el escrito formula algunas inquietudes importantes sobre la relación entre autoría y citación, así como sobre los ejes temáticos del ensayo: “*Todo es tuyo, o son palabras tomadas de alguna bibliografía*” (*contenido5, coherencia*) y “*Falta destacar los ejes temáticos*” (*contenido5*). En resumen, para Paola no queda claro qué parte del texto es de autoría de Jimena y qué parte es citación.



Por su parte el profesor no interviene en la Introducción y formula correcciones orientadas a la estructuración del texto entre las que pueden destacarse en el cuerpo del trabajo (P5, P6, P7) la diferenciación que establece entre Metodología y marco Conceptual, así como sugerencias bibliográficas sobre secuencias didácticas y la inclusión del concepto de bitácoras dentro de un marco más amplio de la metodología (*contenido5, coherencia, contenido6, ortotipografía y presentación*).

También las correcciones del profesor se refieren a cuestiones lexicales como la sustitución de palabras (sinónimos) (*contenido2, lexicales*).

- Por ejemplo, el profesor al final de P2 (I) agrega una coma (*contenido1, puntuación y ortografía*) y agrega una frase para completar la idea “más concretamente a un modelo de enseñanza y aprendizaje” (*contenido5, coherencia*).

En síntesis, el tutor hace correcciones lexicales, de puntuación y plantea una cuestión de contenido, relacionada con el discurso disciplinar de la pedagogía para ayudar a delimitar el tema del texto.

- En P4 (I) Milena insiste en que Jimena utilice un discurso neutral, más objetivo, que la autora empieza a adoptar en esta parte del texto y hace un comentario importante para la elaboración conceptual del texto: “*la creación no es sólo espontaneidad*”.

Es una manera de poner en discusión un concepto importante en la construcción del artículo. Son correcciones del tipo *contenido6 (ortotipográficas)* y *contenido5 (coherencia)*.

En contraste, el profesor al final de P4 (I) agrega un comentario “estos aportes servirán para analizar los procesos pedagógicos desarrollados en B.A. Para lograr este objetivo se analizarán los programas y las bitácoras...”, que tiene como objetivo que Jimena establezca de manera más precisa el propósito del artículo y la metodología empleada en él. (*contenido5*).

Por su parte Jimena reitera su deseo más íntimo y personal de adentrarse “en este hermoso arte” (P4 I) del teatro, y en forma particular en la construcción del personaje a través del análisis de los programas y bitácoras de estudiantes de teatro, así como de los

aportes de grandes estudiosos de la disciplina. En resumen, continúa evidenciando una profunda conexión emocional con el tema.

En definitiva, Milena formula comentarios relacionados con aspectos formales de la edición del documento (referencias, notas al pie, forma de presentación de datos bibliográficos, ortografía, etc., *contenido6, ortotipografía y presentación*) y luego plantea inquietudes sobre la relación entre la autoría y la citación que son correcciones que se pueden considerar de coherencia (*contenido5*). Es decir, pretende que la voz de Jimena se destaque en medio de las voces que circulan en el texto y se evidencie qué parte es suya y qué parte es citada.

Las anotaciones, comentarios y correcciones del profesor abordan aspectos lexicales y morfosintácticos, respectivamente (*contenido2, lexicales*), pero también se orientan a la estructuración del texto académico al plantear, por ejemplo, la delimitación del marco teórico, al precisar aspectos de la metodología y al sugerir una mejor explicación de conceptos importantes en el discurso disciplinar de la pedagogía del teatro (*contenido5, coherencia*).

### **6.7.2. Segundo borrador**

En el segundo borrador Jorge hace revisiones de carácter ortotipográfico (*contenido6*) y lexical (*contenido2*) en P1, borrador 2) mientras que el profesor hace una corrección del contenido que resulta muy importante para el análisis del proceso de negociación o intervención-apropiación (Reid, 1994) que se produce entre las revisiones del profesor y los pares y el proceso de escritura del artículo por parte de Jimena. En el P1 del borrador 2, Jimena reitera su vinculación emocional con el tema y utiliza un discurso en primera persona. Por su parte, el profesor escribe en una nota al margen “Estilo impersonal, matizar la subjetividad” que puede verse como una aplicación radical de la norma de la neutralidad u objetividad en la escritura académica.

En los demás apartados de la introducción y del cuerpo del texto Jorge hace correcciones de tipo morfosintáctico (*contenido3*), en tanto que el profesor corrige aspectos del contenido que apuntan a que la autora explicita que abordará un estudio de los programas y bitácoras para delimitar el problema del artículo (*contenido5*,

*coherencia*). Además, le pide que incluya la descripción de los programas en un apartado de ANEXOS.

También en el apartado de Conclusiones del borrador 2, al final del trabajo, Jorge escribió una serie de comentarios de valoración (*contenido8*), que se refieren en primer lugar a aspectos formales de la tipografía y edición del documento y luego pone en discusión la relación entre la autoría de Jimena y las fuentes bibliográficas “*Mas que un ensayo parece un trabajo (parece más bien bajado de encarta)*”. Con respecto a este último comentario, Jorge está poniendo en tela de juicio la autoría del texto y el mismo proceso de construcción del artículo que ha venido haciendo Jimena. Es un comentario osado, porque a lo largo del artículo sus correcciones fueron orientadas a los aspectos lexicales y morfosintácticos, pero no argumentó un punto de vista concreto sobre el contenido del texto y lo vino a hacer al final del mismo, de manera súbita o brusca, desconociendo todo el proceso de planeación y escritura de borradores por parte de Jimena.

Le propone finalmente un par de temas de ensayo: “*La creación de personajes*” y “*La utilidad del juego en el desarrollo actoral*”. Con este comentario Jorge paradójicamente ignora o desconoce que estos son los ejes alrededor de los cuales gira el ensayo de Jimena. Es como si no hubiera comprendido el propósito y el tema del texto de Jimena. Estas correcciones de Jorge podrían evidenciar una mayor falta de conciencia sobre el papel y la importancia de la revisión entre iguales. Por su parte, el profesor no realizó ningún comentario en el apartado de conclusiones.

### **6.7.3. Versión definitiva**

En la versión definitiva sólo se evidencian las correcciones del profesor. Jimena ha incorporado algunas de las observaciones que había el hecho el tutor en los dos primeros borradores. En concreto, ha neutralizado la subjetividad y adoptado un tono más neutral y académico. A continuación, justificamos el proceso de mejoramiento del texto de la autora a partir de la revisión del tutor, y de los pares.

En la Introducción (resumen y *abstract*) hace alguna correcciones de tipo ortográfico (*contenido1*) y morfosintáctico (*contenido3*), así como algunos subrayados (*contenido7*)

que revelan un acto de identificar algún área de interés en el desarrollo del ensayo, pero no explorar aspectos del contenido.

En el P1 de la Introducción realiza correcciones relacionadas con lo que debe ser la estructura del artículo académico (*contenido5, coherencia, contenido6, ortotipografía y presentación*). Así, presenta al margen del P1 un listado que incluye:

*Propósito,*

*El problema,*

*La importancia y*

*Antecedentes.*

A lo largo del curso, el profesor insistió en la estructura del artículo académico y los aspectos que debía contener la introducción. Esto explica que haya hecho este tipo de anotaciones en la introducción del texto de Jimena. Por ejemplo:

- En el cuerpo del trabajo (P5) hace una corrección sobre los años que deben acompañar las referencias o citas en el texto como norma de la escritura académica (*contenido6, ortotipografía y presentación*).
- Luego hace correcciones de tipo morfosintáctico (*contenido3, lexicales*) y de contenido para evitar la fraseología filosófica en un discurso pedagógico como el que desarrolla Jimena (*contenido5, coherencia*). Además de algunas otras cuestiones de ortografía, el profesor escribe a manera de señales o hitos a lo largo del texto palabras como *Introducción* (P6) y *Metodología* (P8) intentando centrar a la estudiante en la adopción del orden del discurso académico (*contenido5, coherencia y contenido6, ortotipografía y presentación*).
- En la versión final del artículo, el profesor realiza correcciones de tipo ortográfico (*contenido1, puntuación y ortografía*) y correcciones relacionadas con los requerimientos discursivos y conceptuales del artículo académico (*contenido5, coherencia; contenido6, ortotipografía y presentación*); por ejemplo formula preguntas como *¿Cuál es el propósito del ensayo?* y *¿Cuál es el problema?* (Resumen y abstract).

- Entre P4-P9 (cuerpo del trabajo), el tutor hace correcciones de contenido relacionadas con la aplicación de las normas del discurso académico como la explicitación de la finalidad del texto y agrega frases para ayudar a precisar los objetivos del artículo (*contenido5, coherencia*).

Finalmente la estudiante sí define el propósito del texto, pero lo hace cuando el trabajo va ya muy avanzado y no al principio como insistió el profesor en el desarrollo del curso.

- En otros párrafos del cuerpo del trabajo (P11) el tutor le pide a la estudiante que explicita algunas de sus afirmaciones, a través de preguntas tales como *¿Por qué?* o *¿Cómo?* (P-15-P19) (*contenido5, coherencia*).

Concretamente, que definiera mejor algunos conceptos clave de la disciplina de la pedagogía en la cual se inscribe el ensayo de Jimena (*contenido5, coherencia*). En el resto del trabajo (parte del cuerpo del trabajo y conclusiones) no hace más correcciones.

## **6.8. Resultados del capítulo**

### **6.8.1. Correcciones de Jimena y para Jimena**

El análisis de los datos relativos a los procesos de corrección de Jimena y de corrección para Jimena, que son el resultado de la implementación de la PRI revela, en primer lugar, que el tipo y el número de correcciones varía en función del tipo de corrección (puntuación y ortografía, lexicales, morfosintaxis, cohesión, coherencia, ortotipografía y presentación). En segundo lugar, del tipo de texto que se va a corregir (ensayo literario o artículo científico), de algunas de sus propiedades (extensión, densidad informativa, interés), y finalmente de un factor aún más importante: de quién hace la revisión, de su nivel de formación letrada académica, de su historia de vida y literacidad, etc.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta el sujeto a quien se hace la revisión como un factor relevante porque incide en el tipo, en el número de correcciones y en los comentarios de valoración crítica. En otras palabras, las relaciones de estatus/poder que se establecen entre escritor y revisor inciden de algún modo en la cantidad y la calidad

de las correcciones, como ocurrió cuando Jimena revisó a Adriana y cuando revisó a Moisés.

Por otra parte, las concepciones, actitudes y valores sobre la PRI son el resultado de las experiencias letradas previas, de la historia de literacidad del sujeto en el contexto familiar y posteriormente en las diferentes instancias de la vida escolar. La presencia de modelos docentes positivos o negativos en la vida del estudiante también influye en los posicionamientos frente a la PRI y en los procesos de apropiación de las normas de la escritura académica.

En el caso de escritores noveles o básicos, la identificación de problemas de problemas de fondo en los textos no es una tarea sencilla, como puede revelarlo el hecho de que la corrección que más llevaron a cabo Jimena y sus revisores fueron los subrayados, encerrar palabras en círculos, flechas y corchetes (*contenido7*), que más que comentarios sobre el contenido son un tipo de guía o marcaje para seguir el texto. Si cruzamos este dato con la *entrevista en profundidad* y el *grupo focal*, podemos encontrar temores y resistencias de Jimena a la implementación de la PRI que pueden haberla llevado a utilizar más el subrayado como marcaje que otro tipo de correcciones.

También en su historia de vida y de literacidad (*entrevista en profundidad*), Jimena mencionó que una de sus prácticas habituales como lectora en papel (ignoraba en ese momento cómo podía subrayar y hacer marcas en los textos digitales) consistía en subrayar, trazar flechas, y dibujar corchetes para ir reconstruyendo el significado de los textos. Esta práctica se extendió a las correcciones que hizo a sus compañeros y también fue la que más recibió por parte de sus compañeros. En definitiva, podemos establecer como hipótesis que se trata de un sustrato de su práctica como lectora en formatos de papel que extiende a sus procesos de corrección a sus pares. En el caso de sus demás compañeros, no disponemos de las evidencias empíricas que nos permitan confirmar que, como en el caso de Jimena, se trate del sustrato de sus actividades como lectores en papel.

En todo caso, se puede concluir que Jimena, a pesar de sus resistencias a la PRI, hizo unas correcciones juiciosas del trabajo de sus compañeros. Estas se orientan hacia aspectos de orden local como la sustitución de palabras, la corrección sintáctica de

oraciones, la concordancia gramatical, los signos de puntuación y la ortografía. No obstante, también se ocupa de manera significativa de cuestiones de cohesión y coherencia e incorpora en su discurso como correctora algunos desarrollos teóricos del autor del texto de *Lectura1*, (un extenso artículo académico), en forma particular sobre aspectos de la coherencia (relevancia) y la cohesión.

La historia de vida de Jimena también puede ayudar a comprender por qué el mayor número de correcciones que realizó a uno de los trabajos de sus pares, concretamente en *Lectura2* a Liliana, fue sobre un ensayo literario. La formación letrada de Jimena tuvo en la literatura un componente muy relevante en su historia de literacidad. El disfrute de la función estética del lenguaje fue una experiencia que comenzó en su infancia y la ha acompañado a lo largo de toda su vida y podría explicar por qué se ocupó de manera exhaustiva de la corrección de este texto.

No obstante lo anterior, hay un dato que queremos resaltar. El número de correcciones *contenido5 (coherencia)* fue el que siguió en cantidad a *contenido7 (subrayados)*, tanto en las correcciones hechas por Jimena (13) como en las correcciones que recibió (29). Este hecho puede verse como un impacto positivo de la implementación de la PRI en el caso de Jimena. Es decir, que a pesar de sus resistencias a la PRI, Jimena logró desarrollar algún grado de conciencia sobre la importancia de detectar errores en aspectos centrales de un texto como la coherencia, y que también sus revisores, especialmente Adriana, tuvieron presente esta dimensión del texto en el proceso de revisión.

En los comentarios hechos a Adriana en *Lectura3* reflejan, de algún modo, la filosofía de la corrección que ha defendido Jimena en el grupo de discusión y en la entrevista en profundidad: revisar no significa destrozar el trabajo del otro, sino ayudarlo a mejorar, lo que implica identificar los errores, pero también reconocer los aciertos del texto. Es una postura que pretende ser más constructiva que la descalificación o el rigorismo que practican algunos pares a juicio de Jimena como Andrea.

Además, en el total de las correcciones recibidas por Jimena, 83, con la excepción del *contenido3 (morfosintaxis, 0)*, se evaluaron todos los componentes de la corrección,

particularmente del contenido (*contenido5, coherencia*) lo que permite mostrar que los temores que expresó Jimena sobre la calidad de las revisiones de sus pares no tenían una fundamentación muy sólida.

### **6.8.2. El artículo final**

En cuanto a las correcciones hechas a su ensayo final por parte de sus compañeros Milena y Jorge cabe resaltar que si bien las de este último se encaminaron a evaluar aspectos lexicales (*contenido3*) y ortotipográficos (*contenido6*), con un par de comentarios sobre coherencia (*contenido5*), las de Milena se orientan a aspectos del contenido relacionados con las normas de la escritura académica como el uso del estilo impersonal o la neutralidad del discurso académico y la necesidad de incorporar otras voces como citas de autoridad para respaldar las opiniones propias en la argumentación académica. Del mismo modo, el profesor le hizo correcciones para ayudar a estructurar mejor los componentes del discurso académico (marco teórico, metodología, conceptos clave, etc.), a incorporar aspectos del discurso disciplinar de la pedagogía y también a neutralizar la voz personal en el discurso.

Jimena acepta estas correcciones y las aplica en forma paulatina en su discurso, no obstante que las observaciones del tutor y de sus pares pudieron representar una forma de apropiación de su texto, como lo expondremos a lo largo de este apartado.

Por otro lado, como ya lo habíamos analizado en los apartados 8.4. *La construcción del artículo académico: diálogo, apropiación e identidad; 8.4.1. Entre intervención y apropiación en la PRI* y 8.4.2. Jimena libró una lucha contra las exigencias de la escritura académica que ella vivió como una forma de imposición y un desafío muy fuerte a su identidad. La elección del tema del análisis de las bitácoras o diarios de campo y de los programas curriculares para comprender cómo se concebía el proceso de construcción del personaje en teatro como objeto de su artículo académico, revelan una conexión profunda entre deseo, identidad y escritura porque su formación en teatro comenzó en su niñez y desembocó en su vida adulta como una elección que compagina con sus estudios de lenguas extranjeras.



En definitiva, la lucha que libró Jimena se transformó en un modelo de negociación y empoderamiento —en el sentido de lo planteado por Canagarajah (2002a)—, en el cual se produjo una negociación entre el deseo de la estudiante —su estilo e identidad— y las convenciones de la escritura académica. Estas convenciones fueron mediadas, en este caso, por los aportes de los pares revisores y del profesor para adecuar el escrito a estas, sin crear un nuevo texto, como puede ocurrir generalmente en los procesos de corrección por parte de los docentes y de los pares.

También Jimena también logra superar la tensión entre intervención y apropiación (Reid, 1994) manteniendo el tema de su interés y el enfoque metodológico, y adoptando algunos aspectos del discurso disciplinar de la pedagogía. En otras palabras, Jimena se reafirma en su identidad, y a pesar de sus resistencias a la PRI incorpora elementos del discurso académico, como por ejemplo, la neutralización del uso de la primera persona en su discurso, pero sin renunciar a su deseo de escribir sobre su propio proceso de formación como actriz. Recordemos que Jimena insistió mucho en el uso del “Yo” en la introducción de su ensayo, y sus lectores, tanto sus pares como el profesor, la invitaban a utilizar la tercera persona del singular y a ocultar su “yo” en la objetividad del discurso académico, si bien esto pudo resultar una interpretación muy radical de la objetividad del discurso científico por parte de Paola, una de sus correctoras, y del tutor.

Finalmente, podemos afirmar que en relación con el tema de la construcción de la identidad docente de los informantes, la reflexión sobre la PRI puede incrementar la conciencia sobre el rol docente, las estrategias y las prácticas de literacidad a lo largo de la vida. Desde el punto de vista epistémico promueve un acercamiento crítico a los modelos de evaluación en lenguaje y a su propia formación como profesionales.

### **6.8.2.1. El artículo: diálogo, apropiación e identidad**

Jimena escribió como trabajo final del curso el artículo académico intitulado “*La importancia del juego teatral en la creación del personaje como parte de un proceso pedagógico empleado en el Instituto Departamental de Bellas Artes*”, cuyos dos primeros borradores fueron corregidos por Jorge y Milena (que hicieron parte del curso,

pero no son informantes en este estudio), así como por el profesor en tres oportunidades.

Como en el caso de Pedro, Andrea y Dora la elección del tema del artículo académico tenía para Jimena un marcado significado personal. Quizás por eso Jimena desarrolló un buen proceso de documentación curricular, así como varios borradores, para escribir su artículo en el que muestra un mayor grado de conciencia sobre la importancia de la revisión y de la PRI en la composición académica. También logra articular en la escritura del artículo elementos definatorios de su identidad personal y letrada, para incorporarse en una nueva comunidad de discurso, aplicando lo que Canagarajah (2002a) llama *modelo de negociación*. En otras palabras, Jimena demuestra que la apropiación del discurso académico y sus convenciones es el producto de una negociación entre las exigencias de las comunidades discursivas académicas (géneros, ocultamiento de la subjetividad, discurso objetivo o neutral, procesos de revisión, etc.) y sus propias necesidades y deseos como escritora (su subjetividad, su identidad y la elección del tema de la escritura, el placer de escribir, etc.).

Si se tiene en cuenta que el semestre concluyó de manera precipitada por los conflictos de orden público en la universidad ya descritos, y que no hubo tiempo para revisar la versión final a través de un proceso sistemático de la PRI —como se había hecho a lo largo del curso—, este hecho revela el deseo de Jimena de presentar un trabajo más elaborado, y sobre todo una mayor conciencia sobre la recursividad/reflexividad de los diferentes subprocesos de la composición, así como un mejoramiento o incremento en su nivel de apropiación de la revisión y de la PRI como prácticas sociales y académicas. Hay que anotar que durante las sesiones de PRI, el tutor vio a Jimena como una persona comprometida y responsable con la corrección de sus pares, como se evidencia en sus anotaciones y comentarios sobre los textos y con su propia producción escrita, que era sometida a varias revisiones por sus compañeros de confianza y por el profesor. Jimena prefería buscar en forma espontánea a sus compañeros de mayor confianza como Adela y Esteban. Es decir, además de la PRI formal que se implementaba en algunas sesiones de trabajo en el aula, Jimena hacía una PRI autogenerada con sus amigos en el curso, que valoraba mucho más que la PRI formal.

Sin embargo, en el caso de su ensayo final no llevó a cabo la revisión autogenerada que le hubiera gustado hacer con sus amigos Adela y Esteban, con excepción de Milena, sino que acudió a un compañero diferente, Jorge, y al tutor.

La necesidad de revisar más y mejor sus trabajos escritos, de releer y de concebir la escritura como un proceso, se evidencia, por ejemplo, en la planeación y elaboración de los 3 borradores correspondientes a su artículo académico. Del mismo modo, tanto en la entrevista en profundidad como en el grupo de discusión Jimena se mostró coherente con este planteamiento.

### **6.8.2.2. Entre intervención y apropiación**

Así mismo, la escritura del artículo académico pone en evidencia la lucha que lleva a cabo Jimena para vincular el proceso de composición del artículo académico con su identidad. El tema de la construcción del personaje en teatro es un tema con el cual Jimena tiene una profunda vinculación emocional por cuanto que hace parte de su formación como actriz en el Instituto de Bellas Artes de Cali.

Sin embargo, es un proceso en el que surgen las figuras de sus pares y del profesor como revisores de los borradores de su artículo. Se produce entonces una tensión entre el deseo de Jimena y su manera de concebir la escritura del artículo y las tentativas de intervención-apropiación de sus pares revisores y del profesor.

En definitiva, se evidencia un conflicto entre lo que Reid (1994) denomina *apropiación* (*appropriating*) y lo que podemos denominar la intervención profesional del docente y los pares como correctores del texto. Para Reid es un fenómeno que se manifiesta cuando el revisor se apropia del texto del estudiante al confundir el propósito y el punto de vista del estudiante-autor con los suyos propios.

Si se asume la revisión como intervención, esto implica describir lo que el texto del estudiante parece decir, discutir las elecciones lingüísticas y retóricas, y ofrecer alternativas que las mejoren, pero que estén siempre basadas —como sostiene Reid— en su conocimiento de las expectativas de la comunidad académica correspondiente. En definitiva, la intervención —a diferencia de la apropiación— consiste en un efectivo uso

del conocimiento cultural del profesor que le permita asesorar a sus estudiantes en el ingreso a la comunidad académica.

Frente a este tipo de dilemas, Reid propone entonces que los profesores y los pares revisores deben —de algún modo— hacer posible que los estudiantes escritores tomen el control de su propia escritura y que un profesor o par tendría que ser solo un lector responsable, alguien que ayude a los estudiantes a identificar y resolver problemas pero evitando inconscientemente apropiarse de los borradores. A su vez, los estudiantes podrían ser ellos mismos sus mejores lectores, tomando la responsabilidad de resolver problemas de escritura de su propia producción.

Por otro lado, el tema de la apropiación ha producido paradójicamente mucho temor entre los profesores de escritura de inglés como segunda lengua, el contexto investigativo en el cual trabajó Reid. Esta autora era incapaz de distinguir entre lo que llamaba colaboración legítima e ilegítima. En lugar de comprender cómo los derechos y las responsabilidades para construir significado en los textos eran compartidos por escritores y lectores, en lugar de responder a los textos de los estudiantes como una audiencia sustituta o suplente, comenzó a sentir temor de estar apropiándose del trabajo de sus estudiantes. Una aplicación exagerada del mito de la apropiación podría llevarnos como profesores a no utilizar nuestra experiencia como informantes culturales y lectores académicos expertos por miedo de cambiar a nuestros estudiantes.

Sin embargo, como señala Reid el papel del profesor depende de su experiencia, y por lo tanto su responsabilidad es compartir su conocimiento retórico y cultural con sus estudiantes para intervenir en su escritura con el propósito de educarlos en la composición.

En el caso de Jimena se evidencia la tensión que se produce entre la revisión que hacen sus pares y el profesor y la manera como ella defiende su interpretación de lo que es la escritura académica. Dicho de otro modo, la interpretación radical de las normas de la composición académica por parte de sus revisores lleva a Jimena a neutralizar su voz, o en el peor de los casos a ocultar su voz en el proceso enunciativo del discurso. Jimena experimento también algunas dificultades en relación con la intertextualidad. A veces se tornaba difícil distinguir su voz entre las otras voces que citaba. En definitiva, hasta dónde iba su autoría y hasta dónde lo que citaba de otros autores.

## Capítulo 7

### ANDREA:

### UN CASO DE ESCRITURA E IDENTIDAD EN LA PRI

ÍNDICE	PÁG.
7.1. Introducción	399
7.2. Historia de Andrea	403
7.2.1. La lectura en el hogar e identidad docente	406
7.2.2. La lectura en la primaria y el bachillerato	408
7.2.3. La lectura en el área de Lengua Castellana	409
7.2.4. El resumen como práctica de control	410
7.2.5. Las prácticas significativas de literacidad	412
7.2.6. Las tecnologías digitales y lo vernáculo	414
7.2.7. Los estudios de Física	416
7.2.8. Transiciones colegio-universidad	418
7.3. Concepciones y puntos de vista sobre la PRI	419
7.3.1. La PRI y el concepto de audiencia	422
7.3.2. La PRI y la cortesía: tensiones y dificultades	423
7.3.3. En otras lenguas: la óptica del estudiante	427
7.3.4. La revisión personal y la PRI	428
7.3.5. La perspectiva del estudiante	429
7.3.6. Propuestas para mejorar la PRI	431
7.3.7. Su óptica sobre sus compañeros en la PRI	433
7.3.8. Conciencia sobre la PRI e identidad docente	435
7.4. Intervenciones en el grupo de discusión. Análisis	438
7.5. Las correcciones de Andrea. Análisis y discusión	442
7.6. Las correcciones para Andrea. Análisis y discusión	450
7.7. Escritura e identidad: el caso del artículo académico	459
7.7.1. Primer borrador	462
7.7.2. Segundo borrador	463
7.7.3. Versión definitiva	465
7.7.4. Valoraciones finales	466
7.8. Resultados del capítulo	469

#### 7.1. Introducción

En este capítulo describimos y analizamos las prácticas de lectura y escritura de Andrea en escenarios como la familia y en el contexto académico (educación primaria y secundaria) hasta culminar con su acceso a la universidad. En otras palabras, nos proponemos un análisis comparativo de las prácticas letradas de Andrea antes y después de su ingreso a la universidad para comprender sus representaciones, grado de conciencia, actitudes, valores y puntos de vista sobre la PRI y la composición de textos académicos, así como el proceso de constitución de su identidad docente. También, presentamos un análisis de los tipos de corrección y la cantidad que aplicó y recibió en

la revisión de los borradores de los textos académicos que fueron objeto de revisión a lo largo de la secuencia de aprendizaje.

La historia de vida de Andrea aporta diversas evidencias sobre sus prácticas de literacidad desde la infancia hasta su ingreso en la educación superior. Queremos describir y analizar cómo construye su identidad antes y después de su acceso a la universidad, comprendiendo de manera profunda las experiencias que vive la estudiante, las cuales contribuyen a explicar la configuración de su identidad como escritora de textos académicos con la implementación de la PRI y cómo incide este proceso en su identidad docente.

Antes de ingresar al programa de *Lenguas extranjeras* Andrea cursó dos años académicos en la carrera de *Física* en la misma universidad, que abandonó por sus dificultades con las matemáticas avanzadas. Andrea relata que empezó a enfrentar problemas de bajo rendimiento académico en las áreas de las ciencias exactas y por esto tomó la decisión de emprender estudios en un campo que le interesaba como eran los idiomas. En todo caso, estos estudios de física constituyen una experiencia significativa para entender la evolución de su identidad docente, así como sus concepciones y opiniones sobre la PRI.

En relación con su nivel de conocimiento de otras lenguas, en inglés ella se ubica en el nivel C1, según el Marco Común Europeo. Este nivel se encuentra avalado por el examen de competencias que presentó en la universidad como requisito para optar al título de licenciada en lenguas extranjeras. Este examen consta de una prueba de comprensión oral, de comprensión escrita y gramática, y Andrea lo considera muy completo. En relación con el francés, también toma como referente el examen de competencias que aplicó la dirección académico-curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, afirma que quedó ubicada en el nivel B2, que es un nivel medio.

La lengua materna de Andrea es el castellano. Actualmente Andrea adelanta su trabajo de campo en la Comunidad Yacayacá ubicada en la ribera derecha del río Vaupés, a 33 kilómetros de Mitú en el departamento del Vaupés, zona de la Amazonía colombiana, para obtener datos sobre el Sistema de Clasificación Nominal del Pisamira, una lengua indígena colombiana, perteneciente a la familia Tucano Oriental la cual se encuentra en

peligro inminente de extinción, porque solo cuenta con unos 20 hablantes. Es, además, una lengua ágrafa.

Este estudio es la base de su monografía de grado para optar el título de licenciada en lenguas extranjeras. Andrea ha hecho varios viajes a este departamento para obtener los datos de su corpus con dos informantes oficiales adultos de esta lengua, cuyas edades están entre los 50 y 63 años y que hablan el castellano como segunda lengua. Sus estancias en el terreno comenzaron en julio de 2011. Desde entonces ha hecho cuatro salidas de campo, de aproximadamente un mes cada una. Ella sostiene que “El trabajo de campo es un poco difícil debido a las condiciones del área (problemas de seguridad, enfermedades, alimentación, etc.); sin embargo nunca tuve problemas mayores y pude trabajar con los hablantes y obtener una cantidad importante de datos de la lengua, la cultura y la situación social que viven actualmente los grupos indígenas de la Amazonía”. Por ejemplo, para llegar hasta la Comunidad Yacayacá debe desplazarse en lancha durante casi seis horas, “río arriba” desde Mitú, que es la capital del departamento.

Para la recolección de datos recurrió a las entrevistas estructurada/semiestructurada, y técnicas de elicitación lingüística. Los datos fueron grabados en audio y video y actualmente están siendo editados para conformar un archivo de la lengua. Hasta ahora, tiene un total de 18 horas de grabación que constituyen la mayor cantidad de datos sobre esta lengua seleccionados con propósitos lingüísticos y etnohistóricos. Además, gracias a la observación participante, pudo recoger datos sobre sus actividades de subsistencia, las danzas y rezos tradicionales, técnicas de preparación de comidas tradicionales, elaboración de artefactos de subsistencia (remos, cernidores, cerbatanas, ollas, etc.). También pudo documentar otros aspectos de la vida diaria como los juegos, los animales a los que les temen, a los que respetan, los que no se comen, los grupos con los que sostienen alianzas matrimoniales (debido a que practican la exogamia lingüística) y los que ancestralmente han sido sus enemigos. Otro aspecto importante que documentó muy cuidadosamente fue el nivel de multilingüismo de cada uno de los Pisamira, todas las historias ancestrales y las guerras entre grupos para conocer más a fondo los orígenes del grupo y de su lengua desde un punto de vista histórico. Algunos datos que no se grabaron están debidamente consignados en sus notas de campo.

De manera más específica su trabajo de grado se centra en el *Análisis de la Morfología Nominal del Pisamira: Una Lengua de la Subfamilia Tucano-Oriental*. Andrea decidió acotar un pequeño aspecto de esta lengua. Ha comenzado con un esbozo fonológico, un apartado que incluye en el trabajo de grado, y ahora se encuentra trabajando en la morfología, especialmente de los nombres. Como la lengua está escasamente documentada, y no hay casi ningún trabajo que la estudie le ha tocado empezar a realizar cada uno de los pasos de documentación y descripción de las lenguas ágrafas.

Andrea reconoce que las lenguas del Vaupés son “fascinantes y tienen rasgos tipológicos únicos que no comparten con ninguna otra lengua del mundo; son unas lenguas muy diferentes a las que conocemos, difíciles de estudiar y aprender”. Por esta razón, su aspiración es poder desarrollar un estudio fonológico exhaustivo en la tesis de maestría y luego estudiar la gramática en el doctorado.

Por ahora no habla la lengua, pero entiende su estructura y espera llegar a hablarla bien. Sin embargo, el mes pasado que estuvo en la comunidad, cayó en la cuenta de que entiende casi todo lo que ellos dicen, pero aún no se siente preparada para hablarla. En términos de Juan Carlos Moreno Cabrera (*Lección Inaugural del curso de la Facultad de Traducción e Interpretación, UPF, 2012-2013*), Andrea establece una relación de sesquilingüismo cooperativo, es decir, conoce algunos aspectos de la lengua y cultura del Pisamira, aunque no la hable o la domine, los cuales le permiten interactuar en el plano lingüístico con los dos informantes de esta lengua, que hablan el castellano como ella.

El trabajo que estuvo realizando el mes pasado en la comunidad fue financiado por el *GBS (Gellenshaft für Bedrohte Sprachen): Fondo de Lenguas en Peligro de Extinción* del Instituto Max Planck de Alemania, y ahora está preparando un diccionario Español-Pisamira para que los hablantes tengan acceso a los materiales que describen su lengua. También propuso entregarles un archivo de audio y video con las grabaciones sobre sus historias de tradición oral. La descripción de su proyecto puede encontrarse en la página web

[http://www.uni-koeln.de/gbs/e\\_proj.html](http://www.uni-koeln.de/gbs/e_proj.html),  
[http://www.uni-koeln.de/gbs/e\\_proj.html](http://www.uni-koeln.de/gbs/e_proj.html)>



[http://www.uni-koeln.de/gbs/e\\_proj.html](http://www.uni-koeln.de/gbs/e_proj.html).

Andrea ha compartido, además, este trabajo de campo con su compañero Moisés, uno de los informantes secundarios, en dos estancias entre tres y cuatro semanas entre los años 2011-2012. Moisés escribe también su monografía de grado sobre una aproximación al sistema fonológico de esta lengua<sup>5</sup>.

## 7.2. Historia de Andrea

Andrea nació el 27 de enero de 1985 en Cali. Vive en el barrio Cañaveralejo, el cual está ubicado en el suroeste de Cali y es clasificado en el estrato 2, estrato socio-económico bajo. Este barrio de la parte plana es contiguo a otro populoso sector, Siloé, que se encuentra en una zona de ladera. Estos barrios surgieron como resultado del proceso migratorio hacia las ciudades derivado de la violencia en el campo colombiano hacia la década de 1950. Cañaveralejo es actualmente un barrio muy popular, con altos niveles de pobreza y que recibe el impacto de diferentes formas de violencia, como las pandillas juveniles, el narcotráfico y las milicias de los grupos subversivos que actúan en la parte alta de Siloé, pero extienden sus acciones a las zonas periféricas.

En la década de 1980, Siloé y los barrios circunvecinos fueron un enclave urbano estratégico del desaparecido grupo subversivo M-19, en su lucha armada contra el estado. En la actualidad los habitantes de estos barrios luchan contra los estigmas de la violencia los cuales han dejado su huella en el imaginario urbano y por medio de diferentes formas de trabajo comunitario (cultura, deporte, educación, etc.) intentan mitigar sus efectos, especialmente entre niños y jóvenes.

Así, pues, la vida de Andrea ha transcurrido en un escenario social complejo. Cuando le pregunté en la entrevista en profundidad por la ocupación de sus padres respondió casi que de manera automática y con un marcado dejo de tristeza: *“¡pues yo no vivo con mi padre desde hace como unos 20 años!”* (T1: línea 1). Su madre es auxiliar de enfermería y en su familia predominan las figuras femeninas: su abuela, la madre y una

---

<sup>5</sup> Información obtenida a través de entrevista telefónica de 30 minutos con Moisés, el día 29 de abril de 2013 y correo electrónico de Andrea, recibido en mi servidor de Univalle, el mismo día lunes 29 de abril de 2013.

tía. No menciona tampoco alguna otra figura masculina que haya representado, por ejemplo, un sustituto simbólico del padre. El carácter dominante que exhibió Andrea en las sesiones de la PRI, el radicalismo de algunas de sus posturas y discursos (de acuerdo con las percepciones de otros informantes del estudio), puede explicarse un poco en la conformación de su núcleo familiar, y posteriormente en su educación en un colegio católico en el que suelen imperar ambientes muy rígidos y conservadores:

*Pues yo no vivo con mi padre desde hace como 20 años (lo dice con tristeza); ah eh, mi mamá es auxiliar de enfermería, mhm. Pues parte de mi educación yo la hice en Venezuela, en Valencia, estado de Carabobo; yo estudié allá como los primeros cuatro años de mi primaria, eh, cuando regresé a Colombia, mhm, empecé a estudiar en un cole, pues estudié en el mismo colegio, eh, terminé la primaria y pues todo el bachillerato en un colegio, eh, que se llama Nuestra señora de Chiquinquirá, es un colegio parroquial, mhm y queda aquí cerca también aquí de este sector (...). Si, sí, ah, no, eh, sí, sí; eh, eh, eh, en Venezuela yo estudié en un colegio público, pues como las primeras, los primeros años de escuela fueron en colegio público, eh, pero aquí en Colombia en, fue en un colegio privado (...). Sí, sí, pero me tocó empezar otra vez en cuarto porque ah, pues, como que no, no me recibían ya como en quinto, que tenía que hacer, pues, algo, que la educación era diferente, no sé, pues yo no recuerdo bien, pero mi mamá es la que me dice, bueno que quedé como en quinto, entonces empecé en cuarto o quinto, quedé como en quinto; empecé como en cuarto y ya terminé, y luego empecé bachillerato (T1, líneas 1-15).*

Nos detendremos en las líneas 12-13, concretamente en la frase “*pero mi mamá es la que me dice*”, que es una frase reveladora del papel de la madre en la reconstrucción de la memoria de su proceso de encuentro con las primeras letras en la escuela, y la cual sirve para ir dibujando el perfil de la madre como su primer modelo docente positivo.

Andrea regresó a Cali después de su estancia en Venezuela y cursó la parte final de su educación primaria y el bachillerato en el colegio *Nuestra señora de Chiquinquirá*, un colegio parroquial de carácter privado que queda muy cerca de su casa, concretamente en el barrio Belisario Caicedo, en las estribaciones de Siloé. Este colegio hace parte de las Fundaciones Educativas de la Arquidiócesis de Cali, que administran muchos

colegios en la ciudad en núcleos urbanos muy populares y que cuentan con grandes instalaciones educativas y poblaciones estudiantiles numerosas. Este tipo de instituciones religiosas terminan cubriendo el vacío que deja el estado en materia de cobertura educativa en algunos barrios de estrato bajo de la ciudad.

De acuerdo con el perfil institucional del colegio en el que estudió Andrea, los planteles educativos de la arquidiócesis de Cali “*se basan en los principios del Evangelio y en las orientaciones de la iglesia católica. Pretenden formar hombres y mujeres con actitudes críticas frente al acontecer diario, libres, promotoras del bien y el progreso en medio de la sociedad; buscando el cambio constante de la realidad social en bien de la persona humana*” (Web institucional, [www.colegiosarquidiocesanos.edu.co](http://www.colegiosarquidiocesanos.edu.co)).

También llama la atención que en la enumeración de características del perfil del estudiante se destaquen cualidades como 1. “Es crítico y proactivo”, 3. “Es competente a nivel intelectual y está comprometido con la construcción del conocimiento a través de la práctica, la investigación, el análisis y la crítica (...)” y 11. “Capaz de aceptar, compartir y relacionarse con el otro, expresando su identidad y respetando la identidad del otro” (Web institucional, [www.colegiosarquideodesanos.edu.co](http://www.colegiosarquideodesanos.edu.co))

Este enunciado podría pasar como una más en la ingente declaración de principios de las instituciones educativas de educación básica y media en Cali, pero resulta digna de interés al trazar un perfil de Andrea porque ella se mostró, precisamente, como una alumna crítica y proactiva e intelectualmente comprometida con su proceso de construcción de conocimiento de la escritura académica. Podría pensarse en que el colegio pudo influir, de algún modo, en sus principios de trabajo en el aula y en la formación de sus actitudes críticas ante la problemática educativa.

Por ejemplo, su actitud ante la PRI también evidenció una capacidad para relacionarse con el otro, para trabajar en equipo, si bien tuvo algunas dificultades en sus relaciones con sus pares, como mostraremos a lo largo de este estudio. En la universidad Andrea participa en colectivos de estudiantes que lideran discusiones sobre las problemáticas que se presentan en la unidad académica en la que estudia y, en general, en la universidad. Este tipo de cuestiones van desde su participación en representación de los estudiantes en el proceso de acreditación de alta calidad del programa de *Licenciatura*

en *Lenguas Extranjeras* ante el *Ministerio de Educación Nacional*, pasando por la asignación de cupos en los cursos, hasta cuestiones más pedagógicas sobre la calidad de la formación docente.

### **7.2.1. La literacidad en el hogar e identidad docente**

A pesar de que la mayor parte de su educación formal inicial la cursó en Cali, su aprendizaje escolar en lectura y escritura comenzó en Valencia en el estado Carabobo (Venezuela). En esta ciudad estudió los primeros cuatro años de su educación primaria, en un colegio público y tuvo sus primeros contactos con la lectura y la escritura, a través de métodos que ella describe como silábicos y que califica como tradicionales.

Andrea no conserva recuerdos precisos de lo que leía en la escuela durante su estancia en Venezuela. Leía cuentos y fábulas que luego analizaban en el aula, pero no especifica títulos ni autores que hayan sido significativos. Afirma no haber hecho “lecturas externas” o haber leído para la escuela en la intimidad de su hogar. Sin embargo, evoca las lecturas que hacía en casa (enciclopedias sobre temas de biología y afines) porque eran interesantes y contenían ilustraciones. Había otras enciclopedias temáticas organizadas en forma alfabética que habían sido utilizadas por su madre y sus tías para estudiar en años anteriores:

*Pues realmente es a ver, bueno yo recuerdo que habían tres enciclopedias grandes: una Larousse, muy grandes que, que eran como con las que había estudiado, pues, mi mamá y mis tías aquí, pues, porque aquí habían. En esta casa estudiaron 5 personas, o sea con mi mamá, etc. Entonces, eh, también habían libros de francés, porque en el colegio donde ellas estudiaron les enseñaban francés; eh, pues como libros de texto, nada así como literatura, no; eh de literatura sí habían pues como poquitos libros, sobretodo eran libros de texto y una colección que venía de la A a la Z, como partida en todas, como de la A a la B, luego de la C a la E, así, la colección era, pues, como de definiciones como de una enciclopedia de la a a la x como una enciclopedia, y libros de química, libros de..., había una colección, yo no sé, esa, pues, eh, libros muy viejos que, que venían, que venían como, como, no sé, como por áreas, entonces había una (pues del una enciclopedia temática, ya sí, entonces venían*

*unos de Biología; venían otros de Sociales, así, eso era como sobre todo lo que había; ahhh y ya recuerdo que otros libritos habían, unos chiquiticos.* (T1, líneas 21-34).

La lectura de enciclopedias en formato de papel en el hogar, la experimentó por primera vez hace unos diez años antes de la irrupción de internet y de las enciclopedias digitales como *Encarta* y posteriormente *Wikipedia*. Es importante mencionar que la lectura de enciclopedias en papel constituyó una práctica de literacidad muy extendida en hogares de clase popular y media baja en Colombia y representó una forma de acceder a otras culturas y saberes que las clases altas podían costear a sus hijos a través de viajes y programas de intercambio y del uso de las tecnologías digitales. Así mismo, no debe pasar desapercibido el hecho de que recuerde en la memoria de su biblioteca familiar la existencia de libros de francés que habían pasado de generación en generación en su hogar porque pueden estar vinculados con su posterior elección de estudiar lenguas extranjeras. Los libros de las otras áreas corresponden en este inventario a asignaturas con las que Andrea ha tenido vínculos académicos y emocionales. No obstante, en su mayoría se trataba de libros de texto.

También es relevante analizar, en esta primera descripción de materiales bibliográficos en el hogar, que existe una relación afectiva con las figuras tutelares de la madre y de las tías de quienes los había heredado, por así decirlo. Por otra parte, su madre le leía en voz alta cuentos cortos, fábulas de Rafael Pombo, un autor de fábulas, clásico en Colombia. La práctica de la lectura en voz alta constituye para Andrea un medio de acercamiento a la cultura escrita que recuerda con mayor nitidez que los primeros contactos con la escritura en el contexto escolar: *“¡mi mamá! (lo dice enfáticamente), porque ella nos leía a nosotros pues cuentitos cortos así, fábulas, Pombo, bueno, ¡ah!, eso fue pues como el primer contacto a la cultura escrita”* (T1, líneas 1-3).

Este dato resulta de interés porque permite ver el papel de la madre como lectora en voz alta y su significado en la construcción de su identidad docente porque podríamos considerarlo su primer modelo docente positivo.

### 7.2.2. La lectura en la primaria y el bachillerato

Andrea recuerda que su iniciación en la lectura escolar no tuvo un significado especial porque se trataba de una práctica rutinaria. Hace énfasis en que no aprendió a leer y escribir aquí en Colombia, sino en Venezuela, queriendo diferenciar los métodos de enseñanza de la lectura, pero luego matiza que son métodos tradicionales en ambos países:

*Planas, planas así, lo que pasa es que yo no aprendí a leer y escribir aquí en Colombia; yo aprendí en Venezuela, eh, no, es como también muy tradicional, como la plana de la a, luego la m con la a, como, sí, ajá, pero siempre ponían planas; pues yo recuerdo que mi mamá guardaba nuestros nuestros cuadernos y eh teníamos como, sí, pues para conocer primero las vocales y y el alfabeto, entonces nos ponían como la a y luego había que rellenarlos como con papelitos o con lentejas, cosas así, y luego, luego si como el silábico, como la m con la a, la p con la a, pues lo primero así, así yo recuerdo pues que [...]](T1, líneas 1-8).*

Sin embargo, nos detendremos en las líneas 3-4: “*pues yo recuerdo que mi mamá guardaba nuestros cuadernos*” porque revelan una conexión emocional relevante con la madre y la cultura escrita, a pesar de lo rutinario de los métodos escolares. En definitiva, la madre entonces ocupará un lugar especial en la construcción de la identidad docente de Andrea por sus prácticas de lectura en voz alta de cuentos y fábulas y por conservar la memoria de sus primeras letras.

Cuando indagué en la entrevista en profundidad por los cambios que había experimentado en sus prácticas como lectora en el bachillerato y sobre lo que le pedían leer en el colegio, Andrea mencionó en primer lugar el área de *Lengua castellana* y posteriormente el área de *Ciencias sociales*. Sin embargo, a diferencia de Jimena que tuvo una relación muy intensa y significativa con las prácticas de literacidad en la primaria y el bachillerato y con su maestra de lengua castellana —a las que se refiere con gran entusiasmo—, Andrea habla con menos emoción de las experiencias de lectura y escritura en el bachillerato. Tampoco menciona un encuentro con un maestro que haya sido continuo y decisivo en la constitución de su identidad docente y que haya propiciado actitudes favorables hacia el trabajo colaborativo en lectura y escritura.

Es por esta razón que su historia de literacidad en el bachillerato se asemeja más a la de Pedro que a la de Jimena. A diferencia de Pedro que experimentó una gran frustración con las prácticas de enseñanza de la literacidad y con la ausencia de maestros ejemplares, Andrea se muestra impasible ante la carencia de docentes paradigmáticos y de modelos de enseñanza significativos.

### **7.2.3. La lectura en el área de Lengua Castellana**

Andrea asocia el bachillerato con la lectura de una serie muy popular en colegios de diferentes estratos sociales en Cali: la colección *Torre de papel*. Esta colección contenía obras de literatura infantil y juvenil, era utilizada por los docentes de lengua castellana para despertar el deseo de leer de niños y jóvenes, y hacía parte de las políticas de promoción de lectura de las instituciones educativas. También puede afirmarse que se trató de una estrategia de mercadeo de algunos grupos editoriales colombianos para conquistar el público adolescente.

Con todo, Andrea recuerda un título con especial cariño: *La tarde de los elfos* de Janet Taylor Lisle, porque era un relato fantástico sobre el encuentro entre una niña y unos duendecillos. Andrea sostiene que le parecían muy buenos este tipo de textos literarios. Es necesario precisar que los títulos, temáticas y autores de la colección *Torre de papel* no suelen pertenecer al canon literario o a los autores clásicos, sino que hacen parte de un nuevo campo de edición y producción literaria, dirigido especialmente a niños y adolescentes, como una alternativa a la lectura de los clásicos de la literatura, que suelen ser complejos por sus estructuras narrativas y cuyo lenguaje puede ser difícil de comprender para los estudiantes de estas nuevas generaciones. O dicho de otro modo, los textos literarios clásicos están muy distantes de los intereses, deseos y necesidades de los jóvenes de las nuevas generaciones, ávidos más bien de sagas de amores, magos y conjuros o de experiencias de goce ligadas a las tecnologías digitales.

En este campo de la producción literaria y del ámbito editorial, que se conoce con el nombre de “Literatura infantil y juvenil”, fue que Andrea encontró un sustituto en el bachillerato a la lectura obligatoria de los clásicos *La Odisea*, *El Túnel*, *El coronel no*

*tiene quien le escriba, La metamorfosis o María*, que solían ser los títulos recurrentes del canon de lectura en la secundaria.

En definitiva, la relación de Andrea con las prácticas de enseñanza de la literacidad en el bachillerato, no fue especialmente significativa. En el área de *Lengua Castellana* le pedían escribir cuentos que luego socializaban en el aula con sus compañeros, así como la composición de resúmenes que derivó —como para todos los demás sujetos de nuestro estudio— en una práctica monótona, repetitiva y carente de significado, asociada en su imaginario a formas de control de lectura.

#### **7.2.4. El resumen como práctica de control**

Andrea recuerda que el resumen no era objeto de estudio como género y sus profesores no aportaban en las clases ejemplos o modelos que le ayudaran a comprenderlo—como le ocurrió también a sus compañeros, quizás con la excepción de Jimena—; razón por la cual la ausencia de una didáctica sobre la esencia e importancia de este tipo de texto devenía en un ejercicio rutinario y aburridor:

*pues nosotros nunca trabajamos, pues muy, muy fuertemente lo que era un resumen, pues uno entendía que el resumen era, como lo que decía en el primer párrafo, una idea de eso, lo que decía en el segundo y en el de la mitad o una línea, uno tomaba como palabras de ahí, y sí, ya, pero no se hacía un trabajo más concienzudo y eso, como el control de lectura, como si, alguien leyó o no leyó; pero no como de qué forma está leyendo, cómo está escribiendo, era como control (T3, líneas 8-13).*

En este sentido, las prácticas de lectura se centraban en el resumen como forma de control de lo que se leía, pero no sobre cómo se leía, ni se escribía, sostiene Andrea. Esta reflexión de Andrea es relevante para la construcción de su identidad docente porque implica un posicionamiento crítico frente a las prácticas de enseñanza de la literacidad en el bachillerato. Si al punto de vista anterior agregamos su reflexión “*pero no se hacía un trabajo más concienzudo*” (T3, líneas 11-12), esto revela en conjunto un mayor grado de conciencia sobre la manera como deberían enseñarse la lectura y la escritura, y está presente en forma reiterada en su discurso.



En cuanto a las experiencias previas con la revisión Andrea es categórica al respecto:

*Sí, no, eso, lo que uno escribía quedaba escrito y ya, y a uno le entregaban y le decía A o Excelente o Muy bien y ¡ya! y no, pues uno guardaba eso y uno como que por qué saqué A. ¡Ah!, no, uno nunca pensaba por qué saqué A o nunca le decían; eran, pues sobre todo las correcciones, las correcciones eran muy centradas en la forma, como que no tiene muy buena ortografía, cosas así, pero no, o la presentación, muchas veces uno tenía pues que presentar así, muchas veces que presentar así, que la hoja blanquita al principio y luego todo limpiecito, pues uno ahí no sabe como son los criterios de evaluación, pues, no, no, pero uno nunca se preocupa; a uno no le enseñaron a preocuparse, ve por qué saqué A, pues (T4, líneas 1-9).*

En resumen, Andrea no tuvo experiencias significativas de corrección de sus textos escritos por parte de sus profesores ni contó con vivencias de escritura colaborativa, revisión por pares, etc.; por esta razón, expresa su postura crítica frente a estas deficiencias de la didáctica de la literacidad en su proceso de formación.

Por otra parte, las prácticas de lectura estaban centradas en la enseñanza de la literatura, pero estas no constituyeron una experiencia que produjera cambios en las concepciones de Andrea sobre este tipo de discurso. Solo en alguna ocasión recuerda que abordaron el concepto de crónica, pero de manera muy superficial. Un “ejemplito y ya”. No escribían crónicas ni analizaban diferentes tipos de crónica. Reconoce que solo cuando llega a la universidad es que logra comprender las diferencias entre el ensayo y otros géneros:

*Sí, pero yo recuerdo que nosotros sí vimos en, en algún momento, ahmm la definición de crónica, entonces se daba como un ejemplito y ya, pero quedaba así, nunca vamos a escribir una crónica o analicemos profundamente diferentes tipos de crónica, o de, o sea no, o sea; yo recuerdo que eso existía. De hecho cuando uno llega a la universidad, uno analiza la diferencia entre ensayo y un...y uno no sabe, porque uno no se centra como mucho en eso, en lo específico, uno lo conoció, lo escuchó algún día y ahí quedó [...]. (T4, líneas 1-6).*

En este sentido, podríamos establecer una comparación entre la experiencia de Andrea y la de Pedro, quién también describió y analizó que solo empezó a comprender y disfrutar el significado de la cultura escrita en la universidad. Pedro y Andrea comparten una visión crítica de la educación lingüística y literaria que recibieron en el bachillerato. Los dos informantes coinciden, así mismo, en que son necesarios cambios sustanciales para que a muchos estudiantes no les toque vivir la frustración que representó para ellos la enseñanza de las prácticas de literacidad en esta importante etapa de su formación. En contraste, Jimena, otra de las informantes principales, tuvo una educación lingüística y literaria satisfactoria para su identidad letrada y quizás por esta razón no plantea juicios críticos sobre la educación.

Brevemente, las reflexiones de Andrea siguen evidenciando su conciencia crítica sobre la didáctica de la literacidad que experimentó a lo largo de su bachillerato. El fragmento revela también que su ingreso a la universidad le ha permitido identificar la diferencia entre algunos géneros y, sobre todo reflexionar sobre cómo podría mejorarse la didáctica de la literacidad en el bachillerato, como puede leerse entre líneas en su discurso.

### **7.2.5. Las prácticas significativas de literacidad**

Una experiencia decisiva en el proceso de construcción de su identidad docente fue su encuentro con la profesora de Ciencias Políticas, asignatura que hace parte del área de Ciencias Sociales en su colegio. Esta docente representa un modelo docente positivo —es el único caso de docente ejemplar que recuerda en su historia de vida y de literacidad— porque la motivaba a leer de manera crítica noticias y artículos de una revista de actualidad y masiva circulación en Colombia como *Semana*. En esta publicación se desarrolla un periodismo más investigativo y crítico que el que suelen desarrollar los diarios nacionales sobre los acuciantes problemas sociales, económicos y políticos de Colombia:

*Porque yo tenía una clase que me gustaba mucho, era la clase de de ciencias políticas que veíamos como la Constitución, y mhm, eh, eso era Ciencias Sociales, pero bueno eso tenía la profesora, eso siempre, ese se llamaba Ciencias Sociales, pues yo recuerdo que esta profe tenía como una posición*

*política, así pues como muy marcada que a mí me gustaba mucho; sí, crítica, pues que a mí me gustaba mucho; entonces sí, y ella sí nos ponía a leer como cosas diferentes, nosotros leíamos, por ejemplo, noticias; ella llevaba la revista Semana (habla con entusiasmo sobre esta experiencia, su tono de voz es más enfático y apasionado). Nosotros leíamos noticias de ahí, y pero eso es más reciente, como más reciente, en los últimos años de, de, de bachillerato, y entonces ella, bueno ahí salían términos, como, por ejemplo, que el prevaricato no se qué, entonces ella llegaba y nos explicaba, es que el prevaricato y pues hay diferentes tipos pues de delitos, entonces a partir de eso era que ella desarrollaba su clase, de un artículo y por ejemplo, entonces ella explicaba como los términos que habían allí, entonces era muy interesante, mucho (T6, líneas 1-13).*

La profesora explicaba los términos desconocidos de un artículo de opinión que leían en clase, pero lo más significativo era la práctica que venía continuación:

*entonces ya nos ponían a escribir, que bueno, “escriban ustedes eh, lo que piensan”; uno veía noticias, eh, muchas de las cosas era como(..)vea una noticia y usted escriba como su reflexión al respecto”, entonces, ahhh, yo recuerdo pues haber escrito como cosas así, como más significativas para uno, no? (T6, líneas 14-17).*

Se trataba de una práctica de lectura y escritura enmarcada dentro de los principios de la literacidad crítica (Cassany, 2006, 2012). Andrea también destacó la marcada posición política de su profesora como un hecho que le causó admiración. En este sentido, podríamos destacar alguna influencia de esta docente en la formación de actitudes críticas de Andrea en sus prácticas de literacidad, pero también en sus discursos sobre la educación tradicional y, en general, sobre los problemas de la universidad pública y de la sociedad colombiana.

Como plantea Knowles (2004) la comprensión de los orígenes de las perspectivas de los docentes en formación depende en gran medida de la comprensión del impacto de la historia de vida, es decir, de aquellas experiencias que han influido en forma directa en las concepciones que posee un individuo acerca de la enseñanza y la escuela.

Además, la formación del profesorado se produce a través de la observación e interiorización de determinados modelos educativos, tal y como los experimentó en su época de estudiante. Es por esta razón que su profesora de Ciencias Sociales y las prácticas de literacidad crítica que implementó serán relevantes para comprender el proceso de configuración de la identidad docente de Andrea.

### **7.2.6. Las tecnologías digitales y lo vernáculo**

Al respecto, Andrea afirma que empezó a usar el computador cuando estaba en undécimo grado. Tenía 17 años. Es decir, un uso muy tardío de esta importante herramienta. Lo utilizaba en el colegio, pero no tenía acceso a internet. Tuvo acceso a la red hace apenas unos dos años cuando salió el internet móvil.

Andrea, reconoce, no obstante, que sus prácticas de lectura diaria se han incrementado: *“incluso hasta en el bus me voy leyendo”* (T10, línea 5). Estas prácticas se han expandido debido a la confluencia de dos hechos significativos: su ingreso en la universidad y el acceso a la red:

*Ahora en la universidad yo sí siento la necesidad de leer, incluso hasta en el bus me voy leyendo, es decir, es ya como algo que ya no puedo dejar de hacer, incluso en vacaciones yo leo y ahora pues con el, con el acceso a internet uno está leyendo constantemente, usted sale de su correo electrónico y encuentra en la página de yahoo una noticia, usted entra allí, entonces esto lo atrae mucho a uno, es decir, uno ya es como, pues, ahora ya me siento una lectora activa, activa, también (risas)(T10, líneas 4-10).*

Este dato requiere nuestra atención porque revela una actitud positiva de Andrea en relación con el auge de las tecnologías digitales. También llama la atención que siendo una persona formada en la tradición de la lectura en papel y de su acceso tardío a las nuevas tecnologías digitales, Andrea tenga una actitud más cooperativa frente a la irrupción de la tecnología en su vida, a diferencia de Jimena que muestra una actitud más nostálgica hacia la lectura en papel y los formatos tradicionales del libro. Pedro tampoco mencionó hacer un uso intensivo de las tecnologías digitales.

Así mismo, Andrea reconoce que ahora lee más literatura y que también su manera de leerla ha cambiado gracias a su experiencia como estudiante en la universidad y a su mayor grado de conciencia sobre las prácticas de literacidad, lo que le permite comprender y disfrutar más los textos:

*¡Uy!, pues, ¿qué textos?. Yo ahorita, leo, leo mucha literatura, sí, pero no es solamente como la literatura que nos ponen a leer en las clases de inglés o francés, es, no...sino como, como, pues, por ejemplo. Yo ahorita me estoy leyendo un libro francés que se llama Risibles amours [Traducción castellana: El libro de los amores ridículos, Milan Kundera, Tusquets, 1987. La estudiante no menciona estos datos], que, que es un cuento; yo conocí a este autor porque nos mostraron un video de este autor y que él era de Checoslovaquia, bueno como como como su entorno social de este autor (Aunque no lo menciona o no recuerda al autor, está haciendo referencia a Milan Kundera), en este video, entonces yo fui a la biblioteca, pues bueno yo empecé a buscar y entonces eh, eh encontré en la biblioteca que había un libro de él y entonces lo saqué y son como unos pequeños, unos pequeños cuentos, pero son de interés, eh son chistosos, entonces eso me gusta, me gusta. Es como, como pensar en que uno ahora es más consciente de que la literatura que uno escribe está enmarcada en un contexto social, particular, como del lugar de donde era este autor, entonces uno empieza a entender como más, entonces se disfruta más (habla apasionadamente), puede uno imaginarse, uno tiene las imágenes, ¡uy!, no, ¡cómo vería él esto de la guerra!, cómo, cómo era la situación en Checoslovaquia en el tiempo de la guerra, ese tipo de cosas ¡uy!, yo las disfruto mucho y entonces es lo que más leo y entonces ahora ya, eso como lectura, pues, por fuera, por fuera de lo que tengo que cumplir en la universidad (T9, líneas 1-18).*

Por otra parte, respecto a prácticas vernáculas de escritura como diarios, cartas, poesía y otros géneros, Andrea sostiene que no desarrolló procesos de lectura y escritura al margen de los deberes escolares o académicos. Leía, por ejemplo, el periódico; revisaba algún encabezado o titular que le motivaba a leer alguna noticia y luego algún otro

fragmento; sin embargo, aclara que no se trataba de una práctica sistemática ni a la que le dedicara mucho tiempo.

### **7.2.7. Los estudios de Física**

Un hecho significativo en la historia de vida letrada de Andrea fue su paso —aunque breve, relevante— por el programa de Física en la Universidad del Valle. Cursó cuatro semestres que resultan claves para comprender su posicionamiento frente a la escritura académica y la PRI. Allí tomó contacto con el discurso disciplinar de la Física y con géneros académicos como el artículo científico y la reseña:

*Yo leí, por ejemplo, artículos científicos y cosas así, y a uno le piden como, como reseñar siempre, como qué es lo más importante de esto, y en ocasiones uno cae como en el error de, de, de, pues, como con eso que uno trae del colegio, no? que coge la primera línea y la última y este fue el resumen; pero con un artículo de investigación, uno ya sabe que no puede hacer eso, porque tiene que decir las cosas más importantes de la metodología, cuáles fueron los resultados; ya, ya este tipo como, como, como de géneros, ya uno no sabe cómo manejarlos, entonces a uno le va mal (T8, líneas 1-7).*

La práctica de reseñar artículos científicos de investigación implicó para Andrea un conocimiento del discurso de la disciplina, mediado a través de la lectura de estos géneros, lo que la llevó a aprender a reconocer, en primer lugar, su estructura y en segundo lugar, a desarrollar la capacidad de establecer la diferencia entre las prácticas de escritura del colegio y la universidad; y finalmente a ser consciente de las deficiencias de su formación letrada en el colegio en relación con los géneros académicos. Esta falta de continuidad o articulación entre las prácticas de literacidad en el colegio y en la universidad produjo en ella problemas cuando se enfrentó a los géneros académicos de la Física. Sin embargo, esta experiencia representó un capital lingüístico y cultural (Bourdieu y Passeron, 2001) que ha permitido a Andrea jugar mejor con las reglas de las comunidades académicas, sus géneros y prácticas, como lo demuestra su participación en la PRI en la licenciatura en Lenguas Extranjeras.

En definitiva, los conocimientos previos que adquirió Andrea sobre los géneros y las prácticas de escritura de resúmenes, reseñas e informes de laboratorio en el programa de Física constituyeron una diferencia significativa de cara a su incorporación en una nueva comunidad de discurso y a las prácticas de trabajo colaborativo como la PRI. En este sentido, Andrea construyó un discurso más progresista, abierto y colaborativo, a diferencia de sus compañeros Pedro, Jimena y Dora (informadores principales) y Moisés, Esteban, Claudia (informadores secundarios) que no tuvieron en el bachillerato ni en estudios paralelos o complementarios, a lo largo de su formación escolar o extraescolar, experiencias de escritura académica, y menos de revisión entre pares.

También, estos razonamientos nos ayudan a explicar por qué Andrea manifestó una actitud más favorable a la PRI, se comprometió más con esta estrategia y valoró positivamente la opinión de sus compañeros para mejorar su propia escritura. A la luz de los planteamientos de la *alfabetización académica* esto significa que en general en las disciplinas los profesores deberían responsabilizarse de la enseñanza explícita de los discursos especializados y sus géneros, pero en general no lo hacen por su falta de conciencia sobre la escritura como herramienta epistémica.

Sin embargo, es necesario matizar este planteamiento porque estos docentes, sin proponérselo de manera deliberada, pueden brindar oportunidades de lectura y escritura de los géneros académicos. En el caso de Andrea esta experiencia resultó enriquecedora. Su caso permite retomar los desarrollos de los movimientos “*escribir a través del currículo*” y “*escribir en las disciplinas*” y reconocer que si los profesores de las diferentes disciplinas proporcionan ambientes y experiencias para enseñar a comprender y producir los discursos de sus disciplinas, esto redundará favorablemente en la inclusión de los estudiantes en las nuevas comunidades de discurso. Así mismo, se podrían establecer vínculos más sólidos entre los docentes de las disciplinas y los docentes de análisis del discurso que imparten los cursos genéricos o universales de composición escrita en las universidades, o lo que también puede verse como un modo de ayudar a los *escritores básicos* (Horner, 1999; Lu, 1999).

### 7.2.8. Transiciones colegio-universidad

En este apartado exploraremos el proceso de transición de las prácticas de literacidad del bachillerato a la universidad que experimentó Andrea, con el propósito de analizar si existió alguna articulación entre los saberes y las experiencias de literacidad previos con la apropiación de la PRI, por un lado, y la literacidad académica, por el otro:

*Pues en el colegio, uno solamente lee lo que le piden. Si a uno no le piden que lea, pues difícilmente uno, pues en mi caso difícilmente, pues yo, pues me sentaba si a leer, excepto, pues, algo que le llame a uno la atención, pero no había como un, un, un hábito, una disciplina para leer; ahora en la universidad yo sí siento la necesidad de leer, incluso hasta en el bus me voy leyendo, es decir, es ya como algo que ya no puedo dejar de hacer, incluso en vacaciones yo leo y ahora pues con el..., con el acceso a internet uno está leyendo constantemente, usted sale de su correo electrónico y encuentra en la página de yahoo una noticia, usted entra allí, entonces esto lo atrae mucho a uno. Es decir, uno ya es como, pues, ahora ya me siento una lectora activa, activa, también (risas y gestos de satisfacción), no, uno en el colegio uno difícilmente escribe, pues le ponen la tarea y entonces uno llena el espacio y ya, o escribe A, B, C, D y cosas así, pero ahora aquí si uno, si escribe; por ejemplo ahora, bueno incluso este semestre me siento mucho más activa porque en la clase, pues, eh hablando de lengua extranjera, venga (pensando para sí misma), es un buen punto porque en lengua materna, yo ya no escribo mucho (T10, líneas 1-14).*

El caso de Andrea es similar al de Pedro en este sentido: escasa o nula vinculación afectiva con las prácticas de literacidad durante el bachillerato y, en contraste, la experiencia de un renacer o despertar del deseo de leer y escribir en la universidad. Mientras en Jimena pudimos constatar la riqueza de sus prácticas letradas en el hogar, la escuela y el colegio —unas prácticas de literacidad más afines con las literacidades académicas—, Andrea y Pedro expresaron en sus discursos que el acceso a la universidad constituyó como un juego de recuperación del tiempo perdido en relación con el placer que brinda la cultura escrita y la apropiación de los géneros y prácticas de



literacidad académica. Una postura similar asumieron Dora y Esteban, informantes secundarios, quienes tampoco tuvieron, en su paso por la escuela y el colegio, unas experiencias de literacidad ricas o afines a la cultura escrita académica como Jimena.

En definitiva, la ausencia casi generalizada de modelos docentes positivos fue una constante en la historia de literacidad de Andrea, solo mitigada por la aparición de su profesora de Ciencia Política, y la figura de la madre en la infancia. Este hecho podría ayudar a explicar también la importancia que concedió a la PRI y a la perspectiva del estudiante en el proceso de composición de textos académicos. Como consecuencia de esto, valoró muy positivamente los lazos de solidaridad y confianza con sus pares.

### **7.3. Concepciones y puntos de vista sobre la PRI**

En este apartado exploraremos un aspecto clave en la historia de vida letrada de Andrea: sus concepciones, representaciones y puntos de vista sobre la PRI. Estas son el resultado de un proceso de sedimentación de su experiencia letrada escolar y extraescolar, pero además de sus posicionamientos frente al desarrollo de esta práctica en el curso de *Composición*.

Andrea fue una de las mejores revisoras de textos en el curso *Composición en Español* I. A través de sus puntos de vista sobre la PRI podemos documentar la construcción de su grado de conciencia sobre la importancia de hacer correcciones más profundas sobre los borradores de trabajo de sus compañeros y sobre la importancia de la PRI para ayudar “*a desarrollar las habilidades de escritura*”:

*Yo pienso que en la vida personal es importante porque, porque nos ha ayudado como a aceptar el criterio del compañero, es decir, yo sé que para algunos puede ser muy incómodo que, que una persona que no es el profesor le lea el trabajo y como que le diga, pues, como que trate de corregirlo, entonces por esa parte yo pienso que en la vida personal es importante para aprender a aceptar el criterio del compañero, para aprender a ser criticado, yyy en la vida académica, pues, es sumamente importante porque uno puede, uno puede, eh, darse cuenta que... Es decir, yo estuve ayer buscando mis trabajos de*

*Composición, del curso y luego entonces yo comparaba con el curso de Composición II y con los otros cursos como todo el proceso que hemos llevado, y uno se da cuenta que hay un cambio grandísimo en el, en el, en la forma como uno escribe, en la forma como redacta uno. En ese tiempo para mí, por ejemplo, era muy difícil escribir, es decir, yo me podría quedar estancada dos horas sin, sin poder pasar de una líneas porque, porque no sabía cómo desarrollar el texto, entonces yo pienso que, pues el, pues, el proceso de que, de que los compañeros revisen y todo es, es, es muy bueno para ayudarnos, pues, a desarrollar las habilidades de escritura (Grupo de discusión G.D., Líneas 1-16).*

Es significativo el hecho de que Andrea reconozca la importancia de aprender a ser criticada en la vida personal y el estimulante papel que jugó la PRI en el mejoramiento de sus competencias como escritora de textos académicos. En relación con estos aspectos hay que destacar la actitud de modestia o humildad de Andrea, que resulta decisiva en la construcción de la democracia (Zuleta, 1995) de tener la capacidad de reconocer la importancia de la opinión de sus pares para superar errores o activar la máquina de la escritura, y en general para mejorar el proceso de escritura personal:

*Sí, y si había algo más, entonces de pronto era ese algo, era lo que yo no lograba acomodar o lo que no me convencía, pero no sabía cómo cambiarlo, y la opinión de alguien ya ayuda muchísimo; o sea en cuanto a la seguridad con sus propios escritos era un punto muy positivo (GD, líneas 18-21).*

De acuerdo con su discurso, la PRI constituyó para Andrea un punto de inflexión en su desempeño como escritora porque le brindó la oportunidad de vivir un cambio con respecto a su actitud ante la página en blanco, desbloquear la mente y enfrentar con mayor confianza el proceso de escritura.

No obstante, hay un hecho que llama la atención y es que a pesar de haber tenido un contacto previo con los géneros académicos durante sus cuatro semestre en el programa de *Física*, Andrea reconoce que fue al ingresar al Programa de Lenguas Extranjeras que adquirió un conocimientos sobre las tipologías textuales y sobre la especificidad de los géneros académicos que no había recibido en *Física*:

*Cuando yo ya entré a Licenciatura en Lenguas Extranjeras, que, que, pues, aquí sí se enfocan mucho como que en explicarle a uno: “mire es que esto es un tipo de texto diferente a esto” esto se maneja así, este es el vocabulario específico de esto, entonces ya, con respecto a esto en el programa en el programa de de Lenguas Extranjeras, pues ya cambió todo para mí, y ya cambió como uno ya, porque no me explicaron esto antes (T8, líneas 7-12).*

En relación con la PRI, en la entrevista en profundidad, Andrea reflexiona sobre los cambios que se produjeron en sus concepciones y en las de sus compañeros respecto al trabajo colaborativo en el aula, las resistencias que experimentaron ella y sus pares y también el placer que representó para ella este tipo de práctica:

*Sí, exacto, ah, ya en el curso que vimos con usted, Composición ya fue como un poco más formal, como... cómo vamos a hacer una reseña, como ya, ya como el texto, como los tipos de texto, ¿no?, como el género académico y todo esto, ah (...). Pues es un trabajo ah, diferente, diferente a lo que estamos acostumbrados. Yo no estoy acostumbrada a que un compañero me lea mi trabajo, si a decirle a un compañero eh, y a verle el trabajo a otro compañero, pues uno, pues uno realmente no hace eso. Uno siempre el trabajo que escribe lo hace al profesor; él lo califica, le dice muy bien y ya, y ahí murió el texto, pero en el en el curso de Composición I fue una experiencia muy interesante (lo dice con énfasis), es algo a a lo que nosotros no estábamos acostumbrados, que al principio pudo haber sido como incómodo para algunos, pero luego como que uno ya se sentía, es decir la calificación entre pares, que no sea solamente el profesor el que le decía si estaba bien o no y continuar con el proceso de escribir, pues porque no es dejar el texto y si (XXX), sino como irlo mejorando y todo eso una versión con otra, esto me gustó mucho, me pareció pues, algo que no se hace en clase (T11, líneas 1-15).*

El discurso de Andrea evidencia algunos aspectos que requieren nuestra atención. En relación con la experiencia que tuvo en el curso de *Composición I* reconoce, por un lado, su grado de conciencia sobre los géneros académicos y por el otro, su valoración positiva de la PRI, con todo y que admite las dificultades de sus pares frente al dispositivo. Además, analiza un problema de la escritura de los escritores noveles: crear

que solo el profesor puede revisar el texto y que la escritura es un proceso que implica sucesivas correcciones.

En las líneas 1-4, Andrea establece una comparación entre el curso de *Composición I* y el curso *Lenguaje y creatividad*, en el cual se exploró la función imaginativa o lúdica del lenguaje:

*En cursos de lengua materna, pues, en el curso de Lenguaje y creatividad escribimos como textos muy libres, leíamos a Cortázar, entonces hacíamos como, tratábamos como de analizar su estilo y de escribir algo cercano a ese estilo, ah, eh, pues sí, es creatividad, ¿no? Uno escribía más libre (...) (T11, líneas 1-4).*

Andrea reconoce que el objetivo del curso de *Composición I* es identificar los tipos de texto y escribir textos de naturaleza académica, más formales, a diferencia de los textos de tipo creativo que les pedían leer y escribir en el curso sobre creatividad y lenguaje.

En otras palabras, Andrea establece diferencias entre la finalidad estética del lenguaje y la finalidad académica del discurso y admite que se produjeron cambios en sus representaciones sobre corrección y evaluación de los textos escritos como producto de la PRI. Es consciente de los obstáculos epistemológicos frente a la PRI, pero hace una valoración positiva de la estrategia para el mejoramiento de la producción escrita académica y aboga también por la necesidad de tener correcciones más profundas por parte de sus compañeros y un mayor compromiso con una revisión de orden más global sobre los textos propios y los de sus compañeros.

### **7.3.1. La PRI y la construcción del concepto de audiencia**

También a Andrea el trabajo de revisión entre pares le pareció interesante y enriquecedor:

*Uno nunca tiene la oportunidad de que, de que el trabajo, de que el texto que uno escriba sea mejorable, que otra persona, porque cuando uno escribe su propio texto para uno está bien, sí; pero bueno un compañero tiene la oportunidad de hacer, de, de, de hacerte una revisión y de mirar, pues a mí eso me parecía muy valioso e interesante (T11, líneas 17-21).*

En este planteamiento de Andrea quisiéramos destacar dos aspectos de interés: el primero tiene que ver con el reconocimiento de que su propia escritura es susceptible de ser mejorada, y el segundo que se manifiesta en el acto de valorar el aporte del otro, reconociendo al par como audiencia.

Como señala Gere (1987), uno de los mayores beneficios atribuidos a la colaboración de los grupos de escritura es que lleva a los escritores y lectores a trabajar estrechamente y porque brinda, de este modo, una experiencia directa con la audiencia. Como reitera Gere, una gran cantidad de problemas de escritura emerge cuando los escritores no consideran o no pueden considerar a sus audiencias.

Es por estas razones que identificamos como un avance que Andrea reconozca que uno de los aportes significativos de la PRI es la oportunidad de contar con la revisión de un par como audiencia para ayudar a mejorar la escritura de los textos académicos.

### **7.3.2. La PRI y la cortesía: tensiones y dificultades**

A Andrea le molestaba que un compañero sólo le señalase una tilde y le dijera, sin un examen más riguroso, que su texto estaba muy bien. Deseaba que le hicieran correcciones más profundas, como por ejemplo, de contenido, de cohesión y coherencia: *“Porque ve, en vez de porque aquí pusiste este; esta idea o este párrafo no debería ir aquí, o no con estas..., o sea algo más de fondo, o qué querés decir aquí porque algo, no sé algo, no sé, eso no me gustaba”* (T11, líneas 30-32).

Desde su punto de vista, sus compañeros temían hacer revisiones más de fondo por excesivo respeto, por temor a ofender, por una determinada concepción de la cortesía. También porque no querían que les hicieran correcciones profundas sobre sus textos, deseaban que fueran suaves con ellos. Por el contrario, Andrea se planteó siempre ser más rigurosa en la revisión de los textos de sus compañeros. Es decir, asume una postura más consciente a la hora de corregir porque consideraba importante mejorarlos sustancialmente: *“no, yo sí revisaba como, como, no; a mí no me importa, yo le voy a*

*decir que no que esta idea yo no la entiendo, que use de pronto otro conector, una palabra, no sé, afff, ese tipo de cosas” (T11, líneas 37-39).*

Andrea tenía una mirada sobre el texto y la corrección más global y más procesual, a diferencia de los otros informadores. No obstante, sus compañeros la percibían como una persona demasiado fuerte, directa o descortés en la corrección: “*Era muy directa*”, diría Moisés ó como decía Jimena: “*Ella es como muy sarcástica y parece que no sabe dar sus apreciaciones respecto a las personas [...].Ella hacía como que más que aportar, me parecía que ella lo que quería era destrozar*” (Jimena, T10, líneas 19-20 y 39-40). Ahora bien, es necesario aclarar que Andrea nunca revisó a Jimena y que estas opiniones obedecen a los testimonios de sus amigos, que habían tenido la experiencia de la PRI en el aula y que Jimena reproducía sin haber tenido la oportunidad de trabajar con Andrea.

Dora, por ejemplo, afirma que “*Andrea tenía fama de que era muy dura con las correcciones, entonces algunas personas la evitaban, yo no sé si le alcancé a pasar el mío*”. (Dora, entrevista en profundidad, líneas 587-588). Por el contrario, Pedro, reconoce que a pesar de las diferencias tan grandes entre la revisión del profesor y la de sus compañeros y de sus propias resistencias a la PRI, Andrea se destacó porque,

*Me parecía muy centrada y, y te cogía y te rayaba y te corregía un poco de cosas, de pronto ella sí me gustaba, de pronto sí me sentía más tranquilo, entonces ella como que si le pegaba al asunto, entonces yo si el texto lo cogía ella, a pesar de que uno siempre; a nadie le gusta pues que lo cojan y lo critiquen, que despedacen lo que hizo, me entendés, uno siempre con ese malestar, con ese molestar, perdón, pero igual bueno había que hacerlo, pero sí, sí, sí me parecía abismal porque, porque la revisión del profesor y de los alumnos, claro (Pedro, entrevista en profundidad, tabla 14, líneas 33-40).*

Por otra parte, Pedro en ningún momento se refiere a que Andrea haya sido descortés con él durante sus encuentros en las correcciones. Del mismo modo, este análisis de Pedro que desarrollaremos con mayor profundidad en su estudio de caso, podría llevar a concluir que bajo ciertas condiciones —mayor confianza con los pares, mejor conocimiento o conocimientos más sofisticados del revisor, el tipo de tarea y el tipo de

texto— la aprehensión de algunos estudiantes frente a la PRI podría disminuir significativamente.

El punto de vista de Andrea sobre el tema de las relaciones entre rigor y cortesía emerge con claridad en el *grupo de discusión* en el que expone los principios que guían su filosofía de la corrección:

*En mi caso particular yo pienso que muchas veces cuando; yo prefiero que me revise una persona que sea muy crítica y que me diga: “sí, esto me parece que, esta idea tienes que cambiarla, o esta organización no me gusta”, que, pero no una persona que siempre, porque hay personas que son como muy condescendientes por la amistad o porque es su personalidad, o porque no sé, no sé por qué son así, por qué son condescendientes, porqué no les gusta criticar al otro, entonces para mí, eh, en mi caso particular es mucho mejor que me que me corrija una persona, una persona que critique mucho. A mí, a mí no me gusta, a mí no me da miedo ser criticada. A mí me gusta que me critiquen y que me digan: “ah bueno, no, esto no me gusta, esto está mal, bueno, ya está en mi opinión decidir si es así o no, pero, pero yo pienso que puede ser más o menos por eso, si alguien, por eso precisamente (GD, líneas 42-53).*

Andrea defiende con vehemencia su tesis sobre la importancia de ser criticada con algún nivel de rigor para aprovechar mejor la PRI. En otras palabras, sostiene que es necesario tener una revisión más profunda de sus textos. La frase “A mí no me da miedo ser criticada” (GD, línea 50) revela que además de su modestia de aceptar el punto de vista del otro para aprender y para mejorar la escritura, es consciente del significado y alcance de la PRI.

Por otra parte, Andrea reflexiona sobre la cesión de responsabilidad que hace el profesor durante el proceso de implementación de la PRI, dejando entrever que el primer desacomodamiento cognitivo que produjo en ella y en sus compañeros tiene su origen en el rol dominante que tiene el profesor en el proceso de revisión de la escritura académica y en la misma naturaleza de las prácticas de enseñanza de la literacidad

académica. Este planteamiento que hace en el *grupo de discusión* será elaborado de manera más profunda en la entrevista en profundidad:

*Pues uno al principio no sabe cómo manejar la situación porque uno está... es acostumbrado... es a que el profesor esté ahí, pendiente, “y usted escriba y usted también”. Uno al principio no sabe cómo se va a manejar la situación, de cómo está el profesor y tengo una pregunta y solamente le puedo preguntar al profesor, entonces eh pero como, como decía Dora ahora, uno luego se va acostumbrando a que hay momentos en los que bueno el profesor está, bueno, entonces ya está como más organizado, ya nos acostumbramos a llevar el proceso, pues con la ayuda del profesor, pero prácticamente lo hacíamos entre nosotros mismos (GD, líneas 54-61).*

Resulta también de interés que se trate de un planteamiento compartido con Dora, quien había manifestado esta preocupación por la cesión de responsabilidad del profesor y el desajuste que produjo en sus concepciones y representaciones sobre el rol del docente en el aula de escritura y en la aplicación de la PRI. También es importante subrayar que en el discurso de Andrea se evidencia la progresiva autonomía que ha logrado ella y algunos de estudiantes a partir del proceso de la PRI.

Con todo, las normas de cortesía durante la PRI cobran una gran importancia para comprender cierto tipo de tensiones que se produjeron durante el proceso y que no emergieron solo hasta que se triangularon los datos del grupo de discusión y de la entrevista en profundidad, como se evidencia en la relación de Andrea y sus pares. Este tipo de tensiones —inherentes a cualquier trabajo en equipo—, surgen y deben reconducirse o mitigarse para aprovechar al máximo el potencial de la PRI que los mismos estudiantes reconocen. Otro aspecto de interés, es que las investigaciones de enfoque etnográfico ayudan a sacar a la luz este tipo de dificultades que, a través de otros métodos más cuantitativos, no aflorarían con toda su fuerza. En el caso de Andrea y sus compañeros en la PRI se transmitía un ambiente de total camaradería y buen ambiente, lo cual era una manera de querer mostrar una imagen al profesor de que todo marchaba perfectamente.



### 7.3.3. La óptica del estudiante

Dentro del conjunto de valoraciones positivas que hace Andrea de la PRI se destaca un hecho significativo y es el de poder ver los escritos desde la óptica del estudiante como una manera de poder profundizar en la corrección: *“uno lo tiene que mirar, así, con los ojos del que va a realizar el ejercicio: ‘pues no esto no estaba muy bien, eso estaba muy mal’* (T12, líneas 8-9). Andrea se refiere a una experiencia de corrección entre iguales que se produjo en el marco de un curso de *Didáctica del Francés* en el que se les pidió diseñar un modelo curricular para estudiar la rutina diaria. Los estudiantes podían hacer este trabajo dentro o fuera del aula y se lo enviaban al correo a la profesora. La docente eliminó los nombres buscando una mayor objetividad en la corrección y les entregó una tabla para evaluar con ítems como *bien, muy bien, más o menos bien, mal o muy mal*, según recuerda Andrea.

Andrea encontró, lo que a su juicio eran fallos inexplicables en los trabajos de sus compañeros, como por ejemplo que la rutina diaria no se explica en pasado como lo hicieron muchos de sus pares, por eso,

*Yo lo leí así, concienzudamente, pues como si fuera mi trabajo, y hubo unos que no y hubo unos que les pasó cosas así, no correspondía lo que había, las preguntas que hacían con los materiales, con los objetivos, cosas así, entonces eso está muy mal porque para poner un ejercicio pues todo tiene que estar como las preguntas deben, deben corresponder, deben ser consecuentes con sus objetivos, con lo que usted quiere que el estudiante aprenda, con esto, entonces la gente le colocó muy bien y no, eso estaba mal, si (risas)* (T. 12, líneas 43-49).

En conclusión, lo que más le molestó fue ver la laxitud con la que sus compañeros se tomaron la corrección en esta práctica. Otro aspecto en el que se detiene su mirada crítica es la falta de objetividad y de rigor de sus pares, que disminuían sus observaciones cuando el trabajo había sido escrito por sus amigos. Como podemos ver, esta reflexión de Andrea revela una buena conciencia sobre el papel de la corrección entre iguales, su grado de compromiso con la revisión y una identidad fuerte a nivel docente.

También es importante considerar que en otros cursos de lengua como en *Francés* y en *Composición en inglés* hay un creciente interés por parte de sus docentes en implementar experiencias de aprendizaje colaborativo y prácticas de enseñanza similares a la PRI, pero en momentos específicos de los cursos para escribir un ensayo, por ejemplo, y no a lo largo de todo el semestre, como ocurrió en nuestro caso. Como planteamos más adelante, la PRI, así mismo, se adelantó en forma autogestionada por parte de algunos estudiantes para revisar trabajos en francés e inglés.

#### **7.3.4. La revisión personal y la PRI**

En cuanto a sus prácticas de revisión posteriores a su experiencia con la PRI, Andrea manifiesta que no hace revisiones muy sistemáticas. Admite que ya no escribe en papel, salvo los apuntes de clase, que preferiría escribir también en el computador, y que todo lo que produce ahora es digital. Aunque hace más lecturas de sus textos antes de entregarlos a sus profesores, no revisa mucho:

*Pues, difícilmente yo ya escribo a mano. Ya todo lo que uno escribe es digital, pues todo lo que yo escribo, yo no sé; yo no sé; escribo a mano los apuntes de la clase, ah, si tuviera un computador portátil lo hacía en computador, pero, ah eh ah, este tipo, estos tipos de texto, yo sí los reviso, yo pues, la verdad no es una revisión así como muy sistemática no, como los revisa uno, dos veces; por ejemplo ahorita que estoy escribiendo el anteproyecto, pues yo leo, trato de ver como, como cositas de forma, como sí, sí, la, la, la ortografía, y todo eso, la cohesión, coherencia, la coherencia, bueno, eh; pero, pero, no reviso mucho, yo le hago dos revisiones, dos lecturas rápidas y ya y lo entrego así; claro, eso sí cambió, porque uno por lo menos uno ahora ya hace una relectura, yo lo hago una relectura, pero yo no hago muchas lecturas, no, o por ejemplo (T13, líneas 1-10).*

A pesar de que considera haber cambiado sus protocolos de trabajo con la escritura al hacer por lo menos una relectura de sus trabajos escritos —como producto de su experiencia en el curso *Composición en Español I* y la implementación de la PRI—, Andrea valora positivamente una PRI autogestionada con Moisés y Claudia, a quienes

acude para que le revisen algunos trabajos, como ensayos en inglés y francés. Confía especialmente en Moisés, quien es su amigo, porque le hace buenas aportaciones y comentarios. Ella insistió, a lo largo de la entrevista en profundidad, en la necesidad de contar con compañeros que hicieran revisiones más rigurosas y objetivas, independientemente de los vínculos afectivos que pudieran existir entre compañeros.

Andrea era muy exigente consigo misma, a pesar de reconocer que la revisión del par implicaba alguna igualdad en conocimientos o mayor solidaridad. Sin embargo, para ella el concepto de solidaridad debía redefinirse, si esto significaba laxitud: *“si, como de términos sí, como más que todo de términos de conocimientos, o como si, no, no como de solidaridad porque lo que yo le digo: yo no quiero solidaridad, para qué, yo no quiero que me lean por solidaridad”* (T14: líneas 8-10). Es decir, en su perspectiva la amistad no podría implicar falta de rigor en la corrección, como le sucedió con su amiga Liliana, quien no le revisaba en profundidad y por esto Andrea prefería que ella no le leyera sus textos.

Es por estas razones que Andrea cree que sus concepciones y actitudes frente a la revisión entre pares cambiaron. Antes difícilmente le pedía a un par que revisara un trabajo suyo. A partir del curso, se dio cuenta de quién o quiénes podían revisar y hacer buenas críticas y hacía una PRI libre o autogestionada, y por ello también asumía con mucha seriedad los encuentros de PRI en el aula, propuestos por el profesor.

### **7.3.5. La perspectiva del estudiante**

Un análisis comparativo entre la revisión del profesor y la revisión de los pares, lleva a Andrea a plantear que le gusta mucho más la revisión del compañero porque representa la perspectiva del estudiante:

*Porque él está con los mismos ojos de uno; él ve cosas que uno no puede ver, con los mismos ojos de uno, quiero decir; por ejemplo, eh los otros, los dos vamos a escribir el mismo texto, entonces tenemos como, como, como las mismas consignas, para, para pues la escritura; eso me gusta porque no es como el profesor, pues él ya tiene los ojos del evaluador; el compañero tiene*

*los ojos del escritor, el profesor también, pero el profesor lo que va a hacer realmente es evaluar mi escrito (T14, líneas 1-7).*

Este es un aspecto importante para mostrar que Andrea asume la PRI como una práctica que le ayuda a fortalecer la confianza y la identidad como escritora novel, y así mismo la lleva a cuestionar el rol dominante del docente en la evaluación de la escritura académica, pero, lo que es aún más relevante, a defender la perspectiva del estudiante en el proceso de escritura académica.

En definitiva, se trata de ver la composición académica en una relación simétrica y no asimétrica, como suele ocurrir en las prácticas de enseñanza dominantes en la universidad. En este sentido, la postura de Andrea se opone a la que defendieron sus compañeros Jimena y Pedro, porque ellos valoraban mucho más la perspectiva del profesor que la del estudiante y por esta razón se mostraron muy reticentes a ser corregidos por sus pares.

También en el discurso de Andrea se puede leer entre líneas el significado que le confiere a los sentimientos de empatía y solidaridad que le produce el trabajo colaborativo con los compañeros. Estas reflexiones sobre el papel dominante del profesor en la revisión constituyen un análisis crítico del discurso de las prácticas de la escritura en la universidad y son una prueba de la evolución de su grado de conciencia sobre la PRI, por un lado, y sobre la didáctica de la escritura académica, por el otro, en el cual privilegia la perspectiva del estudiante:

*Eso es lo que uno piensa, o sea uno piensa que el profesor es el único que tiene, o sea si uno, uno no debe, no debe refutar el papel del profesor o decir no él; pero es porque nosotros hemos enseñado así. Es decir, el profesor es el que tiene la última palabra, entonces ese es el sistema en el que hemos venido, eh eh en el que nosotros hemos aprendido siempre. El profesor es el que tiene la palabra, entonces él es el que revisa, entonces es el que le puede decir sí está bueno o está malo; pero para mí es importante la, la opinión del compañero porque puede ser que a uno no se le ocurrió una idea y el compañero te diga ah puedes colocar esto aquí y tiene como una perspectiva, o sea una perspectiva de estudiante, una perspectiva de de del texto, de lo que estamos haciendo que es*

*diferente a la que tiene el profesor, si me entiende?, (claro, dice el profesor). Entonces muchas veces uno se resiste, yo pienso que uno se resiste como aunque ah que es muy maluco que el compañero eh te revise o algo, pero es porque nosotros nunca no hemos enseñado, nunca hemos sido enseñados en este este método, nosotros siempre, es el profesor el que revisa, es el profesor el que tiene el criterio para decir es bueno o es malo (GD, líneas 22-36).*

En la evolución de su identidad docente, resulta también de interés analizar que Andrea se plantee este tipo de reflexiones críticas porque evidencian un discurso que se orienta hacia la construcción de unas relaciones más dialógicas en la enseñanza de la escritura académica, a diferencia de lo que suele suceder hasta el momento en la educación superior en donde predominan modelos monológicos. Resulta paradójico también el hecho de que Andrea evidencie una identidad docente fuerte, si se tiene en cuenta que en la construcción de su identidad docente solo han jugado un papel relevante su madre y la profesora de Ciencia Política —y podríamos decir que ha habido una carencia de modelos docentes positivos en su historia de vida—.

Este es un dato que requiere nuestra atención. Podríamos argumentar que estos modelos docentes resultaron muy potentes para Andrea y que pudieron mitigar la ausencia generalizada de figuras docentes positivas en su ciclo de formación escolar, y por otra parte que los estudios de Física fueron decisivos en la construcción de su identidad docente. Es probable que haya habido algunos buenos maestros en este programa o en la licenciatura en lenguas extranjeras que hayan influido en sus concepciones docentes, pero curiosamente Andrea no habla de ellos.

### **7.3.6. Propuestas para mejorar la PRI.**

Como resultado de la confluencia de los aspectos mencionados, Andrea propone ajustes significativos a la tarea: 1) hacer más lecturas y cambiar con más frecuencia las parejas de revisión; 2) dedicar varias clases a un mismo texto, y 3) que los estudiantes se comprometan más con la práctica y conozcan el estilo de varios de sus pares para experimentar una diversidad de perspectivas:

*¿Qué adoptaría, qué cambiaría? (pensativa), pues bueno, definitivamente la práctica hay que adoptarla, ya, el solo hecho de hacer una revisión entre pares ya es necesario adoptarlo; yo lo haría, ah, pues. ¿Qué cambiaría? No sé, yo trataría como de, es que ¡ay!, es como complicado porque, eh, la práctica misma no es la que se debe cambiar, sino como la actitud de algunos estudiantes frente a la práctica, como, como lo que le estoy diciendo como con qué seriedad, con qué compromiso el estudiante asume este rol de, de revisarle a su compañero mhm, no sé, la práctica, la, la práctica en sí yo la ajustaría porque es muy buena, es decir, yo, yo incluso, no, pero yo haría como más lecturas y como cambiar y pasarle el texto a otros, pues no ahí mismo, por ejemplo este hoy lo reviso; entonces uno puede pasar varias clases en el mismo texto, pues que el estudiante también se comprometa, que haya la necesidad de que también se comprometa, que conozcan el estilo de varios, o sea que los compañeros conozcan el estilo de varios, que hayan diferentes perspectivas, o sea, eso lo haría, como, exacto, si, si, que uno vaya ajustando las versiones así hasta quedar un textico así bien, bien robusto, con unas, con unas, ah, revisiones bien serias (T15, líneas 1-16).*

Del mismo modo, este mayor grado de conciencia de Andrea sobre la PRI se manifiesta con claridad en la reflexión sobre las resistencias que experimentaron sus compañeros a la implementación del dispositivo, situando el origen de las mismas en el hecho de que no les habían enseñado en los niveles previos de su escolaridad formas de escritura colaborativa:

*Yo, yo, pues como no es un práctica, o sea, no es una práctica nuestra, no es algo a lo que estemos acostumbrados. A mí nunca me enseñaron a que el compañero nos revise, entonces siempre hay, hay como, como esa, como una resistencia, o sea yo notaba siempre una resistencia, como que no, yo, ah, yo no quiero que 'fulano de tal' porque me cae mal que me revise, porque me va a colocar mal (T15, líneas 17-21).*

También es interesante el análisis que hace Jimena de los prejuicios de sus compañeros como uno de los obstáculos para obtener más beneficios de la PRI. Recordemos que Andrea tuvo que enfrentar los prejuicios de su compañera Jimena, que rechazaba

cualquier tipo de trabajo con ella durante las sesiones de revisión entre pares, además de los de otros compañeros que estaban ocultos tras el ambiente de buena camaradería que se veía en la superficie de la actividad del aula.

### **7.3.7. Su óptica sobre sus compañeros en la PRI**

En relación con su perspectiva de las actitudes de sus compañeros frente a la PRI, Andrea argumentó que encontraba resistencias derivadas de suspicacias o prevenciones personales infundadas, como lo que le sucedió con Jimena en el curso de *Composición en Francés*. Jimena planteó de manera abierta que no deseaba ser revisada por Andrea. Andrea nunca había revisado, por ejemplo, un trabajo de Jimena en *Composición en Español I*.

En contraste, en el curso de *Composición en inglés* con la profesora Clara, el ambiente de camaradería entre compañeros brindó la posibilidad de que cada estudiante escribiera un texto a lo largo del curso, entre los que podían incluirse una reseña, un ensayo o de tipo más narrativo, con el apoyo de la revisión entre pares. Al final lograron publicar una revista con los mejores escritos. Andrea describe y valora positivamente esta experiencia de implementación de la PRI y la propone como un desarrollo deseable en otros cursos de *Composición en español*. En definitiva se trata de una experiencia significativa para Andrea:

*No, si, no y todavía hasta ahora porque nosotros, eh esa práctica ha tratado de adoptarse, se ha tratado de adoptar, de hecho eh, la profesora Clara también lo hace en Inglés; la profesora Clara Fuentes usa el peer review, hicimos eh eh el semestre pasado que eran Composición Escrita en Lengua Extranjera (XXX). Es una cosa muy interesante porque durante todo el semestre construimos un texto con; al final nosotros publicamos; yo de hecho tengo un librito y yo se lo voy a regalar, de los de los de los escritos. Hicimos un escrito académico; unos escribieron un ensayo; otros escribieron una reseña en inglés todos, eh, y que fueron revisadas por los propios compañeros; ajá, entonces, mhm, bueno en ese grupo las cosas estuvieron bien porque no sé como en la relación, el grupo era había una armonía muy buena en este grupo [...] (T16, líneas 1-10).*

También llama la atención de que la PRI haya sido aplicada en algunos cursos de lenguas extranjeras —con resultados desiguales para Andrea— porque mientras en *Composición escrita en inglés* es una experiencia exitosa, en *Francés* ocurrió todo lo contrario: fue una experiencia desafortunada en la que surgió de manera más nítida su conflicto con Jimena:

*[...] porque en otros grupos que yo he estado, por ejemplo en Francés, se propuso hacer esto, e igualmente en el curso de Francés el semestre pasado, y yo tuve una, una, una, como se dice, como un encuentro personal con alguien en esa discusión de Francés, porque yo lo dije; yo lo propuse; lo que pasa es que estas personas que estábamos en Francés no eran las mismas que estábamos en Inglés, si, si, ya éramos diferentes, pero la gran mayoría ya estábamos ahí, bueno algunos de los que estamos en Francés habíamos estado en Composición I, pero usted conoce a Jimena; no, entonces Jimena dijo: “yo no quiero que a mí me revisen compañeros porque a mí no me gusta; yo quiero escoger a la persona que, que me va a revisar mi texto”; ¡ya!, ella quería escoger a la persona que le revise su texto. Esa ha sido como una posición de ella, si, si, si, si, ella quiere elegir una persona con la que tiene confianza y todo para que le revise su texto, entonces, eh, la profesora dijo, ” pues no importa, no, pues todos nos vamos a revisar”, eso se propuso en Francés, nunca se hizo, pero fue porque por la oposición de algunos, de algunas personas, la gente decía: “yo no quiero que”, entonces Jimena dijo: “pues yo la verdad no tengo ningún problema, pero yo no quiero que Andrea revise mi trabajo, mi texto” (risas); no, pues, no, yo la verdad no; yo no tengo ningún problema (lo dice enfáticamente), no, pues, sino que yo no sé si. Si, no yo totalmente no tengo ningún, pues ninguna cuestión personal, de hecho ella, si, yo le dije ahí mismo en clase, “yo no tengo nada en contra tuya; yo no veo porque te voy a calificar algo mal; yo no veo porque te voy a calificar algo malo”, además, pues yo cómo le voy a colocar algo malo y después la profesora lo va a ver bueno, es decir, cómo voy a hacer algo como, no sé, o sea, eso no se hace, esto bueno, si, el, pero el caso es que fue un, fue como algo tedioso [...] (T16, líneas 10-34).*

En esta visión del conflicto con Jimena, Andrea se presenta a sí misma como una persona más abierta al diálogo y al consenso.



### 7.3.8. Conciencia sobre la PRI e identidad docente

Con la PRI, Andrea también desarrolla una mayor conciencia sobre la escritura como proceso y sobre la importancia de las etapas intermedias en la producción textual:

*Pues, primero que el primer texto no es el mejor ejem..., que, que uno con una sola versión, pues aunque uno la vea bien y la escribió así a conciencia y todo que uno, si uno lo ha escrito pues así y ha hecho una, una escritura muy concienzuda, mhm, pues que esa no es la última versión, siempre hay algo que mejorar al texto, entonces pues si, eso, eso. Desde ahí yo creo que desde ahí se aplica, pues, en mi caso particular se aplica para todo lo que yo escribo, porque yo difícilmente entrego yaa, lo que salió así y lo imprimí y lo entregué, ¡no!, ya uno es como más consciente de lo que uno escribe (T17, líneas 9-16).*

Así mismo, se destacan en su discurso las frases “*pues aunque uno la vea bien y la escribió así a conciencia*” (línea 11), “*una escritura muy concienzuda*” (línea 12) y “*ya uno es más consciente de lo que escribe*” (línea 16) porque muestran un mayor compromiso con su propio proceso de escritura. Este planteamiento de Andrea fue defendido previamente en el *grupo de discusión* y confirma la coherencia de sus ideas respecto al grado de conciencia que ha alcanzado sobre lo que significa escribir textos académicos, como mostraremos a continuación:

*Ahhh, yo? (pregunta sonriente, al verse invitada o señalada por el profesor para que intervenga) eh, bueno entre tantas cosas que me quedaron a mí del proceso, yo recuerdo mucho de una frase que no sé porque la escribí en mi cuaderno y que estaba revisando eh, yo, como era; “yo no escribo; sólo corrijo” (se refiere a la cita de Monterroso que el profesor copió en el tablero en las primeras clases)*

*Profesor: Ah si, ya, Monterroso*

*Andrea: entonces siempre tengo presente*

*Profesor: ¡Ah! Monterroso, Augusto Monterroso (haciendo un gesto de recordación), siii*

*Siempre tengo presente, en mis textos, eso; yo, es decir, uno muchas veces uno siempre que hace un texto, uno piensa que ahí bueno, ya lo terminé, aquí está se lo entrego, pero para mí siempre es importante siempre como leerlo. Yo siempre pienso, no aquí, no puede estar tan perfecto como yo pienso, siempre como pensar de una manera crítica hacia lo que estoy escribiendo, como siempre tratar de mejorarlo, si, si es posible, eso y también, pues, me pareció super enriquecedor, eh, el, la experiencia de tener a alguien que te corrija, que uno se pueda enfrentar a eso, ah, lo que decía al principio, a ser criticado, es (pensativa) muy interesante(GD, líneas 62-79).*

Andrea considera relevante destacar el valor de los cursos de *Composición escrita* en lengua materna porque constituyen la base de lo que luego desarrollará en composición a lo largo de su formación profesional. Además, su identidad docente, que se ha visto fortalecida por su participación en la PRI, la lleva a ocuparse —en su condición de estudiante del programa— por los procesos de acreditación ante el Ministerio de Educación Nacional de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras que se discuten actualmente en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle:

*De hecho, eh, el martes habrá una reunión o una, cómo se llama eso, un si como para hablar de los cursos de lengua materna y de lengua extranjera, en eso se estará este martes, en evaluación, pues ah, estaré, estaremos. Pienso que hay ahí un grupo de estudiantes de cada semestre acerca de eso, la verdad no sé si estarán profesores. No estoy segura, pero yo si sé que algunos estudiantes fueron convocados; no todos, algunos, como cinco personas por grupo, por semestre, entonces se discutía eso mhm. A mí me parece que el componente de lengua materna es bastante importante, sobre todo los cursos de *Composición Escrita* porque, pues, de ahí en adelante, pues eso es lo que uno va a hacer, uno va a hacer leer, lo único que uno va a hacer es escribir, y a partir de esto, de estos cursos de *Composición*, lo que yo puedo rescatar es como la conciencia que hay entre, la conciencia para saber qué tipo de texto es cuál, porque uno llega a la universidad sin saber qué es una reseña, qué es un resumen, qué es*

*una crónica; uno no, por lo menos yo, no sabía cuando llegué a la universidad no sabía qué era, cuál era la diferencia entre uno y otro (T17, líneas 27-40).*

Además, Andrea subraya el significado de los cursos de *Composición escrita* en su comprensión de los tipos de textos académicos y no académicos. En términos de Spivey (1997) se evidencia que la comprensión lectora facilita las conexiones con la escritura por tratarse de actividades “híbridas”. Se trata de un saber que ha construido en su proceso de aprendizaje en estos cursos y que representa un punto de inflexión con respecto a su historia de literacidad en los ciclos escolares anteriores. En el discurso de Andrea se evidencia un mayor grado de conciencia sobre el proceso de escritura y sobre los géneros textuales.

Finalmente, reflexiona sobre la necesidad de no repetir los errores que cometieron con ella los profesores y el sistema escolar:

*Para mi función como docente pues, un, uno es, el, el llamado a cambiar esas prácticas tradicionales que están dañando a, no eh, como, como que uno, uno, uno es la persona que ya tiene que encargarse de, de, de no repetir el error que cometieron con uno, como que poner a la gente ahí, a que sufra cuando llegue a la universidad. Uno tiene como que, que empezar por lo básico, no? como empezar a interesar a los estudiantes en, en, en este tipo de cosas, de aprender qué tipos de texto hay y todo(T17, líneas 48-54).*

Este punto de vista revela el mejoramiento de su competencia pedagógica que le permite conceptualizar sobre la necesidad de replantear las prácticas de enseñanza de la escritura desde los niveles educativos precedentes a la universidad. También resulta revelador, en el análisis de su discurso, que el proceso de inclusión en las comunidades discursivas en educación superior constituyó para Andrea una fuente de sufrimiento.

En este sentido, su experiencia guarda algunas similitudes con la postura crítica sobre el sistema educativo y los profesores, que también defendió en forma vehemente Pedro. Así mismo se identifica con el sufrimiento que vivió Pedro al constatar la diferencia abismal entre lo que fue su formación letrada en la primaria y el bachillerato con

respecto a los conocimientos nuevos que exigía la literacidad académica en la universidad.

En definitiva, puede observarse que Andrea ha experimentado, a partir de la implementación del dispositivo de la PRI, un fortalecimiento significativo de su identidad docente.

#### **7.4. Intervenciones en el grupo de discusión. Análisis**

Andrea tuvo una activa participación en el grupo de discusión. En el abordó una serie de cuestiones que luego desarrollaría con mayor profundidad en la entrevista en profundidad.

Hemos agrupado sus intervenciones más importantes por temas, los cuales describimos a continuación:

##### **Aprender a aceptar el criterio del compañero**

*Yo pienso que en la vida personal, es importante porque, porque nos ha ayudado como a aceptar el, el criterio del compañero. Es decir, yo sé que para algunos puede ser muy incómodo que, que una persona que no es el profesor le lea el el trabajo y como que le diga, pues, como que trate de corregirlo, entonces por esa parte yo pienso que, que en la vida personal es importante para, para aprender a aceptar el criterio del compañero, para, para aprender a ser criticado, (Prof, mhm), yyyy, en la vida académica pues es sumamente importante, porque uno puede, uno puede, eh darse cuenta que, es decir, yo estuve ayer buscando mis trabajos de de de Composición, del curso y luego entonces yo comparaba con el curso de Composición II y con los otros cursos como como todo el proceso que hemos llevado y uno se da cuenta que realmente hay un cambio grandísimo en el, en el, en la forma como uno escribe, en la forma como redacta uno; en ese tiempo para mí, por ejemplo, era muy difícil escribir, es decir, yo me podía quedar estancada dos horas sin sin poder pasar de una línea porque porque no sabía cómo desarrollar el texto, entonces yo*

*pienso que que el, pues el proceso de que, de que los compañeros revisen y todo es es es muy bueno para ayudarnos, pues, a desarrollar las las habilidades de escritura [...] algo, un alivio (completa la frase de su compañera). Sí ,y si había algo más entonces, de pronto era ese algo era lo que yo no lograba acomodar o lo que no me convencía, pero no sabía cómo cambiarlo, y la opinión de alguien ya ayuda muchísimo; o sea en cuanto a la seguridad con sus propios escritos era un punto muy positivo. Ehhh.. y o. No eso es como lo pues que... pues*

## **El profesor es el que tiene la última palabra sobre la revisión.**

### **Crítica**

*Eso es lo que uno piensa, o sea uno piensa que el profesor es el único que tiene, o sea si, uno, uno no debe, no debe refutar el papel del profesor o decir no él, pero es porque nosotros hemos sido enseñados así; es decir, el profesor es el que tiene la última palabra, entonces ese es el sistema en el que hemos venido, eh, eh, en el que nosotros hemos aprendido siempre. El profesor es el que tiene la palabra, entonces él es el que revisa, entonces es el que le puede decir sí está bueno o está malo; pero para mí es importante la, la opinión del compañero porque puede ser que a uno no se le ocurrió una idea y el compañero te diga, ah, puedes colocar esto aquí y tiene como una perspectiva, o sea una perspectiva de estudiante, una perspectiva de de del texto, de lo que estamos haciendo que es diferente a la que tiene el profesor, si me entiende?, entonces muchas veces uno se resiste. Yo pienso que uno se resiste como aunque, ah, que es muy “maluco” (incómodo, desagradable) que el compañero, eh, te revise o algo, pero es porque nosotros nunca nos hemos enseñado, nunca hemos sido enseñados en este este método; nosotros siempre, es el profesor el que revisa, es el profesor el que tiene el criterio para decir es bueno o es malo.*

## **La confianza y el rigor en la PRI. Prejuicios**

*Pero es precisamente porque lo que usted acaba de decir precisamente hace un momento, que dice es que a mí me gusta que me revise mi amigo, o la persona con la que tengo confianza, entonces en ocasiones tu amigo dice ahí pero yo*

*porqué. ¡No!, ella me cae bien, entonces a mí me parece que bueno, en mi caso particular, en mi caso particular, yo pienso que muchas veces cuando; yo prefiero que me revise una persona que sea muy crítica y que me diga “sí, esto me parece que, esta idea tienes que cambiarla, o esta organización no me gusta, que”, pero no una persona que siempre, porque hay personas que son como muy condescendientes, por la amistad o porque es su personalidad, o porque no sé, no sé por qué son así, por qué son condescendientes, porque no les gusta criticar al otro, entonces para mí, eh, en mi caso particular es mucho mejor que me, que me corrija una persona una persona que critique mucho. A mí a mí no me gusta, a mí no me da miedo ser criticada. A mí me gusta que me critiquen y que me digan “ah, bueno, no, esto no me gusta, ¡esto está mal!”, bueno, ya está en mi opinión decidir si es así o no; pero, pero yo pienso que puede ser más o menos por eso, si alguien, por eso precisamente*

### **El rol del docente en la PRI: la cesión de responsabilidad.**

*Pues uno al principio no sabe cómo manejar la situación porque uno está es acostumbrado es a que el profesor esté ahí, pendiente, y “usted escriba y usted también”. Uno al principio no sabe cómo se va a manejar la situación, de cómo está el profesor y tengo una pregunta y solamente le puedo preguntar al profesor, entonces, eh, pero como, como decía Dora ahora, uno luego se va acostumbrando a que hay momentos en los que bueno el profesor está, bueno, entonces ya está como más organizado, ya nos acostumbramos a llevar el proceso, pues con la ayuda del profesor, pero prácticamente lo hacíamos entre nosotros mismos,*

### **Un balance de la PRI**

*Ahhh,¿yo? (pregunta sonriente, al verse invitada o señalada por el profesor para que intervenga) ehhh, bueno entre tantas cosas que me quedaron a mí del proceso, yo recuerdo mucho de una frase que no sé porque la escribí en mi cuaderno y que estaba revisando eh, yo, como era; “yo no escribo; sólo*

*corrijo” (se refiere a la frase de Monterroso que el profesor copió en el tablero en las primeras clases); entonces siempre tengo presente, siempre la tengo presente en mis textos, eso. Yo, es decir, uno muchas veces uno siempre que hace un texto, uno piensa que ahí bueno, ya lo terminé. Aquí está se lo entrego, pero para mí siempre es importante siempre como leerlo; yo siempre pienso, no aquí, no puede estar tan perfecto como yo pienso, siempre como pensar de una manera crítica hacia lo que estoy escribiendo, como siempre tratar de mejorarlo, si, si es posible, eso y también pues me pareció superenriquecedor, eh, el, la experiencia de tener a alguien que te corrija, que uno se pueda enfrentar a eso, ah, lo que decía al principio, a ser criticado, es (pensativa) muy interesante. Es la situación ideal para la revisión porque, porque lo que dice ella, muchas veces si el compañero está en la cafetería haciendo la tarea de inglés y ‘usted venga y hágame el favor y me lee’, entonces él le lee rápido; la situación ideal es que todos estemos en la misma misma tarea y pues sí, si fue muy interesante, obviamente es diferente a buscarlo fuera de la clase,*

### **Reflexiones sobre el discurso de Andrea en el GD.**

El análisis del discurso de Andrea revela la coherencia con los argumentos que también defendió en la entrevista en profundidad en relación con su valoración positiva de la PRI y su impacto en el desarrollo de actitudes dialógicas, entre las que destaca el hecho de aprender a aceptar el criterio del compañero y aprender a ser criticado. De acuerdo con esta postura, Andrea considera importante el trabajo de PRI para el desarrollo de las habilidades de escritura académica.

Andrea se muestra crítica frente al rol dominante del profesor en la corrección y sostiene que la revisión entre pares es una buena estrategia para reconocer las capacidades de sus compañeros, de aprender juntos, sin la necesidad de la intervención constante del tutor. Además, el compañero tiene una perspectiva de “estudiante” que no logra tener el profesor. Esto también puede interpretarse desde una dimensión de los sentimientos de solidaridad que reclaman los estudiantes frente a los dilemas de la escritura académica en una nueva comunidad de discurso y que la corrección del profesor no puede detentar porque sencillamente debe adoptar perspectiva.

Con respecto a la cesión de responsabilidad por parte del profesor durante la PRI, Andrea admite que le costó acostumbrarse al nuevo rol del docente, pero que finalmente lo aceptó y reconoció que pudo trabajar con sus pares en forma más autónoma durante las sesiones de corrección.

## 7.5. Las correcciones de Andrea. Análisis y discusión

Andrea corrigió los siguientes trabajos:

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumen del ensayo <i>“Lectura rápida.”</i> <b>Lectura1</b></li> </ul>	Escrito por Liliana
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del ensayo <i>“Lectura rápida”.</i> <b>Lectura2</b></li> </ul>	Escrito por Claudia
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del ensayo <i>“Lectura rápida”.</i> <b>Lectura3</b></li> </ul>	Escrito por Adriana
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumen del artículo <i>¿Qué es el código escrito?”.</i> <b>Lectura4</b></li> </ul>	Escrito por Lorena
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del artículo <i>“Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas”.</i> <b>Lectura5</b></li> </ul>	Escrito por Esteban
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fragmento del ensayo final. <b>Lectura6</b></li> </ul>	Escrito por Liliana
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensayo final. <b>Lectura7</b></li> </ul>	Escrito por Liliana



En los siguientes apartados presentaremos y ejemplificaremos los resultados del análisis de los tipos de corrección que realiza Andrea a sus pares y los que sus pares hacen a Andrea (ver ANEXOS VI, COR\_A1, COR\_A2, COR a A). *Correcciones hechas por Andrea y Correcciones hechas a Andrea*).

### Tablas correcciones de Andrea y para Andrea

**Tabla 10.** Correcciones de Andrea

Contenido	Lect 1	Lect 2	Lect 3	Lect 4	Lect 5	Lect 6	
1. Puntuación y ortografía	0	0	1	0	1	3	5
2. Lexicales	0	1	1	4	0	5	11
3. Morfosintaxis	0	1	0	0	0	0	1
4. Cohesión	0	1	3	1	0	2	7
5. Coherencia	3	4	6	10	0	4	27
6. Ortotipografía y presentación	0	0	3	0	0	1	4
7. Subrayados/ Encerrar palabras en círculos, corchetes	0	7	3	2	1	4	17
8. Comentarios de valoración	0	0	0	0	0	0	0
	3	14	17	17	2	21	72

Para facilitar su análisis hemos codificado los diferentes aspectos en los que se centra Jimena como lectora y en los que se centran sus compañeros revisores. Dicho de manera sencilla, ejemplificaremos los diferentes aspectos del texto que fueron objeto de corrección (ver apartado 4.8.4.1. Criterios de las correcciones y Tablas. Capítulo de Metodología).

El análisis de los datos relativos a las correcciones de Andrea revela, en primer lugar, que corrigió 7 textos y que aplicó el mayor número de correcciones en *Lectura6Liliana* (borrador del ensayo final del curso), con un total de 21 correcciones. El aspecto del contenido en que mayor énfasis hizo en este texto fue en *contenido2* (lexicales), con un número de 5 correcciones. Hay que mencionar un hecho relevante y es que Liliana era la mejor amiga de Andrea dentro del curso, pero paradójicamente una de las personas en las que no confiaba para que le revisara sus textos porque la consideraba poco rigurosa en la corrección.

A continuación, en cuanto al número total de correcciones, encontramos los textos *Lectura3* y *Lectura4* con 17 correcciones cada una. En estos casos, el criterio que más se corrigió fue *contenido5* (*coherencia*) con 6 y 10 correcciones, respectivamente. En los casos donde hubo menos correcciones por parte de Andrea fue en la *Lectura1* y la *Lectura5* con 3 y 2 correcciones, respectivamente.

Por otra parte, los contenidos que recibieron el mayor número de correcciones dentro del conjunto de textos corregidos por Andrea fueron el *contenido5* (*coherencia*) con 27 correcciones; el *contenido7* (*subrayados, corchetes, flechas*) con 14 correcciones; el *contenido2* (*lexicales*) con 11 correcciones y el *contenido4* (*cohesión*) con 7 correcciones. En contraste, los aspectos que recibieron el menor número de correcciones dentro del conjunto de trabajos revisados por Andrea fueron los *contenidos 1* (*puntuación y ortografía*); *3* (*morfosintaxis*); *6* (*ortotipografía y presentación*) y *8* (*comentarios de valoración*) con 5, 1, 4 y 0 correcciones en cada caso.

Hay un dato en particular que requiere nuestra atención. Se trata de la ausencia de correcciones del tipo *contenido8* (*comentarios de valoración sobre el texto que incluyen descripciones y juicios de valor*) en los trabajos revisados por Andrea.

### **Lectura3**

En P2,

- En la línea 6 subraya la frase “La cultura del texto (...)” y escribe a continuación “¿Cuál? ¿La cultura del texto, la adopción de la tecnología?”.

### En P3

- En las líneas 4-5 subraya la frase “sin dejar que el texto sagrado perdiera su gran valor e importancia” y escribe encima de la frase subrayada “*Sin dejar el texto sagrado a un lado*” porque busca, de algún modo, un mayor grado de concisión en la escritura de su compañero.

### En P5

- Encontramos correcciones del tipo *contenido5 (coherencia)* (líneas 5-8) en el enunciado: “*Lo más preocupante sería la pérdida de importancia de los estudiantes hacia la biblioteca, ya que pudiendo encontrar en la red la información necesaria, los libros serían reemplazados por diferentes formas de almacenamiento electrónico de la información, así como las personas que intervienen en el funcionamiento de la biblioteca*”; realiza las siguientes precisiones:
- Reemplaza “La” por “Le” (*contenido3 lexicales*) y luego escribe “*Sería la importancia de los estudiantes hacia la biblioteca*” y, al lado, “*Mal redactado*” y agrega también la pregunta “*¿Y esto es un obstáculo o una posibilidad?*”, que son correcciones de *contenido5*.

### En P11

- En las líneas 15-17 del texto corregido a Lorena, en el apartado 2: “La escritura se utiliza para transcribir estas conversaciones, de modo que se enseña el código escrito; siendo éste la relación sonido-grafía, pero no el texto o discurso escrito, o sea las reglas para construir textos”, Andrea subraya la frase “las reglas para construir textos” y pregunta “*¿cuáles reglas?, no se nombran*”. Esta es una corrección del tipo *contenido5 (coherencia)*.

### En el P9

- Subraya la primera frase del párrafo “El capítulo” e indica repetición porque la estudiante la había utilizado en el párrafo anterior. Así mismo, al margen del P9 y de la frase “partiendo de las informaciones presentadas en el primer cuadro y, el tercero, las diferencias textuales”, escribe el siguiente comentario del tipo *contenido5 (coherencia)*: “*¿Cuáles cuadros, la persona que lee este resumen deberá ver los cuadros, no partir del hecho que la persona que lee este resumen al igual que usted, leyó el texto. Los resúmenes son en ocasiones para evitar leer todo el texto*”.

Como puede verse, se trata de un argumento contundente aunque podría haberse matizado un poco en virtud de la cortesía. Este tipo de comentarios tan directos fueron los que pudieron haberle hecho merecedora de una fama de ser dura o muy fuerte en la corrección.

Por otra parte, si bien Andrea no hace tantos subrayados (*contenido7. Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes*) en la revisión de los textos de los pares como Jimena, los que realiza, a diferencia de ella, los hace con el propósito de introducir correcciones.

## Lectura 4

Pasando a *Lectura4Esteban*, Andrea escribió en el comienzo del texto una observación del tipo *contenido5 (coherencia)* en el margen en el párrafo: “*La introducción sobre el autor está bien pero podrías no haberla hecho tan extensa; si quieres podrías colocarla como pie de página*”.

En P2

- Subraya la frase “El también, nos” y escribe en seguida la siguiente nota: “*Escribir de forma impersonal (3era. Personal del singular-3era Persona del plural)*”. Más adelante, en el mismo párrafo, subraya varias palabras: “Hacemos, construimos, nuestro” y vuelve a reiterar a continuación su llamado de atención: “*Impersonal*”.

En P6

- A manera de ejemplo podemos citar la corrección de *contenido5 (coherencia)* que hace Andrea en *Lectura4* en el texto de Esteban, P6 (líneas 5-7) en el apartado “Corrección gramatical”. Corrige el enunciado “Otro factor es la *disposición del texto en el espacio del papel*, tratándose de un conjunto de convenciones/normas sociales que regulan la presentación de los escritos” y escribe “*Idea no relacionada con la corrección gramatical, como estás haciendo una enumeración esta debe ir aparte*”. Escribe esta anotación antes de la frase “Otro factor (...)”.

Hay que decir que estas correcciones de Andrea que vienen precedidas de subrayados, manifiestan una interpretación extrema de la norma de la neutralidad de la escritura académica, porque está claro que se puede hacer uso del plural mayestático o de modestia en la redacción científica.

## Lectura 6

Presentamos en este apartado algunos casos de las correcciones del *contenido5* (*coherencia*), el que recibió el mayor número de correcciones, en *Lectura6Liliana*. Por ejemplo:

### En P6

- En línea 6 de este párrafo, en la frase “Entonces se debe delimitar un poco más el problema del poco uso y lectura de los jóvenes de textos escritos; este sería el otro punto a tratar (...)” Andrea elimina la frase “*un poco más*” y la palabra “*otro*”. (ver *Tabla II Correcciones de Andrea*). Los aspectos en los que no se ocupó en *Lectura7* fueron el *contenido1*, el *contenido3* y el *contenido8* cada uno con 0 correcciones. Otra corrección que plantea Andrea en este texto es pedirle a la autora que conecte los párrafos 1 y 2. (En adelante designaremos los párrafos con la palabra P).

### En P2

- En las líneas 1-3, después del enunciado “Se puede decir que pocas madres son conscientes que desde la etapa de la gestación, el bebé es capaz de captar todo lo que se le transmite, bien sea por medio de la lectura o el canto; siendo así esta una etapa clave para inducir a los seres humanos a la lectura” enseguida del cual dibuja una flecha y escribe a continuación las siguientes frases: “*Autor/libro, basada en qué dice esto, citar, mencionar*”.

### En P5

- En las líneas 1-2 después de la frase “Para el sistema, aquella frase que dice que el niño no es un vaso por llenar, sino una llama por encender (...)” escribe un comentario de *contenido5* (*Coherencia*): “*Aquella frase...popular, de dónde, de quién?*”. Por ejemplo en el margen de P2 escribe la anotación “*Se queda en dar soluciones. Sintetizar*” porque se trata de un párrafo repetitivo.

En P6

- En las líneas 8-10 vuelve a reiterar su crítica a una frase repetitiva como “y no hay que seguir formulando problemas sino buscando soluciones” (...) y escribe un comentario “*Repetitivo, se ha dicho muchas veces*”.

En P9

- En la línea 3 le corrige una afirmación que no resulta lógica: “*Raro, cambiar, contradicción*”. En definitiva, Andrea lleva a cabo una gran variedad de correcciones en este trabajo.

Por su parte, en textos más extensos y con una alta densidad informativa como *Lectura3Lorena* y *Lectura4Esteban*, el número total de correcciones no disminuyó significativamente; pero hubo ítems que no fueron corregidos como *contenido3 (lexicales)* y *contenido8 (comentarios de valoración)* en *Lectura3DianaL* y *contenido1 (puntuación y ortografía)*, *contenido3 (lexicales)*, *contenido6 (ortotipografía y presentación)* y *contenido8 (comentarios de valoración)*, que no fueron aplicados en *Lectura4Esteban*. En estas lecturas, que corresponden a artículos académicos, el aspecto que recibió un mayor número de correcciones fue el *contenido5 (coherencia)* con 6 y 10 revisiones, respectivamente.

## Otras lecturas

En otros textos como *Lectura1Liliana* y *Lectura2Claudia* que corresponden a un ensayo literario breve, Andrea también hace 2 correcciones del tipo *contenido5*. Por ejemplo en *Lectura1Liliana* no hace subrayado, anotaciones ni tachaduras sino que escribe al final del texto un listado de notas:

- “ - *Coherente,*
- *Debería nombrar el autor,*
- *Reiteración de la palabra método*”.

La última anotación “Reiteración de la palabra método” podríamos incluirla dentro de las correcciones de *contenido4 (cohesión)*.

También en *Lectura2Claudia* encontramos una mayor variedad de correcciones que en *Lectura1Liliana*. Con excepción de *contenido1* (puntuación y ortografía); *contenido6* (ortotipografía y presentación) y *contenido8* (comentarios de valoración) con 0 correcciones, los demás contenidos tuvieron algún tipo de intervención. Podemos citar como casos *contenido2,lexicales* (1); *contenido3, morfosintaxis* (1); *contenido4, cohesión* (1); *contenido5, coherencia* (4) y *contenido7, subrayados* (4). Las intervenciones sobre el orden global del texto constituyen el objeto sobre el que Andrea hizo el mayor número de correcciones.

## Lectura 2

### En P1

- En las primeras líneas del texto (P1, líneas1-2) pone una flecha sobre la frase “el autor (...) nos demuestra” y escribe lo siguiente: “Usar tercera persona singular” y “para usar este término (demuestra) deberías utilizar ejemplos” (*contenido3, lexicales*).

### En el P2

- En las líneas 1-2 encapsula “en comparación con” en la siguiente frase con [corchetes]: “Lo anterior, en comparación con la lectura rápida, que tiene a pesar de todo sus ventajas; como informarse, alcanzar a tener más libros (...)”. Al final de esta frase, encierra en un círculo el signo de punto y coma (;), y anota “sería: (porque son ejemplos de las ventajas)”, que es una anotación del tipo *contenido5f*. Nótese que Andrea insiste mucho en que la autora debe aportar ejemplos como pruebas para respaldar sus afirmaciones. Esta postura puede indicar cómo su experiencia previa con los estudios de *Física* le lleve a pedir a sus compañeros pruebas de sus afirmaciones.
- En otro apartado del P2 (líneas 1-7) señala un cambio imprevisto del tema, una ruptura del orden lógico del texto: “Lo anterior, en comparación con la lectura rápida, que tiene a pesar de todo sus ventajas; como informarse, alcanzar más libros leídos en poco tiempo y acumular muchos conocimientos de muchos textos, es más valioso porque nos deja algo que apreciar, nos deja en la memoria detalles, como nos lo dejan los viajes lentos (...)”. En relación con este problema de coherencia que presenta el texto de Claudia escribe una nota al margen: “se cambia de idea (habla de lectura lenta)”. Al final del mismo párrafo, Andrea vuelve a señalar una nueva contradicción en el discurso de Claudia y escribe “redundancia” y reemplaza en una corrección

lexical (*contenido3*) la palabra “aprovecha” por “saborea”. En definitiva, se trata de una corrección que revela una buena concentración en el orden lógico de la escritura de su compañera, sin descuidar aspectos de carácter más local como el léxico.

Andrea hace también algunos subrayados para introducir sus correcciones, pero no emplea tanto este tipo de marcas como Jimena. En P2, subraya varias frases repetitivas: “nos deja algo que apreciar, nos deja en la memoria detalles, como nos lo dejan los viajes lentos (...)” y pone a continuación la palabra “*repetición*” (*contenido4*).

Hay un dato en particular que requiere nuestra atención. Se trata de la ausencia de correcciones del tipo *contenido8* (*comentarios de valoración*), lo cual significa que Andrea no se preocupó por entrar a hacer descripciones y juicios de valor sobre los textos, con lo cual se pone en discusión un prejuicio de algunos de los compañeros como Jimena y Esteban, por ejemplo, que manifestaban que Andrea “destrozaba” los textos que se sometían a su revisión. Estos datos pueden indicar que Andrea se ocupa principalmente del contenido de los textos y que evita hacer juicios de valor, muy seguramente también debido a su experiencia previa con la lectura y la escritura en el programa de *Física*, período en el cual se enfrentó a la lectura y escritura de informes de laboratorio, así como a la reseña de artículos científicos de investigación en los que los juicios de valor no constituyen un discurso reiterado en la disciplina.

## 7.6. Las correcciones para Andrea. Análisis y discusión

Los trabajos corregidos a Andrea fueron los siguientes:

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumen del ensayo <i>Lectura rápida.</i> <b><i>Lectura1</i></b></li> </ul>	Corregido por Moisés
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del artículo <i>Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas.</i></li> </ul>	Corregido por Esteban



<b><i>Lectura2</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumen del artículo <i>¿Qué es el código escrito.</i></li> </ul> <b><i>Lectura3</i></b>	Corregido por Moisés
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumen del ensayo <i>Lectura rápida</i> (segundo borrador).</li> </ul> <b><i>Lectura4</i></b>	Corregido por Moisés
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumen del ensayo <i>Lectura rápida</i> (segundo borrador).</li> </ul> <b><i>Lectura5</i></b>	Corregido por Alba y el tutor
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumen del artículo <i>¿Qué es el código escrito?</i></li> </ul> <b><i>Lectura6</i></b>	Corregido por Adriana
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del artículo <i>Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas.</i></li> </ul> <b><i>Lectura7</i></b>	Corregido por Esteban
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del artículo <i>Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas</i> (segundo borrador).</li> <li>▪ <b><i>Lectura8</i></b></li> </ul>	Corregido por Esteban

**Tabla 11.** Correcciones para Andrea

Contenido	Lect 1	Lect 2	Lect 3	Lect 4	Lect 5	Lect 6	
1. Puntuación y ortografía	2	0	3	1	0	0	6
2. Lexicales	4	0	0	1	1	1	7
3. Morfosintaxis	0	3	0	0	0	0	3
4. Cohesión	0	4	0	2	0	0	6
5. Coherencia	0	7	8	2	3	3	23
6. Ortotipografía y presentación	0	1	0	0	0	0	1
7. Subrayados/ Encerrar palabras en círculos, corchetes	3	3	1	0	0	0	7
8. Comentarios de valoración	5	0	5	3	0	0	13
	13	18	17	9	4	4	76

El análisis de los datos de las correcciones para Andrea revela, en primer lugar, que sus compañeros revisaron 8 borradores suyos (de *Lectura1* a *Lectura8*), 2 textos menos de los que ella corrigió a sus pares y que los textos en los que sus pares aplicaron un mayor número de correcciones fue en *Lectura1Moisés* (13), *Lectura2Esteban* (11) y *Lectura3Moisés* (17). En *Lectura1Moisés* el tipo de contenido que más se corrigió fue el *contenido8* (*comentarios de valoración sobre el texto*) con 5 correcciones. En *Lectura2Esteban* el contenido que más corrigió fue el *contenido5* (*coherencia*) con 7 correcciones, y finalmente en este primer bloque de trabajos, la *Lectura3Moisés* fue el *contenido5* (*coherencia*) que recibió 8 correcciones.

En el conjunto de los trabajos revisados a Andrea sobresalió el *contenido5* con 36 correcciones, seguido del *contenido8* (*comentarios de valoración*) con 15 correcciones. Los demás criterios de la corrección tuvieron una proporción muy inferior si se comparan con los datos anteriores. Por ejemplo, el *contenido2* (*lexicales*) tuvo 8 correcciones; el *contenido7* (*subrayados*) con 7 correcciones; el *contenido1* (*puntuación*

y *ortografía*) con 4 correcciones; el *contenido4 (cohesión)* con 3 correcciones y finalmente el *contenido3 (lexicales)* con 0 correcciones.

## Lectura 1

Presentaremos a continuación los datos correspondientes al *contenido8* en *Lectura1Moisés*. El total de correcciones aplicadas en este texto fue 13. En el contenido de mayor número de correcciones, el *contenido8*, extractaremos algunos de los comentarios de valoración que escribió Moisés:

- “*Me parece un resumen bien realizado, ya que conserva las opiniones básicas del autor*”.
- “*Es un resumen corto, pero está bien sintetizado, en mi opinión*”.
- “*Creo que se podría modificar el primer párrafo en relación con la cohesión, que se podría también revisar en los otros párrafos*”.
- “*Sin embargo, creo que pierde algo de color original del texto sin dejar de ser fiel a él, aunque sé que es una opinión muy subjetiva*”.
- “*Creo que sería interesante finalizar con alguna conclusión*”.

Nótese el subrayado en el último comentario porque revela el énfasis que hace Moisés en su discurso. Así mismo, se evidencia que los dos primeros comentarios de valoración subjetiva resaltan los aspectos positivos del trabajo de Andrea, aunque prácticamente repiten lo mismo, mientras que los comentarios restantes ya involucran posturas más críticas sobre el texto, pero mediadas por un discurso en el que se repite en los tres enunciados la frase “*Creo que*”, que tiene un valor modalizador en este contexto y que transmite la intención que tiene Moisés de mostrarse, en todo caso, como una persona cortés en la corrección, evitando juicios categóricos o inapelables sobre el texto.

Los demás aspectos que fueron objeto de la corrección de Moisés fueron el *contenido1 (puntuación y ortografía, 2 correcciones)*; el *contenido2 (lexicales, 4 correcciones)* y el *contenido7, (3 subrayados)*. Los contenidos 3, 4 y 5 no sufrieron correcciones (0). En cuanto al *contenido2 (lexicales)* podemos citar como ejemplos los siguientes:

### En P1

- En la línea 1 se reemplaza en la frase “*En el texto (...)*” el artículo “el” por “este”. En la línea 4 se encierra la palabra “esto”, y se propone una nueva frase “*Este método*”, que es una corrección del tipo *contenido2 (lexicales)*. En la línea 7 del mismo párrafo se subraya la palabra “conocimientos” y al margen en lápiz escribe: “*o información?*” (*contenido2, lexicales*). Por otra parte, hace 2 subrayados más:

### En P3

- En la línea 1 encierra en un corchete el pronombre demostrativo “Esto” y en la línea 5 subraya la palabra “entonces”, pero no introduce ninguna corrección o comentario (*contenido7*). Se trata de marcas que emplea Moisés como una especie de guía de lectura, y no constituyen anotaciones sobre el contenido. No obstante, parece darse a entender que las palabras subrayadas podrían reemplazarse con otras más idóneas para evitar la redundancia porque la primera corrección que hace en el texto es “*repites mucho el pronombre ‘esta’*”; que se puede definir como un comentario del tipo *contenido3 (morfosintaxis)*:

Con respecto al *contenido1 (puntuación y ortografía)*, Moisés solo corrige este aspecto en 1 caso.

### En P3

- En la línea 9 se agrega una coma (,) después de la palabra “viaje” y se tacha la palabra “lento” y se añade después de “disfruta” en lápiz la palabra “*lentamente*” (*contenido2, lexicales*), con lo cual la frase “De esta manera, la lectura pausada basada en el deleite de cada palabra, puede compararse con un viaje lento en el que se disfruta de los paisajes y de los encantos del panorama” quedaría reparada del siguiente modo: “*De esta manera, la lectura pausada basada en el deleite de cada palabra, puede compararse con un viaje en el que se disfruta lentamente de los paisajes y de los encantos del panorama*”.

## Lectura2

Por su parte en *Lectura2*, Esteban hace a Pedro un mayor número de correcciones del tipo *contenido5 (coherencia)* con 7 observaciones, y en menor proporción de *contenido7 (subrayados)* y *contenido6 (ortotipografía y edición)* con 1 caso. En los demás criterios: *contenido1 (puntuación y ortografía)*, *contenido2 (lexicales)*, *contenido3 (morfosintaxis)*, *contenido4 (cohesión)* y *contenido8 (comentarios de valoración)*, Esteban no hizo correcciones. A manera de ejemplo expondremos algunos casos correspondientes a las correcciones del tipo *contenido5* que hace Esteban:

En P1

- En las líneas 6-7 se subraya la frase “como la creación de la biblioteca Luis Ángel Arango”. Esteban tacha la frase “la creación” y al margen derecho del párrafo escribe “*la biblioteca pública más importante del país*”.

En el P2

En la última línea añade con lápiz la siguiente frase: “*y por esto aborda el tema de las bibliotecas en la educación superior*”. Al final del texto escribe las siguientes anotaciones:

- “*Falta elaboración al resumen*”.
- “*Las implicaciones de internet*”.
- “¿Comentario crítico?” (con subrayado, *contenido7*).

En cuanto a las correcciones de *contenido7* (subrayados, corchetes, flechas, etc.), subraya los siguientes enunciados:

- “Como la creación de la biblioteca Luis Ángel Arango” (P1, líneas 6-7).
- “Nuestro modelo educativo nos ha apartado abismalmente de la lectura y en consecuencia de las bibliotecas”. (P3, líneas 4-6).
- “Sugiere que en la educación superior deben existir un permanente contacto entre bibliotecas y universidades”. (P3, líneas 9-11).
- “¿Comentario crítico?” (Al finalizar el texto).

Como ya hemos manifestado anteriormente, estos subrayados, corchetes y flechas cumplen una función de marcar palabras, frases o párrafos, pero no constituyen correcciones sobre aspectos del contenido de los textos.

Esteban también se ocupa de otros aspectos de carácter ortotipográfico (*contenido6*) como, por ejemplo, al inicio del texto en P1 escribió la siguiente nota: “*faltan datos bibliográficos: en qué año, número de página, la fuente, etc.*”.

En resumen, Esteban hace una corrección juiciosa del trabajo de Andrea, a pesar de su aprehensión hacia ella, poniendo en evidencia que ambos se revisaron de manera cuidadosa y responsable, como corresponde a un par de estudiantes universitarios.

Por esta razón, hay otro dato que llama nuestra atención y es la identidad de los correctores de textos de Jimena. Concretamente *Lectura1*, *Lectura3* y *Lectura4* fueron textos revisados por Moisés. Por su parte, *Lectura2* fue corregido por Esteban. Moisés era uno de los compañeros en los que más confiaba Andrea para la revisión y lo consideraba, además, su amigo, mientras que Esteban fue un compañero que manifestó mucha resistencia a ser corregido por Andrea, como se evidencia en su entrevista en profundidad. Este dato puede indicar que durante la PRI, a pesar de que no había un formato altamente estructurado de las parejas, los miembros se conformaban por afinidades electivas o afectivas, como lo revela el número de correcciones que hizo Moisés a su amiga Andrea y viceversa. Esta situación también se presentó con Jimena, cuyos borradores fueron revisados en un buen número de ocasiones por sus compañeros de mayor confianza. A pesar de los altos niveles de confianza entre Moisés y Andrea, podemos observar que Moisés hace una corrección bastante objetiva del trabajo de Andrea, como mostramos a continuación:

### **Lectura 3**

En el P1

- En las líneas 1-3 de *Lectura3*, Andrea escribió “El código escrito puede definirse como el método para transcribir el código oral a través del conjunto de símbolos de cierta lengua (...)”. Moisés escribió en el margen derecho del párrafo un comentario que dice: “*no es el concepto que expresa el autor*” (*contenido5*). Se trata de un comentario acertado porque lo que dice el original que resumió Andrea es que el código escrito no es un simple sistema de transcripción del código oral, sino que en realidad es un código completo e independiente.

En el P2

- En el margen derecho, Moisés escribió una nota que dice: “*el resumen reúne los conceptos expuestos por el autor. Es muy conciso*”, que es un comentario de valoración subjetiva del tipo *contenido8*. No obstante, luego hace una observación crítica del tipo *contenido5* (coherencia): “*No se establece la diferencia entre lo oral y lo escrito*”, y agrega, además, en la línea 3 al finalizar la frase “De esta manera la adecuación viene determinada por el entorno y el contexto

de dicha situación” y añade la frase “*entre otras cosas*”. Al finalizar el párrafo escribe una nota que dice: “*El status de lo escrito. Conclusión*”.

Al final de todo el texto Moisés escribe una serie de comentarios que incluyen correcciones sobre el orden global del texto, así como comentarios de valoración subjetiva. Comenzaremos con las correcciones del tipo *contenido5 (coherencia)*:

- “*No habla de las reglas de cohesión, adecuación, coherencia*”.
- “*No quedan claras las implicaciones de estas en la enseñanza*”.

También llama la atención que Moisés establece una distinción entre comentarios relacionados con la coherencia y la cohesión:

- *Coherencia:*  
*El texto es claro y coherente.*  
*Presenta estructura de apartados.*
- *Cohesión:*  
*Aplica los signos de puntuación*  
*Maneja bien los conectores”.*

Esta última reflexión puede considerarse como una valoración subjetiva del tipo *contenido8 (comentarios de valoración)*.

Si bien no es muy precisa su distinción entre los componentes de ambos criterios porque incluye en coherencia un concepto que puede ser perfectamente incluido como ortotipografía y presentación, sí revela la pretensión de Moisés de centrar su corrección en las dimensiones fundamentales del texto escrito. Al final del texto escribió: “*lacónico. Demasiado corto. Faltó información importante*”.

En definitiva, Moisés justifica, con su juiciosa corrección, por qué Andrea y los informantes de este estudio, lo consideraban una persona competente en la corrección, y cómo, a pesar de su amistad con Andrea, en ningún momento rebajó su nivel crítico durante la corrección.

Por otra parte, en los textos *Lectura4*, *Lectura5*, *Lectura6*, *Lectura7* y *Lectura8* el número de correcciones por cada texto disminuye si se compara con el número de correcciones que aplicó Andrea en *Lectura1*, *Lectura2* y *Lectura3*, que contabilizaron 13, 11 y 19 correcciones, respectivamente. Así, encontramos que en *Lectura4* hay 4 correcciones; en *Lectura5* existen 4 correcciones; en *Lectura6* se encuentran 7 correcciones; en *Lectura7* hay 4 correcciones, y finalmente en *Lectura8* encontramos 7 correcciones.

Desglosando a qué textos corresponden las lecturas que acabamos de enumerar encontramos que *Lectura4* y *Lectura5* son el resumen de un ensayo literario breve, mientras que *Lectura6* y *Lecturas 7* y *8* corresponden a artículos académicos más extensos y densos en materia expositiva y argumentativa. En este grupo de textos también sobresale el *contenido5 (coherencia)*, con un subtotal de 20 correcciones. Los demás criterios tuvieron un número de correcciones significativamente inferior a *contenido5 (coherencia)*. Así, por ejemplo, en *contenido8 (comentarios de valoración)* tuvo 4 comentarios; en *contenido2 (lexicales)* encontramos 4 correcciones; en *contenido4 (cohesión)* hay 2 correcciones y en *contenido1 (puntuación y ortografía)* existe 1 caso.

Mostraremos algunos casos correspondientes al *contenido5 (coherencia)*, que fue el que mayor número de casos presentó en las correcciones para Andrea. Nos referimos, en primer lugar, a las anotaciones hechas por su compañera Alba en la parte final de *Lectura5*:

## **Lectura 5**

Escribió el siguiente comentario:

- “*presenta errores de ortografía, no obstante es breve y conciso. Faltó analogía entre viaje y lectura*”.

## **Lectura7**



### En P2

- El profesor que en este caso realiza la corrección escribe en el margen izquierdo de P2: “¿De qué manera inicia J.O.M. su texto?”. En este mismo párrafo pone entre paréntesis el adverbio “casi” en la frase “se debe en gran medida a la casi nula presencia del libro en nuestras universidades” y en seguida pone una “X” al lado, preguntándose por la idoneidad de esta palabra en la frase, haciendo una corrección del tipo *contenido2 (lexicales)*.

### En P3

- Al finalizar comenta lo siguiente: “¿Cuál es la crítica concretamente?”. El apartado que el tutor glosa es el siguiente: “Por esta razón, una de las críticas del autor va dirigida a las estrategias que desarrolla el actual modelo de educación en las universidades”.

### En P5

- En las líneas 1-2 al frente de la frase “El texto de Melo cita en sus cinco apartados todos los argumentos (...)” escribe la siguiente pregunta: “¿Cuáles son los aspectos que desarrolla en cada uno de ellos?”. Este tipo de corrección se inscribe dentro del criterio *contenido5 (coherencia)*.

## 7.7. Escritura e identidad: el caso del artículo académico

Como hemos podido analizar en los estudios de caso de Jimena y Pedro, la escritura del artículo académico representó un hecho significativo en la constitución de la identidad personal y docente de estos sujetos. En otras palabras, la escritura del texto fue el producto de su deseo de indagar en un tema muy relevante dentro de su historia de vida y literacidad. En el caso de Andrea su mayor grado de conciencia crítica sobre la enseñanza de las prácticas de literacidad académica —que se vio estimulada por su experiencia con la lectura y escritura de géneros científicos durante su paso por el programa de *Física* y su apropiación de la PRI en el curso de Composición— la llevó a interesarse por el papel que juegan los cursos de español que programa el Departamento de Lingüística y Español de la Univalle y su impacto en el desarrollo de procesos que contribuyan en la construcción de conocimiento en las diferentes disciplinas.

El título de su ensayo es *Análisis crítico de los contenidos programáticos de los cursos extracurriculares de Español en la Universidad del Valle (años 2006-2008)* del cual presentó 3 borradores, dos de los cuales fueron revisados por el profesor y uno por Moisés que también fue revisado por el profesor. Hay un tercer borrador que no recibió anotaciones y cuya presentación refleja que pasó por un proceso de corrección en el formato de corrección o control de cambios de Word, pero la revisión no se incluyó. Así mismo, Andrea reunió en una carpeta todos estos trabajos —que incluyen todos los borradores que dan cuenta de todo el proceso de composición del artículo— y que entregó como trabajo final al concluir el curso. En la carpeta Andrea adjuntó, además, los programas de los cursos de *Español* de tres profesores.

Hay que aclarar que el profesor había solicitado previamente a los estudiantes que incluyeran los borradores previos y la versión definitiva del ensayo final en una carpeta con el propósito de ayudar a que los estudiantes ganaran un mayor grado de conciencia sobre la importancia de la escritura como proceso.

Del mismo modo que Jimena y Pedro, Andrea llevó a cabo un buen proceso de documentación curricular, así como varios borradores antes de redactar la versión definitiva del artículo, lo cual evidencia un mayor grado de conciencia sobre la importancia de la revisión y de la escritura de borradores los cuales pueden haberse potenciado como resultado de la PRI en la composición académica.

Es necesario recordar, como planteamos en el caso de Jimena y Pedro, que la finalización precipitada del semestre académico, como consecuencia de los conflictos de orden público que sacudieron la universidad durante este período, impidió que la redacción del artículo final hubiese pasado por el tamiz de la PRI en el aula. Sin embargo, estos alumnos mostraron una actitud de motivación y compromiso personales significativa porque acudieron, de manera espontánea, al profesor y a algún compañero para que les revisara sus borradores previos.

El tema que eligió Andrea para escribir su artículo revela una significativa conexión con los temas y objetivos del curso de *Composición* y con la PRI, y la apropiación de los procesos de escritura académica. Así mismo, la elección del tema es relevante para

comprender el proceso de construcción de su identidad docente. Su historia de vida y de literacidad, así como sus intervenciones en el *grupo de discusión*, permiten documentar los puntos de vista críticos de Andrea sobre la enseñanza de la literacidad en los diferentes niveles de la escolaridad, y, además, su conciencia crítica sobre la implementación de la PRI y el proceso de apropiación de la escritura académica. Es por estas razones que la elección del tema del análisis crítico de los programas de Español sea el resultado de sus deseos elaborados sobre la lectura y la escritura en la universidad.

Así mismo, en el desarrollo del artículo se evidencia la apropiación de algunas de las convenciones de la escritura académica, entre las que cabe mencionar la estructura canónica *resumen* (en castellano e inglés), *introducción*, *desarrollo en apartados* y *conclusiones*. Así mismo, las notas de pie de página revelan un adecuado, (aunque no actualizado), sistema de la citación que ponen en evidencia la revisión y contrastación de fuentes para apoyar diferentes aspectos de la construcción de su artículo.

La estudiante presenta, en primer lugar, la introducción en la que argumenta a favor de la importancia de la enseñanza de lengua materna en la construcción del conocimiento en las disciplinas, y concretamente de los cursos de *Español* en la creación de estrategias para la apropiación del conocimiento académico para luego definir el propósito del artículo. Posteriormente, dedica un apartado para reflexionar sobre la importancia de la lectura y la escritura en la formación del estudiante universitario apoyándose en los planteamientos de Fraca de Barrera (1997). Así mismo, describe el contexto en el que se inscriben los cursos de *Comprensión y producción de textos académicos* y *Español*, diferenciando sus objetivos para luego delimitar su análisis a los cursos de *Español*, y pasando luego a hacer un análisis crítico de la prueba o examen de clasificación, apoyándose en un artículo de investigación de Perilla, Rincón, Gil y Salas (2004), en el que precisamente se discute la pertinencia de esta prueba como medio para evaluar las competencias en lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a los diferentes programas académicos de la universidad. Finalmente, plantea un breve apartado de conclusiones.

En ANEXOS I (EF\_A) se puede constatar que presentó 3 borradores previos y la versión definitiva de su ensayo. Para extraer estos resultados procedimos a hacer un análisis con tres categorías. En la primera columna (Texto), escribimos el texto de la autora, delimitando sus apartados, como por ejemplo, resumen, abstract, introducción, y una estructura de apartados que en el caso del texto de Andrea es la siguiente: a) Acercamientos a la lectura y la escritura en la universidad, b) Cursos de Español en la universidad (El contexto), c) Presentación de algunos programas de los cursos de Español en Univalle, d) Los contenidos con relación a los procesos de lectura y escritura, e) Comparación entre los programas (Diferencias y similitudes), f) El curso de Español vs. El examen de clasificación, y finalmente, e) Conclusiones.

En la segunda columna registramos las correcciones del profesor, y en la última columna proponemos una clasificación del tipo de error y añadimos un comentario. Este modelo de análisis lo aplicamos en la versión definitiva del artículo y el primero y segundo borradores de Andrea.

El primer borrador recibió las correcciones de su compañero Moisés y del profesor. El segundo borrador recibió las correcciones del profesor y finalmente la versión definitiva que fue corregida y calificada por el profesor. Hay una tercera versión que se nota que pasó por el proceso de revisión de textos de Word, pero no aparecen ni las correcciones ni el nombre del revisor.

### **7.7.1. Primer borrador**

En el borrador1 del ensayo de Andrea, Moisés, a quien acudió en forma espontánea, sólo hace una corrección relacionada con el contenido del tipo *contenido5 (coherencia)*,

En P3

- En la *Introducción* escribió “*finalmente, mostrar la necesidad de los estudiantes de un curso de español enfocado desde la lectura y la escritura*”.

Llama la atención que uno de los compañeros en los que más confiaba Andrea para la corrección de sus textos sólo hubiese hecho una anotación de un trabajo que implica un

grado de elaboración previo por parte de la escritora. Moisés corrigió de manera más prolija y rigurosa trabajos previos de Andrea y otros compañeros del curso. No tenemos una conclusión precisa sobre qué ocurrió en el caso del artículo de Andrea.

Por su parte, el profesor hace varias correcciones a lo largo del documento. En concreto, 9 correcciones del tipo *contenido5 (coherencia)*, que incluyen notas y ampliaciones de conceptos que expone la estudiante para profundizar el dominio disciplinar de la pedagogía.

#### En Resumen

- Así, por ejemplo, en una corrección al final del Resumen escribió: “*incide de manera notoria en el aprendizaje de las diferentes disciplinas en la universidad*”. También en el margen entre P4 y P5 (Apartado PROPUESTA) le plantea la pregunta “*Cómo se posicionan en los programas los sujetos, y evidenciar este tema*”.

#### En P5

- Al finalizar el párrafo escribe “*Explicar/narrar tu experiencia*” para pedirle que explicita aún más su experiencia relacionada con la prueba de competencias que aplica la universidad cuya aprobación exime a los estudiantes de tomar el curso de *Español*,

#### En P7

- añade “*y analizar el modelo pedagógico, la visión de lectura y escritura que subyace en estos programas*”. Andrea considera que independientemente de aprobar el examen de competencias todos los estudiantes deberían cursar la asignatura de *Español* porque es un medio fundamental para acceder al conocimiento en todas las disciplinas. Uno de los principales argumentos que defiende Andrea es que se trata de un “desatino” eximir a los estudiantes de cualquier carrera del curso de *Español* por su importancia en todas las áreas de conocimiento.

### 7.7.2. Segundo borrador

Por otro lado, en el borrador2 solo hay una corrección de Moisés del tipo *contenido5 (coherencia)*, una corrección alusiva al contenido en el apartado PROPUESTA (P8).

### En el apartado Propuesta

- El estudiante señala la palabra *innumerables* que precede a la frase “problemas que encuentran los estudiantes en la universidad cuando se enfrentan a las actividades de lectura y escritura (P8., línea 1-4) y luego escribe la siguiente nota: “*incluir dentro del contenido del trabajo*”. Las demás correcciones son del profesor.
- Dentro de las correcciones que hace el profesor hay una corrección de tipo ortográfico (*contenido1d*) en la palabra “ANALISIS”, a la que pone tilde “ANÁLISIS” y otra de carácter ortotipográfico (*contenido6*) al finalizar el título también pone entre paréntesis “(Años: \_\_\_\_)” y en la nota al pie de la primera página del texto (P3), el profesor subraya el año de una cita del texto de Fraca de Barrera (1997) y le pide que ponga el número de página en el paréntesis porque hizo una cita textual y subraya el espacio entre los dos puntos y el comienzo de la cita.

La gran mayoría de las correcciones del tutor se orientan a cuestiones relacionadas con el contenido y son del tipo (*contenido5*).

### En P1

- Por ejemplo, al finalizar el P1 (líneas 1-3) en Introducción, el profesor señala con una flecha hacia arriba la preposición *con* de la oración “*con la lectura*” y anota: “*propósitos específicos derivados en lo fundamental de*” para enlazar con la frase “*la lectura, la escritura y la comunicación en el aula (...)*”.

### En P3

- En la penúltima línea del P3 subraya la frase “*su ausencia*” del borrador de Andrea y añade la siguiente nota al final del artículo “*si se tiene en cuenta que los estudiantes de U.V. que ganan la prueba de Español no deben cursarlo*”. En el apartado 1.1. CURSOS DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD (p5) escribe al final del título entre paréntesis la frase (EL CONTEXTO). Subraya, así mismo, las frases “COMPRENSIÓN DE TEXTOS” y “ESPAÑOL”, y en el margen izquierdo escribe la siguiente anotación: “*Analizar de manera más profunda estas diferencias de enfoque*”.

En P8

- Otro ejemplo de corrección de contenido, del tipo *contenido5*, lo encontramos en p8 (línea 8), después de la frase “*competencias comunicativas*” del texto de Andrea, el tutor agrega la siguiente nota: “*para acceder y aprovechar al máximo la cultura académica*”, y en el margen izquierdo del P9 escribe la siguiente nota “*Profundizar en el análisis de la prueba*” y en P10 subraya la frase “*modelo pedagógico*” del texto de Andrea y escribe una nota en la parte final del párrafo “*¿Cuál es el modelo pedagógico?*”.

### 7.7.3. Versión definitiva

En P2

- En la versión final del artículo hay una corrección de tipo morfosintáctico (*contenido3*), de la Introducción (líneas 5-6) el profesor subraya la frase el ejercicio y al margen escribe la interrogación “*¿cuál?*”. Subraya luego la frase “*de la cual el estudiante*” y escribe “del que el estudiante”, con una nota al margen: “problema de concordancia”.

En P11

- Entre otro tipo de correcciones encontramos dos de carácter ortográficos: en P11 (apartado 3.2., línea 2) pone una tilde en la conjugación del verbo estar: *está*

En P13

- En la línea 6, en la frase “*asignatura de español*”,<sub>2</sub> corrige con mayúscula el nombre propio: “*asignatura de Español*”. Hace, así mismo, 4 subrayados como marcas o guías en el proceso de revisión (*contenido7. Subrayados*).

Las demás correcciones son principalmente de contenido, un total de 6, dentro de las cuales destacaremos las siguientes:

En P8

Al finalizar el P8 (líneas 4-5) añade a la frase “*(...) las falencias o habilidades del estudiante*” la anotación “*a la hora de leer y escribir textos académicos*”. En el mismo P8 (línea 4) subraya la frase “desde diferentes tópicos” y al margen escribe la pregunta “*¿Cuáles son los más relevantes?*”.

## En P11

En el margen del P11 (Apartado 3.2., líneas 3-7) escribe una nota al margen de “*profundizar en la comparación*”.

## En el P12

- En las líneas 3-4 subraya el enunciado “*programa de una manera diferente dándole más enfoque a ciertos aspectos*” y en el margen inferior añade una nueva pregunta: “*¿por ejemplo qué se evidencia en cuanto a líneas o ejes temáticos?*”.

## En P15

- Al concluir el P15 (líneas 9-12) subraya la frase “*el mejoramiento constante de las competencias comunicativas. Los programas analizados cuentan con la metodología y el enfoque pertinentes en cuanto al desarrollo de dichos procesos*” y en el margen derecho escribe la siguiente nota: “*Habría que aclarar que una investigación en el aula arrojaría otro tipo de datos*”.

## En P17

- En las líneas 1-14 escribe en el margen izquierdo la siguiente nota: “*Argumentar sobre esta propuesta*”. La propuesta de Andrea a grandes rasgos consiste en establecer un curso de Español, basado en un modelo pedagógico por proyectos, en “*el que se desarrollen cooperativamente los contenidos, es decir, un proceso de coelaboración y coevaluación entre estudiantes y docente. De esta manera se lograrían avances colectivos en la comprensión y producción textual en donde el docente y el estudiante interactúen y trabajen en conjunto en la supervisión de las actividades. De lo contrario, se sugiere la reestructuración del Examen de Clasificación en Español, de tal forma que las preguntas permitan dilucidar cuáles son las fallas y fortalezas del estudiante*” (P17, líneas 3-14).

### **7.7.4. Valoraciones finales**

Lo que revela el proceso de composición del artículo académico es el grado de conciencia que ha adquirido la autora sobre la escritura como proceso y, más concretamente, sobre el papel de la revisión. Andrea incorpora en los sucesivos borradores las correcciones que le propuso el tutor, y luego fue desarrollando nuevos



aspectos, por su propia iniciativa, hasta lograr un trabajo más elaborado desde el punto de vista del contenido (ver ANEXO I EF\_A).

A continuación presentamos algunos ejemplos que permiten comprender cómo en el segundo borrador la autora incorpora las siguientes correcciones del tutor hechas en el primer borrador:

- a) En el resumen incorpora la siguiente frase que le propuso el tutor: *“La ausencia de dichos cursos incide de manera negativa en los procesos de aprendizaje que debe desarrollar el estudiante universitario”*.
- b) En el comienzo del apartado Introducción (P1): reemplazó en la frase *“en todas las ciencias”* por *“en todas las disciplinas”*.
- c) En este mismo apartado reemplaza el estilo subjetivo y adopta un tono neutral: *“Por lo tanto, considero de vital importancia...”* que da lugar a *“Por lo tanto, los cursos de español deben considerarse de vital importancia dentro de la actividad académica en todas las áreas del saber”*.
- d) En el P3 de la Introducción agregó una ampliación *“Finalmente, exponer la necesidad de estos, argumentando que su ausencia es un obstáculo para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento”*.
- e) Escribe un nuevo apartado *“Acercamiento a la lectura y escritura en la universidad”* en el que justifica la importancia de la lectura y la escritura en la educación superior, así como párrafos nuevos sobre el lugar curricular de los cursos de Comprensión y producción de textos académicos y de Español. El tutor le propuso que analizara la diferencia de enfoque de estos cursos y que desarrollara más el tópico de la prueba de ingreso o examen de clasificación.
- f) Reemplaza el estilo personal del primer borrador por un estilo más neutral. Reestructura el párrafo 4 de la introducción en el que analiza el papel de la prueba de clasificación.

En la versión definitiva Andrea también incorpora las nuevas correcciones que hizo el profesor en el primer borrador y conserva las que sugirió el tutor en el segundo borrador. A continuación exponemos algunos ejemplos para corroborar nuestro planteamiento:

- a) En el título del artículo el tutor le propuso que delimitara un período de tiempo para el análisis de los contenidos programáticos de los cursos de Español. En

- efecto, Andrea lo incorporó *“Análisis de los contenidos programáticos de los cursos extracurriculares de Español en la Universidad del Valle (Años 2006-2008)*. El tutor tachó la palabra “Años”.
- b) En el resumen corrigió la frase “aprendizaje de reglas y signos” y acogiendo la recomendación del tutor escribió *“aprendizaje de reglas y normas gramaticales”*.
  - c) En la Introducción incorporó una frase que escribió el tutor en el segundo borrador: *“propósitos específicos derivados en lo fundamental de”,* junto a la frase *“la lectura, la escritura y la comunicación”,* de tal modo que en la versión definitiva quedó así: *“Dado que el estudiante universitario es un sujeto que hace uso de la lengua constantemente en relación con propósitos específicos derivados en lo fundamental de la lectura, la escritura y la comunicación en el aula”*.
  - d) No obstante en la versión definitiva olvidó incluir la frase “la lectura y la escritura” en *“Dichos cursos deben estar enfocados a la creación de estrategias que permitan incentivar el ejercicio de la que el estudiante necesita tanto en su entorno académico como en su actividad profesional”*. Este pudo ser quizá el único error en la composición del texto, desde el punto de vista del tejido cohesivo del mismo, junto con un “*si no*” en el párrafo 5 del contenido que el profesor corrigió como “*sino*”, porque debía aplicar la conjunción adversativa, pero que tampoco corrigió en la versión definitiva. El tutor señaló el error.
  - e) En el párrafo 4 de la Introducción agregó la frase que le había propuesto el tutor en el segundo borrador en relación con la prueba de ingreso para eximir a los alumnos de los cursos: *“si se tiene en cuenta que los estudiantes que ganan la prueba de Español no deben tomar el curso”*. De tal forma que su párrafo quedó así: *“Finalmente, exponer la necesidad de éstos, argumentando que su ausencia es un obstáculo para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento; si se tiene en cuenta que los estudiantes que ganan la prueba de Español no deben tomar el curso”*.
  - f) En el apartado correspondiente a Cursos de Español (El contexto), la autora acogió la recomendación del tutor en el borrador 2 en el que le pidió que analizara las diferencias entre los cursos de Comprensión y producción de textos, y Español.

- g) No exploró, por el contrario, la recomendación del tutor en el borrador 2 para que profundizara un poco más en el análisis de lo que la autora denominó “*Los criterios de evaluación de dicha prueba son un poco difusos en cuanto a las competencias comunicativas se refiere*”.
- h) Sin embargo, en la versión definitiva la autora desarrolló una serie de aspectos que no había planteado en los dos primeros borradores en relación con la presentación de algunos programas de Español y el lugar que ocupan en ellos la lectura y la escritura; luego profundizó en las diferencias entre los programas y finalmente analizó el papel de prueba o examen de clasificación y los cursos genéricos de Español.
- i) En la versión definitiva incorporó un apartado de conclusiones que había enunciado en el borrador 1, pero que en el borrador 2 no apareció desarrollado.

En conclusión, Andrea incorporó la mayor parte de las correcciones que le propuso el tutor y mejoró muchos aspectos a partir de estas recomendaciones e incluyó desarrollos de aspectos clave a lo largo de los borradores hasta la versión definitiva, evidenciando su compromiso con el proceso y su apertura a escuchar, y valorar las recomendaciones del profesor para producir un texto mucho más elaborado en cuanto a su estructura y contenido.

## **7.8. Resultados del capítulo**

El análisis de los datos relativos a los procesos de corrección de Andrea y de corrección para Andrea, producto de la implementación de la PRI, muestra en primer lugar que el tipo y el número de correcciones está relacionado con la relevancia que el sujeto atribuye a cualquiera de estos aspectos: 1) puntuación y ortografía, 2) lexicales, 3) morfosintaxis, 4) cohesión, 5) coherencia, 6) ortotipografía y presentación). En segundo lugar, la cantidad y la calidad de las correcciones están determinadas por el tipo de texto que se va a corregir (ensayo literario o artículo científico), por algunas de sus propiedades (extensión, densidad informativa, interés), y finalmente por una serie de factores asociados del estudiante que hace la revisión, de su nivel de formación letrada académica, de su historia de vida y literacidad, etc.

Por otra parte, también deben tenerse presentes los factores asociados del estudiante a quien se hace la revisión como un factor que incide en el tipo, en el número de correcciones y en los comentarios de valoración crítica. En otras palabras, las relaciones de estatus/poder que se establecen entre estudiante-autor y estudiante-revisor inciden de algún modo en la cantidad y la calidad de las correcciones, como ocurrió cuando Jimena revisó a María Victoria y cuando revisó a Moisés (ver capítulo 6).

Así mismo, es necesario tener en cuenta otro factor relevante en el proceso de trabajo en la PRI de Andrea, como es la incidencia de sus vinculaciones afectivas en la escogencia de sus parejas de revisión. Es el caso de Liliana y Moisés, sus mejores amigos en el curso, y con quienes compartió la corrección conjunta de varios borradores.

Un dato que apoya nuestra aseveración es que de los 6 borradores revisados a Andrea, 3 fueron corregidos por Moisés. Es decir el 50% de los trabajos. Además, Moisés revisó el primer borrador del ensayo final de Andrea, mientras que revisó 2 borradores a su amiga Liliana de un total de 6 borradores corregidos a sus pares, un 33%, es decir, una tercer parte del total.

En definitiva, a pesar de que la implementación de la PRI no estuvo determinada por la formación previa de tutores ni formatos altamente estructurados —se pretendía que hubiese mayor libertad y menos prejuicios de los sujetos durante la corrección entre iguales—, los estudiantes fueron desarrollando una PRI autogestionada en la que buscaron a sus compañeros de mayor confianza o a aquellos que a su juicio tenían buenas competencias como revisores. Andrea y Jimena son un ejemplo de ello.

También hay que tener presente que la historia de vida y de literacidad de cada sujeto incide en el grado de conciencia, los valores, actitudes y punto de vista sobre la PRI y la escritura académica. En el caso de Andrea no encontramos, a diferencia de Jimena, una rica historia de prácticas de literacidad en la familia y en el contexto escolar, sino más bien experiencias puntuales gratificantes como la lectura en voz alta que hacía su madre de algunos cuentos de tradición popular o las prácticas de lectura crítica con su maestra de *Ciencia Política*. Su caso guarda algunas similitudes con el de Pedro, en el sentido de

compartir experiencias poco gratificantes con la literacidad durante su trayectoria escolar y la ausencia de modelos docentes significativos.

Sin embargo, encontramos en la historia de Andrea un punto de inflexión para comprender sus posicionamientos frente a la PRI, así como la cantidad y la calidad de las correcciones que hizo en los borradores de sus pares. Sus dos años de estudio en el programa de *Física* constituyeron una puerta de entrada a la comunidad académica, al discurso disciplinar de las ciencias exactas y a los géneros académicos como la reseña, el resumen, el informe de investigación y el artículo científico, así como a las prácticas de lectura y escritura de géneros académicos especializados.

Así, podemos constatar que Andrea hizo más correcciones que Jimena y Pedro y que también recibió muchas más revisiones de sus pares. Mientras Jimena corrigió 4 trabajos, Andrea corrigió 6. Por otra parte Andrea recibió correcciones en 6 textos y Jimena en 4. Este dato puede interpretarse en función de la actitud más favorable hacia el trabajo colaborativo en la PRI que evidenció Andrea en su discurso y en sus prácticas de escritura académica.

Andrea tuvo en cuenta todos los tipos de contenido en sus correcciones a los pares, con excepción del *contenido8* (comentarios de valoración sobre el texto que incluyen descripciones y juicios de valor). Este dato puede indicar alguna dificultad de Andrea para argumentar juicios de valor sobre los textos de sus compañeros, a diferencia de Jimena que empleó en forma más prolija este tipo de comentarios. No obstante, cabe interpretar que su formación previa en el discurso disciplinar de las ciencias exactas en el programa de *Física*, en cuyos discursos se suele evitar los juicios de valor o comentarios de carácter subjetivo, puede haber influido en que Andrea haya evitado hacer de comentarios de valoración personal en sus correcciones.

En un alto porcentaje sus correcciones se centraron en aspectos del contenido como la coherencia (*contenido5*), con un total de 27 correcciones, seguido del *contenido7* (Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes) con 17 anotaciones, y las correcciones lexicales (*contenido2*) con 11 anotaciones. A diferencia de Jimena, que empleaba los subrayados como una manera de seguir el texto o una guía para ir

avanzando en la lectura, Andrea usaba los subrayados para destacar un fragmento del texto que sería objeto de la corrección.

El uso de las correcciones de *contenido5* por parte de Andrea supera en forma notoria a los demás criterios de revisión, lo que muestra el interés de Andrea por aspectos de contenido del texto y la valoración que hace de ellos en el proceso de la corrección, así como su grado de conciencia sobre el significado de este tipo de reparaciones en la organización semántica del texto. En otras palabras, Andrea se propuso ir más allá del nivel de la palabra y la frase para abordar la dimensión textual.

También podemos observar que, a pesar de la fama de “dura” que tenía Andrea debido a las correcciones que hacía, no “destroza” los textos como afirman algunos de los informadores. Sus correcciones no se diferencian sustancialmente de las que hacen Jimena, Dora y Pedro. Es decir, se ocupan preferencialmente de aspectos de orden local (corrección de palabras, frases, ortografía y algunos signos de puntuación), y en menor medida de aspectos de orden global (cohesión y coherencia).

En la revisión que hace Esteban de su borrador de la reseña del artículo, *Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas (Lectura2)*, hay unos comentarios acertados al final de texto sobre aspectos que Andrea dejó sin desarrollar en la reseña, como por ejemplo, el valor que concede el autor a las tecnologías digitales e internet, en el concepto de biblioteca digital, como un complemento obligado en la sociedad del conocimiento. Así, pues, el resumen del texto está incompleto, como señala en forma acertada Esteban.

La ausencia de un comentario crítico también es puesta en evidencia por Esteban. En resumen, Esteban de quien se creía era uno de los alumnos menos capacitados para la corrección, porque construyó un discurso personal devaluador sobre su falta de competencias como lector y escritor, era realmente un estudiante serio, riguroso y comprometido con la revisión, como sostenían su amiga Jimena y su compañera Adela. Este es un hecho significativo porque en el discurso educativo tiende fácilmente a etiquetarse a ciertas personas como menos capaces porque son diferentes o porque hablan abiertamente de las debilidades de su formación letrada, como lo hizo siempre de manera clara Esteban.

Por otra parte, la corrección que hace Moisés al borrador del resumen del texto *¿Qué es el código escrito?* es también un trabajo serio que hace aportaciones importantes para el mejoramiento del texto; por ejemplo, señala algunos aspectos importantes del resumen que faltan y algunas inconsistencias. Le critica su excesiva brevedad, pero reconoce como aspecto positivo la claridad y coherencia del texto, así como un buen uso de los mecanismos de cohesión y de los signos de puntuación.

Por otra parte, la identidad docente de Andrea se vio fortalecida con la implementación de la PRI. Al triangular los datos aportados por la entrevista en profundidad, el grupo de discusión y los trabajos corregidos a Andrea y corregidos por Andrea, podemos seguir el proceso de constitución de la identidad docente que comenzó con las prácticas de literacidad en el hogar y la influencia de la madre como primera figura docente, pasando por su docente de Ciencia Política y la experiencia de la literacidad crítica que vivió bajo su influjo hasta llegar a la universidad, primero al programa de *Física* y luego al programa de *Lenguas extranjeras*. La identidad docente se manifiesta claramente en la actitud positiva de Andrea frente a la PRI, en la valoración del trabajo colaborativo en la escritura académica, en reconocer que los aportes de sus pares le ayudan a mejorar su escritura y en proponer aportes para mejorar la práctica, como por ejemplo dedicar mayor tiempo a la corrección de los borradores hasta producir textos mucho más elaborados y permitir una mayor posibilidad de intercambio de los mismos con diversos compañeros.

También la fuerza de su identidad docente se manifiesta en su actitud crítica frente a la falta de rigor de sus pares en el proceso de corrección y su falta de conciencia sobre la importancia de la colaboración en el mejoramiento de la escritura académica. Pero esta va incluso más allá al poner en discusión las prácticas de enseñanza de la literacidad en los anteriores niveles de escolaridad, a las que señala como responsables de los problemas que experimentaron ella y sus pares durante la implementación de la PRI. Esta actitud está relacionada con una postura democrática, de respeto y confianza en los puntos de vista del otro. Andrea defendió esta opinión tanto en la entrevista en profundidad como en el grupo de discusión como una fortaleza en el mejoramiento de la escritura académica, de ahí que reclamara un mayor compromiso de sus pares en la PRI. En este sentido, Andrea evidenció una madurez cognitiva que sus compañeros en

general, y Pedro y Jimena en particular, no alcanzaron debido a sus temores y resistencias a la PRI.

Finalmente, la evolución de su identidad docente se expresa de manera significativa en el proceso de composición de su ensayo final, en el cual reflexiona sobre los enfoques que subyacen en algunos programas de cursos de Español Extracurricular, que tienen por objeto la enseñanza de la lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle. Se trata de un texto planificado y desarrollado siguiendo las normas de la escritura de artículos académicos. En definitiva, el proceso de composición del ensayo final es el resultado de una apropiación crítica y creativa de la PRI.

El proceso de construcción de la identidad docente de Andrea se ha evidenciado también en su deseo de ser una escritora competente que se esfuerza cada vez por ser más consciente de sus procesos de composición académica y poder contribuir, así mismo, en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Esta evolución de su conciencia docente y escritora ha marcado una línea de evolución ascendente en su formación académica en la que queremos destacar su participación como ponente en el **Encuentro de investigadores de lenguas indígenas Universidad del Valle. Noviembre 11 y 12 de 2011** (en Anexos adjuntamos su ponencia) que contó con la presencia de destacados investigadores nacionales e internacionales en el campo de las lenguas indígenas. El título de su ponencia fue *Primera aproximación al Sistema de Clasificación Nominal en Pisamira Lengua Tucano Oriental-Vaupés* (ANEXOS V\_BORRADORES BOTA001). Hay que señalar que este es el tema en el que se encuentra trabajando como objeto de investigación en su monografía de grado.

Como podemos constatar Andrea ha experimentado un significativo proceso de construcción de su identidad como escritora y como docente en el que la implementación de la PRI ha jugado un papel relevante.



## Capítulo 8

### PEDRO: UN CASO DE ESCRITURA E IDENTIDAD EN LA PRI

ÍNDICE	PÁG.
8.1. Introducción	475
8.2. Historia de vida y literacidad	477
8.2.1. El analfabetismo de sus padres: tensiones	480
8.2.2. Frustraciones escolares y compensaciones	481
8.2.3. Escrituras íntimas	484
8.2.4. La lectura obligatoria de <i>El Quijote</i>	486
8.2.5. Prácticas vernáculas de literacidad	488
8.2.6. ¿Resumen o conclusión?:	489
8.2.7. En una nueva comunidad discursiva: retos	491
8.2.7.1. El aprendizaje de lenguas	492
8.2.7.2. Acá, la universidad; allá, el pasado	493
8.2.8. El concepto de lectura crítica	494
8.3. Actitudes y puntos de vista sobre la PRI	495
8.3.1. Escritura personal y escritura académica	501
8.3.2. La PRI en su identidad docente	501
8.3.3. El rol del tutor en la PRI	502
8.3.4. La valoración de la PRI en el aula	504
8.3.5. El papel epistémico de la revisión	505
8.3.6. El tema del plagio	507
8.3.7. Conversar en el aula sobre la PRI	508
8.4. Su identidad en una nueva comunidad de discurso	509
8.4.1. El futuro profesor como lector y escritor	511
8.5. Intervenciones en el grupo de discusión. Análisis	512
8.6. Las correcciones de Pedro. Análisis y discusión	515
8.7. Las correcciones para Pedro. Análisis y discusión	524
8.8. Escritura e identidad: el artículo académico	533
8.8.1. Análisis y discusión de resultados	534
8.8.1.1. Primer borrador	538
8.8.1.2. Segundo borrador	544
8.8.1.3. Última versión	547
8.9. Resultados del capítulo	548

#### 8.1. Introducción

En este capítulo presentamos, en primer lugar, las prácticas letradas vernáculas en las que la lectura, la escritura y la oralidad tenían un significado para Pedro, y posteriormente describimos y analizamos sus prácticas de lectura en la familia y en el contexto académico (educación primaria y secundaria), hasta desembocar en su acceso a la educación superior. En segundo lugar, nos proponemos comparar las prácticas letradas del sujeto antes y después de su ingreso a la universidad para comprender sus

representaciones, grado de conciencia, actitudes, valores y puntos de vista sobre la PRI y el proceso de composición de textos académicos, así como el proceso de constitución de su identidad docente. Así mismo, presentamos un análisis de los tipos y la cantidad de correcciones que aplicó y recibió en la revisión de borradores de los textos académicos los cuales fueron objeto de revisión, a lo largo de la secuencia de aprendizaje

Pedro puede ser considerado un “estudiante maduro”. De acuerdo con Ivanic (1998), existe desde la década de 1980 un consenso tácito en Gran Bretaña sobre el hecho de que un estudiante que ingrese en la educación superior, con una edad que sobrepase los 25 años, sea considerado “maduro”. Se trata de alumnos que han retornado al estudio después de muchos años de estar por fuera del sistema educativo formal, y provienen generalmente de las clases trabajadoras.

En efecto, Pedro ingresó a la universidad 14 años después de haber obtenido su grado de bachiller en el año 1993, tiempo en el cual cursó estudios ligados a su vida laboral como mercadeo y ventas y visita médica, hasta completar una carrera intermedia como Técnico en urgencias médicas, en una institución de educación no formal de Cali. Es decir, Pedro no había cursado estudios formales durante esta etapa de su vida hasta que logró acceder a la universidad en 2007, al programa de lenguas extranjeras, después de un par de intentos fallidos de ingresar a los programas de arquitectura e ingeniería civil. Otro factor que permite incluirlo en esta categoría de “estudiantes maduros” es su origen social, el cual es la clase trabajadora. Es actualmente, además, un estudiante trabajador, como lo describimos y analizamos a lo largo de este estudio de caso.

Algunas de las conclusiones de varios estudios (Hockey, 1987; Gardener, 1992; Roach, 1990; Ivanic, 1998) establecen que los estudiantes maduros presentan una gran dificultad para construir una imagen segura y positiva de sí mismos. A pesar de haber obtenido una plaza en la universidad, su identidad académica a menudo permanece inestable, amenazada e insegura. Estos estudios establecen que ingresar a la universidad como estudiante maduro está asociado con dificultad, crisis de confianza, conflictos de identidad y sentimientos de extrañeza, producidos por la necesidad de descubrir las reglas de un mundo desconocido para ellos.

## 8.2. Historia de vida y literacidad

Pedro nació en Cali el 23 de mayo de 1975 y creció en un barrio muy popular en el suroriente de la ciudad, en el seno de una familia de clase trabajadora, numerosa (siete hermanos y sus dos padres) y con muchas dificultades económicas, como él siempre recalcó. El barrio donde vivió su infancia, adolescencia y una parte de su adultez se llama El Paraíso, un barrio de estrato 3, de clase media baja que está ubicado en un sector rodeado de barrios con altos niveles de inseguridad y delincuencia como Villanueva y El rodeo. Fue víctima de algunos robos y espectador frente a otros fenómenos de violencia como asesinatos, a los que como la gran mayoría de los colombianos tuvo que acostumbrarse:

*Como que uno termina acostumbrándose a ese modus vivendi. como que se acostumbra uno a eso y yo seguía catalogando mi barrio como sano a pesar de que fui víctima de varios robos y que había, había muchos problemas delincuenciales, asesinatos, pues que uno presenciaba, se daba cuenta, y pues era como el cotidiano de uno, pues entonces, puesss, era como algo relativamente normal. (Entrevista en profundidad: 57-61).*

Pedro es hijo de un conductor jubilado de la empresa de servicios públicos de la ciudad (Emsirva) y de un ama de casa. Cursó su educación primaria en una escuela pública y la secundaria en un colegio cooperativo industrial de carácter privado. La educación primaria la estudió en el colegio *Hernando Caicedo*, un plantel público y el bachillerato en un colegio privado, una institución de tipo técnico-industrial, el *Colegio Cooperativo Industrial Nuestra señora de los Remedios*. Pedro recuerda que se encontraban relativamente cerca de su casa, pues sus padres siempre trataban de matricularlo en instituciones no muy distantes, por motivos prácticos, para no tener que desplegar la logística que demanda estudiar lejos del hogar porque su familia no contaba con los recursos económicos para largos desplazamientos. La “escuelita”, como la llama Pedro, quedaba a dos cuadras de la casa, y el colegio de bachillerato estaba ubicado como a unas seis o siete cuadras o manzanas.

Pedro resaltó el hecho de que hace varios años que asiste junto con su esposa a una iglesia cristiana: “*pues sí, yo pertenezco a, yo pertenezco a una iglesia cristiana, eh, mi*

*esposa y yo nos congregamos, eh desde hace varios años en una iglesia cristiana, pues profesamos el cristianismo”*. (Entrevista en profundidad, líneas 11-13).

Actualmente trabaja en la empresa EMI (Emergencias Médicas) como operador paramédico. Lleva 11 años en esta compañía y admite que este trabajo lo absorbe mucho, que resulta muy estresante porque implica recibir y responder llamadas durante toda su jornada laboral, a personas aquejadas de diferentes tipos de dolencia, entre ellas personas mayores en situaciones de riesgo. Su horario laboral es de 3:00 p.m. a 11:00 p.m., mientras que el horario de estudios va de 8:00 a.m. hasta la 1:00 p.m.:

*Eh, eh, a mí; no quiero excusarme en mi trabajo, no es pues para esto, pero si me queda muy, muy duro, o sea a mí me toca trabajar, pues, por las tardes; yo trabajo de las 3 de la tarde a 11 de la noche. Yo soy paramédico, trabajo en EMI (Emergencia Médica), en el 61 allá como operador paramédico, ya hace once años, entonces eso me absorbe, me absorbe mucho, un trabajo que a pesar que es recibiendo llamadas, es muy desgastante, ¿sí?, es lidiando con los yayos que están enfermos, que están en peligro de muerte, entonces es una, es una, es una carga, ¿me entendés?, entonces yo cuando estoy estudiando; yo estudio aquí de 8 a.m. a 1 p.m.; entonces me toca salir en “bombas” (expresión coloquial colombiana que significa a toda velocidad) para el trabajo, para cambiarme, almorzar y vincularme a mi jornada laboral, entonces así es toda la semana, toda la semana, entonces yo llego es cansado a la casa, por la noche a mi casa, por muchas ganas que yo tenga de llegar a sentarme a escribir algo que tenga para el otro día, alguna obligación académica, ya, el cuerpo no me deja, cansado, entonces eso, eso de pronto hacía que no rindiera en la manera en que yo quería rendir, ¿sí? Porque eso, eso influye en que no tenés tiempo de practicar, no tenés tiempo de investigar, no tenés, de pronto no tenés tiempo de estar aquí en la universidad, interactuando, hablando en otras lenguas, entonces eso de una u otra forma entorpece tu, tu proceso. Hubo, hubo un, semestre, el semestre pasado, el semestre pasado, el semestre antepasado que, que yo sentía que, que me sentía ya totalmente cansado, totalmente estresado. Lo que hice el semestre pasado, para no, para no desencarretarme tanto de la U, fue, como aquí uno se atrasa un año porque la carrera es anual, entonces lo que hice fue matricular electivas; el semestre pasado matriculé cuatro electivas y, y, sí, como*

*para no, y entre esas electivas iban Inglés y Francés, entonces como para no desligarme totalmente de la universidad, entonces el semestre pasado para no quedarme totalmente parado, electivas, entonces ahora ya, ya esta semana ya voy a matricular las de sexto (T7: 1-28).*

Reconoce que esta situación ha incidido de manera negativa en sus estudios universitarios, porque cuando llega a casa se siente muy cansado y no puede cumplir de manera eficaz con sus responsabilidades académicas. Era consciente de que no podía rendir de la forma en que lo deseaba, máxime cuando siempre ha luchado por ser un buen estudiante. Presentarse a sí mismo como un estudiante responsable y comprometido es una imagen de su identidad que ha defendido siempre, a pesar de que las circunstancias que han rodeado su vida no hayan sido las más favorables para el desarrollo de sus estudios.

Esta experiencia de no tener tiempo para practicar e interactuar con sus compañeros en el aprendizaje de lenguas ni para “investigar” (estudiar de manera concienzuda, rigurosa), lo llevó a sentirse muy agotado y a tomar la decisión de retirarse por un semestre de la universidad. Este hecho tuvo repercusiones notables en su expediente académico, porque significó retrasarse un año en sus estudios. Por ejemplo, mientras los compañeros con los que inició estudios se encuentran adelantando ya el octavo semestre, él se encuentra en sexto. Para evitar “*no desencarretarme tanto*” (perder el hilo o el ritmo en su formación) decidió matricular algunas asignaturas electivas.

Cuando comenzó sus estudios de Licenciatura en Lenguas Extranjeras y antes de entrar a paramédicos, Pedro sintió la necesidad de estar preparado para ayudar a los demás. En el ejercicio de esta profesión del área de la salud, encontró la afinidad entre su campo de trabajo y el estudio de las lenguas: “*sí he tenido como esa afinidad por las lenguas, y y pues me vinculé*”. El aprendizaje de la lengua de señas lo motivaba mucho. Este hecho lo llevó a interesarse por aprender la lengua de señas para poder ayudar a un sordomudo que tuviera problemas de salud y poder comunicarse con él en una situación de riesgo inminente.

En relación con su nivel de proficiencia en lenguas extranjeras considera que su nivel de inglés es mediobajo. En contraste, considera que su grado de conocimiento del francés es mejor y relaciona este hecho con una paradoja porque vio inglés a lo largo de todo el bachillerato, mientras que el contacto con el francés comenzó cuando sus estudios de licenciatura en lenguas extranjeras.

### **8.2.1. El analfabetismo de sus padres: tensiones**

En su infancia recuerda con cierto sentimiento de rabia e impotencia que sus padres no fueran letrados, en el sentido de las concepciones dominantes de la literacidad.

*Lamentablemente, pues mis padres no fueron estudiados, ellos, ellos se criaron en esa cultura, en esa cultura (repite) antigua y de clase baja donde apenas aprendían a firmar los sacaban del colegio, ¿sí?, entonces de pronto ellos no tenían esa cultura como para motivarme a, a, no contaban con la parte intelectual, con esa parte que la da el estudio y la da pues ese bagaje en todo eso de la lectura y en todo eso de de y ellos no contaban con eso, se puede decir que vivían como en una ignorancia pues sí, forzosa, y y nunca me inculcaron, o sea que yo desde que tengo uso de razón nunca me inculcaron de leer y eso, no, ya o que yo tenga conciencia de que me leí, cuentos, de pronto todas esas cosas que uno con que motivan a los niños que promocionan la lectura, que les empiezan a leer, a contarles aventuras, historias, desde que yo tengo uso de razón no recuerdo que haya, de que hayan hecho eso conmigo (T1: 1-13).*

Un dato que despierta nuestra atención es que siempre que evoca su infancia y la precariedad de su entorno familiar y escolar, en su discurso emplea en forma reiterada el adverbio “*lamentablemente*”:

Otro hecho que resultó anecdótico, quizás un poco caricaturesco, fue el relacionado con el uso de la prensa escrita en su casa. Debido a la situación económica de pobreza que había en su hogar, el periódico no se leía, sino que se usaba como papel higiénico. Posteriormente cuando se le pidió que revisara el contenido de la transcripción de la entrevista en profundidad, aproveché para preguntarle sobre esta anécdota y Pedro respondió:

*En vista de que no recordaba muy bien si a ese papel periódico se le daba un uso más intelectual, recurrí a preguntarle a mi señora madre sobre esto, y ella me dijo que mi padre recolectaba los diarios con los vecinos, puesto que no había dinero para comprarlos. Mi madre dice que él en ocasiones leía el periódico antes de ponerlo en el baño y que mis hermanos también lo hacían. Ahora ya sé por qué particularmente mi hermano mayor, Carlos Julio, que ya murió, se demoraba eternidades en el baño. Recordando un poco, yo también miraba algunas imágenes y apartados de este material próximo a ser contaminado después de haber sido útil en los menesteres informativos. (Entrevista en profundidad, líneas 678-686).*

Cuando relató la anécdota por primera vez, Pedro le había dado un toque tragicómico porque la había relacionado con la situación de pobreza que había en su hogar. Sin embargo, después de haber hablado con su madre mucho años después, pudo recobrar la memoria de este evento de literacidad y ahora lo vincula con prácticas de literacidad asociadas con el uso del periódico, no solo como papel de váter, sino como medio de lectura y entretenimiento.

Desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad, los cuales reconocen precisamente que existen diversos tipos de prácticas letradas, más allá de las fronteras de la escuela, esta interpretación que hace Pedro pone en entredicho el prejuicio que había construido sobre el analfabetismo de sus padres y deja en evidencia que sí había textos en su casa, que la familia ojeaba, observaba y leía, a diferencia de lo que él había sostenido a lo largo de la entrevista en profundidad.

### **8.2.2. Frustraciones escolares y compensaciones**

Paradójicamente, a pesar de no contar con estímulos desde su hogar, Pedro sintió una gran pasión por las bibliotecas; aprovechaba tener que hacer tareas e “investigaciones” (consultas para realizar trabajos, así las denominan profesores y estudiantes) para ir y solicitar libros al bibliotecario. Las tareas escolares eran una excusa para poder estar mañanas enteras en contacto con los libros. Pedía a su madre que lo despertase temprano, a eso de las 7 para irse a hacer tareas a la biblioteca:

*Yo me levantaba muy temprano y le decía: “ve madre levantarme a las 7 de la mañana que tengo tareas qué hacer”, y yo me iba para la biblioteca, me estaba toda la mañana e incluso iba por la tarde y y esto hablando de primaria ¿no? yo me iba para la biblioteca y allí (ahí) mhm el bibliotecario me me prestaba; yo le decía que tarea necesitaba; él me pasaba los libros, yo me recuerdo que sí tenía una pasión por las bibliotecas y por los libros, pues eh eh con excusa pues de las obligaciones académicas, pues me dejaban [...] por fuera de la academia no, por fuera no. A mí me gustaba estar en la biblioteca, pero en función de mis obligaciones académicas (T1: 20-28).*

En definitiva, reconoce, que aparte del cumplimiento de sus deberes escolares, no leía para satisfacer otras necesidades (información, placer, imaginación, creatividad, etc.).

Es muy probable también que encontrara en la biblioteca los libros, textos y otros materiales escritos que no tenía en su hogar. La relación de confianza con el bibliotecario podría considerarse como un sustituto de la relación con una figura de autoridad, depositaria en este caso, de la cultura escrita que no tenía en casa. Más adelante someteremos a prueba esta hipótesis. Aunque mencionó que dirigirse a hacer tareas a la biblioteca y encontrarse con los libros era una actividad placentera, lo hacía para cumplir con sus compromisos escolares.

Sin embargo, su relación con la biblioteca cambió debido a su actual rol de estudiante-trabajador:

*No, mira, lamentablemente sigo en el mismo rollo, sigo en el mismo rollo, por mi falta de tiempo. Saco los espacios para ir a buscar lo que necesito ¿sí? Que a veces si saco espacios para ir de pronto que yo decir “una mañana”, pero muy esporádicamente que decir una mañana para ir a... “Debo ir a leer” o me voy pues a leer algo de mi agrado o a ver un documental ¿sí? Saco muy esporádicamente (..). No a la biblioteca (..). Por placer, casi nulo esporádicamente. Y (..), por ejemplo, ahorita voy de carrera a buscar los libros que necesito pero no (..). No, o sea, no cuento con el tiempo de poderme quedar allá mirando. Que me gustaría, pero mantengo pues (..). Mi tiempo me limita mucho para poder tener un encuentro como más cercano y más duradero, pues, con la biblioteca. (Entrevista, segunda parte, líneas 47-57).*



Como hemos señalado, Pedro se presentó, a lo largo de la entrevista, como un estudiante muy seguro de sí mismo, disciplinado, aplicado, “*no como a los demás niños que los tenían que empujar y ¡ve qué tareas tienen!; mi mamá nunca tuvo que mirarme cuadernos; yo sabía qué obligaciones tenía*” (T1: 18-20). En la universidad defendió esta misma identidad: la de un estudiante comprometido con su formación académica y con su proceso de escritura en el que siempre buscó la orientación del profesor. Se mostró también interesado en su futuro como docente de lenguas e insistió en sus intervenciones en la necesidad de transformar las prácticas tradicionales de lectura y escritura en la educación básica y media.

No obstante, su experiencia alrededor de la lectura en educación primaria la calificó con ironía como “metodología tradicional”. A los seis años empezó a cursar el primer grado, sin haber pasado previamente por la educación preescolar (prekinder y kínder).

*no, pues yo recuerdo, eh (..), pues español, eh, el, el, la escritura en español, yo recuerdo que pues esa metodología tradicional, pues estamos hablando ya de unos treinta años aproximadamente, pues yo tengo ya 35 años, estoy hablando, ah pues no (hace un giro como si hubiese olvidado algo), un poco menos porque eh (..), eh (..), en ese tiempo, se, se, pues, se eh (..), se solía meter los niños a los 6 años a primero de primaria, no había todo este cuento ahora de eh(..) párvulos y toda la vaina de kínder, de kínder, de prekinder y eso, entonces a los 6 años me metieron me metieron a primero de primaria, entonces “se me fue la paloma” (el estudiante verbaliza un lapsus u olvido), espérate (T2: 1-8).*

El ingreso en el mundo escolar representó un paso traumático en su vida, que siente como una profunda herida narcisista por lo que significó el desprendimiento de la madre y del entorno familiar. Además, el proceso alfabetizador al que se enfrentó en la educación primaria estuvo dominado por el método silábico, la escritura de planas y la memorización. En una perspectiva en la cual se siente ahora conocedor del tema de las alfabetizaciones, adopta una postura crítica:

*Y que recuerde pues ese método tradicional donde te ponen que la ele con la a no sé qué y te ponen a hacer planas y todo así como memorizado, bueno, una metodología que uno ahora, pues ya ya metido en este cuento ya ve, eh, eh, pues todos los errores que se cometían, pues, con esa metodología tan tradicional (T2: 17-21).*

Especialmente doloroso resultó para Pedro su acercamiento inicial a las matemáticas. En la escuela le pedían aprenderse de memoria las tablas de multiplicar. En casa su padre le tomaba la lección de las tablas y por cada error le daba un coscorrón, le halaba el pelo o le gritaba:

*Sí, sí, ese choque fue pues a los seis años; uno tener ese choque con ese medio académico, y, y, y no solo eso, o sea, el método que utilizaba mi papá, era un método, pues, muy, muy, muy traumático, porque era de esos meto, métodos donde no te tienen paciencia, como empiezan con las tablas, ¿no?. Lo ponían a uno a aprenderse las tablas de memoria, y entonces: “¡dígame la tabla del, ¡a ver!, entonces empezaba uno y si uno erraba o no acertaba pues, su coscorrón (el estudiante tiñe este relato de cierto dramatismo), o su halada de pelo o su; la gritada. Yo detestaba que mi papá se sentara conmigo a ayudarme a hacer tareas o a repasar porque eso era traumático (T1: 28-36).*

### **8.2.3. Escrituras íntimas**

Estas experiencias previas negativas con la literacidad en el contexto de la escuela, que bien podrían considerarse desencuentros, tuvieron un punto de inflexión en su vida cuando descubrió una faceta creativa con la escritura de poemas personales que todavía conserva. Transcurrían sus 14 o 15 años. Hasta este momento no había encontrado algún tipo de placer en la cultura escrita:

*En general estamos hablando, mirá que; no mirá que yo, que yo recuerde, nunca tuve maestros que me motivaran a, que me motivaran a leer, lecturas así por placer, no (lo dice enfáticamente), siempre eran cosas motivadas al medio académico, pero nunca, nunca di así con profesores que me motivaran (lo dice como pensando en voz alta, como meditando, con un ritmo más lento) que me motivaran a la lectura placentera, de pronto que a mí me gustara no; yo si me acuerdo, tipo 14 o 15 años; a mí me gustaba escribir poesía, y hasta compuse varios poemas, y, pues inspirado en amores así de la infancia, entonces uno se inspiraba y yo yo logré escribir varios poemas y se los leí a varias personas y así y pummm ahora yo por ahí los he conservado, y yo se los he leído a personas*

*y ¡Uy escribías bien o estabas inspirado o tal!, y, y, pero no, nunca me motivé así por leer poesía, a, por leer literatura, nada, o sea, a pesar de que si si noté que cuando leo esos escritos si veo que tengo o tenía un talento como para la poesía*

**Investigador:** [    ], *¿qué tiempo le dedicabas a estas actividades? Por ejemplo, ensayos, poemas, ¿Qué tiempo le dedicabas? ¿me imagino que era por fuera de la escuela?*

**Pedro:** *Sí, era por fuera de la escuela, por fuera de la escuela, de pronto los fines de semana, sábados, días sí que tenía así, me me me daba como esa inspiración y y empezaba a escribir*

**Investigador:** *y ¿cuánto tiempo le dedicabas a esa actividad?*

**Pedro:** *no, por ahí dos horas (T2: 21-42).*

Por otra parte, la práctica vernácula de escribir poemas fuera de las fronteras de la escuela no encontró un correlato con prácticas literarias más sofisticadas: “y, y, *pero no, nunca me motivé así por leer poesía, ah, por leer literatura, nada, o sea, a pesar de que si, si noté que cuando leo esos escritos si veo que tengo o tenía un talento como para la poesía*” (T2: 33-35). Además, el tiempo que le dedicaba era poco, unas dos horas los sábados.

Para el proceso de construcción de su identidad docente, este discurso debe ser considerado como un dato relevante., Pedro no contó en su historia de vida y literacidad con docentes ejemplares ni experiencias de aprendizaje significativas. Si a esta situación sumamos que las prácticas de literacidad en el contexto familiar no fueron gratificantes y que sus padres tampoco jugaron el rol positivo de primeros maestros —como sí ocurrió con Andrea y Jimena—, podemos estar hablando de una identidad docente de Pedro más débil que la de sus dos compañeras. Estos factores podrían explicar las dificultades académicas de Pedro que lo han llevado a retrasarse un año con respecto a sus compañeros de curso.

Sin embargo, puede afirmarse que Pedro ha avanzado en la apropiación de las normas de la escritura académica y de la pedagogía de la lectura y la escritura, como mostramos

a lo largo del estudio, que pueden contribuir en el fortalecimiento de su identidad docente.

#### **8.2.4. La lectura obligatoria de *El Quijote***

En su estudio sobre el desinterés lector, Aliagas, Cassany y Castellá (2009) sostienen que la resistencia que muchos estudiantes desarrollan hacia la lectura y la escritura no es una cuestión estricta de literacidad, sino un conflicto de identidad que surge al no producirse durante la escolarización una apropiación de las prácticas letradas hegemónicas que operan en cada disciplina (Ivanic 1997: 37-74, citado en Aliagas, et. al.). Por tanto, los vínculos con los textos están determinados no solo por aspectos sociales, sino también por aspectos afectivo-emocionales que condicionan el encuentro de los estudiantes con la lectura y la escritura.

En el caso de Pedro, los antecedentes familiares y escolares configuraron un rechazo del texto escrito y de la lectura durante su infancia y adolescencia, los cuales constituyen un antecedente que hay que tomar en consideración de cara a su acceso a la educación superior, a su papel en la PRI, a su identidad como escritor de textos académicos y al proceso de construcción de su identidad docente.

La cultura escolar lejos de posibilitar una relación diferente con la escritura, profundizó, por decirlo así, el desencuentro con el placer de leer. La enseñanza de la literatura que constituye el eje de las prácticas de lectura y escritura del área de *Lengua Castellana* en la educación básica y media y que para algunos estudiantes supone una potente fuente de identificación o válvula de escape de diverso tipo de conflictos interiores, se convirtió en un pesado lastre en su proceso de apropiación de la cultura escrita dominante.

A continuación, analizaremos un pequeño diálogo entre el investigador y Pedro que resulta revelador porque muestra cómo el estudiante critica los métodos de enseñanza de la lectura literaria a los que se vio expuesto en el bachillerato. Además, presenta su propio ideario pedagógico exponiendo cómo debería enseñarse la lectura literaria:

**Investigador:** *gracias Pedro, hablemos un poquito de las prácticas de lectura y escritura en el colegio. ¿Hubo ,cambios significativos en tus prácticas como lector y escritor cuando viviste la etapa del colegio? ¿Qué te pedían leer en esa época?*

**Pedro:** *Sí hubo unos cambios, pero para mal, (el estudiante se sonríe de manera irónica), porque porque lamentablemente la profesora de Español que vi en el bachillerato, era obviamente muy tradicionalista, y y, no te motivaba a leer por placer, era era como un lineamiento ahí que bueno vamos a leernos en este período, “El Quijote de la Mancha”, ¿sí? entonces uno empezaba a leerse esa vaina y uno “gringo” porque esa señora no te daba ni un preámbulo ni te decía vamos a conocer el autor, que vamos a conocer ah..., qué inclinación tiene este autor, o vamos o vamos a hacer una introducción, no; nos tiraba al agua que vamos a leer eso y, y, yo quedaba totalmente perdido con toda esa literatura pues, y y (T5: 47-58).*

En definitiva, la obligatoriedad de la lectura de textos de la literatura como *El Quijote de la Mancha* o *El Mío Cid*, reconocidas obras del canon literario universal, pero complejas por su lenguaje y temática para los jóvenes de estas nuevas generaciones, las cuales fueron abordadas sin ningún tipo de contextualización y motivación previas, llevaron a Pedro a “cogerle aberración a la literatura”:

*No sé, no sé, pero lo que hizo fue que, que yo adquiriera una aberración a la a la las, a la literatura, porque yo no entendía ni carajo de eso, no; nos hacía exámenes de eso, decía voy a evaluar el capítulo tal y entonces nos evaluaba una vaina que ni siquiera entendíamos, que ni siquiera disfrutábamos, entonces lo que hace uno es cogerle aberración a la literatura, ¿entendés?, y así mismo fue con el Mío Cid, que es un cuento eso también bien complicado (T5: 60-65).*

Seguramente la palabra que quería utilizar Pedro era *aversión*, en lugar de *aberración*. Este lapsus es relevante para explicar su profundo rechazo a la lectura obligatoria y esta forma de literatura. También debemos decir que tuvo la misma profesora de Literatura durante toda su educación secundaria.

### 8.2.5. Prácticas vernáculas de literacidad

Después de escuchar la anécdota sobre el uso que daban en su hogar al periódico y la falta de significado que tuvieron para él las prácticas de lectura que promovía la institución educativa en el bachillerato, indagamos con Pedro sobre su relación con los medios audiovisuales de comunicación (radio, televisión e internet). Aseguró no haber tenido computador ni acceso a internet, sino hasta su edad adulta, (finales de bachillerato y comienzo de la universidad), y recordó que en su hogar sí tuvieron primero un televisor de tubos con señal en blanco y negro y luego, cuando la tecnología evolucionó, un televisor en color; pero no habla de una relación intensa o motivadora frente a esta tecnología.

Sin embargo, cuando preguntamos por otros medios, recordó que sus padres oían las noticias de un programa muy escuchado en sectores populares de Cali que se llamaba *¡Qué pasó Cali!*. Y vino a su memoria un acontecimiento que representó un revulsivo frente a experiencias frustrantes con la lectura y la escritura en el hogar y el colegio: las radionovelas. Con esta práctica de literacidad, que fue un género muy popular en Colombia entre los años 1960-1980, recupera en parte el sentido lúdico de la palabra, —de los cuentos y relatos que no lo acompañaron en su familia y en la escuela—.

La radionovela *Kalimán, el hombre increíble*, a la que se refiere Pedro, era escuchada en las tardes colombianas por miles de seguidores de diferentes edades. Quizás fue la radionovela más famosa de la historia reciente. Era escrita en México por el libretista Víctor Fox, que enviaba los textos para las diferentes versiones en todo el continente latinoamericano. Se trataba de una saga novelesca (historieta, cine, libros, compilaciones) que giraba alrededor de un héroe con ancestros orientales, no solo poderoso físicamente, sino que también poseía grandes facultades mentales derivadas de sus conocimientos de la ciencia, la metafísica y el esoterismo, con los cuales se enfrentaba a poderosos enemigos mitad humanos y mitad monstruos, encarnación del mal. Pedro, como muchos jóvenes de su generación, así como de generaciones precedentes, disfrutaba las tardes después de las jornadas y deberes escolares con estas apasionantes aventuras que ayudaban a mitigar sus tediosas experiencias escolares:

*Eh (..) que yo me acuerde (duda), sí, sí, sí escuchaban radio, ah me acuerdo que escuchaban mi papá y mi mamá, noticias de pronto, ¡Qué pasó Cali!; sí, sí, y sí,*

*me acuerdo que escuchaban noticias y todo eso, también radionovelas; yo me acuerdo, me acuerdo que sí ahora que estoy recordando esto, me acuerdo que a mí me atraía mucho, eh (..) esas radionovelas; yo como que me transportaba, ya que ahora, ahora que pienso en eso, ya que yo carecí de que me contaran cuentos, historias, yo me transportaba, escuchaba radionovelas y, por ejemplo, Kalimán y eso que hablaban de Solín y uno como se metía ahí, en ese cuento, y recuerdo que me gustaba mucho escuchar eso (Tabla3: 30-37).*

Así, que el personaje mítico de *Kalimán*, que acompañó durante 25 años las tardes de miles de colombianos, también representó para Pedro la aventura de la ficción y el reencuentro con la función imaginativa o estética del lenguaje. Este hecho muestra cómo en muchos casos las prácticas de literacidad vernáculas, vividas al margen de la escuela, contribuyen a evitar o a paliar, por lo menos, los efectos muchas veces devastadores para la identidad de los estudiantes de las prácticas letradas en la escuela y en la familia.

### **8.2.6. ¿Resumen o conclusión?**

En relación con la pregunta *¿Qué tipos de textos te pedían escribir?*, Pedro comenta que le pedían resúmenes, pero que nunca le explicaron qué era un resumen. Era una *lidia* (una tarea difícil) para él diferenciar resumen, ensayo y conclusión. No tenía claros los conceptos sobre estos tipos de textos porque no recibió una enseñanza explícita sobre el tema. Por esta razón *“cuando me pedían un resumen, yo lo que hacía era coger pedacitos del texto, entonces cogía un pedacito, un pedacito importante de aquí y otro pedacito de acá y así armaba ¿me entendés?, entonces nunca, nunca, que yo me acuerde, nunca me explicaron, ni me dejaron claro que era eso; yo hacía lo que creía que era”* (T4: 7-10).

Pedro asumía que resumen y conclusión eran lo mismo. Así que si sus maestros de Sociales y Español, a quienes se refirió de manera particular, le solicitaban un resumen o un comentario, él hacía lo mismo, en este caso un resumen, como lo describió antes. Este hecho pone en evidencia, como señalan Battaner et.al., (2009), que a pesar de tener un lugar central en el currículo escolar, el discurso académico como objeto de enseñanza no recibe una atención explícita en las prácticas de aula.

En un *diálogo en el aula* (marzo 7 de 2008) se produce una discusión sobre el concepto de resumen en la cual Pedro describe y analiza sus problemas con este género discursivo. Participan el profesor y otros estudiantes con quienes se establece una conversación a varias bandas, pero solo reproducimos el diálogo con Pedro por tratarse de una estructura prototípica dentro de la secuencia de aprendizaje:

(La clase se orienta a explicar el concepto de resumen. El profesor invita a los estudiantes para que hablen sobre sus ideas previas y concepciones sobre la actividad de resumir y el resumen como género)

**Investigador:** *¿Qué palabras se vienen a la mente cuando estamos hablando de la palabra resumen? (..) ¿Qué significa para ustedes resumir? O la actividad de resumir, digámoslo así, esa actividad de resumir (Dirigiéndose al tablero al que ha ido y regresado ya en una ocasión para escribir algunos apuntes, pone el título El resumen y lo subraya) (..) ¿Con qué la asocian?*

**Pedro:** *¿Sacar como las ideas principales del texto? (aseveración del tipo pregunta, dubitativo)*

**Investigador:** *Sacar las ideas principales del texto, (repite la frase del chico) ¿Qué más? ¿Qué más?*

**Investigador:** *Bien, la información más importante del texto, destacar la información más importante que hay en el documento escrito; ¿qué más asocian con con resumen?*

**Pedro:** *Plasmar mi propia idea de lo que leí, (..) en un párrafo pequeño (el estudiante gesticula con sus manos, con cierta timidez, representando con sus manos el tamaño pequeño) la idea respecto a lo que leí, o sea ya, ya, como lo que yo extraje de ahí (hace un gesto como si se sacara la idea de la cabeza y luego hace gestos con las manos como si escribiera), lo que comprendí, entonces ese también puede ser, también puede ser, pues, tal vez, (..) porque yo siempre he tenido esa concepción, eh desde el colegio siempre que ponían un resumen, entonces yo leía el texto y, y plasmaba o sea, no tanto mi idea, sino lo que yo había entendido del texto, de las ideas del autor, o sea (hace movimientos con sus manos como si estuviera escribiendo), lo que se*



*comprendió del texto, hacer un resumen de lo que yo comprendí del texto pero no con mis ideas sino referente a lo que dice el texto. (Diálogos en el aula).*

A partir de sucesivas preguntas e intercambios Pedro fue reconstruyendo un concepto de resumen que anteriormente no tenía claro y que confundía con el concepto de comentario. Se produjo entonces un “cambio cognitivo” en una situación de interacción educativa (Newman, D., Griffin, P. y Cole, M., 1991)

En la entrevista semiestructurada, Pedro recordó que no solo en *Español*, sino en todas las áreas o disciplinas de conocimiento, los profesores pedían resúmenes de los libros de texto. Las prácticas de enseñanza estaban centradas en el libro de texto, lo cual le parecía demasiado monótono, “*patético*” porque él se consideraba un buen estudiante, una persona capaz de dar mucho más si hubiera tenido una buena motivación de sus profesores:

*Todo, con todas las materias era igual; se trabajaba con libro de texto, siempre era ceñido al libro, siempre resúmenes, ¿sí? era algo muy monótono, o sea eso para mí era patético, ¿me entendés?, que yo era, que me gustaba; yo siempre he sido buen estudiante y me he destacado, siempre en primaria, en bachillerato, me destaque, por ser un buen estudiante, me me me motivé, me daban incentivos, medias becas, si? Y, y. y digo yo, a pesar de, ¿qué hubiera pasado si hubiera tenido una diferente motivación? De pronto el cuento hubiera sido diferente, de pronto hubiera podido dar más (T24-30).*

En relación con la evaluación de sus resúmenes, por ejemplo, estaba claro que sus profesores simplemente “ponían chulos” (un signo de aprobación o de visto buen), lo cual evidenciaba, según su punto de vista, que nunca revisaban sus textos escritos. En definitiva, eran prácticas de escritura rutinarias y carentes de significado para él.

### **8.2.7. En una nueva comunidad discursiva: retos**

Pedro centra nuevamente su crítica en las metodologías tradicionalistas que han marcado negativamente la vida de muchos estudiantes que ingresan a la universidad

(como es su propio caso), mostrando que se enfrentarán a un mundo nuevo en el que necesitan tener unos conocimientos básicos en los géneros. Por esta razón, destaca que por primera vez escuchó hablar de la palabra “ensayo” y que logró conocer su estructura, gracias a la mediación del profesor del curso *Composición en Español I*. Manifiesta también que fue en la universidad donde comprendió qué era un resumen y a diferenciarlo de otros tipos de texto como el comentario y el ensayo que solía confundir en el bachillerato. Esto es importante porque permite describir y analizar cómo el sujeto construye, en forma paulatina, un conocimiento sobre la escritura académica:

*no pues, o sea, ya ya, ya uno está más enfocado porque ya por lo menos yo sé que el resumen es un, es un, un enfoque de lo que está diciendo, ya sin salir de, sin salirse de lo que está diciendo el autor, es como, es como eh: eh, ahí no hay cabida para la apreciación personal, para ninguna crítica, sino que estás, estás como con tus palabras diciendo y haciendo un pequeño extracto de lo que está refiriendo el autor, entonces eso, eso yo lo vine a tener claro estando acá en la universidad (T9: 14-19).*

También admite que empezó a encontrar un sentido a las prácticas de lectura y escritura en la universidad. La semántica de su discurso remite a significados como enfoque o forma:

*claro, sí, sí, yo cuando ya ya ya me encontré acá con con las materias de de lectura y escritura acá en la universidad. Acá ya empieza uno a darle como un enfoque, a darle una forma, a darle una razón de ser, a la a la, a las cosas, a los textos, claro que es un cambio, brutal. (T9:24-27).*

El sujeto encuentra un orden en su discurso sobre las prácticas de literacidad. Dicho de otro modo, lo que parecía una masa caótica se organiza en el pensamiento del estudiante.

### **8.2.7.1. El aprendizaje de lenguas**

Haciendo una especie de introspección metalingüística, Pedro cae en la cuenta de que el aprendizaje de lenguas lo ha llevado a tomar conciencia sobre algunas carencias, (para

ser más exactos), en el conocimiento de su lengua materna; por ejemplo, el desconocimiento de la gramática del español, y afirma que un extranjero que esté aprendiendo nuestra lengua puede —según sus propias palabras— conocer mucho mejor. En cuanto a su nivel de proficiencia en el dominio de lenguas extranjeras admite que, paradójicamente, tiene un mejor nivel del francés (lengua que empezó a estudiar en la universidad) que del inglés, a pesar de haber estado mayor tiempo en contacto con este último en el colegio, viendo películas en esta lengua, etc. Pedro no hace comentarios sobre la distancia tipológica que cada uno de estos idiomas mantiene con su lengua materna española.

### **8.2.7.2. Acá, la universidad; allá, el pasado**

*“acá ya empieza uno a darle como un enfoque, a darle una forma, a darle una razón de ser, a la a la, a las cosas, a los textos, claro que es un cambio, brutal”.* (T9:25-27).

Notemos el uso del deíctico *acá* que reitera lo que había afirmado en la frase *“y haciendo un pequeño extracto de lo que está refiriendo el autor, entonces eso, eso yo lo vine a tener claro estando acá en la universidad”* (T9: 18-19), el cual utiliza para referirse a su aprendizaje del concepto de resumen en la universidad y separar las fronteras de la universidad con las de la escuela. En definitiva, la separación de un pasado definitivamente poco estimulante en relación con sus prácticas de literacidad.

Ahora lee en todos los cursos y en Inglés se acerca a esta lengua por medio de la lectura de textos literarios, que considera como un paso previo a los textos académicos. Ve difícil leer en una lengua extranjera, y si a eso se suman los textos académicos *“ya, doble trauma”*. (T9: 36). De todos modos, podemos ver que Pedro tiene muchas resistencias a los cambios, a los retos y que esto puede incidir en la constitución de su identidad docente. Es decir, podemos decir que hasta este momento la fuerza de su identidad docente es *débil*, según la perspectiva de Knowles (2004).

Cuando se le preguntó por el significado que para él tuvo el trabajo sobre escritura adelantando en el curso *Composición en Español I* respondió:

*Pues, mirá, yo lo describiría como, como un renacimiento, puede decirse, ya, eh, ya, o sea porque yo (..), empecé como a, a, a disfrutar? Despertar? el asunto, cuando vi Lenguaje y Creatividad, empezó como a despertáreme el asunto porque como yo te había contado... yo tenía esa, esa, como esa, ese gusto, esa (XXX), ese gusto por escribir, escribir por placer. Entonces me encuentro con esa materia donde, donde te empiezan a explotar, donde te empiezan a explotar y bueno y, y, y yo empiezo a quedarme impresionado de ver lo que producía y saber que podía producir eso. Entonces yo leía mis textos después de que, de que ya los leía y los releía, entonces decía yo, ni tampoco los releía porque (XXX) cuando vi el curso, entonces como que podía cuadrar un texto y tal, entonces uno decía: “¡uy Dios mío (..) ¿esto salió de mí?, ¿cómo probé yo esto?”. Empieza a ver uno que tiene ese potencial para escribir y (T10: 1-11).*

Cuando cursó la asignatura de *Lenguaje y creatividad*, previa a la de *Composición en Español*, sintió que algo comenzó a despertarse en él y que experimentó un renacimiento. Asocia esta experiencia con palabras como *disfrutar, despertar, explotar* para describir el descubrimiento de un potencial para escribir textos creativos: “*ese gusto por escribir, escribir por placer*” (T10: 5), que había cultivado casi en forma clandestina, al margen de las exigencias de la institución escolar y reprimido luego por el miedo a defraudar su imagen de buen estudiante, por falta de estímulos, etc.

### **8.2.8. El concepto de lectura crítica**

Pedro afirma haber encontrado en el curso *Composición en Español* un enfoque más formal, más esquematizado, pero igual de apasionante:

*Y me encuentro luego con, luego con tu curso, donde empezás ya a meternos en ese cuento ya, ya es una parte más formal, más formal, más esquematizada, pero igual de apasionante y, empiezo, pues, a diferenciar lo que es resumen, lo que es ensayo, y empiezo a encontrarme pues con la lectura crítica, con la escritura, con la escritura crítica (T10: 18-22).*

En este discurso de Pedro resulta de interés comprender por qué relaciona el curso de *Composición* con la lectura crítica, porque no era este el objetivo del curso. Sin

embargo, la articulación entre lectura y escritura fue un eje sobre el que se estructuró el curso, produciendo actos de literacidad que implicaban tanto la lectura como la escritura, y que en la perspectiva de Spivey (1997) se denominan “híbridos”.

Cuando se le preguntó a qué se refería con la lectura y la escritura críticas, comentó que significaba *poner su punto de vista* sobre los géneros, sobre las estructuras de los textos. En definitiva, adoptar una posición sobre los textos que leía. No es una conceptualización muy sofisticada, si nos apoyamos en la definición que plantea Cassany (2006), pero muestra algunos avances en relación con el conocimiento de los géneros y sus estructuras, así como con la construcción de un punto de vista propio en relación con los textos. También puede haber ejercido alguna influencia en su argumentación que el tipo de textos que leímos en clase eran textos críticos, provocadores y de ruptura con visiones dominantes en el análisis del discurso, la pedagogía y la lectura.

Por otra parte, el trabajo sobre la reseña le permitió reencontrarse también con una pasión de la que no había hablado hasta el momento: el cine.

*Eh (..) (silencio) porque, porque, porque empieza uno a, a poner su punto de vista sobre ese, sobre ese, sobre ese género, sobre estos géneros, sobre estas estructuras, entonces, por ejemplo, me gustó mucho cuando empezamos a ver lo de, lo de las reseñas, a reseñar película, porque o sea yo tengo una pasión por el cine, ¿sí? entonces cuando empezamos a, a, empezaste pues, a explicarnos lo de la reseña, sí, aunque lamentablemente pues no, no, no pudimos ver canciones ni nada, por falta de tiempo y eso, sólo alcanzamos a ver lo de las reseñas fílmicas, y ahí fue de canciones, de discos, pero sí, o sea, empieza uno a meterse en ese cuento, empieza uno a explorar eso, empieza uno a explotar eso, entonces (..). Uno empieza lamentablemente tarde, eso no te lo explotaron antes, desafortunadamente, si hubo la posibilidad de entrar a la universidad, y de vivenciarlo, de explotar. (T10: 24-36).*

### **8.3. Actitudes y puntos de vista sobre la PRI**

Pedro nunca revisaba sus escritos. Cortaba y pegaba “pedacitos” de diferentes partes del texto que tenía que resumir, pero no se detenía a “detallar”, “analizar”, “a mirar

*de pronto a cuadrar*”, como lo expresa con sus propias palabras. Esta situación entrañaba un riesgo de incurrir a posteriori en prácticas de plagio. Sin embargo, Pedro se mostró crítico frente al plagio y evidenció una lucha por incorporar las voces de otros en la dimensión de la intertextualidad, como ocurrió con su ensayo final del curso.

Por otra parte, como ya habíamos señalado anteriormente, las prácticas de lectura y escritura en áreas como *Español y Sociales*, a cuyos profesores recuerda explícitamente con desencanto (pero que se extendían a las demás áreas) estaban centradas en resumir varias páginas del libro de texto, *“un libro gruesote”*. Eran prácticas de control más que de comprensión y producción textual. En otras palabras, no había apropiación consciente y crítica de la escritura.

Sus primeras experiencias con la revisión tuvieron lugar cuando tomó el curso *Composición en Español I* en la universidad:

*Nunca, nunca o sea yo, vine a saber lo de la revisión, de pronto a caer en cuenta de eso, fue cuando vimos la materia contigo (breve pausa); yo nunca revisaba textos, ponía, o podría, yo llegaba y armaba los pedacitos ahí y armaba todo el resumen y ¡ya!, nunca, nunca me detallaba, pues, a analizar, a mirar, de pronto a cuadrar, por si quedó coherente, si quedó, sí, no, no. (T4: 33-37).*

Si nos remontamos a su experiencia previa con las prácticas de literacidad en educación básica y media, podemos constatar que los profesores no revisaban de manera exhaustiva sus trabajos escritos: *“a mí me parece que revisaban, ponían chulos, a mí me parece que nunca revisaban eso; ahí, lamentablemente no sé, ahí, eh, eh”* (T4: 10-11).

Uno de los aspectos que más dificultades le causó fue tener que llevar a cabo la autocorrección que, según su punto de vista, inculcaba mucho el profesor de *Composición I*. No tenía conciencia de la necesidad de corregir sus textos; creía que una vez escritos estaban listos. Cuando el profesor empezó a implementar la enseñanza de la revisión entre iguales, notó que el texto no acababa ahí cuando terminamos una primera versión *“aunque yo no lo compartía mucho”*. Pedro se refiere a esta resistencia de la que habló en repetidas ocasiones en los diferentes diálogos en el aula, en el grupo de discusión y en la entrevista semiestructurada:

*Yo decía, sí, eh, como ya lo hemos hablado otras veces, sin demeritar al otro compañero, (frases pronunciadas de modo enfático); yo decía, “¡bueno! Un man (en Colombia un tipo, un equivalente de “tío” en España) que está haciendo lo mismo que yo, que de pronto hasta sabe lo mismo que yo, qué me va a corregir esta vaina, (solapamiento del profesor, incomprensible), qué aportes me va a dar!. Uno siempre es escéptico en eso (..) y, y a quien yo nunca hacía lo de él y (incomprensible la palabra) de corrección entre pares, pero, pero no era (..); eso, eso, con escepticismo, no era con esa motivación, con esa vaina. Entonces yo cogía, yo cogía el escrito de otro, o uno si veía una que otra cosa ahí, uno decía, bueno es que de pronto, de pronto no, de pronto yo estoy en ese proceso, yo no tengo la capacidad como pa’ coger y (..); yo cuando tenía chance yo le pasaba el texto a usted, para que usted cogiera y despedazara eso y mhm a mí me parecía que [XXX] (T13: 7-21).*

La utilización de la expresión coloquial *man* refleja el alto nivel de confianza de Pedro con el entrevistador. Este tipo de palabras son propias del lenguaje de la camaradería en ambientes muy informales. Este hecho puede atribuirse a la empatía entre Pedro y el profesor, a que sintiera una menor brecha generacional con el tutor que con sus propios compañeros de curso.

Pedro confiaba ciegamente en el criterio del profesor para revisar sus textos, “*sí, me nutría más de pronto pasarle mi texto a usted que lo despedazara ahí con tanta cosa y ya, uno ahí, si mirá tatatá*” (Entrevista, Tabla 13: 10-11). Al contrario, se sentía escéptico frente a lo que pudiera hacer un igual:

*...porque lo cogía otro compañero y hacía correcciones y todo, pero uno escéptico, así de pronto si fuera, lamentablemente eran muchas personas en el curso y y no tenía (había) la posibilidad de que usted leyera texto por texto, que revisara si el compañero sí le hizo la observación que era; eh: a eso era a lo que yo iba; yo decía bueno aquí ahora no no hay tiempo para que el profe revise esto que me hizo mi compañero —digamos— pa’ saber yo si si esto sí es la corrección adecuada, como a veces correcciones que yo hacía, yo mismo no*

*sabía si había hecho la corrección adecuada, entonces, entonces yo siempre, eh ese, ese, ese ejercicio de pares (T13: 11-18).*

El hecho de que deseara que el profesor “despedazara” su texto implica no solo una confianza absoluta en el profesor como garante de la corrección, sino también desconfianza en el texto propio. El verbo despedazar, según el RAE, está asociado en sus acepciones a maltratar y destruir; se relaciona también con dividir un cuerpo en partes sin orden ni concierto. Quizás lo que realmente quería Pedro era una corrección más rigurosa que la que podría ofrecerle un compañero y encontrar precisamente un orden en el texto.

Dos años después, cuando se le preguntó cómo evaluaría el proceso vivido, cómo lo vio, qué destacaría, qué le cambiaría, recordó una frase de Borges que su profesor citó en varias oportunidades: “*yo no escribo, yo solo corrijo*”. (En realidad la cita es de Augusto Monterroso.

El estudiante y el tutor confundieron en ese momento al autor de la cita, a pesar de que también el profesor había lo había citado varias veces, con la sentencia de Borges:

*“No puede haber sino borradores. El concepto de texto definitivo no corresponde sino a la religión y el cansancio”.*

La desconfianza en la revisión del compañero está directamente relacionada con sus propias dudas sobre si había hecho la corrección adecuada a sus pares durante las sesiones de revisión entre iguales: “*yo lo hacía, pero era escéptico totalmente*” (T13: 20). Pedro tenía una gran inseguridad en las observaciones de sus compañeros y en las que él hacía; por esta razón manifestaba la necesidad de encontrar en el profesor un soporte, un apoyo para avanzar con su proceso de escritura:

*Eso, eso, con escepticismo, no era con esa motivación, con esa vaina, entonces yo cogía, yo cogía el escrito de otro, o uno si veía una que otra cosa ahí. Uno decía, “bueno es que de pronto, de pronto no, de pronto yo estoy en ese proceso, yo no tengo la capacidad como pa’ coger y (..)”. Yo cuando tenía chance yo le pasaba el texto a usted, para que usted cogiera y despedazara eso y mhm a mí me parecía que (...). (T13: 3-7).*



Sin embargo, reconoce a propósito de la cita de Monterroso que la revisión es un proceso que se asocia con la relectura:

*Sí, sí (..) eh (..), eh (..) es que ese proceso de relectura es vital, es coger tu texto y vos lo lees varias veces, si le encontrabas una cosa que no viste en la primera, en la segunda, en la tercera y algo le encontrabas, eso es vital.*

Esto implica un mayor grado de conciencia del sujeto sobre su producción escrita lo cual representa, a su vez, un mayor grado de madurez cognitiva. Admite que antes no releía sus textos y que los daba por concluidos tras una primera versión.

**Investigador:** *¿y cuánto tiempo le estás dedicando a la revisión, por ejemplo ahora?*

**Pedro:** *no mirá que un texto, yo cuando cojo un texto ya me acuerdo, pues, de lo que nos inculcabas y todo; yo me acuerdo de leer tres y cuatro veces (..) y trato de tomarme mi tiempo, mirar y pim, uno se toma su tiempo ya no era como antes que a duras penas uno le daba una releída y ya, y eso si se la daba pues. (T13: 34-37).*

Ahora bien, habría que tener presente que Pedro asocia este cambio cognitivo a la influencia del docente. No obstante, no aclara si estas relecturas significan sucesivas correcciones, aunque más adelante ante la pregunta sobre los instrumentos que emplea para la revisión responde que:

*Yo, o sea generalmente pues uno, cuando lo hace en el computador ahí te ayuda mucho con la ortografía, ¿sí? ya es una carga menos ahí, ya pues lo de la cohesión y eso ya, ya, ya empieza uno a releerlo y mirar, qué le cambias, le pongo, le quito, o le cambio esta palabra o si. (T14: 1-5).*

El discurso de Pedro revela un *modelo mental* (van Dijk, 2006) o unas *representaciones mentales* (van Dijk, 2008) sobre la corrección, muy arraigadas en escritores inexpertos: se trata de un modelo mental que controla actuaciones tales como concentrarse en aspectos de niveles micro o muy localizados en el texto, por ejemplo aspectos de ortografía y lexicales, como podemos inferir en su discurso.

Con todo, es importante que el estudiante haya expresado esto de manera muy natural, espontánea, casi inconsciente, porque da qué pensar el hecho de que después de haber cursado un semestre académico en el cual se abordaron aspectos macro y microestructurales de los textos, el conocimiento de las superestructuras textuales y tipologías escritas académicas, Pedro se enfoque en aspectos menos relevantes del texto. Quizás pueda explicarse este hecho, por un lado, en sus resistencias a la implementación de la revisión y, por el otro, en sus desencuentros con la escritura académica en la educación primaria y en el bachillerato.

También habría que contrastar los datos que se desprenden de su discurso con las correcciones que realizar a los trabajos de sus pares, como mostraremos en el apartado correspondiente. Más adelante mostraremos que hay que matizar algunos de los planteamientos sobre las resistencias de Pedro a la PRI.

Por otra parte, habría que añadir que no es suficiente una secuencia de aprendizaje de sólo cuatro meses, interrumpida, además, por los azarosos acontecimientos de orden público, frecuentes en nuestra universidad, para lograr cambios más profundos en las concepciones y prácticas de un estudiante como Pedro. Es una hipótesis que hay que someter a juicio, contrastando las prácticas de literacidad de otros alumnos.

Frente a la posibilidad de que otras personas revisen sus textos, después de haber pasado por la implementación de la práctica de revisión entre iguales (PRI), Pedro sostiene que salvo para solicitar una apreciación general sobre el contenido, no los comparte con otras personas. En este sentido su postura es categórica: *¡no!*. Por esta razón, considera que existe una diferencia abismal entre la corrección del profesor y la de un par. Sin demeritar lo que hacían otros compañeros, matiza.

Por ejemplo, valora el trabajo de revisión que hacía su compañera Andrea:

*Andrea; Andrea me parecía que, que, que era muy centrada y y te cogía y te rayaba y te corregía un poco de cosas, de pronto ella sí me gustaba, de pronto sí me sentía más tranquilo, entonces ella como si le pegaba al asunto”, a pesar de que no le gustaba que un igual cogiera su texto y se lo criticara “a nadie le gusta pues que lo cojan y lo critiquen, que despedacen lo que hizo, ¿me entendés?, uno siempre con ese malestar, con ese molestar, perdón (corrige su lapsus), pero*

*igual bueno había que hacerlo, pero, pero sí, sí, sí me parecía abismal porque, porque la revisión del profesor y de los alumnos, claro* (T14: 33-40).

Este es un dato que requiere nuestra atención. Pedro no mostró ningún tipo de prejuicio o animadversión frente a Andrea, como la pudieron manifestar en su momento Jimena y Esteban. Por el contrario, fue la única compañera en la confió para que le revisara sus borradores, una actitud *sui generis* si se tienen en cuenta los desencuentros de Pedro con la PRI. Esto muestra que si se cree en la par como una persona con buenas competencias o mejores competencias que el propio autor, las actitudes negativas de recelos y resistencias pueden ceder y dar lugar a una verdadera relación de colaboración y a aprovechar mejor las ventajas del dispositivo de la PRI.

Con todo, después de haber sido revisado por un igual, si tenía la oportunidad buscaba la revisión del profesor. Aún más, era la revisión en la que confiaba siempre.

### **8.3.1. Escritura personal y escritura académica**

En relación con sus hábitos de corrección actuales, afirma que comienza escribiendo en el computador, imprime y luego revisa con lápiz. Con expresión dubitativa, cae en la cuenta que prefiere escribir sus textos más personales a mano y los trabajos académicos en el computador. Por “*practicidad*” escribe sus textos académicos en el computador. Le parece “*desinspirador*” escribir un texto personal en el computador. Se motiva más escribiendo primero a mano este tipo de textos.

### **8.3.2. El impacto de la PRI en su identidad docente**

Cuando se indagó por la relación entre su formación docente y la implementación de la enseñanza de la PRI, concretamente qué adaptaría y qué cambiaría en su futuro ejercicio profesional, manifestó que la revisión entre pares ayuda a motivar mucho y que resulta muy útil. Aquí el estudiante matiza afirmaciones anteriores en torno a su escepticismo sobre la validez y eficacia de este dispositivo para el mejoramiento de la composición de textos académicos. Ahora reconoce que la práctica “*me parece genial*”, porque así se

da cuenta de lo que le falta a él como autor y de la necesidad de tener un nivel (“bueno, pues superior”) para poder revisar el texto de otro. Dice que ya se pone de acuerdo con su compañero de revisión en lo que falta, en lo que hay que corregir del texto.

Con todo, mantiene su hipótesis de que el estudiante debe tener un muy buen nivel de conocimientos para revisar el trabajo de un compañero o que haya una mediación muy fuerte del profesor. Considera que “meterle esa instancia” del profesor es fundamental para que se “nutra” la experiencia de la revisión entre pares.

*Yo; a mi parecer, o sea para que fuera como más integral [...], podría hacer un ejercicio bueno de la revisión entre pares porque esto ayuda a motivar, a motivar y a que tú, o sea a que tú indagues y te nutras porque si uno pasa un texto de un par y uno ve que está como corto y como que no tenés criterio como para hacerlo; aquí algo pasa o sea, estoy, estoy fallando, ¿si?. Tengo que ponerme pilas con eso; entonces eso me parece genial entre pares porque porque así uno se da cuenta de de que le falta, si? de que debe tener un un nivel bueno, pues superior como para un nivel muy bueno para venir a corregir, pues, el trabajo de otro; pero sí le agregaría el hecho de que de que pasara por, por cómo el profesor, así me haya revisado otro compañero pues vamos a ver, pues eso es retroalimentar en eso que yo te digo; el compañero si concuerdo si concuerdo con lo que él está, “faltó esto, mirá que no, no, hay que corregir esto, ¿no?”; si me entendés como que, como meterle esa instancia que por los lados del profesor para que se nutra (T15: 1-12).*

### **8.3.3. El rol del tutor en la PRI**

En cuanto al rol del tutor del curso, Pedro sostiene que este cambió en relación con el rol tradicional que había experimentado en los anteriores niveles de escolaridad, y que en la PRI se le había dado mayor protagonismo al papel del estudiante. Sostiene que no se trata entonces de que se quiten responsabilidades al tutor, sino que por el contrario, se produce una cesión de responsabilidades en el estudiante para que este se vaya formando como docente y se haga más partícipe del proceso de escritura en el aula.

Sin embargo, para Pedro el papel del profesor es incuestionable o indiscutible durante el proceso de revisión del texto. La revisión por parte de un compañero es insuficiente y se requiere la intervención del tutor para asegurar la calidad del texto:

*En este momento (..), en esta etapa sí es vital para mí es vital la, la revisión del profesor, porque a mí me ha pasado que bueno hemos hecho revisiones en clase y que hay compañeros que me han revisado el texto; pero, pero, pero en el fondo se sabe (..) que, que para una revisión más profunda para muchos detalles que han pasado eh (..), es necesaria la revisión del profesor, es vital;* (Diálogos en el aula: 1-7).

Esta postura del estudiante se ha mantenido a lo largo de los diferentes instrumentos de recogida de datos empleados hasta el momento (*entrevista semiestructurada, diálogos o discusión en el aula y grupo de discusión*). Esta declaración de principios puede ser el resultado de su historia de vida y literacidad, en la cual no experimentó formas de aprendizaje colaborativo en el aula.

En resumen, para Pedro existen diferencias antagónicas entre la revisión del profesor y la PRI. Destaca que en la etapa de formación en que se encuentra estos contrastes son muy marcados, como mostramos en la siguiente tabla:

<b>REVISIÓN DEL PROFESOR</b>	<b>PRÁCTICA DE REVISIÓN ENTRE IGUALES (PRI)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Vital”. Necesaria, más profunda: “te va a revisar con todas las de la ley, como se debe”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasa muchas cosas por alto. “Muchos detalles que han pasado”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor tiene el bagaje y la experiencia para revisar con rigor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere bagaje y experiencia que el par no tiene.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisada.</li> </ul>

### 8.3.4. La valoración de la PRI en el aula:

Pedro evidenció en su discurso resistencias muy fuertes a la revisión entre iguales. Sin embargo, destaca como un hecho positivo que la PRI se desarrolle dentro del aula, como se desprende de su discurso:

*Sí, (..) me parece que esos espacios, contribuyen, así de pronto a muchos les parezca algo inútil, yo pienso que contribuyen, lo que decía Moisés a que, a que dentro del del (..) el poco conocimiento que uno tiene al respecto (..) eh se está retroalimentando constantemente el hecho de mirar otros textos, otros estilos; te estás retroalimentando, estás mirando (..) eh, mhm, mhm, en qué, en qué cosas dentro de lo que tú alcanzas a percibir has incurrido, de pronto se cae en cuenta de cosas en las que uno cae, entonces yo pienso que esos espacios son importantes, son importantes para, para retroalimentarse (Diálogos en el aula).*

Esta respuesta resulta paradójica. Pedro ha sostenido en diferentes momentos que no confía en el criterio de sus pares para revisar sus trabajos escritos; sin embargo, valora positivamente el hecho de poder interactuar con sus pares porque considera enriquecedora la mirada intersubjetiva sobre los textos. Ahora bien, matiza que se trata del hecho de “*mirar otros textos, otros estilos*”. Notemos que no habla de la corrección propiamente dicha. En resumen, podríamos considerarla como una mirada dialógica sobre el proceso de composición escrita en el aula en general, pero no sobre la PRI en particular.

No obstante, Pedro incorpora en la parte final de su discurso un reconocimiento no solo del placer de escribir, sino también de los procedimientos de la escritura académica, por ejemplo en su frase “*hay que, hay que tomar varias fuentes eh (..) para poder tener criterios de, de escritura*”.

También en el siguiente apartado notamos que Pedro sigue insistiendo en su crítica a la educación recibida en los niveles de primaria y bachillerato, pero lo más importante es que ve posible un “giro” discursivo frente a las prácticas educativas, más centradas en despertar el placer de leer y escribir. Reitera la posibilidad de cambiar las metodologías que ha criticado tanto y que considera obsoletas:

*Yo pienso que, que esto empieza a marcar una pauta (..) eh, en el hecho de que, de que ya después por lo que uno ha pasado con la metodología que se ha criticado tanto y que se está criticando y que se quiere cambiar esa metodología de la educación colombiana, tratar de de ir, ir cambiando esos ah, esa, esa forma de enseñar (..) eh, que yo pienso que ya uno con esa experiencia, ya uno en el caso de que vaya a enseñar en primaria o en bachillerato, ya va a a emplear unas técnicas o un método en, en que los jóvenes empiecen, no se traumaticen (corrige sobre la marcha, autocorrección) con la lectura y la escritura, sino que empiecen a cogerle amor a eso desde edad temprana, ¿no?, a querer leer, a querer escribir (..), entonces yo pienso que (..) esto, esto no es en vano, eso no nos hace considerar el hecho de que tenemos que ir cambiando nosotros desde ahora, desde ahora que empezamos a ejercer, cambiar todo ese, todas esas prácticas (Diálogos en el aula).*

Por otra parte, este discurso de Pedro pone en evidencia un posicionamiento del sujeto como futuro docente. En otras palabras, Pedro pasa de la crítica al sistema educativo en el que se formó al lenguaje de la posibilidad y de la esperanza. Este giro resulta de gran interés en el fortalecimiento de su identidad docente, que como habíamos dicho anteriormente se encontraba muy amenazada por sentimientos de inseguridad, frustración e impotencia. En términos de Knowles (2004), Pedro pasa de tener una identidad docente débil a una identidad docente un poco más fuerte que la que había evidenciado al principio de este estudio.

### **8.3.5. El papel epistémico de la revisión**

Otro de los asuntos que se aborda en uno de los diálogos en el aula que realizábamos para evaluar las prácticas de PRI y en los que Pedro participaba con frecuencia, fue sobre el potencial epistémico de la revisión, es decir, si la revisión contribuye a profundizar en el conocimiento de los temas de escritura académica, a aclarar más los saberes que eran objeto de indagación en el curso.

La respuesta de Pedro tiene como propósito destacar la importancia de la revisión en el proceso de escritura propiamente dicho, pero evade, o no entiende la pregunta, razón

por la cual el profesor vuelve a tratar de centrarlo en lo que pudo haber inducido al estudiante a responder de manera afirmativa. Finalmente, vuelve a manifestar que ha ahondado mucho en el tema, pero que le preocupa mucho más la revisión propiamente dicha. El valor de la respuesta radica en el hecho de que el estudiante ha reivindicado la importancia de la revisión, pero como un proceso individual, en contraposición a una posible valoración positiva de la PRI, implementada a lo largo de la secuencia de aprendizaje:

***Investigador:** Estábamos conversando en clase sobre si la revisión contribuye a profundizar sobre un tema, ahorita que acabamos de revisar este par de (..) de de borradores, si esto permitiría de alguna manera (..) aclarar más el tema, profundizar más en el conocimiento (..). Un segundito yo (corte en la grabación) ¿Qué piensan ustedes? ¿Si la revisión contribuye a a profundizar más en el conocimiento de los temas?*

***Pedro:** Yo pienso que es vital, o sea es vital porque eh:: uno en primera instancia, puede pensar que el texto está bien, que no necesita ninguna corrección o que pues que en en en el mismo conocimiento que uno empleó para para para efectuarlo puede pensar que ya está, que ya está definitivo; pero cuando se somete a una revisión, pues uno se da cuenta pues que tiene muchos errores; hay mucho por hacer todavía; se cae en cuenta de de de de muchas, de muchas reiteraciones y y contribuye mucho en que ya, en que en que de revisar y revisar pues ya se va se va adquiriendo como como esa experiencia de no (..) no caer en lo mismo*

***Investigador:** Pedro, y sobre el conocimiento ya del tema, en este caso tú trabajaste sobre la comunidad sorda, algunos estereotipos y creencias que han llevado a su discriminación, ¿Tú crees que la revisión permanente del texto o lo que acabamos de hacer ahorita puede ayudar a comprender mejor el problema?*

***Pedro:** sí, claro; mhm (carraspea) siempre hay(..) hay, hay eh, a entender el problema?*



*Investigador: (solapamiento de turno): el problema que estás estudiando en el trabajo*

*Pedro: exacto, sí claro porque siempre, a pesar de que he hecho muchas revisiones, a pesar de que he ind (quiso decir indagado y luego corrigió) ahondado mucho en en este tema, pues el hecho de que te revisen, te te inquieta como a, de pronto me falta revisar esto o como en el caso de ahora que sobre los estereotipos y eso, ya sé que tengo que indagar más sobre eso para para incluirlo ahí, para complementar el texto (Diálogos en el aula).*

### **8. 3.6. El tema del plagio**

El tema del plagio es una de las preocupaciones recurrentes en la escritura académica en educación superior. Es un fenómeno que suele presentarse en la comunidad académica y los nuevos estudiantes pueden ser mucho más vulnerables a su influencia por desconocimiento, negligencia o falta de ética. Consiste en usar las palabras y desarrollos conceptuales de otro autor y presentarlos como propios, omitiendo la referencia bibliográfica o cita. Pueden exponerse como causas el desconocimiento de la naturaleza de la escritura académica, de los géneros, de las convenciones dominantes de la producción científica y de la citación o intertextualidad. Sin embargo, como han señalado algunos autores (Scollon, 1994, 1995; Stein, 1986, Sterling, 1991), hay una línea muy fina entre “intertextualidad” y “plagio”.

En relación con este asunto, reproducimos una opinión de Pedro que consideremos relevante y que se produjo en el aula durante las sesiones de evaluación de la PRI. Queríamos someter a prueba si la PRI podría contribuir a evitar los problemas de plagio en la escritura académica:

*Si yo pienso que, que pasa, yo pienso que el plagio es una manera de incompetencia, del hecho de (..) revisar y de despertar esa pasión por escribir, por crear, por por como por hacer algo propio eh, se, se genera a través de (..) a través eso, a través de esas prácticas y ya, el, se, se el hecho de volverse más competente, eh, de generar ese amor por escribir, entonces ya, ya va a menguar,*

*va a menguar, pues, mucho la parte de plagiar, pues, que hace pues, como lo reitero por la incompetencia de, de, de producir, de producir algo nuevo*  
(Diálogo en el aula).

Para el análisis de este fragmento del discurso del estudiante sobre el plagio, retomamos una de las nociones clave del enfoque de la escritura del estudiante en la perspectiva de las *literacidades académicas*, la cual hace referencia a los caminos que siguen los estudiantes que provienen de grupos históricamente excluidos para negociar sus deseos alrededor de su acceso y permanencia en la universidad. En esta perspectiva, Ivanic (1998) plantea una nueva dimensión del problema del plagio, argumentando que el único camino que tiene un nuevo miembro de una comunidad para aprender a ser un miembro pleno es copiando, adaptando y sintetizando el trabajo de otros miembros: ¿Es copiar de otro autor un acto positivo, un acto de mostrar acuerdo y fidelidad? ¿Un camino que permite tomar para sí mismo los valores, ideas y discursos de tu disciplina?, se pregunta Ivanic.

Al contrario, Pedro ve el problema del plagio como un asunto de incompetencia, de incapacidad de producir algo nuevo, pero paradójicamente también de pasión, de deseo de escribir, “de generar ese amor por escribir” que podría refrenar el impulso de plagiar. De acuerdo con sus palabras, el trabajo de revisión es un medio para despertar el deseo de escribir, de construir algo propio. Así, la síntesis entre deseo e identidad se manifiesta de manera clara en su discurso.

### **8.3.7. Conversar en el aula sobre la PRI.**

Cuando se le indagó por el significado que atribuyó a la discusión en el aula (conversar sobre los textos, dialogar sobre la práctica de la revisión entre iguales), Pedro manifestó también de manera muy clara sus puntos de vista sobre la cuestión. Reproducimos este apartado de la entrevista porque el estudiante afirma que a pesar del grado de empatía que estableció con el docente, esto no le impidió ser sincero, o dicho de otro modo, que gracias a la identificación y grado de confianza con este pudo decir con total libertad sus desacuerdos y resistencias frente a la revisión entre iguales:

*Conversar sobre la práctica, pues, es vital porque eso, eso ahí es donde se retroalimenta, ahí es donde se mira el punto de vista de cada cual, se mira de pronto qué perspectiva, qué expectativas o y o qué está pensando cada cual ¿si? con referente al ejercicio, no pues me parece un ejercicio de retroalimentación vital (..) no puede faltar [...]. A mí parece que afortunadamente nos sentíamos a gusto, con contigo como docente si? y yo pienso que dabas libertad y yo mismo llegué a expresar el hecho de que no se sentía a gusto con, o sea yo pienso que uno tiene que sentirse muy a gusto para decir, ¡no, no, no me siento a gusto con que me revise un compañero ni yo revisar tampoco!, que yo no me sentía con la capacidad de expresarlo, en esto me parece que había libertad, con la discusión.*  
(Tabla16: 1-15)

Pedro considera que conversar sobre la práctica es un ejercicio de retroalimentación que permite escuchar el punto de vista de cada cual, sus perspectivas (aunque se autocorrige y prefiere decir expectativas), o simplemente lo que está pensando el otro. Esto permite concluir que la PRI y las posteriores discusiones en el aula son asumidas por el sujeto como una verdadera experiencia dialógica en la cual tiene la oportunidad de conocer una heterogeneidad de voces o puntos de vista.

En este sentido, el profesor también pretendió estructurar la secuencia de aprendizaje como un diálogo permanente entre los sujetos a partir de la PRI, y luego como una evaluación del proceso donde participaban tanto tutor como alumnos.

#### **8.4. En una nueva comunidad de discurso**

La parte final de la entrevista se centra en las valoraciones del sujeto sobre lo que cree haber aprendido en torno a la escritura académica en general y la PRI, en particular, así como los efectos que pudo haber tenido el curso en su proceso de escritura de textos académicos. El núcleo de su narración gira en torno a la un par de oposiciones: a) desequilibrio-orden; y, b) falta de rumbo-posibilidad de *enrutarse*, que se mantiene en la semántica de su discurso a lo largo de la entrevista cuando se le pregunta por el significado de la experiencia de la PRI, de la secuencia de aprendizaje sobre escritura de textos académicos y por su ingreso en las prácticas discursivas de la universidad:

*No (..), eso fue, te cuento que eso fue para mí, para mí fue como el “estartazo”, que pues como para empezar a, a organizarme con la lectoescritura, pues porque, porque, como te digo con las bases que uno venía, las producciones eran totalmente, totalmente, totalmente desequilibradas como que no tenían como que no tenías ese rumbo (..), entonces eh, eh, ese curso me enrutó, me enrutó, ya entonces teniendo los conceptos claros ¿sí? tú ya sabes que es lo que para dónde va vas, ya eso te enruta, ya eso te enruta, entonces ya empiezas a ser como más profesional, entre comillas, en lo que ya empiezas a dar y empiezas a escribir y académicamente eso te sirve mucho y ya. (Tabla17: 1-11).*

Pedro relaciona el acceso a las prácticas de literacidad en la universidad con ser como más profesional; sin embargo cuando se le pidió profundizar en el asunto matizó su afirmación y entrecomilló la palabra *profesional*. Este es un aspecto revelador porque lo que podría considerarse como un logro, una afirmación de las competencias del sujeto frente a la escritura académica, termina desvelando una inseguridad frente a sus propios avances como lector y escritor. También podría argumentarse que el sujeto tiene un mayor grado de conciencia sobre su proceso como lector y escritor, lo que lo llevó a sentirse inicialmente más profesional. El hecho de que haya matizado su afirmación también resulta comprensible si se tiene en cuenta que convertirse en un escritor profesional requiere un alto dominio de conocimientos y una experiencia que apenas está comenzando a construir:

*Eh, sí, te dije que lo decía entrecomillas, porque, porque a mí me parece eso una palabra mayor. Sí, yo pienso que uno, uno siempre está haciendo los pinitos para llegar a ser un profesional; yo pienso que, que (..), y yo me llevo esa concepción, o sea somos ignorantes que siempre, todos los días aprendemos entonces como ignorantes que somos no, no, yo por lo menos no me podría llamar profesional, que si yo estoy haciendo mis pinitos con eso y si he mejorado que si sigo enrutado, siempre como ahí, para hacer las cosas eh, en un mejor nivel si; si pa’ hablar de profesional eso ya es otro nivel, sí (Tabla 17: 1-26).*

### 8.4.1. El futuro profesor como lector y escritor

Una de las principales preocupaciones del tutor del curso era promover un cambio de actitud de los futuros docentes respecto a su formación como lectores y escritores. Para lograrlo partió de la premisa de que un profesor que se convierta en un lector y escritor consciente y autónomo puede ayudar a formar otros lectores y escritores, así como a beneficiarse de las potencialidades que brinda el mayor dominio de la cultura escrita y, en consecuencia, para contribuir en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Por estas razones, insistió a lo largo de la secuencia de aprendizaje, en los conversatorios y discusiones en el aula, en el grupo de discusión y en la entrevista semiestructurada en el tema del impacto de la PRI en el aprendizaje de la composición sobre textos académicos y en su formación como futuros docentes:

*No, mirá, eso me parece que sería lo más coherente, ah qué puede esperar uno de un profesor [...], porque hemos dado con maestros que no leen y no escriben. Entonces ¿alguien que no práctica eso cómo te la va a inculcar? Y a eso es a lo que yo voy. Son profesionales mediocres (..) que, que siguen creando mediocres, ¿sí? Y, y, te aseguro que cuando yo entré a la universidad y empecé a ver todo ese cuento de ya encontrarme con procesos de lectura y escritura ya se siente uno mediocre, ignorante (Tabla18: 1-8).*

Analicemos en el discurso de Pedro su afirmación de que un profesor que lea y que escriba “*sería lo más coherente*”, que permite apuntalar su posición crítica sobre las falencias de la educación tradicional. Cuestiona el hecho de que haya maestros que no leen ni escriben, y se pregunta cómo alguien que no lo hace puede formar a otros como lectores y escritores.

Por otra parte, este discurso de Pedro evidencia que la identidad docente de Pedro ha venido experimentando un fortalecimiento como producto de su mayor grado de conciencia sobre la enseñanza y aprendizaje de las prácticas de literacidad y la PRI. La crítica de Pedro al sistema educativo en general, y a las prácticas de enseñanza de la literacidad en particular, ha sido constante en su discurso. Paradójicamente con su acceso a la universidad toma conciencia de sus carencias en relación con la escritura académica, pero felizmente empieza a descubrir sus propias posibilidades:

*Ya tengo buenas bases te puedo decir; yo ya tengo buenas bases y que ya depende de mí empiece a formar eso, como, como, como a una forma, que empiece a adoptar eso como una forma de vida si? (Tabla18: 13-18).*

También las palabras de Pedro reflejan la importancia que concede a la escritura académica en su realización profesional y personal. Este mayor grado de conciencia sobre sus logros en relación con el dominio de la escritura académica, resulta significativo y aún más interesante que “*empiece a adoptar eso como una forma de vida*”. Esto puede indicar que en el proceso de aculturación al que se vivió expuesto el estudiante al acceder a las prácticas discursivas de una nueva comunidad de discurso en la universidad, no vio amenazada su identidad; por el contrario, sus palabras hablan de un fortalecimiento de la misma, de una integración enriquecedora, de un mayor grado de agencia o un tipo de empoderamiento del sujeto.

## **8.5. Intervenciones en el grupo de discusión (GD). Análisis**

En el *grupo de discusión* desarrolla aún más su planteamiento sobre las metodologías educativas tradicionales; podríamos decir que este es el núcleo temático básico de su discurso, junto con sus resistencias a la PRI y la invocación de la figura mediadora del docente para asegurarle al sujeto una mayor confianza en la calidad de la revisión de los textos escritos:

*En mi caso eh, creaba un poco de resistencia, no, no porque me sintiera incómodo porque me revisaran, un par, porque, porque esa es la idea, la idea de pronto de que nos retroalimentemos y eso, pero si por el temor de lo que hablaba Gustavo, el temor de que pronto no tenía la competencia necesaria para corregirte de la manera adecuada, entonces si, de pronto eh, eh, veía una que otra cosa, pero que..*

**Investigador:** *¿Qué veías por ejemplo?*

**Pedro:** *eh no de pronto hablando de que de pronto el compañero veía, veía uno que otro pues error o cosa por mejorar, ortografía y eso, (“ortografía, comas”, dice Andrea), entonces uno quedaba con la inquietud. ¡No, yo necesito que el*

*profesor me lo revise, porque, porque él va a ver más cosas; él va a ir más allá y entonces me va a retroalimentar mejor!, entonces de pronto si el ejercicio, el ejercicio era positivo, pero si se necesita de la de esa parte, pues, del profesor, que obviamente pues tiene más capacidad para, para puntualizarte, para ayudarte a mejorar, ayudarte a mejorar...(esta última frase dicha en voz ya muy baja).*

**Investigador:** *Jorge, Pedro, compañeros?*

**Pedro:** *si iba a complementar algo con respecto a lo que dice Andrea, que no es de pronto no es lo que yo dije no es demeritando el trabajo del compañero, sino que está limitado, está limitado [...]. Yo estoy de acuerdo con lo que dice Esteban. Precisamente el cambio de esa metodología psicorrígida donde te ponen, te exigen donde te ponen con algo con lo que no estás a gusto, entonces pasamos a esta parte, el curso I, donde, donde estas, estas lecturas te motivan, las lecturas que son muy, son muy atractivas, te ponen, te ponen a pensar, te ponen como a reflexionar, todo eso te, te, a mí me ponían, es lo mismo de Esteban; a mí me ponían; yo aprendí a escribir también acá en la universidad [...].Sí, retomando lo que dijo Moisés, es importante eso, que saber, porque a qué público te vas a dirigir, en que en qué registro vas a utilizar, entonces de pronto eso queda de positivo, y con muchas otras cosas de, de, de, eh tú poder planificar el, el tipo de escritura, pensar en a qué público va dirigido. (GD: 1-50).*

## **Análisis**

El análisis del discurso de Pedro revela algunos aspectos de interés en los que deseamos hacer énfasis: por un lado, la crítica recurrente al sistema educativo, que no es ya novedosa en esta participación en el *grupo focal*, y por otro lado, la valoración de las lecturas que se hicieron en el curso porque despertaron su deseo de leer. Además, su discurso entra en diálogo con las voces de sus compañeros para incorporar en su enunciación discursiva algunos de los avances en la apropiación de la escritura académica, derivados del trabajo de la PRI en el aula, como por ejemplo, la voz de

Moisés sobre la conciencia sobre el público para el cual se escribe, y el registro que debe emplearse, así como la importancia de la planificación.

Así mismo, también dialoga con la voz de Esteban con quien comparte la frustración de una historia de literacidad poco estimulante, pero sobre todo la conciencia de haber aprendido a escribir en la universidad.

En el grupo focal, el discurso de Pedro gira en torno a temas que desarrollará en la entrevista en profundidad. En primer lugar, sus resistencias frente al dispositivo de la PRI debido a la marcada desconfianza que siente hacia sus pares, a quienes no reconoce los suficientes conocimientos o capacidades para revisar sus textos. Sostiene que por eso acudía siempre al profesor, como efectivamente lo hizo durante las sesiones de trabajo en el curso *Composición I*. La historia de vida y literacidad de Pedro, como hemos podido constatar, arroja muchos datos sobre desencuentros con la cultura escrita en su hogar (el analfabetismo de sus padres). Es inaudito, afirma, llegar a la universidad sin saber leer y escribir académicamente.

Su fuerte crítica al establecimiento educativo y a los profesores se evidenció en el grupo de discusión, en la entrevista en profundidad, así como en sus intervenciones en el aula. Podríamos considerarla también en sentido positivo, si la ponemos en la perspectiva de la constitución de su identidad docente porque puede predecir el deseo de no repetir las prácticas rutinarias y carentes de significado de sus maestros de lengua y de otras áreas del saber. También es una reivindicación sobre la necesidad de enseñar desde los ciclos previos de primaria y bachillerato los géneros académicos básicos para que los futuros estudiantes universitarios no fracasen en su proceso de inclusión en las nuevas comunidades de discurso.

Otro aspecto de interés en sus intervenciones en el grupo focal, tiene que ver con su grado de conciencia sobre la audiencia, el registro y el tipo de escritura que debe decidir el escritor en su proceso de composición de textos académicos. Podemos considerarlo un logro significativo dentro de su proceso de formación como escritor, sobre todo si se tiene en cuenta las difíciles experiencias de literacidad que vivió en el contexto familiar y escolar.



## 8.6. Las correcciones de Pedro. Análisis y discusión

Como resultado de la implementación de la PRI, los estudiantes corrigieron en el aula algunos borradores de sus pares correspondientes a diversos tipos de textos que leímos en el curso. Consideramos importante presentar los tipos de corrección que aplicó cada sujeto en los textos de sus compañeros porque se trata de datos empíricos que evidencian aspectos relevantes sobre la cantidad y la calidad de las correcciones que llevan a cabo. Además, permiten establecer una articulación entre sus concepciones, actitudes y puntos de vista con el número, el tipo y el nivel de las correcciones.

En la siguiente tabla se presentan los textos que Pedro corrigió y el nombre del estudiante a quien le hizo la revisión:

▪ Resumen del ensayo “ <i>Lectura rápida</i> ”. <b>Lectura1</b>	Corregido a Lorena
▪ Ensayo final. <b>Freud</b> . Borrador. <b>Lectura2</b>	Corregido a Jorge
▪ Reseña del artículo “ <i>Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas</i> ”. <b>Lectura3</b>	Corregido a Marta
▪ Reseña del artículo “ <i>Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas</i> ”. <b>Lectura4</b>	Corregido a Marta
▪ Reseña del artículo “ <i>¿Qué es el código escrito?</i> ”. <b>Lectura5</b>	Corregido a Marta

**Tabla 12. Correcciones de Pedro**

Contenido	Lect 1	Lect 2	Lect 3	Lect 4	Lect5	
1. Puntuación y ortografía	3			2		5
2. Lexicales	1			1		2
3. Morfosintaxis	1	1				2
4. Cohesión			1		4	5
5. Coherencia	1					1
6. Ortotipografía y presentación						0
7. Subrayados/ Encerrar palabras en círculos, corchetes		2		1		3
8. Comentarios de valoración	3	1	3	5	2	14
	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>32</b>

**Lectura1.**

Ensayo *Lectura rápida*. Corregido a Lorena

**Lectura2.**

Ensayo final *Sigmund Freud*. Corregido a Jorge

**Lectura3.**

Artículo *Mensaje de error*. Corregido a Marta

**Lectura4.**

Artículo *Mensaje de error (3)*. Corregido a Marta

**Lectura5**

Artículo *¿Qué es el código escrito?*. Corregido a Marta

En este apartado analizamos un de los aspectos más relevantes en el caso de Pedro. Nos referimos a las correcciones que aplicó a sus compañeros en la PRI. (ANEXO VI\_COR\_P, COR\_aP. CORRECCIONES DE PEDRO Y CORRECCIONES PARA PEDRO). Por lo tanto, queremos medir el impacto de sus prejuicios sobre la PRI en la cantidad y calidad de sus correcciones a los pares.

A pesar de las profundas resistencias a la PRI, Pedro revisó un número significativo de textos, concretamente 5 borradores. Un dato que llama la atención es que tres de los borradores que revisó Pedro pertenecían a la misma autora, Marta. Es decir, el 50% del conjunto de trabajos que corrigió.

Por otra parte, si comparamos el número y el tipo de correcciones aplicadas por Pedro con las que hicieron Andrea y Jimena podemos constatar que hay un descenso significativo en su número. El total de correcciones de Andrea y Jimena fue de 72 y 61, respectivamente, mientras que Pedro hizo 32 correcciones. Es decir un 55,56% menos de correcciones que las que aplicó Andrea y un 47,55% menos que las que utilizó Jimena (*ver Anexo II Tablas correcciones de Pedro*).

También encontramos que el contenido de mayor frecuencia en las correcciones de Andrea y Jimena fue el *contenido5 (coherencia)* con 23 correcciones y 13 correcciones, respectivamente, en contraste, Pedro lo utilizó en 10 casos. En este caso, la diferencia en términos porcentuales es de 56,53% menos, si lo comparamos con las correcciones que llevó a cabo Andrea en este ítem, y de 23,08% menos, si lo comparamos con las de Jimena. Se trata de una diferencia significativa si se compara con el resultado de Andrea, y un poco menor si lo comparamos con el caso de Jimena, que puede ser el resultado de las dificultades que tuvo Pedro con la PRI y de la escasa confianza en sí mismo en el momento de corregir.

En comparación con los textos en los cuales Andrea y Jimena hicieron un mayor número de correcciones, también notamos diferencias significativas con Pedro. Así, por ejemplo, en *Lectura6*, que es su borrador de *Ensayo final*, Andrea aplicó 21 correcciones en el texto de Liliana, en tanto que Jimena hizo el mayor número de correcciones en el texto *Lectura2* de Liliana, aplicando 31 correcciones. Es un dato que también llama la atención: las dos evaluadoras hacen el mayor número de correcciones a la misma estudiante, aunque en trabajos de naturaleza diferente.

Si examinamos los demás textos en los que Pedro hizo un mayor número de correcciones observamos que fueron *Lectura1Lorena*, *Lectura4Marta* y *Lectura5Marta* con 12 correcciones. La *Lectura1Lorena* corresponde a un ensayo literario breve, la *Lectura4Marta* a un artículo académico y la *Lectura5Marta* a otro artículo académico. En los demás textos, *Lectura2* hace 4 correcciones; en *Lectura3* aplica 7 correcciones,

lo cual corrobora las diferencias en el número de correcciones entre Andrea y Jimena, con respecto a Pedro.

Sin embargo, hay un dato en particular que requiere nuestra atención. Se trata del número de correcciones de *contenido8* (*Comentarios de valoración sobre el texto que incluyen descripciones y juicios de valor*) que aplicó Pedro: un total de 7 que igualan las cifras de Jimena, que hizo un total de 7, y las de Andrea, cuyo cómputo global fue 0. Es decir, que Jimena y Pedro hacen el mismo número de comentarios de valoración, mientras que Andrea no aplicó este caso.

Estos datos pueden indicar que, a pesar de sus dificultades con la PRI, Pedro prefería valorar aspectos de la organización global y local del texto a través de comentarios que incluían sus juicios de valor y que también revelaban su interés en aportar a sus compañeros, además de su compromiso con la actividad. También pueden indicar que si bien no se ocupaba con mayor rigor de los demás aspectos del contenido de los textos, con las valoraciones podía compensar un poco estas carencias.

A continuación presentamos algunos casos de las correcciones que hace Pedro a sus pares (ver ANEXOS VIII\_ Tablas tabulaciones correcciones de Pedro). Mostramos inicialmente varias correcciones que hace en uno de los textos que más corrigió, como es el caso de *Lectura1Lorena*.

## **Lectura1**

En P1 del texto corregido a Lorena:

- En el párrafo 1 (de ahora en adelante los identificamos como P1 y así sucesivamente), hace 1 corrección de tipo *contenido2, lexicales*. En la línea 8 se tacha el pronombre personal “nos” y el verbo “dice” y en su lugar se pone: *expresa* (*Contenido2. Lexicales*).
- En P2 pone entrecomillas en la línea 3 la frase: “*Quién sabe cómo será, sin embargo, su juicio*” (*contenido1, puntuación y ortografía*).
- En P3 se coloca entre comillas: “*¿vale la pena leer más rápido?*” (*contenido1. Puntuación y ortografía*). Pedro pone entre comillas estas frases porque han sido tomadas de manera literal del discurso del autor y la estudiante no había tenido en cuenta este hecho. En P3 se corrige el punto final del párrafo por una coma (*contenido1. Puntuación y ortografía*) y se añade: *afirma el autor*

(*contenido5. Coherencia*). Llama la atención que esta es la única corrección de esta naturaleza que hace Pedro en el conjunto de textos que le correspondió revisar.

- En P4 hace la siguiente corrección: se tacha la palabra: *comparación* y en su lugar aparece: *analogía* (*Contenido2. Lexicales*).
- En P5 se señala el verbo *leer* de la primera línea y añade la glosa: “*es un arte como lo es el arte de releer que es el encuentro entre dos personas*” (*Cont 5. Coherencia*). Se señala también el verbo: *RELEER* y se agrega la nota: “*leer por segunda vez*” (*Cont 5. Coherencia*) y se pone entre comillas la última palabra del párrafo: “*meandros*” (*Cont 1. Puntuación y ortografía*).
- En P6, hace las siguientes anotaciones al final del artículo:
  - “*Oraciones textuales que no están entre comillas*” (*contenido 1. Puntuación y ortografía*). “*Hay objetividad en el texto*” (*contenido8. Comentarios de valoración*). “*Tiene la información pertinente*” (*contenido 8. Comentarios de valoración*).

La primera de estas correcciones revela una lectura juiciosa por parte de Pedro para que Lorena establezca una diferencia entre su propia voz y la del escritor del texto reseñado. Es decir, para que adecúe su discurso a la regla de la intertextualidad y evite el riesgo del plagio.

Resumiendo, en *Lectura1* Lorena Pedro hizo 5 correcciones de *contenido1 (Puntuación y ortografía)*; 2 de *contenido2 (Lexicales)*; 3 de *contenido5 (Coherencia)* y 2 de *contenido8 (Comentarios de valoración)* para un total de 12 correcciones.

## **Lectura2**

En *Lectura2* hace 4 correcciones en el borrador del ensayo final de su compañero Jorge y, al final del documento, incluye una corrección de tipo *contenido8 (Comentarios de valoración)* sobre el texto, junto con una nota sobre el tipo de letra que debe utilizarse en el texto (*contenido7. Ortotipografía y presentación*), que reproducimos a continuación: “*Falta resumen, introducción, enfocar el texto, la problemática, como se va a enfocar, darle un orden por temas, conclusiones*” y “*Letra: calibre 12*” (*contenido6. Ortotipografía y presentación*). El comentario constituye una síntesis de la revisión del documento y, como puede observarse, está orientado a llamar la atención de su compañero sobre la necesidad de que su texto tenga la estructura prototípica del

artículo académico. Es una prueba que revela que Pedro ha hecho una apropiación —en el sentido de Rogoff (1990)— de las convenciones de la escritura de artículos académicos.

En P4

Subrayó en la primera línea de P4 el verbo *nacimos* y escribió la nota: “*usar impersonal*” (*contenido3*, *morfosintaxis*) y otra nota de *contenido6* (*ortotipografía y presentación*). En suma, Pedro hizo 2 correcciones de *contenido6*; 1 comentario de *contenido3* y 1 de *contenido8*.

Un dato que llama nuestra atención es que Pedro solo haya hecho 4 correcciones en un texto de esta naturaleza, en este caso el borrador del ensayo final de su compañero Jorge. Este hecho podría atribuirse a la complejidad y especialización del tema que se ocupa del pensamiento psicoanalítico de Sigmund Freud. Se trata de un texto que tiene un buen nivel de densidad y requiere muchos conocimientos previos sobre la disciplina de la psicología. Jorge, el autor del ensayo, es un estudiante que cursa estudios complementarios de Psicología, razón por la cual escogió un tema que despertaba su interés y en el cual Pedro no era especialista. Este es un hecho que debe tenerse en cuenta en el análisis de las correcciones de Pedro, antes de atribuirlo a la falta de conocimiento o laxitud en la corrección, que podría ser la primera razón en la cual se piense al analizar estos datos.

### **Lectura3**

Ahora presentaremos las correcciones que hizo Pedro a su compañera Marta en *Lectura3*, la reseña de un artículo académico extenso y de gran densidad informativa. En este caso el texto aborda una temática afín a su formación académica: la educación superior y las bibliotecas, pasando por asuntos como la lectura y la escritura en los primeros niveles de la escolaridad. Pedro hizo un total de 7 correcciones en este texto. En *contenido4*, aplicó 1 caso; en *contenido5*, aplicó 1 caso; en *contenido7*, hizo 1 subrayado y finalmente en *contenido8* escribió 3 comentarios de valoración.

En P1

- En el párrafo introductorio de la reseña (P1), Pedro escribió las siguientes notas:

- →referenciar
- →no tiene datos bibliográficos
- (cont 6. Ortotipografía y presentación).
- En la primera línea, una flecha señala escrito con la nota: *se podría empezar una introducción más elaborada.* (cont5).

En P4

En la línea 1, subraya: masiva (contenido7. Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes) y pone sobre ella: *redunda* (cont 4, cohesión).

Pedro finaliza su corrección con tres comentarios escritos al concluir la reseña:

- *Muy superficial, hace falta análisis* (cont8).
- *Falta destacar la posición crítica frente al tema* (cont8).
- *Se parecía más un resumen global que una reseña* (cont 8).

Podría pensarse que Pedro no hace correcciones específicas a lo largo del trabajo, sino que prefiere hacer comentarios de valoración que reflejan sus opiniones generales sobre el texto. Estos comentarios también reflejan una lectura seria por parte de Pedro, son apreciaciones muy precisas y útiles para su compañera de escritura.

## **Lectura4**

En el texto escrito por su compañera Marta, Pedro hace 12 correcciones. De este modo, podemos constatar que *Lectura4* y *Lectura1*, texto corregido a Lorena, fueron los textos en los que Pedro hizo el mayor número de correcciones con 12 en cada uno. El criterio que más utilizó fue *contenido5* (*Coherencia*) con 5 correcciones. Le siguió *contenido7* (*Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes*) con 3 subrayados. Luego encontramos el *contenido2* (*Lexicales*) con 2 correcciones y finalmente el *contenido2* (*Lexicales*) con 2 correcciones.

Destacaremos algunas de las correcciones que hace Pedro en este texto.

En P1

- En el margen derecho, escribe las siguientes anotaciones: En el primer párrafo se subraya: la decadencia de la institución “Biblioteca” y las consecuencias que este declive traería a la educación superior (contenido7. Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes). Al margen derecho aparece la glosa: *aunque también plantea los retos que propone la biblioteca digital.* (contenido5. Coherencia). En P2 (línea3), así como en las líneas 4 y 8 hace 2 correcciones ortográficas (contenido1): Se corrige la coma que aparece después de historia por el punto y coma: *historia;* (contenido1. Puntuación y ortografía). Se corrige la tilde que falta a los verbos: *posibilitó* y *provocó* (contenido1. Puntuación y ortografía).

#### En P2

- Hace una anotación del tipo *cont5*: al final del párrafo aparece la nota: *Así comienza J.O Melo su texto* (contenido5. Coherencia).

#### En P3

- Encontramos las siguientes correcciones: a la par diversas formas de almacenamiento de información (contenido7. Subrayados), y al margen derecho se encuentra la nota: *por ejemplo* (contenido5. Coherencia).

#### En P5

- Pedro hace las siguientes correcciones: se subraya entre líneas verticales a lado y lado el párrafo (contenido7. Subrayados) y al margen izquierdo se pone la pregunta: *¿estas preguntas quién se las plantea?* (Cont 5. Coherencia).

#### En P7

- Subraya la repetición para que para que (Cont7. Subrayados, cont 2. Lexicales).

#### En P8

- Aparece subrayada la última parte del párrafo:
- el problema está en las pedagogías y formas de enseñanza que se practican en el país y que no involucran el acceso y la consulta habitual de libros; por esto para que se produzca una revolución en el acceso al material bibliográfico en el país, primero se debe cambiar la forma de enseñanza. (cont7. Subrayados). Y se añade la pregunta: *¿o sea que compartes la tesis de J.O Melo?* (Cont 5. Coherencia).



Como podemos observar, Pedro utiliza también el *contenido7* (*Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes, etc.*) como una guía para ir avanzando en la lectura, para luego introducir las correcciones respectivas, pero que no constituyen en sí mismas una revisión sobre el contenido propiamente dicho. Debe destacarse que, a continuación de los subrayados o marcas, introduce a menudo las correcciones, a diferencia de Jimena quien muchas veces subrayaba sin introducir comentarios u observaciones.

Mientras Andrea y Jimena utilizaron este criterio en el conjunto de los trabajos que revisaron en 17 ocasiones cada una, Pedro lo utilizó en 10 casos, así que la diferencia no fue muy significativa en comparación con sus dos compañeras.

## Lectura5

El último texto que corrige Pedro es *Lectura5*, que corresponde a un artículo de carácter académico extenso y de gran densidad informativa, con un alto grado de especialización en el análisis del discurso. Un dato que requiere nuestra atención es que se trata de la tercera corrección que Pedro hace a Marta. Esta pareja de corrección se consolidó de manera autogestionada. Algunas parejas de corrección se consolidaron de esta manera. El mayor número de correcciones correspondieron al *contenido4* (*cohesión*) con 4 correcciones; en el apartado de coherencia (*contenido5*) intervino en 1 caso y en comentarios de valoración también aplicó 1 caso.

Expondremos a continuación los ejemplos de las correcciones de Pedro en este texto.

En P1

- Se señala *variar* y *variar* una ambas palabras con una flecha y pone *redunda* (*contenido 4*).

En P2

- Envuelve en un círculo el verbo *transcribir* y el sustantivo *transcripción*, las une con una flecha y coloca *redunda* (*contenido 4. Cohesión*).

En P6

- Envuelve en un círculo las dos veces que aparece la palabra: *cohesión* y al margen izquierdo se pone: *reiterativo* (*contenido4. Cohesión*). Subraya *coherencia* y *cohesión*, palabras que

aparecen dos veces cada una. Las une con una flecha y pone la palabra: *reiterativo* (*contenido4. Cohesión*).

Finalmente, subraya en un corchete los últimos tres párrafos con la nota: *No refleja una idea personal* (*contenido8*). En cuanto a las correcciones de *contenido7* (*Subrayados/Encerrar palabras en círculo y otros símbolos como flechas y corchetes*), Pedro empleó este tipo de marcas en 6 oportunidades. En este texto fue donde Pedro utilizó más este tipo de correcciones que en el resto del conjunto de trabajos que le correspondió revisar.

En otro tipo de contenidos como el *contenido5* (*Coherencia*) envuelve en un gran corchete, los 8 párrafos de este primer punto y al margen derecho aparece: *Muy literal* (*contenido 5. Coherencia*). En total Pedro hizo 42 correcciones en 5 textos.

En conclusión, Pedro revisó los trabajos de sus pares con seriedad y objetividad, a pesar de sus inhibiciones y angustia frente a la PRI, y realizó aportes útiles a sus compañeros.

## 8.7. Las correcciones para Pedro. Análisis y discusión

Pedro recibió las siguientes correcciones:

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumen del capítulo “¿Qué es el código escrito?”. <b>Lectura1</b></li> </ul>	Corregido por Esteban
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumen del ensayo “Lectura rápida”. <b>Lectura2</b></li> </ul>	Corregido por el tutor
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resumen del ensayo “Lectura rápida”. <b>Lectura3</b></li> </ul>	Corregido por Adela y el tutor
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del artículo “Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas”. <b>Lectura4</b></li> </ul>	Corregido por Dora

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña del artículo “<i>Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas</i>”. <b>Lectura5</b></li> </ul>	Corregido por el tutor
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reseña de cine. <b>Lectura6</b></li> </ul>	Corregido por Pedro

**Tabla 13. Correcciones para Pedro**

Contenido	Lect 1	Lect 2	Lect 3	Lect 4	Lect 5	Lect 6	
1. Puntuación y ortografía			3	5			8
2. Lexicales				1	1		2
3. Morfosintaxis	3		1	1			5
4. Cohesión	1		1			4	6
5. Coherencia	2		2	1	1		6
6. Ortotipografía y presentación	1						1
7. Subrayados/ Encerrar palabras en círculos, corchetes		1			1		2
8. Comentarios de valoración	5	2	3	4	4	2	20
	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>50</b>

**Lectura1.**

Artículo *¿Qué es el código escrito?* Corregido por Esteban.

**Lectura2.**

Ensayo *Lectura rápida*. Corregido por el tutor.

**Lectura3.**

Ensayo *Lectura rápida* (segundo borrador). Corregido por Adela

**Lectura4.**

Artículo *Mensaje de error*. Corregido por Dora

## Lectura5

Artículo *Mensaje de error* (versión final). Corregido por Dora.

## Lectura6

Reseña película. Corregido por Pedro.

Estos datos revelan que Pedro también sometió a consideración de sus pares, un buen número de trabajos suyos, superior al que le revisaron a Jimena y en la misma cantidad de los revisados a Andrea. Más concretamente a Pedro le revisaron 6 trabajos, los mismos que a Andrea y dos más que a Andrea, a quien le revisaron 4. (ANEXOS VIII\_Tablas tabulaciones correcciones a Pedro).

También hay un dato que requiere nuestra atención. Se trata del número de revisiones que hizo el tutor a los borradores de Pedro. Mientras que en los casos de Jimena, a la que no revisó ninguno de sus borradores previos en el conjunto de trabajos de la muestra, y a Andrea, a quien solo le revisó uno, a Pedro le corrigió 3 borradores, es decir, el 50% de sus trabajos. Este dato puede indicar que Pedro solo se sentía seguro si sus textos eran revisados por el profesor, como lo manifestó en la *entrevista en profundidad* y en el *grupo de discusión*. Recordemos que en este último matizó su resistencia a la PRI proponiendo que en todo caso la PRI debería contar siempre con la intermediación del profesor. En otras palabras, los borradores revisados por sus compañeros deberían ser corregidos o evaluados por el profesor, para garantizar la idoneidad de la corrección. Esta postura ya constituía una piedra angular en su escala de valores sobre la PRI. Pedro se mostraba más dispuesto a incorporar las correcciones del tutor más que las de sus pares. Sin embargo, también introducía en sus textos los ajustes que proponían sus compañeros.

Los textos en los cuales Pedro recibió un mayor número de correcciones fueron *Lectura1* y *Lectura4*, con 12 correcciones cada uno. Podemos decir que este dato es comprensible si tenemos en cuenta que son los textos con mayor densidad informativa, grado de especialización y extensión del conjunto de lecturas que fueron revisadas a Pedro. En total Pedro tuvo un total de 50 correcciones en sus 6 textos. Si comparamos

esta cantidad con las correcciones que recibieron Andrea y Jimena, las de Pedro fueron significativamente inferiores. Andrea tuvo 76 y Jimena 83. En términos porcentuales si lo comparamos con Andrea, Pedro tuvo un 39,8% menos de correcciones; en tanto que la diferencia de Jimena con respecto a Andrea fue de 26, 51% de correcciones menos.

Otro dato que requiere nuestra atención está relacionado con el contenido en el que Pedro recibió el mayor número de revisiones fue en *contenido8 (Comentarios de valoración)* con un total de 20 correcciones. En contraste, los contenidos en los que recibió el menor número de observaciones fueron el *contenidos2 (Lexicales)*, el *contenido6 (Ortotipografía y presentación)* y el *contenido7 (Encerrar palabras en círculos, corchetes)* con 2, 1 y 2 correcciones respectivamente. En un rango intermedio encontramos el *contenido1 (Puntuación y ortografía)*, el *contenido3 (Morfosintaxis)*, el *contenido4 (Cohesión)* y el *contenido5 (Coherencia)* con 8, 5, 6 y 6 revisiones, respectivamente.

Resumiendo, Pedro sometió a revisión 6 textos suyos. Recibió un total de 50 correcciones y el contenido en el que tuvo el mayor número de comentarios fue precisamente en *contenido8 (comentarios de valoración)*. Los textos en los cuales obtuvo la mayor cantidad de correcciones fueron *Lectura1* y *Lectura4*, que corresponden a artículos académicos de gran densidad informativa y de un nivel de especialización significativo en el que sus compañeros Esteban y Dora le hicieron 12 correcciones, respectivamente. En contraste, el texto en el que recibió el menor número de correcciones fue *Lectura2*, que fue revisado por el tutor y recibió solo 3 correcciones. Esta es una paradoja porque en quien más confiaba para la revisión fue quien hizo el menor número de observaciones en el texto.

Presentaremos, a manera de ejemplos o casos, las principales correcciones que hacen sus pares a Pedro en *Lectura1*, revisada por Esteban y *Lectura4*, revisada por Dora:

## **Lectura 1**

En *Lectura1* (corregido por Esteban) en la cabecera de la hoja hacia la parte de arriba y a la izquierda se encuentra lo siguiente:

UNIVERSIDAD DEL VALLE

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

COMPOSICIÓN EN ESPAÑOL

Esta parte se pone entre paréntesis y se añade una nota que dice: *mejor disposición del texto en el espacio, en la forma de presentación esto se puede suprimir 1 y 2 (cont 6).*

En P1:

- En la primera línea de este párrafo se pone una nota sobre el verbo: *tenemos* que señala: *debería ser impersonal (cont 3, Morfosintaxis)*. Seguidamente hay otra nota sobre el párrafo hacia el margen izquierdo que pone: *justificar (cont 8. Comentarios de valoración)*,

En P2

- En la línea 2 se subraya el verbo: *adecuar*, (cont7) y encima se encuentra la siguiente glosa: *redundancia, repetición, cambiar (cont 5. Coherencia)*. En la última línea del párrafo sobre el impersonal *hay* y arriba de ésta pone: *debe*; y debajo, se añade: *informal (cont 3. Morfosintaxis)*.

Entre P3 y P4, Esteban no hizo observaciones.

En P5,

- En este párrafo se subraya por arriba el sintagma verbal: *es decir* y seguidamente aparece la siguiente nota: *cohesión* →si habla en singular comunicación, después no hablar en plural →comunicaciones (cont 4. Cohesión). A continuación se pone una raya vertical en los plurales de los siguientes sustantivos: comunicacio|nes; oral|es; escrita|s (cont 3. Morfosintaxis). Luego se encuentra una flecha después del adjetivo *lingüísticos*, con una nota: *coherencia, podría ser la; especiales como coma, (cont5. Coherencia)*. En el medio del párrafo penúltimo y último se pone una flecha en dirección a la izquierda y una nota: →Resumen lacónico (cont 8. Comentarios de valoración).

En P6

- En este último párrafo del texto se encierra en un círculo el número 2. Se subraya el párrafo con una línea hacia la derecha y se registra la palabra: *lacónico (cont8. Comentarios de valoración)*. Al final del último párrafo se encuentra la siguiente nota: *Indiscutiblemente esto se está viendo reflejado en la actualidad, donde cada día (cont. 8. Comentarios de valoración)*. En el pie de página al lado del nombre del autor se pone al margen derecho la siguiente nota: *esto no es una crítica sino un consejo para mejorar la presentación de tus trabajos (cont8. Comentarios de valoración)*.

Podemos notar que las correcciones de Esteban no abordan en lo fundamental cuestiones del contenido, sino aspectos de carácter ortotipográfico y de la presentación del documento. Los aspectos del contenido en el que más insiste son el laconismo del resumen y algunas redundancias.

## Lectura4

Este fue el otro texto que recibió el mayor número de correcciones. Este texto fue corregido por Dora.

En P1

- Se corrige la mayúscula de Sucre y Chocó (*cont2. Lexicales*) y se pone en un círculo *sectarismo de la iglesia*, y al margen a la izquierda aparece la siguiente nota: *No es la única causa (cont 8. Comentarios de valoración)*.

En P2

- Se agrega la tilde a *crítica*, se corrige la tilde del verbo *está* y también se corrige el verbo auxiliar que acompaña al verbo *contribuido* por *ha contribuido* (*cont 3. Morfosintaxis*). Entretanto en P3 después del sustantivo *medio* se cambia la coma por un punto seguido (*cont1. Puntuación y ortografía*); al margen aparece esta nota: *Puede haber una pausa más contundente (cont5. Coherencia)* y se corrige la tilde al adverbio *aún* (*cont 1.Puntuación y ortografía*). En P4 se corrige la coma después de *este* por un punto seguido y se cambia la minúscula por la mayúscula para la palabra: *Pero* (*cont. 1. Puntuación y ortotipografía*).

En la parte final del texto Dora escribió las siguientes correcciones:

- →*Hay buena consulta de información acertada*
- →*En el primer párrafo, la introducción histórica que hace el autor es general, no se limita a la situación colombiana, eso lo hace más adelante.*
- →*Buen aporte crítico*
- →*Omite información importante resaltada en el texto (cont 8. Comentarios de valoración)*.

Estas observaciones de Dora revelan una valoración objetiva y cortés del trabajo de Pedro. Reconoce primero los aciertos y al final formula una objeción para ayudar a mejorar el texto, dentro de un lenguaje respetuoso.

Es importante comentar que Dora era considerada una de las buenas revisoras del curso. Su posición frente a la PRI puede calificarse como positiva. No evidenció las fuertes resistencias de Jimena o Pedro; por el contrario, reconoció sus beneficios para el mejoramiento de la escritura y habló de la importancia de aceptar los puntos de vista de los pares para desarrollar actitudes dialógicas en el aprendizaje.

En relación con el texto que corrigió Dora hay que agregar que también fue corregido por el profesor, quien hizo las siguientes revisiones:

#### En P1

- Se ponen comas a la frase *Este texto muestra, de manera clara, (cont1. Puntuación y ortografía).*

#### En P3

- Hace las siguientes anotaciones: se pone mayúscula a la palabra que sigue después de *medio* que es *Comparto* (cont1. Ortografía y puntuación); se tacha el sustantivo *campo* y se pone la nota:
- *escenario*
- *contexto*
- (cont 3. Morfosintaxis)
- Al final del párrafo se agrega: *y la coexistencia con los libros en papel?* (cont 8. Comentarios de valoración).

#### En P4

- Se subraya: *pero la realidad es que seguimos estancados, con la consecuente descomposición social, sabiendo que la única forma de salir adelante, de hacer valer nuestros derechos,* Al margen derecho se encuentra la nota: *¿qué tan realmente o pertinente es esta frase?* (cont8. Comentarios de valoración).



En P2

- Se subraya: desde todo punto de vista (cont 7. Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes). Al lado aparece la pregunta: *¿Cuáles?* (Cont 8. Comentarios de valoración), y al margen izquierdo del párrafo se encuentra la nota: *Particularmente el autor se refiere a las prácticas en la educación superior* (cont 8. Comentarios de valoración).

En P3

- En el margen izquierdo de este párrafo tercero aparece la nota: *sin embargo, el autor valora la emergencia de lo digital* (cont 8. Comentarios de valoración) y en este mismo párrafo se subraya: *contribuye en el proceso* y al margen se pone un signo de interrogación? (cont 5. Coherencia).

En P4,

- En el último párrafo se señala: metodología académica de nuestro país (cont7). Al margen derecho aparece la nota: *en la educación superior concretamente* (cont 8. Comentarios de valoración). Se tacha la última palabra de la frase: *productores de este* y se corrige por *críticos* (Cont 2. Lexicales).

El profesor formula varias observaciones cuyo propósito es que el estudiante pueda escribir una reseña más elaborada y que incorpore planteamientos centrales del texto original.

## Lectura6

Este texto fue revisado por el profesor. Al margen derecho de este resumen se pone la nota: *Faltó desarrollar más la historia* (cont 8. Comentarios de valoración),

En P4

- Se subrayan los párrafos 4 y 5 y al margen izquierdo aparece la glosa: *Faltó elaborar más la conclusión* (cont 8. Comentarios de valoración).

Finalmente, mostraremos el proceso de corrección de

## Lectura2

Este texto también fue revisado por el tutor.

En P1

- Se subraya el verbo delinquir y al margen derecho pone la siguiente nota: *el autor no emplea esta palabra* (Cont 8. Comentarios de valoración).

En P2

- se subraya esta parte: El señor Alberto Lleras expresa lo siguiente: (Cont 7. Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes), y finalmente en P3 escribe al margen derecho: *Tesis o conclusión? ¿Por qué este párrafo aparte?* (Cont 8. Comentarios de valoración).

En definitiva, estas correcciones también se inscriben en la línea de invitar al estudiante a elaborar mucho más sus textos desde el punto de vista del contenido.

### Lectura3

En la revisión de este texto encontramos un hecho significativo. El texto fue corregido de forma conjunta por Adela y el profesor.

En P1

- Por ejemplo en el P1 Adela hace las siguientes correcciones:
- Antes del primer párrafo escribe la siguiente nota: *Desde hace tiempo es popular el método de lectura rápida* (cont 8. Comentarios de valoración).
- Se subraya: lectura rápida desde hace tiempo, se añade el punto y coma y, al margen izquierdo, puntualiza: *se puede utilizar sangría* (cont 1. Ortografía y puntuación). En esta línea se añade después del sustantivo *autor* y el signo dos puntos (cont1. Puntuación y ortografía). Se agrega también una coma después de *¡no!*, y seguidamente se baja la mayúscula de la palabra que sigue: *porque* (cont1. Ortografía y puntuación). Encontramos, así mismo, una nota sobre el verbo *decían* con la nota: *por ejemplo, señala el autor que* (cont 3. Morfosintaxis). Encierra en un círculo la frase *es algo* y corrige *este hecho es* (cont4. Cohesión) del siguiente modo y en su lugar se pone: *esos dos personajes que se entretienen siempre en admirarse mutuamente en recordarse en denigrarse* (cont 8. Comentarios de valoración).

Por su parte, el profesor también hace una serie de correcciones en P1:

- Aparece una nota sobre el verbo *decían* con la nota: *por ejemplo, señala el autor que (cont3. Morfosintaxis)*. Se pone en un círculo *es algo* y escribe por *este hecho es (cont 4. Cohesión)*. Después del punto seguido de la palabra *vista*, escribe al margen derecho la siguiente nota: *(con la experiencia de los años vividos) (cont5. Coherencia)*. También subraya la frase *que quien relee no es una persona sino dos*. Seguidamente elimina el pronombre *que* y en su lugar escribe la frase de relativo *las cuales (cont3. Lexicales)*. Así mismo, subraya la cita que cierra el párrafo 1 y aparece hacia el margen izquierdo la glosa: *problema de coherencia con la cita (cont5. Coherencia)*.

En P2, Adela hace la siguiente revisión:

- Al final del párrafo dos se añade la nota: *Se podría resaltar que ésta última frase es del autor (cont7. Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes)*. Aparte por último escribe el siguiente comentario de valoración: *Me parece que éste resumen está bien elaborado pues sigue con la idea del texto de Lleras y no repites lo que dice él sino que tú haces un texto diferente con tus palabras, en pocas palabras el resumen no es una colección de citas (cont8. Comentarios de valoración)*. Mientras en este P2 el profesor pone entre corchetes todo el párrafo y escribe la nota: *Aclarar que con esta cita concluye el autor (cont 8. Comentarios de valoración)*.

En conclusión, Pedro sometió un buen número de borradores a consideración de sus pares, a pesar de sus enormes dificultades con la aceptación del punto de vista del otro y sus propios sentimientos de inseguridad como lector y escritor. Así mismo, evidencia como resultado de sus concepciones y puntos de vista sobre la PRI una confianza absoluta en el criterio del tutor para la revisión de sus textos, como lo prueba el hecho de que el 50% de sus trabajos fue corregido también por el profesor.

## **8.8. Escritura e identidad: el artículo académico**

Como resultado de la secuencia de enseñanza y aprendizaje sobre composición académica, cuyo eje constituyó la PRI, los estudiantes debían escribir un ensayo académico al final de curso sobre un tema de su interés, pero que estuviera vinculado con alguno de los asuntos y lecturas que se desarrollaron durante el período académico.

### **8.8.1. Análisis y discusión de resultados.**

Pedro abordó en su artículo académico el tema de la problemática de la comunidad sorda en un texto cuyo título es *La batalla silenciosa*. Presentó dos borradores del texto, uno de ellos revisados por sus compañeros de curso Jorge y Moisés, respectivamente. El borrador revisado por Moisés también fue corregido por el profesor (ANEXOS I\_ENSAYO FINAL, EF\_P).

Este hecho requiere nuestra atención porque pone en evidencia que Pedro realizó un esfuerzo significativo en el proceso de composición del artículo académico y que se apropió —en el sentido sociocultural del término— de algunos subprocesos, de la escritura como la planeación y escritura de borradores, inéditos en su historia de literacidad. Este proceso muestra también que Pedro siempre buscó la mediación del profesor para la corrección de sus trabajos, incluso si tenía la oportunidad de ser revisado por un par, como en este caso sucedió con Jorge.

Desde el punto de vista de su identidad, resulta revelador que el estudiante se haya ocupado de un tema significativo en su vida personal y profesional. En otras palabras, no tuvo que renunciar a su deseo de explorar o profundizar el problema que lo había motivado desde muy joven: su deseo de ayudar a los demás, sino que pudo ser fiel a una motivación interior intrínseca. Era, además, una manera de conectar trabajo y estudio, dado que se desempeña como paramédico atendiendo una central telefónica de emergencias en una empresa de servicios de salud de Cali.

También es significativo que Pedro haya acometido la tarea de la composición de un artículo académico y que haya llevado a feliz término su escritura, sobre todo si se tiene en cuenta que tuvo grandes dificultades en su acercamiento a la cultura escrita académica en la familia y en los diferentes niveles de la escolaridad. Los sentimientos de impotencia, frustración y desesperanza acompañaron a Pedro incluso en el desarrollo de las prácticas de PRI en el aula, razón por la cual debemos valorar su esfuerzo para apropiarse de las convenciones de la escritura académica para componer un artículo sobre un tema relevante para su identidad.

Esto es importante porque muestra, por un lado, que el sujeto intenta dar sentido a su vida, encontrar un hilo conductor entre un trabajo que a veces puede tornarse rutinario y

agotador, con sus deseos de seguir estudiando; y, por el otro, que la escritura no es una actividad neutral, sino que implica “*every fiber of the writer’s multifaceted being*” (Ivanic, 1998: 181).

Como sostienen (Aliagas, Castellá y Cassany, 2009), los conflictos de identidad surgen cuando no se produce a lo largo de la escolarización una apropiación de las prácticas hegemónicas que operan en cada disciplina.

La composición de su ensayo académico le permite construir una identidad más acorde con sus deseos y necesidades, al tiempo que evidencia un proceso de apropiación de las convenciones de la escritura académica. Se produce lo que Canagarajah (2002a); Zavala (2011) y Zavala y Córdova (2010) denominan un *modelo de la negociación*, en el que el estudiante pueda encontrar su voz propia en el discurso académico y experimente al mismo tiempo un proceso de *empoderamiento* (Gonzales, Moll y Amanti, 2005), que puede resultar crucial en la constitución de su identidad docente.

Lo anterior nos lleva a pensar que en la enseñanza de la escritura académica en la universidad deberían tenerse en cuenta las historias de vida de los sujetos y aquellos temas o preocupaciones que constituyen un asunto central en su deseo e identidad.

A continuación presentaremos una descripción de las correcciones de la estructura de los dos borradores y de la versión definitiva del artículo de Pedro, *La batalla silenciosa*, con las correspondientes correcciones de sus compañeros Jorge y Moisés, así como del profesor del curso.

En el *borrador1* recibió 24 correcciones de su compañero Jorge, mientras que el profesor hizo 21 correcciones. El criterio que más corrigió Jorge fue *contenido5* (*Coherencia*) con 9 correcciones, y el que más utilizó el tutor fue también *contenido5* (*Coherencia*) con 8 correcciones. Los otros criterios que siguieron en cantidad fueron, en el caso de Jorge, el *contenido2* (*Lexicales*) con 4 correcciones y el *contenido7* (*Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes*) también con 4. Los que recibieron menos correcciones fueron el *contenido3* (*Morfosintaxis*) con 1 caso, el *contenido4* (*Cohesión*) con 2 casos, el *contenido6* (*Ortotipografía y presentación*) con 3 casos y el *contenido1* (*Puntuación y ortografía*) con 1 caso.

En el caso del profesor, siguieron en orden de cantidad, el *contenido1 (Puntuación y ortografía)* con 6 correcciones y el *contenido7 (Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes)* también con 6 subrayados. Los que menos correcciones recibieron fueron el *contenido2* con 1 caso, el *contenido6 (Ortotipografía y presentación)* con 2 casos y los demás contenidos tuvieron 0 correcciones.

Estos datos llaman la atención porque revelan que tanto Jorge como el tutor hicieron principalmente revisiones de contenido, sobre la organización global del texto, sobre su coherencia, en tanto que los demás aspectos, que podrían denominar de orden local como cuestiones lexicales, morfosintácticas, ortográficas y ortotipográficas obtuvieron un menor número de reparaciones. Habría que matizar que el tutor realizó un número de correcciones ortográficas y subrayados menor en comparación con la cifras de corrección de *contenido5 (Coherencia)*.

Otro dato que requiere nuestra atención es que en este primer borrador el *contenido8 (Comentarios de valoración)* tuvo 0 correcciones por parte de Jorge y del profesor. El tutor tampoco corrigió otros aspectos como *contenido3 (Morfosintaxis)* y *contenido4 (Cohesión)*. Uno de los aspectos en los que insistió el tutor al comienzo del curso consistió en pedir a los estudiantes que escribieran al final comentarios de valoración crítica sobre las fortalezas y debilidades de cada uno de los textos revisados. Quizás los comentarios de reconocimiento de los avances de Pedro en la escritura académica lo hubieran motivado mucho más a enfrentar las dificultades propias del proceso.

Por otra parte, en el *borrador2* Pedro recibió solo 1 corrección de Moisés y 17 correcciones por parte del profesor. La única corrección que hizo Moisés fue de *contenido5 (Coherencia)*. Este hecho también merece una reflexión porque Moisés estaba investido de una fama de ser muy buen revisor y porque, además, se trataba de un texto extenso y por ser un primer borrador, que podría ser objeto de varias correcciones.

Entre tanto el profesor aplicó el mayor número de correcciones en *contenido1 (Puntuación y ortografía)* con 5 correcciones. Los demás aspectos que fueron objeto de revisión son el *contenido2* con 4 correcciones; el *contenido7 (Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes)* con 4 subrayados; el *contenido5 (Coherencia)* con 3 correcciones y el *contenido6 (Ortotipografía y presentación)* con 1 caso. Los demás contenidos tuvieron 0 correcciones.

Finalmente en la versión definitiva corregida por el tutor, el texto de Pedro recibió 13 correcciones entre las que sobresalieron las correspondientes al *contenido1 (Puntuación y ortografía)* con 6 correcciones. Luego encontramos el *contenido5 (Coherencia)* con 3 correcciones, el *contenido2 (Lexicales)* con 2 correcciones, el *contenido7 (Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes)* con 1 subrayado, el *contenido8 (Comentarios de valoración)* con 1 comentario y el *contenidos3 (Lexicales)*, el *contenido4 (Cohesión)* y el *contenido6 (Ortotipografía y presentación)* con 0 correcciones.

Como lo hemos expuesto en los casos de Jimena y Andrea hay que tener presente que el curso académico concluyó de manera abrupta por los conflictos de orden público en la universidad ya descritos, y que no hubo tiempo para revisar la versión final a través de un proceso sistemático de la PRI —como se había hecho a lo largo del curso—. Este hecho revela el deseo de Pedro de presentar un trabajo más elaborado, y sobre todo una mayor conciencia sobre la recursividad/reflexividad de los diferentes subprocesos de la composición, así como un mejoramiento o incremento en su nivel de apropiación de la revisión y de la PRI como prácticas sociales y académicas, a pesar de sus resistencias al dispositivo.

Así mismo, durante el proceso de implementación de la PRI, el tutor vio a Pedro como un estudiante comprometido y responsable con la corrección de sus pares, como se evidencia en sus anotaciones y comentarios sobre los textos y con su propia producción escrita, la cual fue sometida, como en el caso de su artículo académico, a dos revisiones de sus compañeros Jorge y Moisés y en los dos casos también por el profesor. A pesar de sus desencuentros con la PRI, Pedro no evidenció en el aula algún tipo de desinterés por la actividad; por el contrario, se mostró siempre dispuesto a colaborar con sus pares, abierto y participativo. Sus puntos de vista, actitudes y valores frente a la práctica fueron evidenciándose a través de su participación en el *grupo de discusión* y la *entrevista en profundidad*, en los cuales ya elaboró abiertamente una postura crítica frente al dispositivo.

En definitiva, Pedro prefería buscar siempre una segunda revisión del tutor porque le brindaba mayor confianza que la corrección de sus pares. Es decir, además de la PRI

formal que se implementaba en algunas sesiones de trabajo en el aula, Pedro buscaba la mediación del profesor como criterio “legítimo” para certificar la validez de la corrección de los pares, y la revisión del artículo académico no fue la excepción.

Pedro se mostró, entonces, más inclinado a aceptar las correcciones de su tutor, y sobre a incorporar sus observaciones en los nuevos borradores y en la versión final del ensayo, como efectivamente ocurrió.

Para extraer estos resultados procedimos a hacer un análisis con tres categorías (el texto, las correcciones del tutor y la clasificación y el comentario) y fuimos analizando párrafo por párrafo para identificar las principales correcciones efectuadas.

### **8.8.1.1. Primer borrador**

A diferencia de lo que ocurrió con Jimena en su proceso de construcción de su artículo académico, Pedro no sufrió tantas tensiones con el proceso de apropiación (Reid, 1994) que pudiera producirse con las correcciones de Jorge y del profesor. Al contrario, el autor fue incorporando, sin demasiados traumatismos, las convenciones de la escritura académica, paradójicamente a pesar de su desencuentro con la PRI, a partir de la revisión del tutor y de su compañero Jorge.

#### **Ajustes en el texto a partir de las correcciones**

- Por ejemplo, ocultó su subjetividad en la neutralidad del discurso académico, mientras que Jimena empleó en su primer borrador en forma abierta el discurso en primera persona y experimentó una lucha para defender la libertad de hablar desde el *yo*.
- Así mismo, notamos que Pedro estructura su texto en apartados o subtítulos, destacando el resumen, el *abstract*, el índice temático, y subtítulos como *Panorama mundial*, *Una cruda realidad*, *Perspectivas* y *Conclusiones*. Sobre este hecho hay que recordar que el profesor habló de la necesidad de estructurar



el artículo con apartados para organizar mejor el orden de la exposición-argumentación y facilitar la tarea de los lectores.

A continuación presentamos algunos apartados para evidenciar el proceso de construcción del artículo y las respectivas correcciones de los pares y del tutor:

#### *Resumen*

*Este artículo presenta algunas reflexiones sobre la problemática de la comunidad sorda tanto de Colombia como del mundo; se abordará en este campo silencioso que en la mayoría de los casos pasa de modo inadvertido, pero que continúa con muchos interrogantes, en espera de un cambio drástico en la conducta de las mayorías, brindando al lector otra perspectiva con la consiguiente sensibilización ante este fenómeno (P1, borrador1).*

Como podemos observar en este resumen, el propósito de Pedro es hacer tomar conciencia a sus lectores, sensibilizarlos frente a la problemática de la comunidad sorda e invitarlos a cambiar de actitud frente a este grupo minoritario.

### **Resumen**

- Jorge corrigió la preposición *de* en la frase “tanto de Colombia como del mundo” y le propuso que quedara así: “tanto en Colombia como en el mundo”, (Líneas 3-4), (*contenido2. Lexicales*). Así mismo en la frase “como del mundo” (línea 4) reescribió la frase “como en el mundo” reemplazando el conector *del* por *en el* (*contenido2. Lexicales*). También colocó signo de interrogación al final de la palabra *silencioso?* (línea 5). Preguntó en la línea 10 ¿*Cuáles mayorías?* Al final de la palabra *mayorías*. (Estas anotaciones fueron hechas con lápiz). Se trata de una corrección del tipo *contenido5 (Coherencia)*.

Esta corrección tiene como propósito que el estudiante explicita un aspecto relevante en su discurso como es la postura de distintos colectivos sociales frente a la problemática de la comunidad sorda. La palabra *mayorías* es demasiado amplia, muy general y requiere delimitación o precisión, como se lo plantea Jorge.

Por su parte el profesor hace las siguientes observaciones:

- Antepone el artículo *La* en el título del ensayo *Batalla silenciosa* (*contenido3*) En la línea 4 propone la palabra *indagará* o *profundizará* en lugar de *abordará* (*contenido2*). En una nota al

margen del resumen escribió: “ya puedes incluir aquí el fenómeno de la *discriminación*” (*contenido5*, *Coherencia* y *contenido7*, *Comentarios de valoración*). (Estas anotaciones fueron hechas con bolígrafo rojo).

El propósito del tutor es que Pedro emplee unas palabras más precisas desde el punto de vista del discurso académico y además hacer una corrección en el orden morfosintáctico del título del ensayo.

### En P3

Jorge hace las siguientes correcciones:

- En la línea 8 después del punto y seguido, propone la frase “*En esa época*” antes de la frase “*Se asumió*”, (*contenido5*. *Coherencia*). En la línea 10 antes de la frase “A partir”, propone incluir el conector contraargumentativo “*Sin embargo*,” y en una nota al margen del primer párrafo escribió “*Problemas de conectores*” (*contenido4*. *Cohesión*). Entre el punto seguido después del sustantivo *renacimiento* (línea 7) se incluye: *En esa época* (*contenido5*. *Coherencia*). Es decir la frase reparada quedaría así: *Sin embargo, en esa época, algunos filósofos y educadores empezaron a reconsiderar esta situación* (líneas 10-13). Como puede observarse, la frase reparada estaba generando cierto grado de confusión en la comprensión del texto y por esta la intervención de Jorge es adecuada.
- El profesor corrige la coma que sigue a la palabra *auditiva* (línea 3), y en su lugar se pone el punto seguido y se pone en el artículo *la* por *La* (*contenido1*).

### En P4

- Jorge hace las siguientes correcciones:
- Se pone entre corchetes la preposición: *En* y sobre ella se pone: *Actualmente*
- Se subraya el siguiente apartado
- *En nuestra comunidad encontramos un grupo minoritario que posee otra forma de comunicación para expresar sus sentimientos e ideas, que por mucho tiempo ha estado relegada y se puede decir que se ha acercado a la barrera de la discriminación, se trata de los discapacitados auditivos con diferentes niveles de sordera, que a pesar de tener un reconocimiento en la ley 324 de 1996 y su decreto reglamentario 2369.* (líneas 1-13), (*contenido7*).

- Al margen derecho se pone la nota: *Salto abrupto de tiempo y contexto*. Se tacha la frase: *diferentes niveles de sordera (cont.5. Coherencia)*. Seguido del nombre de Belssy Mora se pone: *(2001)*. Al margen derecho pone la nota: *No encaja (cont5. Coherencia)*. Se pone una flecha sobre *(2001)* y se añade la nota: *La bibliografía se deja para lo último se anota: (Belssy Mora, 2001)(cont6. Ortotipografía y presentación)*. Debajo del primer título *ÍNDICE TEMÁTICO* aparece la nota: *se puede omitir, con los subtítulos en el cuerpo del trabajo basta (cont6. Ortotipografía)*. En estas correcciones de Jorge se evidencia el propósito de ayudar a Pedro a organizar mejor algunos aspectos ortotipográficos y de edición del documento, pero también se ocupa del orden conceptual y del desarrollo adecuado de la exposición.

Estos datos requieren nuestra atención, razón por la cual analizaremos, en primer lugar, que la recomendación de omitir el índice temático puede resultar innecesaria si se tiene en cuenta que estructurar un índice temático representa para Pedro construir un orden en su discurso. Recordemos que en la entrevista en profundidad y en el grupo de discusión Pedro había manifestado que comenzó a tener un orden en su escritura cuando ingresó a la universidad al programa de lenguas extranjeras. Este tipo de intervención de Jorge también desconocía la instrucción que había dado el profesor durante las etapas previas de preparación del borrador, más concretamente durante la elaboración del plan del artículo, en la que el tutor había pedido a los alumnos que elaboraran un índice temático para organizar mejor sus ideas.

En segundo lugar, cuando Jorge corrige la referencia bibliográfica de Mora (2001) afirma que *no encaja* en ese lugar del texto, puede resultar un poco riguroso porque en los modernos sistemas de citación, APA, por ejemplo, se debe referenciar la fuente como hizo Pedro, sin tener que esperar a hacerlo solo hasta la bibliografía. Además, no reconoce el esfuerzo de Pedro por entrar en una de las dimensiones más importantes de la escritura académica, como es la de la intertextualidad.

En P4

- El profesor en este P4 hace las siguientes observaciones. Al margen izquierdo aparece la siguiente nota: *El propósito la perspectiva conceptual, la importancia del tema. (cont5)*. Estas correcciones son una invitación clara para que el estudiante incorpore los elementos básicos de la estructura del artículo académico.

## En P5

- Por otra parte en P5, en el apartado de *Panorama Mundial*, Jorge subraya la frase:  pues en la actualidad no se cuenta con los instrumentos necesarios para tener un dato confiable  (líneas 8-11), (cont7). Al margen derecho aparece la nota: *Dejar punto aparte o cambiar conector (cont4)*, mientras que el profesor corrige en: *ministerio de educación nacional* la minúscula por la mayúscula: *Ministerio de Educación Nacional (cont1)*. Así mismo, subraya el año (1990) y al margen escribe la nota: *podrías buscar datos más actualizados (cont5)*.

Esta última corrección también es importante porque busca que el estudiante obtenga datos más recientes y confiables al referirse al número de personas con discapacidad auditiva en Colombia, dado que un informe del INSOR (Instituto nacional de sordos) del año 1990 resulta desactualizado en el año 2008, cuando Pedro escribió el texto.

## En P6

- Tanto Jorge como el profesor hacen correcciones de carácter ortográfico. Jorge, por ejemplo, corrige el punto seguido después del sustantivo *panorama* (línea 5) por los dos puntos. Al margen derecho se pone la nota: *dos puntos, espacio aparte (cont1)*, mientras que el tutor en la línea 1 del párrafo cambia la minúscula por mayúscula: *la federación mundial de sordos* por *la Federación Mundial de Sordos (cont1. Puntuación y ortografía)*. En la parte final del P6 (línea 45), que es un párrafo muy extenso, se corrige la minúscula de *malta* por *Malta (cont1)*. Al margen izquierdo se pone la nota: *Cita la fuente (cont6)*, como una manera de ayudar al autor a diferenciar entre el texto que pertenece a Pedro y el documento que ha consultado sobre el panorama mundial de la problemática de la comunidad sorda.

## En P7

En el apartado *Una cruda realidad*, Jorge subraya:  sordos oralizados?  (cont7. *Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes*) con una nota: *¿qué es un sordo oralizado?* (línea 8), (cont5. *Coherencia*), mientras que el profesor subraya la frase  ofrecen la lengua de señas  (línea 9); al margen izquierdo aparece: *¿qué es?* (cont5. *Coherencia*)

## En P8

- Aparece tachado la fecha entre paréntesis (*1847-1922*), línea 3, y encima escribe la nota: *No es bibliografía (cont6)*. En este mismo párrafo el profesor no escribió ningún comentario.

Las observaciones que hace Jorge es pertinente porque pretende que Pedro explique los conceptos fundamentales de su trabajo, que elabore mejor las definiciones operativas básicas de su artículo, lo cual constituye una de las reglas de la escritura académica.

En P9

- Por otra parte en P9, Jorge hizo la siguiente observación: En la línea 1 de este párrafo se corrige el artículo *la* por el pronombre demostrativo *Esta* (cont2. *Lexicales*). En el mismo párrafo el profesor subraya los párrafos 9, 10 y 11 y a cada margen aparecen notas. Al margen derecho se coloca la nota: *los Estereotipos constituyen un tema muy importante* (cont5. *Coherencia*). [La palabra fue subrayada por el estudiante]

En P10

- Jorge corrige sobre la línea 1 de este párrafo la frase *Para complicar la situación* por *Complicando aún más la situación* (cont3. *Lexicales*). Al final del párrafo escribe la nota: *Corregir coherencia* (cont5. *Coherencia*). En este mismo párrafo el tutor escribió al margen izquierdo: *Mira el caso colombiano* (cont5, *coherencias* y cont7, *subrayados/encerrar palabras en círculos, corchetes*). En P11, tanto Jorge como el tutor, no hicieron observaciones.

En P12

- En el apartado de *Perspectivas*, sobre la palabra *Encarta* aparece: *nuevamente?* (línea 1), cont5(*coherencia*), una nota escrita por Jorge; mientras que el tutor envuelve en un círculo el título del párrafo con la nota: *Busca estudios o investigaciones sobre el tema* (cont5. *Coherencia*) y (cont7. *Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes*).

En P13 tampoco hubo correcciones por parte de Jorge y del tutor.

Como puede observarse la corrección de Jorge es pertinente porque en un artículo académico citar como fuente la enciclopedia *Encarta* no es riguroso. En este mismo sentido apunta la observación del profesor para que Pedro busque estudios contrastados sobre el tema.

P14

- En este apartado que corresponde a las *Conclusiones*, Jorge se subraya: *en papel* (cont7. *Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes*), línea 3, con una pregunta que señala lo

siguiente: *cuál papel (cont5. Coherencia) y debajo de esta sociedad, línea 5, (cont7. Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes) plantea la siguiente pregunta: cuál de todas? (cont5. Coherencia).*

Reproducimos por su importancia el párrafo:

- *Debemos empezar a hacer realidad todas las maravillas plasmadas en papel, para que la comunidad sorda empiece a darse el lugar que se merece dentro de esta sociedad insensible y egoísta ante esta problemática.*

La corrección de Jorge apunta en la dirección de buscar una mayor precisión en el discurso de Pedro porque en este apartado se muestra como una persona apasionada más que reflexiva y por esta razón la observación de su revisor es justificada.

- Por su parte el profesor al final del párrafo escribió: *Lionel Antonio Tovar Revista Lenguaje (cont5. Coherencia),*

El objetivo de esta corrección era que el alumno buscara trabajos de este investigador con el propósito de profundizar en estudios sobre el tema. Es decir, que comience a construir una intertextualidad más fuerte, sin desmedro de su subjetividad o identidad en el proceso de reflexión sobre el problema. Hay que reconocer que Pedro incorpora nuevas voces o textos en la dimensión de la intertextualidad en el segundo borrador.

### **8.8.1.2. Segundo borrador**

El segundo borrador fue revisado por Moisés y el profesor. Como ya habíamos expuesto, Moisés solo hizo una anotación en P21. Encierra entre corchetes todo el párrafo y escribe +*OBJETIVIDAD*:

*Debemos empezar a hacer realidad todas las maravillas plasmadas en papel, para que la comunidad sorda empiece a darse el lugar que se merece dentro de esta sociedad insensible y egoísta ante esta problemática.*

Curiosamente es el mismo párrafo (P14) del primer borrador (que en este segundo borrador ocupa un nuevo lugar porque Pedro amplió muchas cuestiones y añadió 7 párrafos nuevos y subapartados que incluyen la revisión de otras fuentes documentales).

Además, este dato requiere nuestra atención porque Moisés era considerado uno de los mejores revisores del curso y habitualmente hacía correcciones que apuntaban al mejoramiento de aspectos globales del texto (coherencia y cohesión), sin descuidar aspectos ortográficos, lexicales y morfosintácticos. Este hecho podría obedecer a que Moisés no tenía un conocimiento previo muy elaborado sobre el tema como el que poseía Pedro, o que considerara que ya el trabajo tenía un buen grado de elaboración y que no requería ningún tipo de revisión.

Por otro lado, el profesor hizo el mayor número de correcciones en este segundo borrador. Presentamos a continuación las principales:

Antes de comenzar el texto, en la página en blanco, hay una nota con lo siguiente: *Mitos y estereotipos sobre la comunidad sorda y su incidencia sobre los proceso de inclusión social y enseñanza-aprendizaje. Centrar en este aspecto (cont5 y cont7)*. Si analizamos esta corrección del tutor podríamos interpretar que el tutor pretende apropiarse —en el sentido de Reid (1994)— del texto de Pedro, aunque también puede leerse como una manera de ayudar a delimitar mejor el problema de estudio que aborda en el artículo.

En P5 lleva a cabo las siguientes correcciones:

- Se corrige: *ves* por *vez*, línea 3, (cont1).
- Subraya la frase: *esta investigación?* (línea 6) y en el margen del párrafo escribe: *Artículo* (cont5). Esta observación sobre la distinción entre investigación y artículo como géneros académicos constituyen, junto con la nota sobre el título del texto, las correcciones sobre el contenido u organización global del discurso en este segundo borrador.
- Subraya el verbo: *realizar* (línea 5) y en su lugar apunta: *escribir* (cont2).

En P6

- Se agrega una coma después del sustantivo: *sordos*, línea 7, (cont1).
- Se tacha el punto y coma que aparece después de (2004), línea 7, (cont1).
- Aparece también agregado un punto y coma antes del nombre: Lionel Arturo Tovar.
- Seguido de este nombre se tacha el punto y coma y el pronombre *quien*, líneas 10-11, (cont1 y cont2).

- Se corrige la coma que aparece después de XXI (línea 14), tachándola y así mismo el punto y coma que aparece después de (2004) (*cont1*).

#### En P7

- Aquí se tacha la sigla DANE, línea 8, (*cont2*).
- Aparece una línea vertical al lado de las enumeraciones con la nota: En Anexos (*cont5*).

El apartado que el profesor propone a Pedro que presente en *Anexos* corresponde a un extenso apartado en P7, en el que el autor presenta unos indicadores estadísticos sobre el porcentaje de personas con discapacidad permanente para oír en los diferentes departamentos de Colombia, y que de acuerdo con las reglas de la escritura de artículos académicos deberían ir en este tipo de apartados porque no constituyen elementos centrales de la exposición.

#### En P8

- Se subraya el párrafo con líneas verticales al lado y lado y hacía el margen izquierdo se encuentra la nota *Dividir en dos párrafos* (*cont6. Ortotipografía y presentación y cont7. Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes*).

#### En P9,

- En el apartado *Una cruda realidad*, aparece en un círculo: *ha*, línea 12, (*cont7. Subrayados/Encerrar palabras en círculos, corchetes*). También se pone en un círculo la terminación: *-en* de las palabras: *nieguen* y *carecen* (líneas 12-16), (*cont7. Subrayados. Encerrar palabras en círculos*).

#### En P15

- Se agrega después del sustantivo *ingeniería* (línea 22) una coma y, finalmente, en P16 se subraya el verbo *suenan* y al margen derecho se pone una nota *cambiar*, línea 3, (*cont2*). Entre los párrafos 16-21 el profesor no realizó observaciones.

En resumen, en este segundo borrador la mayoría de las correcciones del tutor están relacionadas con aspectos de orden local como cuestiones ortográficas y ortotipográficas, lexicales, así como algunos subrayados.



### 8.8.1.3. Última versión

En la última versión del artículo de Pedro solo actúa como revisor el tutor. En esta oportunidad el número de correcciones disminuyó en forma significativa, si lo comparamos con el número de revisiones que hicieron tanto Jorge como el tutor.

Presentamos a continuación estas correcciones:

En la Portada

- Es curioso que no te hayas centrado en aspectos educativos de la problemática planteada, en este caso la comunidad sorda. Sin embargo es un trabajo muy interesante (*cont5. Coherencia*).

En P4

- Se corrige *ley* por *Ley*, línea 12, (*cont1. Puntuación y ortografía*). Añade una coma después de la palabra *hablantes*, línea 17. Se corrige *donde* por *porque*, línea 22.

En P8

- Se corrige *donde se* por *y*, línea 4, *cont2 (Lexicales)*.

En P10

- la cita se pone entre paréntesis con la nota. *¿Cuál es la cuarta posición?*, líneas 7-8 del P8 (*contenido5. Coherencia*).

En P13

- se subraya: actividades de baja categoría. (*cont7*). Al margen se pone la nota: *¿Cuáles? ¿Por qué usas este calificativo?*, línea 12, *cont5 (Coherencia)*.

En P20

- Aparece después de INSOR *se* y se pone la tilde a *concluyó*, línea 5, *cont1(Puntuación y ortografía)*, mientras que

En P21

- Se corrige la coma después de MEN por punto y coma, línea 5, *cont1 (Puntuación y ortografía)*.

En P24

- Se corrige *solo* por *sólo*, línea 7, *cont1 (Puntuación y ortografía)*.

En P27,

- apartado de Conclusiones, encontramos la corrección de *esta* por *está*, línea 3, *cont1* (*Puntuación y ortografía*).

En la versión definitiva, el número de correcciones disminuyó significativamente si la comparamos con las correcciones que hicieron tanto Jorge como el tutor en el primer borrador y luego las que aplicó el tutor en el segundo borrador. Esto obedece al hecho de que Pedro fue incorporando en cada nuevo borrador las correcciones del profesor, principalmente.

No obstante, el profesor volvió a insistir, a modo de reclamo, en la necesidad de haber orientado el artículo hacia los aspectos de carácter educativo, lo cual Pedro no abordó de manera explícita. Al contrario, el autor se centró en el análisis de los estereotipos sobre la comunidad sorda buscando crear conciencia en los lectores sobre esta problemática.

La corrección que plantea el profesor vuelve a poner en escena el debate entre intervención y apropiación (Reid, 1994), en este caso la resistencia que plantea el sujeto a la apropiación que pretende hacer el tutor (énfasis en la educación) y la lucha por conservar su identidad (concienciación del lector).

## **8.9. Resultados del capítulo**

Como hemos planteado en los casos de Jimena y Andrea, el análisis de los datos relativos a los procesos de corrección de Pedro, que son el resultado de la implementación de la PRI, revela, en primer lugar, que el tipo y el número de correcciones varía según: a) el tipo de corrección (puntuación y ortografía, lexicales, morfosintaxis, cohesión, coherencia, ortotipografía y presentación; b) del tipo de texto que se va a corregir (ensayo literario o artículo científico); c) de algunas de sus propiedades (extensión, densidad informativa, interés), y d) de un factor aún más importante, que es el agente de la revisión (de su nivel de formación letrada académica, de su historia de vida y literacidad, etc.).

Por otra parte, tampoco puede descartarse el sujeto a quien se hace la revisión como un factor que incide en el tipo, en el número de correcciones y en los comentarios de valoración crítica. En otras palabras, las relaciones de estatus/poder que se establecen entre escritor y revisor inciden de algún modo en la cantidad y la calidad de las correcciones, como ocurrió cuando Jimena revisó a Adriana y a Moisés.

También las concepciones, actitudes y valores frente a la PRI juegan un papel relevante para comprender el número, el tipo y la calidad de las correcciones que hacen los sujetos a sus pares. Estas concepciones, actitudes y valores son el resultado de la historia de vida y literacidad en la cual sobresalen las prácticas de literacidad en la familia y en la escuela y que a su vez empiezan a configurar la identidad docente de estos maestros en formación inicial.

El ingreso en la universidad representa una fuente de tensiones y posibilidades para la identidad de los nuevos miembros en las comunidades de discurso académicas, sobre todo si estos provienen de clases trabajadoras cuyas prácticas de literacidad difieren de las prácticas académicas. Este tipo de escritores pueden evidenciar sentimientos de inferioridad, falta de confianza en sí mismos, así como frustración e impotencia por no haber podido acumular un capital lingüístico y cultural que les permita competir en igualdad de condiciones con los miembros ya reconocidos de las comunidades académicas o con los estudiantes provenientes de clases sociales medias y altas que han tenido acceso a una educación en la cual la literacidad de ensayo y las literacidades académicas han sido objeto de mediación pedagógica en los diferentes niveles de la escolaridad.

En el caso de Pedro, su historia de vida y de literacidad predecía muchos conflictos con la apropiación de las convenciones de la escritura académica y con su inserción en las nuevas comunidades de discurso académicas. En efecto, Pedro experimentó mucha resistencia a la implementación de la PRI, que fue el dispositivo que se preparó en el curso precisamente para contribuir con un ingreso menos traumático en la comunidad académica de los nuevos miembros y como un instrumento para facilitar la apropiación de las normas de la escritura académica

Sin embargo, para Pedro su ingreso en el programa de lenguas extranjeras y su encuentro con las prácticas de escritura creativas, en primer lugar, y con las prácticas de escritura académicas, en segundo lugar, constituyó un punto de inflexión en su historia de vida y literacidad, en la que no hubo modelos docentes con los cuales pudiera identificarse, ni mucho menos prácticas de enseñanza y aprendizaje de la literacidad motivadoras y significativas. Pedro habla de un reencuentro, de un renacimiento de su deseo de leer y escribir.

Podríamos decir que el contacto con los nuevos géneros discursivos académicos (resumen, reseña y artículo) constituyó para Pedro una práctica aún más significativa que la misma PRI. Así que en medio de estos sentimientos, actitudes y valores que entraban en contradicción, Pedro se enfrentó a la corrección de los trabajos de sus pares y sometió varios borradores suyos a la revisión de sus compañeros.

Un dato que deseamos destacar es que Pedro revisó el mismo número de trabajos que Andrea, 6 en total y 2 más que los que revisó Jimena. Así mismo, sometió a consideración el mismo número de textos que Andrea, 6 en total, también 2 más que Jimena y recibió correcciones en todos los aspectos de la escala de criterios de reparación de los textos, especialmente comentarios de valoración del tipo *cont8*. En definitiva, Pedro trabajó en igualdad de condiciones con sus dos compañeras que tuvieron, a diferencia suya, trayectorias letradas más significativas y modelos docentes relevantes para la construcción de su identidad letrada y docente.

Por otra parte, compartimos que, en el caso de escritores noveles o básicos (Gray-Rosendale, 2000; Horner y Lu, 1999; Shaughnessy, 1977), la identificación de problemas de fondo en los textos no es una tarea sencilla, como puede revelarlo el hecho de que la corrección que más aplicaron Pedro, Jimena sus revisores fueron los subrayados, encerrar palabras en círculos, flechas y corchetes (*contenido7. Subrayados*), que más que comentarios sobre el contenido son un tipo de guía o marcación para seguir el texto.

En el caso de Pedro hay que matizar por qué, junto con las correcciones de tipo *cont7* (*subrayados*), las correcciones de tipo *cont5* (*coherencia*) comparten el mismo número

de casos. A nuestro juicio, esto revela que, a pesar de sus sentimientos de inseguridad e impotencia, se comprometió a hacer revisiones sobre el contenido de los textos, sobre la estructura y el orden global de los mismos.

Si cruzamos estos datos con la *entrevista en profundidad* y el *grupo focal*, podemos encontrar temores y resistencias de Pedro a la implementación de la PRI que pueden haberlo llevado a utilizar más el subrayado como marcaje que otro tipo de correcciones. No obstante, su deseo de aprender, de enfrentar los sentimientos de frustración e impotencia que lo acompañaron a lo largo de su historia de vida y de literacidad, lo motivaron a luchar por apropiarse de las convenciones de la escritura académica y a hacer correcciones sobre el contenido de los textos. Si bien Pedro no hacía muchas anotaciones a lo largo del texto, al final de cada documento escribía una síntesis que incluía correcciones y valoraciones subjetivas sobre cada lectura. Este dato puede leerse también en clave positiva,, porque muestra a un sujeto comprometido con el proceso de escritura, consciente y más autónomo.

Las correcciones de Pedro incluían reflexiones sobre cuestiones de orden local, principalmente y revelaban que había hecho una lectura juiciosa de los textos. Este hecho llama la atención porque su resistencia a la PRI y su falta de confianza en sí mismo como revisor lo hubieran llevado seguramente a concentrarse en aspectos más superficiales del texto, como las cuestiones lexicales, morfosintácticas, ortográficas, etc. Pero se evidencia que llevó a cabo una lucha por sobreponerse a sus “desventajas” y aprender sobre los géneros, sobre las estructuras de los textos académicos y, en general, sobre el proceso de composición de textos académicos.

En conclusión, Pedro adopta una posición como lector y escritor de textos académicos que evidencia su deseo de construir una identidad como nuevo miembro de una comunidad de discurso académica. Desea recuperar el tiempo perdido en relación con la cultura escrita y los placeres que le brinda leer y escribir con sentido. Este hecho tiene también consecuencias positivas para la construcción de su identidad docente. Podríamos hablar de un proceso de reconversión porque sus modelos docentes en los niveles de escolaridad precedentes fueron muy negativos y esto predecía un futuro docente poco prometedor. El encuentro con las prácticas de escritura académicas y con

la propuesta de enseñanza desarrollada en el curso de *Composición*, así como su experiencia previa en el curso *Lenguaje y creatividad* constituyen una oportunidad para el sujeto de redefinir su identidad docente en un sentido más constructivo.

En definitiva, por estas razones podemos comprender por qué Pedro manifestó en forma reiterada una postura crítica sobre el sistema educativo, sobre sus maestros y sus métodos de enseñanza de la literacidad, que condicionaron de manera muy fuerte su relación con la PRI.

También queremos destacar su proceso de construcción del artículo final porque evidencia su esfuerzo por apropiarse de las convenciones de la escritura académica (planeación, revisión de borradores previos, reconocimiento de la estructura del artículo académico, etc.), desarrollando una reflexión sobre un tema relevante en su identidad personal y profesional y que le permite articular, además, las experiencias del estudio y del trabajo. Con todo Pedro se resistió a aceptar la intervención del profesor durante el proceso de corrección de los borradores previos. El tutor había planteado en sus borradores que delimitara el tema de los problemas de la comunidad sorda a las cuestiones más educativas y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de personas con este tipo de dificultades. Pedro no aceptó esta recomendación o intervención y prefirió explorar los estereotipos sociales sobre esta comunidad y se planteó como propósito propiciar un mayor grado de conciencia, así como un cambio de actitud en sus lectores, sobre la discriminación que sufre este tipo de personas.

En definitiva, la tensión entre intervención y apropiación (Reid, 1994) volvió a emerger en el caso de la escritura del artículo de Pedro, como ocurrió también en el caso de Jimena. Sin embargo, podemos afirmar que tiene un final afortunado porque se produce un proceso de *negociación y empoderamiento* del sujeto, que permite a Pedro apropiarse de las convenciones del discurso académico sin renunciar a su deseo como escritor, y en definitiva a su voz propia en el discurso.

Este análisis de las correcciones que recibió Pedro en sus borradores del artículo muestra los avances que hizo, por ejemplo, en cuanto a la apropiación del recurso de la intertextualidad y de la estructura canónica del artículo (*resumen, abstract, introducción, apartados para el desarrollo de la exposición, conclusión*).

Estos ponen en evidencia el nivel de agencia que ha desplegado Pedro durante las correcciones de borradores en la PRI y en el proceso de composición del artículo y que las propuestas de enseñanza explícita de las convenciones de la escritura académica, así como la implementación de dispositivos de escritura colaborativa como la PRI, pueden contribuir en el proceso de alfabetización académica de los nuevos miembros de las comunidades de discurso académicas.

Finalmente, cuando hicimos la entrevista desestructurada y en posteriores conversaciones telefónicas, Pedro contó que había vuelto a retomar asignaturas electivas del currículo del programa, concretamente *Desarrollo curricular, Aspectos de la cultura francófona* y *Gramática inglesa* y quería dar un nuevo impulso a sus estudios. Se había casado y tenía una hija. Aún no tiene claro si abordará en su monografía de grado el tema de la problemática de la comunidad sorda o desarrollará un análisis crítico del discurso de las noticias en un par de periódicos colombianos sobre el asesinato en cautiverio de unos policías secuestrados por un grupo subversivo en el año 2011.





## PARTE IV

### Conclusiones



## Capítulo 9

### CONCLUSIONES

ÍNDICE	PÁG.
9.1. Introducción	557
9.2. Mirando hacia atrás en la disertación	558
9.2.1. Retomando las herramientas teóricas	559
9.2.1.1. La metodología de historia de vida	560
9.2.1.2. Enlazando preguntas y objetivos	561
9.2.2. Dentro del campo	563
9.2.2.1. Mi posición en el campo	563
9.3. Cocinando la escritura del informe	566
9.3.1. Recapitulando	567
9.4. Hallazgos	570
9.5. Alcances y limitaciones del estudio	574
9.6. Mirando más allá de la disertación	575
9.6.1. Contribuciones	576
9.7. Retos para la enseñanza de la composición escrita	582

#### 9.1. Introducción

*Aproximaciones a la historia de vida e historia de literacidad y las identidades de nuevos docentes en el proceso de apropiación de la PRI y la escritura académica.*

Este capítulo está estructurado con base en dos perspectivas complementarias, a través de las cuales se puede considerar esta tesis como un todo. En primer lugar, presentaremos un resumen de los principales temas desarrollados a lo largo de los capítulos previos. En segundo lugar, expondremos las principales contribuciones que este estudio hace a los campos de la *alfabetización académica*, las *literacidades académicas*, y las implicaciones derivadas para el área de la *historia de vida e historia de literacidad* y la identidad en la formación docente inicial. Finalmente, cerramos el capítulo apuntando en la dirección de algunos futuros desarrollos y nuevas preguntas sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, la PRI, las identidades docentes, y cuestiones epistemológicas y curriculares en educación superior.

## 9.2. Mirando hacia atrás en la disertación

En esta tesis se han investigado los puntos de vista (representaciones, grado de conciencia, actitudes, opiniones) que tiene un grupo de estudiantes, desde una perspectiva émica (“una perspectiva del informante, del estudiante, que también es autor del texto”), sobre la escritura académica, sus roles de autor y lector y los procesos de revisión entre iguales (PRI), en una secuencia de aprendizaje de resúmenes, reseñas y artículos académicos, en un aula universitaria. Para describir y analizar estos puntos de vista, nos hemos documentado sobre las historias de vida e historias de literacidad, que muestran el proceso de constitución de la identidad docente de tres estudiantes, dos mujeres y un hombre (considerado un “estudiante maduro”) que cursaban la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle (Colombia). La historia de vida y literacidad se ha recuperado a través de diferentes escenarios sociales que han resultado significativos para ellos: su familia, la escuela, el colegio hasta llegar a la universidad, así como en algunos dominios privados de su vida.

El propósito de la reconstrucción del tejido de sus vidas e historias letradas apuntaba a poder comprender en profundidad sus encuentros/desencuentros con la escritura académica en una nueva *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991) y con la práctica de revisión entre iguales (PRI), implementada en una secuencia de aprendizaje sobre composición escrita académica en un programa de formación docente.

### 9.2.1. Retomando las herramientas teóricas

En este estudio, fenómenos como la inclusión en una *nueva comunidad de práctica* —que es también una *nueva comunidad de discurso*—, la perspectiva del estudiante sobre la PRI y las identidades han sido estudiadas a través del prisma de la *alfabetización académica*, las *literacidades académicas* y las *historias de vida del profesorado en formación*. ¿Por qué hemos elegido estos enfoques?:

1. Porque la *alfabetización académica* plantea el problema de la inclusión en una nueva comunidad discursiva y la escritura en las disciplinas —en nuestro caso, la pedagogía—.
2. Nos apoyamos en las *literacidades académicas* porque ayudan a comprender que la literacidad académica es un tipo de práctica dominante en relación con otro tipo de prácticas de literacidad de las personas y de las que hacen uso en diferentes dominios de

la vida, y que requieren ser también exploradas para comprender los problemas de escritura del estudiante, sin acudir a etiquetas como “desfavorecido”, “disminuido” o “desaventajado”.

3. Porque a través de las *historias de vida* de los informantes, podemos desarrollar una imagen lo más completa posible de las vidas de las personas y del lugar de las prácticas de literacidad dentro de ellas (Barton, 2007).

Finalmente, ¿Por qué las *literacidades académicas* como enfoque principal? Porque hasta el momento los trabajos sobre *alfabetización académica*, inspirados en los movimientos “*escribir a través del currículum*” y “*escribir en las disciplinas*”, se han ocupado del tema de la inclusión de los estudiantes recién llegados en las nuevas comunidades discursivas de la educación superior —comprendiendo, por ejemplo, el papel de la escritura en las disciplinas y la función epistémica de la escritura—. Sin embargo, no logran poner en discusión la epistemología dominante que subyace en la escritura académica en la universidad, y privilegian más las aproximaciones cognitivas para el desarrollo de habilidades y estrategias, por encima de aspectos importantes como los conflictos identitarios experimentados por los sujetos que provienen de sectores sociales y culturales, cuyas prácticas de literacidad difieren de las que legitima la universidad.

Al contrario, el enfoque de las *literacidades académicas* considera relevantes para la investigación la perspectiva del estudiante sobre la escritura académica, (sus voces, grado de conciencia, opiniones, actitudes, valores, etc.), y las luchas que libran por defender, redimensionar y negociar sus identidades en un escenario que como la educación superior tiende a ser monológico y hegemónico.

Hemos considerado necesario, dada la naturaleza interdisciplinaria de nuestra investigación, complementar las aproximaciones al objeto de investigación con los aportes de otras tradiciones y estudios. La corriente anglosajona de la *historia de vida de los profesores* (Ball y Goodson, 1985; Goodson, 2004; Goodson y Sikes, 2001) y *la identidad docente del profesorado en formación* (Knowles, 2004) nos permitieron comprender el proceso de constitución de la identidad del futuro docente como lector y escritor, sus actitudes frente a la PRI, y cómo estos aspectos pueden constituir un tema que puede ser abordado etnográficamente.

### 9.2.1.1. La metodología de historia de vida

Algunas aportaciones sobre las relaciones entre literacidad e identidad nos ayudarán a mejorar el método de historia de vida en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la literacidad. Concretamente, el concepto de *identidad*: “*When we consider identity, we also consider literacy. Literacy practices are infused with identity (...). Identity breathes life into literacy*” (Pahl y Rowsell, 2005: 98-99). Este constructo ha sido un instrumento de análisis relevante para enfocar las identidades letradas de los sujetos del estudio, a través de sus prácticas de lectura y escritura en diversos escenarios: el hogar, las aulas de clase y las comunidades en las que participan, incluyendo, por supuesto algunas prácticas vernáculas.

Desde la confluencia de los *NEL*, las *historias de vida* y las *literacidades académicas* en la formación docente, hemos podido poner en evidencia algunas consideraciones que condicionan nuestra aproximación a la literacidad, la enseñanza y la investigación de la formación docente inicial:

1. Que las prácticas de literacidad de los sujetos son fundamentales en su historia de vida y en la constitución de su identidad, y que esta última no puede ser explicada sin el papel que atribuyen estos a la lectura y la escritura en los diversos escenarios en los que han participado desde la infancia hasta el momento actual. Este aspecto cobra especial relevancia de cara al ingreso en las comunidades discursivas académicas y su postura frente a la PRI.
2. Que la historia de vida de los futuros docentes tiene acontecimientos personales relevantes que no pueden ser relegados, privilegiando solo las prácticas de literacidad, porque a través de ellos están forjando identidades docentes fuertes o débiles. Que los programas de formación docente en lenguas extranjeras y lengua castellana fallan al no lograr conectar con las historias de vida e historias de literacidad de los futuros docentes, ni con los problemas de constitución de la identidad docente, ni con sus problemas frente a la escritura académica.

### 9.2.1.2. Enlazando preguntas y objetivos

Desde los enfoques de los NEL, las literacidades académicas y las historias de vida esta investigación se estructuró y formó para seguir el derrotero de las siguientes cuestiones:

*¿Qué incidencia tienen la historia de vida y la historia de literacidad de los docentes en formación inicial en sus encuentros/desencuentros con la escritura académica y la práctica de revisión entre iguales (PRI)? ¿Qué elementos existen dentro de sus historias de vida e historias de literacidad que favorezcan la inclusión en las nuevas comunidades de práctica y cuáles podrían obstaculizar esta participación y producir conflictos para su identidad personal y docente? ¿Cómo influyen los diseños curriculares y las prácticas de enseñanza de la escritura académica en la inclusión?*

Para responder estas cuestiones, hemos desarrollado un enfoque etnográfico flexible y holístico, materializado en tres estudios de caso, que apuntan a comprender cómo los informadores han construido una identidad personal y letrada a través de espacios como la familia o las aulas. En resumen, el diseño e implementación de la PRI se concibió como una estrategia o un *juego de escritura (Writing game)*, —en el sentido de la metáfora desarrollada por Casanave (2009), a partir de Wittgenstein (1988) y Geertz (1983)—, para ayudar a los estudiantes a aprender una de las reglas más importantes de la escritura académica, como es la revisión o arbitraje de los pares en la producción escrita. En efecto, el propósito era enseñarles una de las normas clave que deben cumplir los escritores expertos.

El acceso a la universidad ha representado para los informantes principales y secundarios un medio para superar la pobreza e ignorancia, en un país en el que las opciones para muchos jóvenes son las drogas, el narcotráfico, la pertenencia a grupos armados ilegales, entre otras formas de delincuencia. Así, leer y escribir son oportunidades extraordinarias para una generación de jóvenes sitiada por el miedo y educada bajo los imperativos de la cultura de la violencia. Sin embargo, a pesar del significado que confieren los estudiantes a su ingreso en la cultura escrita académica, surgieron algunos interrogantes, respecto a los sujetos del estudio:

- ¿Por qué si Pedro afirma haber descubierto el placer de la escritura en la universidad, se muestra tan escéptico con la implementación de la PRI en el aula?

- ¿Cómo se conectan aspectos de su historia de vida e historia de literacidad en estos desencuentros con la PRI? ¿Por qué si Jimena tiene una historia familiar, personal y letrada rica a nivel simbólico con la presencia de padres y profesores admirables —a diferencia de Pedro— presentó resistencias al desarrollo de la PRI en el aula? ¿Qué acontecimientos de su historia letrada pudieron haber incidido en estas resistencias?
- ¿Por qué Andrea evidenció en su discurso y en su práctica una actitud más favorable y comprometida con la PRI? ¿Qué aspectos de su historia de vida e historia de literacidad pudieron haber incidido en estas actitudes?

Para responder la cuestión principal y estas preguntas complementarias, hemos desarrollado un estudio longitudinal de cuatro años, concebido como estudio de caso, sobre las historias de vida e historias de literacidad de los informadores en dominios sociales como el hogar, la familia y la institución escolar (primaria y bachillerato) hasta llegar a la universidad con el propósito de analizar sus prácticas letradas en relación con la PRI, su identidad como escritores de textos académicos y futuros docentes de lenguas. Dentro del contexto particular de este grupo de jóvenes debutantes en la escritura académica, hemos acotado el campo de trabajo y el análisis de los datos hacia la consecución de cuatro objetivos principales:

1. Documentar las prácticas de lectura y escritura en las cuales los sujetos de estudio participan dentro y fuera de los contextos educativos (de la escuela hasta la universidad).
2. Describir y contrastar las diversas maneras en las cuales los informantes participan (o se resisten a participar) en las prácticas de lectura y escritura, a lo largo del trabajo de campo, en diferentes escenarios de sus vidas, así como los significados que construyen de estas prácticas, sus sentimientos, actitudes y opiniones antes y después de implementar la PRI.
3. Explicar interpretativamente el proceso de apropiación de las prácticas de literacidad en relación con el proceso de construcción de sus identidades letradas y docentes, tomando como punto de referencia sus trayectorias de vida en diferentes escenarios sociales.



4. Analizar las relaciones entre las historias de vida e historias de literacidad y los encuentros/desencuentros con la PRI y la escritura académica en la educación superior.

### **9.2.2. Dentro del campo**

En relación con la metodología, hemos desarrollado una aproximación cualitativa etnográfica a las historias de vida e historias de literacidad de los informantes, a través de entrevistas en profundidad, combinadas con el análisis de un grupo de discusión (*focus group*) y el análisis de los trabajos escritos de los estudiantes, producidos bajo la implementación de la PRI. Los datos obtenidos son el producto de las entrevistas, concebidas como conversaciones informales sobre las historias de vida y el lugar que ocupan en ellas las prácticas de literacidad, así como la confrontación de puntos de vista (representaciones, grado de conciencia, actitudes, opiniones y sentimientos) sobre la PRI, evidenciados durante el grupo de discusión. El proceso de recolección de datos dio lugar a un corpus conformado por un grupo focal, entrevistas en profundidad y trabajos escritos de los estudiantes, objeto de revisión y con las anotaciones respectivas de los pares. Los datos generados en la investigación fueron 7 entrevistas en profundidad (12 horas); un grupo de discusión (1 hora 01 min, 36 s.), 39 resúmenes, 24 reseñas y 16 artículos académicos con un total de 252 páginas (ver Tabla II, en capítulo Corpus).

#### **9.2.2.1. Mi posición en el campo**

Dado que el estudio está enmarcado en un enfoque cualitativo-interpretativo, es importante tener en cuenta los prejuicios y opiniones del investigador, y las vinculaciones afectivas con los sujetos del estudio que fueron alumnos del investigador. Cuando hablamos de prejuicios y opiniones lo hacemos en el sentido positivo del término, para dar cuenta de los *a priori*, esto es, las ideas y nociones previas del investigador (Gadamer, 2007). Explicitaremos, entonces, algunos de los prejuicios que condicionaron nuestra posición en el campo y la relación con los informantes. El reconocimiento de estos *a priori* nos ayudaría a profundizar y enriquecer, tanto la instancia descriptiva como la interpretativa.

Como señala de Tezanos (1998), se pueden distinguir por lo menos dos formas en el surgimiento de los prejuicios. Una se refiere a aquellos *a priori* que surgen de la

experiencia concreta del investigador en el vínculo natural con su entorno (lo familiar). En la primera forma estos prejuicios surgieron del contacto y las relaciones de empatía con los informantes que fueron mis estudiantes a lo largo del curso que impartí. La otra forma se refiere a los prejuicios que se expresan discursivamente a través de enunciados. En esta segunda forma, un prejuicio recurrente fue insistir en que debían formarse como docentes lectores y escritores, y que por esta razón se había implementado la PRI dentro del aula. No obstante, el análisis de los distintos tipos de datos no evidenció que los estudiantes hubiesen construido una mayor conciencia en torno a la ideas de que formarse como lectores y escritores era *per se* algo fundamental en su identidad docente, y les ayudase a transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la literacidad.

Por otra parte, la obtención de datos del grupo focal se realizó casi 10 meses después de haber finalizado el curso, y ya no existía un vínculo directo profesor-alumno que hubiera podido condicionar los puntos de vista de los sujetos (calificaciones de por medio, deseo de agradar, etc.). De todas maneras, en la comunicación profesor-estudiante siempre están presentes estos sentimientos de empatía, inherentes a este tipo de relación.

Para mitigar los efectos de la empatía queremos narrar una anécdota que resulta reveladora. Se trata del acto de habla de Dora al inicio del grupo focal cuando planteó una solicitud en forma de pregunta: “*Debíamos hacer un recorderis, no?*”, que desembocó en un proceso de rememoración de lo que habíamos hecho en el curso hasta llegar a la PRI. Fue una reconstrucción de la memoria de la experiencia didáctica en la que participamos el profesor y la mayoría de los alumnos del curso para activar el inicio de la discusión. En otras palabras, el reconocimiento de prejuicios y valores, ayudó a avanzar en la descripción del objeto desde la voz de los otros (de Tezanos, 1998), y representó una elección necesaria en el estudio.

#### a) La reflexividad

Ahora nos detendremos en la noción de “reflexividad” (Hammersley y Atkinson, 1994; Hammersley, 1991; Geertz, 1973; Geertz, 1983; Agar, 1996; Davis, 1999), con el propósito de evaluar nuestra propia postura como investigadores. El concepto de *reflexividad* (Davis, 1999) implica un retorno a uno mismo, a un proceso de auto-

referencia. En mi caso como investigador, debo reconocer que existen vinculaciones afectivas y emocionales obvias, tanto en el plano personal como en el plano profesional, en relación con el tema elegido y con los sujetos del estudio. Soy profesor de composición escrita en la universidad desde hace más de 15 años, y me interesa particularmente la formación de los futuros docentes como lectores y escritores. También fui profesor de lengua castellana y literatura, durante casi veinte años, en el nivel de bachillerato en colegios privados de diferentes estratos sociales de la ciudad de Cali, y finalicé mi experiencia docente en lengua castellana, en el nivel de secundaria, en la ciudad de Palmira en un colegio técnico-industrial de carácter público, entre los años 1997 a 2003. Posteriormente en la universidad, mi compromiso con la formación docente inicial se ha hecho más profundo, porque pienso que es en este nivel de la formación, donde se pueden producir los cambios más importantes y duraderos en la preparación del profesorado novel.

Mi historia personal y esta “*self-consciousness*” o identidad profesional, han impregnado las diferentes fases de la investigación. Mi rol como profesor del curso *Composición en Español I* no admitía ningún tipo de dudas para mis estudiantes desde el punto de vista del rol institucional dominante del cual estaba investido. La presentación de mi programa de curso explicitaba claramente los objetivos, metodología y criterios de evaluación de la materia.

Al contrario, mi labor como profesor-investigador implicó nuevos desafíos en mi rol docente; me convertí en una especie de observador-participante; pero también para los sujetos observados adquiría una posición diferente en el aula, lo cual me obligaba a informar a los estudiantes de mi nuevo tipo de rol por razones éticas y de solicitud del consentimiento informado. También me vi impelido a explicitar que todo el proceso de enseñanza que estábamos llevando a cabo en el aula era objeto de una investigación doctoral. Esto produjo, como consecuencia, que los estudiantes también se convirtieran, de algún modo, en co-investigadores a lo largo del estudio. Por esta razón, considero que la triangulación teórica entre el enfoque de la *alfabetización académica*, las *literacidades académicas* y las *historias de vida e identidad docente*, es un camino para enfrentar los prejuicios del investigador. Por otra parte, la triangulación de datos: grupo focal, entrevistas en profundidad y trabajos escritos de los sujetos, así como la

triangulación de métodos: historia de vida, análisis del discurso, etnografía y estudio de caso, contribuyeron también a darle mayor validez a las interpretaciones de los datos.

### **9.3. Cocinando la escritura del informe**

En esta tensión entre la empatía y el distanciamiento, buscando ese “punto medio” del que habla (Geertz, 1983), hemos ido tejiendo la descripción e interpretación, y procurando en todo caso, como sugiere Duranti (2000), un diálogo entre diferentes puntos de vista o voces, entre las que podemos mencionar las de las personas que estudiamos, los míos como investigador, y mis preferencias disciplinarias y teóricas, y entendiendo la descripción, en este caso, como la recuperación de la voz del Otro.

Así, cada una de las historias de vida e historias de literacidad de los sujetos que entrevistamos se constituye en un fragmento, que a su vez se interconecta con otros y en este entramado nos dan la posibilidad de construir un fragmento más amplio. De Tezanos (1998) denomina a este proceso “lectura en la escucha”, pues en los registros donde encontramos al otro, sus visiones del mundo que le rodea y de sus relaciones con los otros. Entonces, se trata de entender ese orden simbólico que los sujetos que observamos y entrevistamos le dan a la realidad estudiada a través del lenguaje (Reyes, 2006), en este caso para analizar su inclusión como lectores y escritores en la universidad a partir del dispositivo de la PRI.

En conjunto, la triangulación de los discursos que aportan el grupo de discusión, las entrevistas en profundidad como historias de vida y literacidad y las correcciones de los trabajos escritos de los informantes nos ayudaron a estructurar el análisis de casos individuales.

En este itinerario investigativo, comenzamos estableciendo una revisión de los trabajos previos en los capítulos 1, 2 y 3 que nos ayudarían a explorar el conocimiento relacionado con nuestro objeto de estudio, específicamente investigaciones relacionadas con la PRI y la escritura académica en la educación superior. Se trataba de una prueba arriesgada porque no se había planteado un enfoque interdisciplinario, como el que nosotros proponemos en nuestro estudio.

En resumen, esta revisión contribuyó a conocer métodos, campos y fuentes de datos, así como a centrar nuestras propias ideas, a formular nuestras hipótesis y a explorar el contexto del proyecto. Pero la finalidad más importante de esta revisión de estudios previos era encontrar áreas que no se hubieran investigado, evitar duplicidades en el estudio y enriquecer el campo de la escritura académica en la formación docente en educación superior en Colombia.

### 9.3.1. Recapitulando

En la primera parte de la tesis, capítulos 1-3 nos adentramos en los enfoques de *la composición*, la *alfabetización académica* y las *literacidades académicas*, que son campos emergentes dentro de una tradición secular. Del enfoque de la *alfabetización académica* retomamos planteamientos importantes como los relacionados con la definición del campo; y el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional. Este marco conceptual resultó útil para comprender cómo los estudiantes de pedagogía —entendida más allá de cualquier debate epistemológico como una disciplina científica y profesional— se *apropian* de la cultura discursiva de su disciplina, así como de las convenciones que rigen la producción de textos académicos y cómo luchan por ser miembros de su *comunidad de discurso* (Swales, 1990). El interés que concede el enfoque de la *alfabetización académica* al potencial epistémico de la escritura como medio de reestructuración del pensamiento, y a la revisión como herramienta epistémica, es básico para comprender la PRI.

Ensanchamos esta visión, con los aportes de las *historias de vida* en la formación docente y los *Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado* en formación, que complementamos con la historia de literacidad de los sujetos, con el fin de interpretar cómo influye la historia de vida e historia de literacidad en su inclusión en una nueva comunidad discursiva, en la apropiación de la PRI y de las reglas de la escritura académica. En concreto, decidimos acotar el campo de las *teorías de la composición* (*composition theory*) que abordamos en el capítulo 1, se trata de un enfoque indispensable para comprender el origen y evolución de la enseñanza de la composición escrita en la educación superior en Occidente. Exploramos el origen, la evolución, los debates y las tensiones en la formación de una disciplina que ha emergido

durante los últimos veinticinco años del siglo XX en el mundo anglosajón. (Crowley, 1998).

En el capítulo 2, hablamos de la necesidad de un enfoque interdisciplinario para abordar la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en educación superior, porque el paradigma sociocognitivo de la *alfabetización académica* no explica dimensiones de la escritura del estudiante. Consideramos que esta perspectiva debía expandirse hacia una mirada más cultural y crítica de la significación y de la composición, y además porque en la actualidad confluyen en este campo disciplinas tales como el análisis crítico del discurso, la etnografía, los nuevos estudios de literacidad y los enfoques sociocognitivos sobre la escritura y el aprendizaje.

Por esta razón, la perspectiva de las *literacidades académicas* nos permitió, no sólo discutir la epistemología dominante de la escritura académica en la educación superior, sino que también nos ayudó a acotar la perspectiva de la escritura académica del estudiante en educación superior, vincularla con la constitución de la identidad como escritores de textos académicos en una nueva comunidad discursiva, y a privilegiar la perspectiva del estudiante sobre la PRI y la escritura académica.

El capítulo 3 desarrolla una aproximación a la constitución del campo de la revisión entre iguales (*peer review*) y sus bases sociocognitivas y culturales. Así, este capítulo 3 nos permitió redimensionar —con la perspectiva del estudiante y su historia de vida y literacidad— una práctica como la PRI que en sus orígenes tiene un carácter sociocognitivo, pero que consideramos relevante para facilitar la inclusión de los estudiantes recién llegados en las nuevas comunidades de práctica y en las nuevas comunidades de discurso.

Con la implementación de la PRI, se pusieron en evidencia un par de supuestos de la enseñanza en general y de la escritura en particular. El primero es que hay que darle espacio al alumno para que tenga su propio juego, entendido como su propio pensamiento, sus propias posibilidades y deseos (Zuleta, 1995). El otro supuesto se basa en que la PRI reconoce los saberes y experiencias previos de los estudiantes, los valora como sujetos dotados del deseo de aprender a escribir textos académicos y les brinda las reglas para aprender a participar en un nuevo juego académico —en una relación más dialógica e incluyente—, y en un plano de mayor igualdad con el docente.

En el capítulo 4 pasamos de la teoría a la metodología de la investigación sustentada a través de una serie de referentes teórico-metodológicos para aproximarnos a nuestros estudios de caso:

1. Enmarcamos el estudio dentro del enfoque de la investigación cualitativa-etnográfica en la que el principal instrumentos de recogida de datos fue la entrevista en profundidad, complementada con el *grupo focal*, y los documentos escritos correspondientes a los trabajos producidos por los estudiantes durante la PRI.
2. Nos ubicamos en la confluencia de la etnografía en los NEL (Barton y Hamilton, 1998; Barton, 2007), las historias de vida (Taylor y Bogdan, 1987), las historias de vida en la formación del profesorado (Goodson y Sikes, 2001; Goodson, 2004) y las biografías del profesorado en formación docente inicial (Knowles, Cole y Presswood, 1994; Cole y Knowles, 2001; Knowles, 2004), y reconstruimos las historias de vida y de literacidad de los sujetos para describir y analizar el proceso de constitución de su identidad letrada como estudiantes recién llegados a las comunidades de discurso académicas y su identidad como futuros docentes.
3. Nos basamos en la noción de la entrevista como conversación (Kvale, 1996) o “*conversation with a purpose*” (Burgess, 1982: 107) y en los métodos de análisis y validación del conocimiento de entrevista (Kvale, 2011) para estructurar un estudio en el que una de las principales fuentes de obtención de datos fue la entrevista en profundidad, concebida como historia de vida y literacidad.

Para el estudio de los datos, nos hemos valido de las herramientas del análisis del discurso (van Dik, 2006, 2008; Wetherell, Taylor y Yates, 2001; Gee, 2011), que se aplican a alguno de los géneros del discurso como son las historias e identidades de los sujetos, y a los textos escritos por los informantes que fueron objeto de la PRI.

Por otra parte, el análisis del discurso también resultó útil para poner en discusión la epistemología que sostiene la escritura académica en la educación superior. La noción de *hegemonía* (Canagarajah, 2002a, 2002b; van Dijk, 2008) podría servir para

caracterizar lo que ha sido el discurso sobre la escritura en la educación superior en Occidente, visto desde la perspectiva de las *literacidades académicas*.

En los capítulos 6, 7 y 8 se establece un contrapunto entre las historias de vida y literacidad, con los planteamientos de los sujetos en el grupo de discusión y las correcciones que hicieron y recibieron durante la PRI para construir cada uno de los casos. En resumen, constituyen el núcleo del análisis de los estudios de caso, porque dan vida a las perspectivas teóricas introducidas en los capítulos precedentes. Estos capítulos son sobre Pedro, Jimena, Andrea como informadores principales, pero en ellos resuenan las voces de Esteban, Claudia, Dora y Moisés como informadores secundarios.

#### **9.4. Hallazgos**

El estudio de corte cualitativo-etnográfico arroja como resultados, en primer lugar, que a pesar de las ventajas que suelen reconocérsele a la PRI en el contexto anglosajón, y que hemos documentado de manera extensa en el capítulo 3, en contextos académicos que no cuentan con esa tradición materia de escritura colaborativa, como el nuestro, la implementación de la PRI, resulta novedosa y produce muchas resistencias o angustias a los escritores recién llegados a la universidad.

En segundo lugar, la interacción entre iguales en la composición, es más compleja de lo que parece y requiere más estudios en el contexto universitario, dada la carencia de este tipo de prácticas en los currículos de la educación superior en nuestro país. Sin embargo, la PRI produjo algunos beneficios para los informantes. Entre estos podemos enumerar el reconocimiento del papel de la audiencia, la importancia de la escritura de borradores, de la revisión y de una mayor conciencia sobre su propio rol como lectores y escritores de textos académicos. En conjunto, los estudiantes construyeron una mirada más reflexiva sobre la enseñanza de las prácticas de escritura que resulta útil para su papel como futuros docentes del área de lenguaje.

También la PRI aportó en el proceso de apropiación de las convenciones dominantes de la escritura académica, facilitando su proceso de integración en una nueva comunidad discursiva y cultural.



No obstante, en la participación en este nuevo juego de inclusión, como concebimos la PRI, encontramos una serie de aspectos que pueden condicionar o favorecer la apropiación de las reglas de este juego por parte de los sujetos del estudio y que enumeramos a continuación:

- En el proceso de construcción de la identidad docente emergen no solo modelos docentes, sino también prácticas de enseñanza y evaluación de la literacidad que arrojan luces sobre sus futuras relaciones (positivas o negativas) con la escritura académica, la PRI y la identidad docente. La identidad docente tiene un importante fundamento en las prácticas de lectura y escritura previas en la vida del sujeto, que podrían explicar así mismo, las actitudes y valores hacia la composición y revisión entre iguales en la universidad.
- Los modelos docentes negativos previos, las experiencias familiares y las prácticas de evaluación de la literacidad carentes de significado, dificultan la inclusión en las comunidades de discurso académicas y afectan la identidad docente. En cambio, los modelos docentes positivos, las experiencias familiares motivadoras en relación con las literacidades, y prácticas significativas de enseñanza y evaluación facilitan la inclusión y negociación de identidades en las nuevas comunidades de discurso, pero no necesariamente facilitan el trabajo de PRI.
- Los estudiantes que participaron en la investigación, valoraron positivamente la PRI, pero experimentaron problemas para asumir correcciones de orden global y macroestructural de los textos. Se concentraron principalmente en aspectos de orden lineal (palabras, frases), sustitución de palabras, algunos signos de puntuación, y menor grado de la estructura, del orden lógico, de la coherencia y cohesión de los textos. Sin embargo, en sus discursos revelan el conocimiento de nuevos géneros académicos. La reseña, por ejemplo, era un género desconocido para ellos, y del artículo tenían una noción muy vaga y más relacionada con el ensayo literario que con el artículo académico. Además, los estudiantes incorporaron en su discurso algunos conceptos de lingüística textual y análisis del discurso (macroestructura, superestructura, principio de relevancia, coherencia, cohesión, entre otros), no obstante no los pudieron aplicar, en forma

sistemática, en sus prácticas de corrección. Existe una diferencia entre el decir y el hacer.

- En la PRI prefieren ser revisados por sus amigos o compañeros más cercanos en el grupo. La confianza se erige como un factor fundamental para comprometerse con la corrección entre pares. Los estudiantes matizaron que son más rigurosos cuando hay un mayor nivel de confianza, a diferencia de lo que ocurre cuando trabajan con compañeros diferentes porque les da “pena” (temor) ser francos, directos y muy rigurosos. La excepción a esta creencia la constituyó Andrea, quien no vacilaba en criticar un texto, si a su juicio estaba mal escrito. El tema de la cortesía en la corrección surge como condición *sine qua non* para el éxito de la PRI. Sin embargo, se trata de un asunto polémico. En efecto, desean que sus compañeros sean respetuosos durante la corrección porque quieren evitar un daño a la autoestima y la identidad, pero desean correcciones profundas sobre sus textos y se muestran decepcionados cuando sólo les revisan aspectos superficiales del texto. Ahora bien, como pudo observarse, una cortesía mal comprendida llevaba a hacer observaciones muy ligeras sobre los textos por temor de no “herir” la identidad del escritor.
- Triangulando puntos de vista sobre el caso de la cortesía en la PRI, a diferencia de Pedro, sus demás compañeros notaron en Andrea una actitud “sobradora” (pretenciosa, de jactancia) o, en algunos momentos descortés, quizás debido al entusiasmo con el que asumió la PRI o a la misma falta de cortesía a la hora de señalar los errores en la escritura de sus compañeros. Hay que reconocer que este tipo de situaciones, sentimientos, actitudes y puntos de vista emergieron gracias a los datos aportados por el grupo de discusión y las entrevistas en profundidad.
- Este tipo de reticencias revelan que existen dificultades para trabajar con compañeros que no pertenezcan a su entorno afectivo más cercano y la necesidad de reajustar el diseño de la PRI para evitar tensiones que impidan aprovechar el potencial de la práctica. Por ejemplo, explicitar aún más los criterios de la corrección, las normas de cortesía, cambiar con mayor frecuencia

las parejas de revisión, adelantar las correcciones de algunos trabajos en casa, y a través del computador en clase, etc.

- Los informadores afirman, además, que continúan revisando sus textos escritos en inglés y francés, así como algunos en lengua castellana con sus compañeros más cercanos y como una práctica autogestionada por fuera del aula de clases.
- A pesar de que valoran positivamente las sesiones de discusión en el aula sobre los textos, el trabajo en equipo y la PRI, desconfían de la corrección de compañeros que tienen dificultades para escribir bien, y prefieren la revisión del profesor. Es decir, no ven estas dificultades como una posibilidad de enseñar y ser enseñados, de aprender juntos, de escribir en forma colaborativa.
- La PRI produjo un desacomodamiento en las concepciones y representaciones sobre el rol del docente. A los estudiantes les costó mucho comprender el nuevo tipo de rol del tutor y se sintieron angustiados ante la cesión del control de la actividad por parte del docente y ante la necesidad de asumir una mayor autonomía como escritores de textos académicos. Las reflexiones de los sujetos sobre el dispositivo de la PRI implicaron determinados posicionamientos sobre su futuro rol de docentes de lenguas, de lectura y escritura que pueden ayudar a fortalecer la conciencia e identidad docente.
- Muchos de los alumnos del estudio (informantes principales y secundarios) encontraron, por primera vez, placer y significado en la escritura en la universidad. Sus experiencias previas en el hogar y la escuela fueron desmotivadoras, rutinarias. Esto puede ser esperanzador para la reconversión de su identidad docente. La PRI contribuyó en este aspecto.
- Indagar en las historias de vida de los sujetos resultó clave para pensar en diseñar, ajustar y potenciar la enseñanza de las prácticas de literacidad académicas. Desarrollar futuras investigaciones, en la didáctica de la escritura académica, puede ayudar a no reproducir concepciones dominantes de literacidad, evitar las prácticas rutinarias y poco significativas de enseñanza y evaluación de la composición en la universidad.

- Pudimos constatar que las actitudes de rechazo o resistencia hacia la PRI derivaban necesariamente en un número bajo de correcciones, como ocurrió con el caso de Pedro. En cambio Andrea que mostró una actitud más positiva frente a la PRI presentó una mayor cantidad de correcciones en diversos tipos de texto (ver Anexos II. Tablas de correcciones).

## **9.5. Alcance y limitaciones de esta investigación**

Los hallazgos de este estudio están condicionados por algunas limitaciones teóricas y metodológicas. Consideramos útil haber apuntalado una perspectiva interdisciplinaria sobre la escritura académica del estudiante y la PRI. Además, haber logrado contrastar las prácticas de escritura en el aula, evaluadas en el grupo de discusión, con la historia de vida y de literacidad de los sujetos, constituye una fortaleza de la investigación.

Sin embargo, queremos mencionar algunas limitaciones del estudio:

1. La primera debilidad o carencia tiene que ver con la ausencia de material audiovisual que hubiese permitido recoger las interacciones orales que se producían mientras los estudiantes se corregían unos a otros durante la PRI. Si bien intenté recopilar este tipo de datos, los problemas técnicos en las grabaciones, impidieron aprovechar este material que hubiera mostrado más en profundidad el proceso de revisión entre iguales, así como la naturaleza de las correcciones, y los argumentos y contraargumentos de los informantes durante la práctica. Son necesarias más estudios que aborden este tema en la universidad.
2. La segunda debilidad tiene que ver con el hecho de no haber formalizado la preparación de algunos tutores de escritura entre algunos estudiantes experimentados del curso como Andrea o Moisés, por ejemplo, para aprovechar con la ZDP su experiencia previa más rica de lectura y escritura académicas para fortalecer los procesos de la PRI, y no dejar que la práctica estuviera mediada solo por un grupo de alumnos que hipotéticamente estaba en el inicio de la secuencia de aprendizaje en igualdad de conocimientos.

3. La tercera limitación está relacionada con la no sistematización de instrumentos o rejillas de evaluación de cada uno los textos producidos durante la secuencia de aprendizaje. En este sentido, ofrecí algunos criterios para la corrección de los textos, pero no fue una guía o un programa muy formalizado con ítems, criterios y pasos para la corrección. Dejé un poco al azar este aspecto. Hubiese podido no dar ningún tipo de criterio y dejar a los alumnos obrar de manera espontánea sobre la corrección o, al contrario, como lo acabo de señalar, marcar muy bien las pautas de corrección y estructurar más la PRI, lo cual hubiese producido algunos nuevos resultados.

Es importante señalar, además, que un sesgo que pudo haber incidido en el análisis de los datos, es que en las entrevistas en profundidad los sujetos pudieron mostrar la mejor imagen de sí mismos. Paradójicamente, el hecho de que pudieran hablar en forma espontánea sobre sus vidas facilitó la recordación inconsciente, la libre asociación y permitió obtener un relato más sincero sobre sus vidas, sus prácticas de literacidad y la PRI.

Por esta razón, el contraste con el grupo de discusión fue útil para mitigar el impacto, muy humano, de querer proyectar una imagen positiva ante el profesor por parte de los informantes, como suele suceder en una relación que estuvo atravesada por el afecto y la empatía. Esto no es malo en sí mismo, sino que debe ser sometido a una vigilancia epistemológica en el análisis de los datos. Así, El debate avivó posturas antagónicas sobre la PRI, y esto era lo que nos habíamos propuesto hacer emerger.

En definitiva, la relación de empatía con el maestro puede llegar a constituir un sesgo importante en este tipo de estudios en el aula, condicionar respuestas, provocar ciertos tipos de actitudes afines al discurso o interés investigativo del profesor-investigador. En mi caso, el distanciamiento físico y temporal del escenario natural, la objetivación y la triangulación contribuyeron a paliar, en alguna medida, estos efectos.

## **9.6. Mirando más allá de la disertación**

En este apartado discutiré las contribuciones del estudio al campo de la *alfabetización académica*, las *literacidades académicas*, la *historia de vida*, y más específicamente en

el área de la inclusión e identidad de los escritores noveles en la universidad dentro de un programa de formación docente. También reflexionaremos sobre las implicaciones de este estudio de naturaleza etnográfica para la educación y la enseñanza en la educación superior y en otros niveles de la escolaridad, básica y media especialmente.

### **9.6.1. Contribuciones**

Esta investigación ha situado la descripción y análisis de los datos en la confluencia de los enfoques de la *alfabetización académica*, las *literacidades académicas* y las *historias de vida y literacidad* de los profesores debutantes, lo que supone un esfuerzo teórico y metodológico que no se había emprendido en estudios de esta naturaleza. Así, todas estas aportaciones interdisciplinarias están vinculadas con el eje de la formación docente inicial.

#### ***A la alfabetización académica***

Si reconocemos que la pedagogía es un campo con su propio estatuto epistemológico y una disciplina reconstructiva del saber del maestro (Mockus, et al., 1994), enseñar a escribir dentro de esta disciplina, implica mirar de manera más detenida las prácticas del aula y cómo el estudiante aprende a escribir dentro de esta área particular.

Un estudio que se ocupa de desarrollar una investigación de tipo etnográfico, como el nuestro, contribuye en el proceso de inclusión en una nueva comunidad discursiva y en el dominio de las estrategias como la PRI para participar en la cultura discursiva de la pedagogía como disciplina.

Por otra parte, la escritura en las disciplinas debería tener presente que los escritores recién llegados tienen una historia de vida y de literacidad, que puede ser explorada para facilitar su ingreso en las nuevas comunidades de discurso. De esta manera, el problema no se reduce sólo a facilitar las estrategias y el conocimiento de los tipos de textos, sino que hay que tener presentes aspectos de identidad de los estudiantes, documentar sus prácticas de literacidad, a lo largo de la vida escolares y extraescolares para producir articulaciones entre estas y las que demandan la educación superior.

En este sentido, esta tesis aporta a la línea de la alfabetización académica no solo adoptando el principio de que la escritura es un instrumento para pensar —como subyace

en sus principios—, sino también una exteriorización o expresión del deseo de los sujetos. En resumen, escribir dentro de las disciplinas no es sólo un asunto de voluntad de aprender a pensar, sino también de deseo, de placer. El proceso de inclusión en las nuevas comunidades de discurso debe verse como un asunto complejo, retador, lleno de aristas, luchas y tensiones, pero también de motivaciones profundas para la identidad de quienes se atreven en esta aventura. En definitiva, no se trata solo de enseñar a escribir en las disciplinas y escribir a lo largo del currículo.

Al contrario, estos procesos deben plantearse como cuestiones de epistemología que no deben ocultarse para lograr una mejor comprensión de la escritura del estudiante en la educación superior. Las diferencias entre las experiencias de lectura y escritura previas con las que deben enfrentar en las comunidades académicas pueden tornarse barreras muy fuertes, si no se tienen en cuenta la historia de literacidad de los sujetos, y se incorporan como un acervo en las prácticas de enseñanza, así como en los currículos. Es por esto que se proponen los ajustes o rediseños necesarios para promover, por ejemplo, formas de escritura colaborativa, dialógicas y democráticas como la PRI que contribuyan a redefinir el lugar dominante que ocupan la escritura académica y el profesor prestigioso en el escenario del aula. Nuestro trabajo de tesis es una contribución en este sentido.

### ***A las literacidades académicas***

Si bien se reconoce en los NEL y en las literacidades académicas el papel de la historia de vida y la historia de literacidad en la investigación etnográfica, en los estudios revisados dentro de la línea de las literacidades académicas no se profundiza en esta cuestión para comprender los procesos de inclusión de los recién llegados en la educación superior. Por esta razón, el trabajo sobre historias de vida y de literacidad es útil para comprender los encuentros/desencuentros con la PRI y la escritura académica de los futuros docentes como escritores noveles. En resumen, las prácticas de escritura colaborativa y la perspectiva del estudiante sobre la PRI y el proceso de escritura académica constituyen una aportación al enfoque de las literacidades académicas y a la agencia de los estudiantes como escritores.

También vemos necesario que se tomen prestadas algunas categorías de la psicología sociocognitiva como *apropiación* (Rogoff, 1990), *comunidad de práctica* (Lave y

Wenger, 1991); y del análisis del discurso aplicado y la retórica contrastiva, la noción de *comunidad de discurso* (Bizell, 1992; Swales, 1990), *agencia* (Zavala, 2009, 2011; Holland, et al., 1998) porque son útiles para describir y analizar el nivel de agencia y empoderamiento que los estudiantes van adquiriendo de los procesos de composición académica y del nivel de su participación en las nuevas comunidades académicas. Estos conceptos permiten comprender que para los estudiantes que provienen de sectores no tradicionales en la universidad (hijos de obreros, inmigrantes, indígenas, afrodescendientes y otros grupos minoritarios, etc.) la apropiación de la escritura académica puede llegar a ser una herramienta fundamental para aprender a pensar, así como un apoyo en su proceso de inclusión social, en su desarrollo personal y profesional y en su proceso de aprender a vivir en una sociedad globalizada y democrática. Por otra parte, nuestro estudio aporta a las literacidades académicas un nuevo tipo de orientación. Hacemos referencia a la formación de los docentes de lenguas como escritores de textos académicos.

### ***A las historias de vida en la formación docente inicial (Hacia un estudio metodológico de la identidad del docente como lector y escritor)***

Una de las contribuciones de mayor interés de nuestra tesis, se ubica en el terreno de las historias de vida en la formación docente inicial. El enfoque de las historias de vida del profesorado (Goodson, 2004; Goodson y Sikes, 2001; Ball y Goodson, 2004; Woods, 1987), y de los modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación docente inicial (Knowles, Cole y Presswood, 1994; Cole y Knowles, 2001; Knowles, 2004) no ha incorporado hasta el momento la historia de literacidad como un componente significativo en la vida del profesor, y por esta razón era necesario incluirlo en la metodología de historia de vida.

Existe un reconocimiento generalizado de la importancia de formar a los docentes como lectores y productores de textos y considerar como eje de la formación el conocimiento didáctico en relación con la lectura y la escritura (Dubois, 1995, 1998; Lerner, 2001).



Por esta razón, no se puede reconstruir el proceso de formación de la identidad docente de los profesores debutantes en las áreas del lenguaje, sin documentar sus prácticas de literacidad escolares y extraescolares. Así, las historias de vida y literacidad de los futuros docentes podrían ayudar a lograr este objetivo y a predecir sus comportamientos y actitudes en el aula cuando se enfrenten a la enseñanza de la lectura y escritura, y cómo resuelven los dilemas de la práctica (Schön, 1998).

También la implementación de la PRI contribuyó a crear un mayor grado de conciencia sobre una serie de aspectos como las formas de escritura colaborativa, la dialogicidad en el aprendizaje de la escritura, el proceso de escritura, la revisión y la escritura como herramienta epistémica que son decisivos para participar en las nuevas comunidades de discurso académicas, y de cara al futuro desempeño profesional en un contexto cambiante y complejo. En definitiva, aporta en la mejor comprensión de los problemas de los maestros como lectores y escritores y su incidencia en sus prácticas docentes en lenguas.

### A la investigación-acción

La investigación-acción desarrollada en esta tesis también aporta en la formación de un profesor como intelectual crítico (Giroux, 1988b) y en la alfabetización crítica (Giroux, 1998a, 1998b; Freire, 1970; 1997a; 1997b, 2004; Freire y Macedo, 1987) porque permitió avanzar en la dirección de una pedagogía del placer y del significado, porque redescubre dimensiones del significado personal de la escritura para los informantes, del valor de las prácticas de literacidad escolares y vernáculas, así como de la composición de textos académicos, que pueden contribuir en una práctica educativa reflexiva y crítica. También contribuye en la formación del nuevo docente como investigador de su práctica pedagógica.

### ***Impacto en el currículo de la enseñanza de la escritura en la universidad.***

### ***Impacto en la agencia y voces de los nuevos escritores***

Pudimos evidenciar un mayor grado de agencia y empoderamiento de los informantes en relación con la escritura académica, expresados a través del placer de escribir, de la

conciencia sobre la audiencia, de la capacidad de vincular temas significativos de sus vidas en la escritura, de aprender a valorar el punto de vista del otro, de la colaboración, de reescribir sus borradores, etc.

En este sentido, nuestro estudio ha contribuido en ensanchar paulatinamente la perspectiva sobre lo que significa escribir en la universidad, con la finalidad de poner en discusión asuntos epistemológicos y culturales que han dominado la escritura en la educación superior. La metodología etnográfica, el análisis de estudio de caso y la investigación-acción para el caso de la formación docente, han mostrado ser útiles para revelar lo que ocurre en los encuentros/desencuentros de los estudiantes alrededor de la PRI y del proceso de escritura académica y brinda elementos de juicio para comprender cómo construyen su identidad en una nueva comunidad discursiva.

Una mayor democratización del acceso a la universidad y de sus prácticas de literacidad académica implica también nuevos diseños curriculares y una pedagogía de la escritura centrada en el estudiante. Además, requieren unas relaciones más dialógicas entre tutor y estudiante, así como políticas institucionales que favorezcan la inclusión en la comunidad discursiva académica de estudiantes provenientes de sectores no tradicionales en la educación superior.

Nuestro estudio ha probado que es posible legitimar las voces de los estudiantes, esto es, sus concepciones, representaciones, actitudes y opiniones en el proceso de apropiación de la escritura académica, mostrando que la escritura tiene una naturaleza polifónica y que las prácticas de enseñanza deberían serlo también. En otras palabras, reconocer las historias letradas y saberes que traen los estudiantes recién llegados a la universidad, dialogar con los saberes de los sujetos desde una perspectiva del respeto por su identidad, promoviendo una relación más placentera con la escritura, como lo piden los informadores de este estudio constituye un aporte de nuestra investigación.

De este estudio se deriva el deseo de construir una base teórica que con mayor firmeza explore las relaciones entre agencia e identidad en la escritura del estudiante y que potencie la diversidad académica, lingüística y socio-cultural de los escritores noveles en el acceso y pertenencia a las nuevas comunidades de discurso, que no ha sido un foco central en la teoría e investigación sobre la escritura del estudiante.

En todo caso, pareciera avanzarse en una articulación de propósitos entre los enfoques del movimiento de escribir a lo largo del currículo (WAC), la alfabetización académica y las literacidades académicas, aunque con epistemologías diferentes que implican formas diferentes de enseñar la escritura en educación superior:

Only by engaging with, learning to use, and effectively exercising those power can we make them part of a world we want to live in. Only by making these worlds accessible to our students can we provide them means to live within them and exercise the powerful form of inquiry that shape our contemporary forms of life

Bazerman, et al., (2005: 104)

En definitiva, hemos hecho una pequeña contribución a un enfoque transdisciplinario de la pedagogía de la escritura más inclusiva, dialógica y democrática en la universidad

### ***Impacto sobre la enseñanza y evaluación de la literacidad en la educación básica y media***

Los discursos de los informantes, evidenciaron fuertes críticas a las prácticas de enseñanza y evaluación de la literacidad en la educación básica y media, así como a la ausencia de docentes ejemplares. Son excepcionales las prácticas de literacidad significativas y placenteras que ayuden a construir conocimiento académico,

También resultan inéditas prácticas de escritura colaborativa como la PRI, por lo cual un estudio, como el nuestro, brinda la oportunidad de considerar su implementación en la educación básica y media para ayudar a los alumnos en el ingreso en las nuevas comunidades de discurso en la universidad. La práctica de escritura del resumen, el texto sobre el que se centraba en buena parte la enseñanza de la lectura y escritura en la educación básica y media, no estaba soportada en una fundamentación conceptual, lingüística, discursiva y didáctica, se trataba de un ejercicio repetitivo, aburridor y carente de sentido para el estudiante, y tampoco se asumía el acto de resumir como una oportunidad para estudiar una relación única entre la lectura y la escritura (Chou Hare, 1992).

Por otra parte, los datos revelan que en el bachillerato las prácticas dominantes de lectura y escritura giran alrededor de los textos literarios y que no se abordan otro tipo de géneros para aprender, pensar y disfrutar. Los estudiantes no leen resúmenes,

reseñas, artículos o ensayos científicos en los cursos de Lengua Castellana y tampoco en las diferentes áreas de conocimiento. Si tenemos en cuenta que el resumen es uno de los mejores tipos de texto para acercar a los estudiantes a la escritura académica, deberían hacerse replanteamientos profundos sobre los métodos de enseñanza de este género discursivo y de los demás textos académicos, a lo largo de la educación secundaria. Esto ayudaría, así sea en forma modesta, a evitar choques muy profundos con géneros relacionados como la reseña, el informe y el artículo en la universidad.

### **9.7. Retos para la enseñanza de la composición escrita**

La rápida expansión de las nuevas tecnologías está produciendo unas transformaciones en las prácticas de literacidad, sin precedentes en el desarrollo de la cultura escrita en el siglo XXI. El uso intensivo de los computadores e internet cambian la naturaleza del proceso de composición al proveer un mayor acervo de información para la planeación de la escritura, así como herramientas para la elaboración y la revisión colaborativa del texto (diccionarios, verificadores de ortografía, traductores, corpus o bases de datos, revisores de gramática, etc. y una variedad de recursos para la edición ortotipográfica. (Warschauer, 2006, 2009; Cassany, 2012). Así, estrategias como la PRI podrían resultar favorecidas con el uso de los instrumentos que aportan los soportes de las tecnologías digitales. El trabajo de Cummins (2009) es un buen ejemplo de que escribir artículos para la Wikipedia constituye una aportación práctica para profesores de escritura que desean explorar colaborativamente las plataformas electrónicas en el aula de escritura. Quizá más importante aún, sirve para evaluar el tipo de ambiente de la composición y revela una comprensión nueva y útil acerca de la producción de conocimiento en las aulas de educación superior que requieren un cambio para acomodarse mejor a las necesidades de nuestros estudiantes. La estructura de trabajo por proyectos o tópicos basados en los intereses de los alumnos implica trabajo colaborativo, revisión entre iguales y autonomía del estudiante. Además, el aporte de las tecnologías digital produciría un beneficio adicional porque favorecen el aprendizaje autónomo, la creatividad, la colaboración, el trabajo en equipo y las disposiciones futuras de los nuevos docentes para seguir aprendiendo a lo largo de la formación personal y profesional (Alonso Cano, et. al., 2007)

En definitiva, la escritura en la universidad se enfrenta al reto de la inclusión en el contexto de la expansión espectacular de las nuevas tecnologías digitales y de los procesos de apropiación y circulación del conocimiento, en los que las formas de trabajo colaborativo como la PRI constituyen un nuevo paradigma en la enseñanza y aprendizaje en educación superior.



## BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (ed.). (1989). *Teachers, Gender and Careers*. Londres: Falmer Press.
- Acker, S. (1994). *Gendered Experience*. Buckingham: Open University Press.
- Adam, J.M. (1985). Quels types de textes. En *Le français dans le monde*, 1985, 192 (p. 39-43).
- Adam, J.M. (2008). *Les textes types et prototypes*. París: Anmand Colin (2a. edición).
- Agar, M. (1996). *The Professional Stranger: An informal Introduction to Ethnography* (2nd. ed.). New York: Academic Press.
- Aitchison, (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8 (2), 97-115.
- Aliagas, C., Castellà, J.M. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Revista OCNOS* 5, 97-112.
- Aliagas, C. (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les practiques i identitats lletrades d`e una colla de amics des de la perspectiva dels Nous studies de Literacitat*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra (Recuperada en diciembre de 2011 desde [http:// www.tdx.cesca.es](http://www.tdx.cesca.es)).
- Alonso Cano, C. (1994). Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. La experiencia personal de un trabajo de campo. *Qurriculum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 8-9, 113-130.
- Alonso Cano, C., Casablanca, S., Martínez Pérez, S. Sánchez i Valero, J. A. y Sancho Gil, J. (2007). Relatos de innovación docente. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6, 2, 153-167 [[http: //campusvirtual.unex.es/cala/editio/](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/)].
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.

- Arciniegas, E. y López, G.S (2012). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Bach, C. y López F., C. (2011). De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. Fundación Comillas. *El español escrito en contextos contemporáneos*. Monográfico 1, 127-138.
- Bajtín, M.M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores (Duodécima edición en español, 2005).
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination. Four essays by M. Bakhtin*, (trans. C. Emerson and M. Holquist), Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*, (trans. C. Emerson), Minnesota: Manchester University Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). The problem of Speech Genres. En *Speech Genres & Other Late Essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Ball, S.J. y Goodson, I. (1985) (eds.). *Teachers' Lives and Careers*. Londres, Filadelfia y Nueva York: The Falmer Press.
- Barthes, R. (1986). Retórica de la imagen. En *Lo obvio y lo obtuso* (p.29-47). Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2010). *Mitologías*. México: Siglo XXI. (segunda edición en español, revisada y corregida). [ Título original: *Mythologies*. París: Editions du seuil.].
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell. (2nd. Edición).
- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R., y Tusting, K. (2007). *Literacy, Lives and Learning*. London-New York: Routledge.



Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En: Barton, D.; Hamilton, M. e Ivanic, R. *Situated Literacies. Reading and writing in context* (p 7-15). London: Routledge.

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies*. London: Routledge. Blackwell.

Battaner, P., Atienza, E., López, C. y Pujol, M. (2009). Características lingüísticas y discursivas del texto académico. *Textos*, 50, 47-67.

Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge. The genre and activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

Bazerman, Ch. (1992). From cultural criticism to disciplinary participation: Living with powerful words. In A. Herrington & C. Moran (Eds.). *Writing, Teaching, and Learning in the Disciplines* (pp. 61-68). New York: MLA.

Bazerman, Ch. (2002). Distanced and refined selves: Educational tensions in writing with the power of knowledge. In *Academic writing in context* (pp. 23-29). Birmingham: University of Birmingham Press.

Bazerman, Ch. (2003). What is not institutionality visible does not count: The problem of making activity assessable, accountable, and plannable. In C. Bazerman & D. Russell (eds). *Writing selves, writing societies*. Research from activity perspectives (pp. 428-482). Fort Collins CO, The WAC Clearinghouse and Mind, Culture and Activity.

Bazerman, Ch y Rusell, D. (1994) (edited by). *Writing Across the Curriculum as a Challenge to Rethoric and Composition. Land mark Essays on Writing Across the Curriculum*. Anaheim: Hermagoras Press. pp XI-XVI.

Bazerman, C., Little, J. Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005a). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette. Indiana: Parlor Press.

Bazerman, Ch. y Prior, P. (2005b). Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. En J. Green, R. Beach, M. Kamil, y T. Shanahan (eds.). *Multidisciplinarity perspectives on literacy research* (p. 133-178). Urbana, IL National Conference on Research in English (2<sup>nd</sup> ed.)

- Bazerman, Ch, Krut, Robert, Lunsford, K, Mcleod, S, Null, S, Rogers, P y Stansell A. (2010) . *Traditions of Writing Research*. New York. Routledge.
- Beaven, M. (1977). Individualized goal setting, self-evaluation, and peer evaluation. En C. Cooper y L. Odell (Eds.). *Evaluating writing. Describing, measuring, judging* (p 135-156). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. En Gregg, L.W y Steinberg, E.R. (eds) *Cognitive Process in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C y Scardamalia, M (1981). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Bereiter, C y Scardamalia, M (1983). Does learning to write have to be so difficult? En A.A Freedman, I Pringle y J. Yalden (eds): *Learning to Write:First Language/Second Language* (p. 20-23). Londres: Longman.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Berkenkotter, C. (1984). Student writers and their sense of authority over texts. *College Composition and Communication*, 35 (3), 312-319.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T.N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes, and Control*. (2<sup>nd</sup>. Ed.rev). New York: Schocken Books.
- Bhatia, V.K. (2002). A Generic of Academic Discourse. En: Flowerdew, J. (edited by). *Academic. Discourse* (p. 21-39). Edimburgo: Pearson.
- Biagoli, M. (2002). From book censorship to academic peer review. *Emergences*, 12, 11-45.
- Bizell, P. (1992). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh. University of Pittsburgh Press.

- Bloome, D., Power Carter, S., Cristian Morton, B., Otto, S. y Shuart-Faris, N., (2005). *Discourse Analysis And The Study of Classroom Language and Literacy Events. A Microethnographic Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bloome, D., Power Carter, S; Beth Morton, C.; Madrid, S.; Otto, Sh.; Shuart-Faris, S. ; y Smith, M. (2008). *Discourse Analysis in Classroom. Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.
- Bogdan, R. (1974). *Being different: The Autobiography of Jane Fry*. Nueva York: Wiley.
- Bogdan, R. y Taylor, S.J. (1982). *Inside Out: The Social Meaning of Mental Retardation*. Toronto: University of Toronto Press.
- Boissinot, A. (1994). *Argumenter au lycée*. Toulouse: Bertrand-Lacoste.
- Boote, D. y Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34 (6), 3-15.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills: Sage.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI. [Título original: *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit, 1964.].
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Boughey, C. (2000). Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (3): 279-290.
- Brown, G. y Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge. Editorial Cambridge University Press. Versión española: *Análisis del discurso*. Madrid. Editorial Visor.1993.

- Bleicher, J. (1982). *The Hermeneutic Imagination. Outline of a Positive Critique of Scientism and Sociology*. London: Routledge y Kegal Paul.
- Brice Heath, Sh. y Street, B. (2008). *Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., y Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. London: Mcmillan, 1975.
- Bruffee, K. (1973a). The Brooklyn plan: Attaining intellectual growth trough peer-group tutoring, *Liberal Education*, 64, 447-468.
- Bruffe, K.A. (1973b). Collaborate learning: Some practical models. *College English*, 34, 579-586.
- Bruffe, K.A. (1978). The Brooklyn plan: Attainning intellectual growth through peer-group tutoring. *Liberal Education*, 64, 447-468.
- Bruffee, K. (1985). *A short course in writing (3<sup>rd</sup> ed.)*. Boston: Little, Brown.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative Learning. Higher Education. Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bruner, J. (1971). *The Relevance of Education*. New York: W.W. Norton and Co.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.[Título original: *The culture of Education*. Harvard. Harvard University Press, 1977].
- Bruffet, K.A. (1984). Collaborative Learning and the “conversation of mankind”. *College English* 46 (7), pp 635-652.
- Burgess, R. G. (1982). The Unstructured Interview as a Conversation. En Burgess, R.G. *Field Research: a Sourcebook and Field Manual*. (p. 107-110). London: George Allen y Unwin.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. y Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher`s voice. En Goodson, I. (ed.). *Studying Teacher`s Lives*, Londres: Routledge.

- Buxton, E. (1971). Preface. En: Emig, J. *The composing Processes of Twelfth Graders*. National Council of Teachers of English (p. v-vi). Urbana: Illinois.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. (2a. ed.)
- Camps, A. (1994). *L' ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- Camps, A. (2003) (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Canagarajah, A. S. (2002a). *Critical Academic Writing and multilingual students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Canagarajah, A. S. (2002b). *A Geopolitics of Academic Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*. (20) 6, 409-420.
- Carlino, P. (2004a). Diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. Ponencia presentada en las *I Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional*. Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, 8-9 de octubre de 2004.
- Carlino, P. (2004b). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Artículos Arbitrados*. 26, 8, 321-327.
- Carlino, P. (2004c). ¿De qué modo 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)”. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. *Tensiones educativas en América Latina*. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa. Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia invitada en el *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007.

Carlino, P. (2008a). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*. (29) 2: 20-28.

Carlino, P. (2008b). Leer y escribir en la universidad una nueva cultura ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? (p. 159-194). En: Nárvaez Cardona, E y Cadena Castillo, S. (comp. y edición). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali. Universidad Autónoma de Occidente.

Carlino, P. (2009). Más allá de lo académico: desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y la escritura en todas las materias. *Textos* (50) 1: 30-46.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 57, 355-381.

Casanave, C.P. (2009). *Writing Games. Multicultural Case Studies of Academic Literacy Practices in Higher Education*. New York: Routledge.

Cassany, D. (1989). ¿Qué es el código escrito? En *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (p. 27-49). Barcelona: Paidós. [Título original: *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries].

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Paidós, 1995). [Versión en catalán. *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries].

- Cassany, D. (1999a). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999b). Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. La escritura umbral del paradigma científico y democrático. En: *Memorias 4º Congreso Nacional y 5º Latinoamericano de lectura y escritura. La formación de docentes* (p. 119-141). Bogotá: Fundalectura. M.E.N. *International Reading Association*.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. [Versión catalana: *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Biblioteca Universal Empúries].
- Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama (Primera edición en compactos Anagrama, mayo 2013).
- Cassany, D. (2008). Leer\_en\_la\_red. En Nárvaez Cardona, E y Cadena Castillo, S. (comp y ed). *Los desafíos de la lectura y la escritura* (p 195-219). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Cassany, D. (2012). *En\_línea*. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir géneros científicos, en D. Cassany (compilador), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (p. 109-123). Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En: Castelló, M. (2007). (coord.). *Escribir y comunicarte en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (p. 47-81). Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2008a). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En: *Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado, Textos 50, (1)*, 21-29.
- Castelló, M; González, L; Iniesta, A. (2008b). Socially shared regulation in writing. 11<sup>th</sup> international Conference of SIG Writing Lundt. □<http://sig-writing.Publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=410>[Recuperado: 10 de diciembre de 2011 ].

Castelló, M. (2008c). Usos estratégicos de la escritura en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En: Camps, A y Milian, M. (coords.). *Miradas y voces*. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües (p. 75-90). Barcelona: Graó.

Castelló, M. (2009a). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado, *Textos* 50 (1), 21-29.

Castelló, M. (2009b). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas compiladores o escritores? En: Pozo, J.I y Pérez Echevarría, M. del Puy. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, pp. 120-133.

Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Saavedra, J.L. (ed.). *Educación superior, interculturalidad y descolonización* (p. 291-307). La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann. [Versión española: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós, 1991].

Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO), recuperado el 27/02/12 desde [http://www.cerlalc.org/Escuela/secciones/pagina\\_3\\_enlaces\\_2.html](http://www.cerlalc.org/Escuela/secciones/pagina_3_enlaces_2.html).

Chou Hare, V. (1992). El resumen de textos. En J. Irwin y M.A. Doyle (comp.). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación* (p. 123-148). Buenos Aires: Aique.

Clanchy, J. (1985). Improving student writing. *HERDSA*. News, (3): 3-4.

Clark, R., Constantinou, C., Cottey, A. y Yeoh, O. C. (1990). Rights and obligations in student writing. En R. Clark, N. Fairclough, R. Ivanic, N Mc Leod, J. Thomas y P. Meara (eds). *Language and Power*, London: Centre for Information on Language Teaching for the British Association for Applied Linguistics.

Clark, R e Ivanic, R. (1999). (eds). *Critical Language Awareness* 8 (2) (spatial issue).



- Clark, R. e Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. New York: Routledge.
- Cole, A. L. y Knowles G. J. (2001) (edited by). *Lives in Context. The Art of Life Research*. Oxford: Altamira Press.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En: Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (p. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid. Editorial Fundación Infancia y Aprendizaje. [Versión inglesa: *Teaching, Learning and Classroom Discourse. Approaches to the Study of Educational Discourse*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997].
- Coll, C. y Martín, E. (1997). Constructivismo, innovación educativa y aprendizaje en las aulas. Apuntes para una valoración. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 22, 14-23.
- Connors, R. J. (1995). The New Abolitionism: Toward a Historical Background. En Petraglia, J. (edited by). *Reconceiving Writing Rethinking Writing Instruction* (p. 3-26). New York: Routledge.
- Crow, N. A. (1987). Socialization within a Teacher Education Program. Tesis doctoral no publicada. Salt Lake City: University of Utah.
- Crowley, Sh. (1998). *Composition in the University. Historical and Polemical Essays*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). “Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje”. En: Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (comps). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (p. 137-155). Madrid. Alianza.
- Cummings, R.E. (2009). *Lazy Virtues. Teaching Writing in the Age of Wikipedia*. Nashville: Vanderbilt University Press.

- Daiute, C y Dalton, B. (1993): Collaboration between Children Learning to Write: Can Novices be Masters? *Cognition Instruction*, 10 (1), 281-333.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós. [Título original: Vygostky and pedagogy. Londres: Routledge Falmer, 2001].
- Daly Goggin, M. (1995). The Disciplinary Instability of Composition. En: Petraglia, J. (edited by). *Reconceiving Writing Rethinking Instruction* (p. 27-48). New York: Routledge.
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. New York: Routledge (2nd. edition).
- De Guerrero, M.C. M. y Villamil, O. (1994). Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision, *The Modern Language Journal*, 78, (IV), 484-496.
- Dehli, K. (1994). Subject to the new global economy: Power and positing in Ontario labour market policy formation. En Coulter Priegert, R. y Goodson, I. (eds). *Rethinking Vocationalism: Whose work/life is it?*, (p. 113-141). Toronto: Our Schools/Ourselves.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N.K. (1989b). *The Research Act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (3ª. Ed.)
- Díaz Barriga, F. (2008). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural y situada. En Nárvaez Cardona, E y Cadena Castillo, S. (comp. y edición). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles* (p. 331-352). Cali. Universidad Autónoma de Occidente.
- Dickinson, D. (1986). Cooperation, collaborative, and a computer: Integrating a computer into a first-second grade writing program. *Research in the Teaching of English*, 20, 357-378.
- Díez Vega, C. (2001). *La escritura colaborativa en educación infantil*. Barcelona ICE Universitat de Barcelona: Horsori.

Di Pardo, A. y Freedman, S.W. (1988). Peer response Groups in the Writing Classroom: Theoretic Foundations and New Directions, *Review of Educational Research*, (58) 2: 119-149.

Dirección Académico Curricular Universidad del Valle. *Recrear y actualizar la política curricular*. Propuesta de trabajo. Septiembre- Diciembre de 2011.

Dolz, J. y Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite: Elements de réflexions à propos d'une expérience romande, *Enjeux*, 37-38, 49-69.

Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Dubois, M.E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y vida*, 16 (2), 10-26.

Dubois, M.E. (1998). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. Ponencia presentada en el Congreso "Debates actuales sobre la lectura y la escritura". Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina. 6-7 de agosto de 1998.

Duran, D. (2003). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperada en septiembre de 2011 desde <http://www.tdx.cesca.es>

Duran, D. (2009). Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. En: Pozo, J.I. & Pérez Echeverría (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (p. 182-195). Madrid: Morata.

Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.

Duran, D. y Córdova Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. En: *Revista Iberoamericana de Educación* 48 (1), 1-12.

- Duran Gisbert, D. y Monereo Font, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Ice Horsori.
- Durand, J. (1970). Retórica e imagen publicitaria. En VV.AA. *Análisis de las imágenes*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge. [Título original: *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997].
- Dyson, M. (1993). *Reflecting black: African-American cultural criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Dysthe, O., Samara, A. y Westrheim, K. (2006). Multivoices supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31 (3): 299-318.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Elbow, P. (1973). *Writing without Teachers*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power*. London: Oxford University Press.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata [Título original: *Action research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge. Cambridge Institute of Education, 1981].
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata. [Título original: *Action Research for Educational Change*. Berkshire: Open University Press].
- Emig, J. (1971). *The composing Processes of Twelfth Graders*. NCTE Research Report No. 13. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Emig, J. (1994). Writing as a Mode of Learning. En: Bazerman, Ch. y Russell, D. (eds). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (p. 89-96). California: Hermagoras Press.

- Erickson, F. (1986). "Qualitative methods in research of teaching". In Wittrock, M (Ed.). *Handbook of research on teaching* (p. 119-161). Nueva York: Mc Millan.
- Escudero Muñoz, J.M. (2012). La elaboración de las titulaciones universitarias en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: condiciones, procesos, resultados e interrogantes. En J. B. Martínez (coord.). *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (p. 53-84). Barcelona: Graó.
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N (1992b). *Critical Language Awareness*. London:Logman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Edinburgh: Pearson. (2nd edition, 2010).
- Fairclough, N. (1996). Unpublished draft for talk given at AILA (Association international de linguistique appliquée) conference.
- Fine, M. (1994). Working the hyphens: Reinventing self and others in qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y (eds). *Handbook of Qualitative Research*, (p. 70-82). Londres: Sage.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. [Título original: *QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. Reinbeck bei Hamburg].
- Flower, L.(1979). Writer-Based Prose: A cognitive Basis of Problems in Writing. *College English*, 41, setiembre, 19-37.
- Flower, L y Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En A.L.W. Gregg y E.R. Steinberg (eds). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J. Erlbaum, pp. 31-50.
- Flower, L y Hayes, J.R. (1980b). Writing as a problem solving. *A Visible Language*, 14, 4, 388-399.
- Flower, L. (1989). *Problem-Solving Strategies for Writing*. San Diego: Harcourt.

Flower, L. (1990). *Negotiating Academic Discourse*. Technical Report No. 29. National Center for the Study of Writing. University of California at Berkeley & Carnegie Mellon University. Reeditado como Report No. 10 en *Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990). En L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. Mc Cormick & W.C. Peck. NY. Oxford University Press.

Flower, L. y Higgins, L. (1991). *Collaboration and the construction of meaning* (Tech. Rep. No. 56). Berkeley: University of California, Berkeley and Carnegie Mellon University, National Center for the Study of Writing and Literacy.

Flower, L. (1994). *The Construction of negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale and Edwardsville. Editorial Southern Illinois University Press.

Forés, A., Sancho, J.M. y Alonso, C. (2010). La indagación en la educación superior. Implicación y corresponsabilidad en el acto de enseñar y aprender en la universidad. *Temps d'Educació*, 38, 63-71. [Título original en catalán: “La indagació en l’educació superior. Implicació i corresponsabilitat en l’acte d’ensenyar i aprendre a la universitat”].

Frazier, C. E. (1978). The use of life-histories in testing theories of criminal behavior: Toward reviving a Method, *Qualitative Research*, 1,1, 122-142.

Freedman, S.W. (1987a). Peer response Groups in Two Ninth-Grade Classrooms, *Technical Report*, 12, University of California/Carnegie Mellon University.

Freedman, S.W. (1987b). Response to student writing. Research Report No. 23. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Freedman, A. (1995). The What, Where, When, Why, and How of Classroom Genres.. En Petraglia J. (ed.). *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (p 121-144). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Freire, P. (1969). *Education for Critical Consciousness*. New York.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997a.). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Reading the Word and the World*. Massachussets: Bergin and Garvey Publishers, Inc. [Versión española: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 1989].
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ganobsick-Williams, L. (2001). *Teaching writing at university: A survey of staff perspectives*. Artículo presentado en la conferencia Teaching Writing in Higher Education: An international symposium, University of Warwick, UK. March.
- Gebhardt, R. (1980). Teamwork and feedback: Broadening the case of collaborative writing. *College English*, 42, 69-74.
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses*. Basingstoke: Falmer Press. Versión española: *La ideología en los discursos*. Barcelona: Gedisa. 2005.
- Gee, J.P. (2000). The New Literacy Studies: from ‘socially situated’ to the work of the Social. En Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (p 180-196). Nueva York: Routledge,.
- Gere, A. R. (1987). *Writing Groups. History, Theory, and Implications*. Carbondalle and Edwardsville. Southern Illinois University Press.
- Gere, A.R. y Abbot, R.D. (1985). Talking about writing: The language of writing groups. *Research in the Teaching of English*, 19, 362-379.
- Gere, A.R. y Stevens, R. (1985). The language of writing groups: How oral responses shapes revision. En S. W. Freedman (Ed.). *The acquisition of written language: Response and revision* (p. 85-105). Norwood, NJ: Ablex.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books, Inc. Versión española: *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. 2005. Decimotercera reimpresión.

- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthroprology*. Nueva York: Basic Books. [Traducción castellana: *Conocimiento local*. Barcelona. Paidós, 1989].
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for opposition*. South Halley: Bergin. [Versión española: *Teoría y Resistencia en educación*. (Prólogo de Paulo Freire). México. Siglo XXI, 1992].
- Giroux, H. (1988a). *Schooling and struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*. Minessota: University of Minessota. [Versión española: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 1993].
- Giroux, H. (1988b). *Teachers and Intellectuals. Toward Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers. [Versión española: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990]
- Giroux, H. y Simon, R. I. (1989). *Popular culture, schooling, and everyday life*. New York: Bergin & Garvey.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en educación*. Madrid: Morata.
- González Gallego, I. (2010). Concepto, normativa y propuesta de aplicación para geografía e historia. En I. González Gallego (coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (p. 27-73). Barcelona: Graó.
- González, N., Moll, L., y Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: theorizing practices in households, communities and classrooms*. Londres: Routledge.



- González Pinzón, B.Y. (2010). Strategies, policies, and research on reading and writing in Colombian universities. En: Ch. Bazerman et al. (edit.). *Traditions of Writing Research*. (p. 122-132). New Jersey: Lawrence Erlbaum, New York: Routledge,.
- Goodson, I. (1981). Life histories and the study of schooling, *Interchange*, 11 (4), 62-76.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teacher's Lives*. Londres: Routledge.
- Goodson, I. (1995b). Teacher's life histories and studies of curriculum and schooling, en I. Goodson (ed). *The making of Curriculum: Collected Essays*, Londres: Falmer Press. (2a. ed.).
- Goodson, I. y Walker, R. (1991). *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. Londres: Falmer Press.
- Goodson, I. y Cole, A. (1993). Exploring the teacher's professional knowledge. En McLaughlin & Tierney, B. (eds.). *Naming Silenced Lives*, Londres: Routledge, p. 71-94.
- Goodson, I. y Hargreaves, A. (eds.) (1996). *Teacher's Professionals Lives*. Londres: Falmer Press.
- Goodson, I. (2004). Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente. En: Goodson, I. F. (ed.). *Historias de vida del profesorado* (p. 43-62). Barcelona: Octaedro. [Título original: *Studying Teacher's Lives*. London: Routledge, 1992].
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Learning from lives. Berkshire: Open University Press.
- Graner, M. (1987). Revision Workshops: An alternative to peer editing groups. *English Journal*, 76, 3, 40-45.
- Gray-Rosendale, L. (2000). *Rethinking Basic Writing. Exploring Identity, Politics and Community in Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (p. 148-165). Madrid: Akal. (3ª. Ed).

- Guerrero, M.C. y Villamil, O.S. (1994). Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision. *Modern Language Journal*, 78, 4, 484-496.
- Haggis, T. (2003). Constructing images of Ourselves? A Critical Investigation into 'Approaches to Learning. Research in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 29 (1): 89-104.
- Hairston, M. (1982). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. *College Composition and Communication*, 33, 1, 76-88.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós. (2a.edición revisada y ampliada). [Título original: *Etnography, Principles in practice*. London: Routledge].
- Hancock, D. R y Algozzine, B. (2011). *Doing Case Study Research. A Practical Guide for Beginning Researchers*. (2<sup>nd</sup> ed). New York: Teachers College Press.
- Hansen, J.G. y Liu, J. (2005). Guiding Principles for Effective peer response. *ELT Journal*, 59, 1, 31-38.
- Hawkins, J. (1976). *Group inquiry techniques for teaching writing*. Urbana, IL: NTCE/ERIC.
- Hawkins, J., Sheingold, K., Gearhart, M. y Berger, C. (1982). Microcomputers in school: Impact on the social life of elementary classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 361-373.
- Hayes, J. R. (2000). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En R. Indrisiano y J.R. Squire (Editors). *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice* (p. 6-44). Newark Delaware: International Reading Association.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En L.W. Gregg y E. R. Steinberg (eds). *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. y Flower, L. (1981). Writing as a Problem Solving. *A Visible Language*, 14, 388-389.

- Hayes, J. y Flower, L. (1986). Writing Research and the writer. *American Psychologist*, 41, 10, 1106-1113.
- Healy, M.K. (1980). *Using student writing response groups in the classroom*. Berkeley, CA: Bay Area Writing Project.
- Heath, B. y Street, B.V. (2008). *On Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teacher College Press.
- Hendricks, M. y Lynn, M. (2000). Teaching Referencing as an Introduction to Epistemological Empowerment?. *Teacher in Higher Education*, 5, 4, 447-457.
- Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, XXXIX, 136, 42-62.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10 (2), 19, 11-40.
- Hess, D. (1995). *Science and technology in a multicultural world*. New York: Columbia University Press.
- Hillard, V. y Harris, I. (2003). Making Writing Visible at Duke University. *Peer Review*, otoño, 15-17.
- Hillocks, G. Jr. (1981). The response of college freshmen to 3 modes of instruction. *American Journal of Education*, 89, 373-395.
- Hillocks, G. Jr. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 107-132.
- Hillocks, G. Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Hirst, E., Henderson, R., Allan, M., Bode, J. y Mehtap, K. (2004). Repositioning Academic Literacy: Changing the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27, 1, 66-80.

- Holland, D.; Lachicotte Jr. W.; Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Holquist, M. y Emerson, C. (1981). Glossary for *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*, comp. M. Holquist y C. Emerson. Austin: University of Texas Press.
- Horner, B. y Zhan-Lu, M. (1999). *Representing the "Other". Basic Writers and the Teaching of Basic Writing*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Hounsell, D. (1987). Essay writing and the quality of feedback. In Richardson, J. T., Eysenck, M.W. y Piper, D.W. (eds). *Student Learning. Research in Education and Cognitive Psychology*. Milton Keynes: The Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En Velasco Maillo, García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (p. 175-192). Madrid: Trotta.
- Ivanic, R. (1993), The discorsal construction of writer-identity, unpublished Ph. D. thesis, University of Lancaster.
- Ivanic, R. (1995). Writer identity, *Prospect: The Australian Journal of TESOL* 10, 1-31.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam. John Benjamins Publishing.
- Ivanic, R. (1999). A framework for thinking about writing, and learning to write. Paper presented at Discourses and Learning conference, Lancaster University, July.
- Ivanic, R. y Simpson, J. (1992). Who`s who in academic writing? En Fairclough, N. (ed.). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Johnson, C. (1998). *Derrida*. Bogotá: Norma.
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (eds.) (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.

Kaufer, D. y Young, R. (1993). Writing in the content areas: Some theoretical complexities. En Odell, L (ed.). *Theory and practice in the teaching of writing. Rethinking the discipline* (p. 71-104). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Kemmis, S. (1993). "Action research and Social Movement: A Challenge for Policy Research", en: *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 1 núm 1, pp. 1-7. Recuperado en agosto de 2012 desde <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>>.

Kirk, J.L. y Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills: C.A. Sage.

Knowles, G.J., Cole, A.L. y Presswood, C.S. (1994). *Through Preservice Teachers' Eyes. Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Mc Millan College Publishing.

Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. En Goodson, I. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. (p. 149-205). Madrid: Octaedro [Título original: *Studying Teacher's Lives*. Routledge, 1992].

Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygostki*. Madrid: Alianza.

Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In I. Synder (ed.). *Page to Screen*. London: Routledge.

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope and M. Kalantzis (eds). *Multiliteracies. Literacy, Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach contemporary communication*. New York: Routledge.

Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.

- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.[Título original: Doing interviews. New Delhi: Sage.]
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2001). *New Literacies. Everyday Practices and Social Learning*. Berkshire: Open University Press (3<sup>rd</sup>. Edition).
- Lander, E. (2000) (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Latour, B. (2000). When things strike-back a posible contribution of ‘ science studies’ to the social sciences, *British Journal of Sociology*, 51, p. 107-123.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 11, 3, 182-99.
- Lea, M. y Street, B. (1999). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. En Candlin, C. y Hyland, K. *Writing: Texts, Processes and Practices* (p. 62-81). London: Longman.
- Lea, M. y Stierer, B. (Eds.). (1999). *New contexts for student writing in higher education*. Buckingham, UK: Open University Press/Higher Education Research Education.
- Lea, M. y Street, B. (2000). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. En Lea, M. y Stierer, B. (eds). *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. SRHE and Open University Press: Buckingham.
- Lee, C.D. (2000). Signifying in the Zone of Proximal Development. En C. D. Lee y P. Smagorinsky (comps.). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* (p. 191-225). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lemke, J. L. (1993). Intertextually and educational research. *Linguistics and Education*, 4, 3-4, 257-268.
- Leontiev, A.N. (1981a). *Actividad, conciencia, personalidad* (trad. De L. Leyva Soler, R. Bilbao Crespo y J. C. Potrony García). La Habana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A.N. (1981b). "The problema of activity in psychology". In J. V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levin, J., Reil, M., Rowe, R., y Boruta, M. (1985). Muktuk meets Jacuzzi: Computer networks and elementary school writers. En S.W. Freedman (Ed.). *The acquisition of written language: Response and revision* (p. 160-171). Norwood, NJ:Ablex.
- Lewis, C., Enciso, P., y Moje, E. (Eds). 2007. *Identity, agency and power: Reframing sociocultural research on literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lillis, Th. (1997). 'New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions', *Language and Education*, 11, 3: 182-99
- Lillis, Th. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London and New York. Editorial Routledge.
- Lillis, Th. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakthin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17,3, 192-207.
- Liu, J. y Hansen, J. G. (2002). *Peer Response in Second Language Writing Classroom*. Michigan: Michigan University Press.
- Lleras, A. (1994). Lectura rápida. En *El transcurso legendario de una gota de sangre y otros escritos* (p. 152-156). Bogotá: El Áncora.
- Lorenzatti, M. del C. (2009). ¡Qué me impide a mí no saber leer y escribir?! Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales. En J. Kalman y B.V. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (p. 171-185). Diálogos con América Latina. México. CREFAL. Siglo XXI.

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lowenthal, D. (1980). Mixing levels of revision. *Visible Language*, 14, 383-387.
- Lleras, A. (1991). *El transcurso legendario de una gota de sangre y otros escritos*. Bogotá. El Áncora.
- Luria, A. R. y Yudovich, F. Ia. (1971). *Speech and the Development of Mental Processes in the Child*. Baltimore: Penguin.
- Lyons, G. (1976). *The Higher Illiteracy*. Harper's pp. 33-40.
- Macrorie, K. (1979). *Telling Writing*. New York: Hayden.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Londres: Routledge.
- Mandelbaum, D. G. (1982). The Study of Life History. En Burgess, R. G. (ed.). *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. (p. 146-151). London: George Allen y Unwin.
- Martínez, M.C. (1997). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- Martínez, M.C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata. (3ª. Ed.).[Título original: *Curriculum Action Research*. Londres: Kogan Page Limited.]
- Melo, J. O. (2001). "Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas". En *El Malpensante. Lecturas paradójicas*, 32, 25-41.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*, Clevedon: Multilingual Matters. [Versión española: *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós, 1997].
- Michaels, S. y Foster, M. (1985). Peer-peer learning: Evidence from a student-run sharing time. En A. Jaggard y M.T. Smith-Burke (eds.). *Observing the language learner* (p. 143-158). Urbana IL: NC, TE/IRA.



- Milian, M. (2000). Interacció de contextos en la recerca sobre composició escrita. En Camps, A. Ríos, I, Cambra, M. (coord.). *Recerca y formació en didáctica de la llengua* (p. 77-89). Barcelona: Graó.
- Milian, M. (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la lengua y la Literatura. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J. Charum, J., Castro, M.C. (1987). Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación. Comunicación con sentido: Condición para articular la primaria, vida y tradición escrita. *Educación y Cultura*, 12, 60-70.
- Mockus, A., Hernández, C.A., Granés, J., Charum, J. y Castro M.C. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Moffett, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton Mifflin.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Moll, L.C. (1990). Introduction. En: L.C. Moll (comp.). *Vygotski and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (p. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. En *Peer Review*, otoño, 4-7.
- Munro, R. (1987). Personal Biography in the Shaping of Teachers. Comunicación presentada en la First Joint Conference of the Australian and New Zealand Associations and New Zealand Associations for Research in Education. Christchurch, Nueva Zelanda: Universidad de Canterbury.
- Munro, P. (1998). *Subject to Fiction: Women Teacher's Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Buckingham: Open University Press.
- Murray, D.M. (1978). Internal revision: A process of discovery. En C.R. Cooper y L.Odell (Eds.), *Research on composing*. (pp. 85-103). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Myers, G. (1985). The social construction of two biologist's proposal. *Written Communication* 2, 3, 219-455.

Myers, G. (1986). Reality, consensus, and reform in the rhetoric of composition teaching. *College English*, 48, 154-171.

Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos de trabajo de tesis. *RLA: Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 44, 1, 2006, 95-118.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba (2ª ed., 9ª. Reimpresión, 2011).

Newkirk, T. (1984a). Direction and misdirection in peer response. *College Composition and Communication*, 35 (3), 301-311.

Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1989). *THE CONSTRUCTION ZONE: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press. [Versión castellana: *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid. Ministerio de Educación y cultura. Morata. 1991].

Nystrand, M. (1986). Learning to write by talking about writing: A summary of research on intensive peer review in expository writing instruction at the University of Wisconsin Madison. En M. Nystrand (Ed.). *The Structure of written communication* (p. 179-211). Orlando, FL: Academic Press.

Nystrand, M, Greene, S., y Wiemelt, J. (1993). Where did composition studies come from? *Written communication*, 10, 267-333.

Odell, L. (1980). Business writing: Observations and implications for teaching composition. *Theory into Practice*, 19, 225-232.

Pahl, K. y Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Sage.

Payrató, Ll. (2003). *Pragmática, discurs i llengua oral*. Barcelona: UOC.

Pennycook, Al. (2001). *Critical Applied Linguistics. A critical introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Pérez, M. y Rincón, G. (coords.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. COLCIENCIAS.

Pérez Gómez, A.I. (1990). "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot". En Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. (p. 9-19). Madrid: Morata.

Perilla, A., Rincón, G., Gil, J.S. y Salas M., R. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos. *Lenguaje*, 32, 159-182.

Peterson, P. y Wilkinson, L.C. (1984). Instructional groups in the classroom: Organization and processes. En P. Peterson, L.C. Wilkinson, y M. Hallinan (Eds.). *The Social context of instruction: Group organization and group processes* (p. 3-12). Orlando, FL: Academic Press.

Peterson, P. y Wilkinson, L.C. (1984) (Eds.). *The Social context of instruction: Group organization and group processes*. Orlando, FL: Academic Press.

Peterson, P. y Wilkinson, L.C., Spinelli, F. y Swing, S. (1984). (Eds.). Merging the process-product and the sociolinguistics paradigms: Research on small-group processes. En Peterson, L.C. Wilkinson, y M. Hallinan (Eds.). *The social context of instruction: Group organization and group processes* (p. 125-152). Orlando, FL: Academic Press.

Petraglia, J. (1995). Introduction: General Writing Skills Instruction and Its Discontents. En Petraglia, J. (edited by). *Reconceiving Writing Rethinking Writing Instruction* (p. xi-xvii). New York: Routledge.

Petitjean, A. (1999). Textes officiels et enseignement du français, *Pratiques*, 101/102, 117-138.

Porlan, R. y Martín, J. (2004). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.

Radloff, A. y de la Harpe, B. (2000). Helping students develop their writing skills" –a resource for lecturers. En *Flexible Learning for a Flexible Society*. Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba. Queensland, Julio de 2000.

- Rapley, T. (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. London: Sage.
- Reil, M. (1985). The Computer Chronicles Newswire: A functional learning environment for acquiring literacy skills, *Journal of Educational Computing Research*, 1 (3), 317-337.
- Reid, J. (1994). Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation. *TESOL QUARTERLY* 28, 2, 273-292.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF éditeur.
- Reyes, A. (2006). "Elogio del lenguaje". En: *Pensamiento y psicoanálisis*, mayo-junio, 1, 2, 1-7.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. y Gutiérrez, K. (2003). Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica, *Educational Research*, 32, 5, 19-25. En: Frisancho, S., Moreno, T., Ruiz Bravo, P., y Zavala, V. (eds), (2010). *Aprendizaje, cultura y desarrollo*. Una aproximación interdisciplinaria. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. En R.H. Wozniak y K.W. Fischer (Eds.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121-154). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roldán C., Vásquez A. y Rivarosa, A. Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación* 55(3), 1-13.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En Nárvaez Cardona, E y Cadena Castillo, S. (comp. y edición). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles* (p.127-150). Cali. Universidad Autónoma de Occidente

- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. En D. Bobrow & A. Collins, *Representation and understanding*. New York: Academic Press.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Russell, D. (1991). *Writing in the Academic Disciplines. A curricular History..* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (2<sup>nd</sup>.ed., 2002).
- Russell, D. (1995). Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. En J. Petraglia (ed.) *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (p. 51-77). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Russell, T. y Munby, H. (1992). *Teachers and Teaching from Classroom to Reflection*. Londres: Falmer Press.
- Russell, D. y Foster, D (2002). Introduction: rearticulating articulation. En D. Foster y D. Russell (Eds). *Writing and Learning in Cross National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education* (p. 1-47). Urbana, IL: NCTE Press and Lawrence Erlbaum.
- Said, E. (1997). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo. [Título original: *Orientalism*. Nueva York: Random House].
- Said, E. (2012). *Poder, política y cultura. Entrevistas a Edward W. Said*. Edición e introducción de Gauri Viswanathan. Barcelona: Papel de liar.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En: D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scollon, R. y Scollon, S. W. (1981). *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, NJ. Ablex.

- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós. [Título original: *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. Washington: Harper Collins Publishers].
- Serafini, M. T. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós [Título original: *Como si fa un tema in clase*. Bompiani. Milán].
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Shaugnessy, M. P. (1977). *Errors & Expectations. A Guide For the Teacher of Basic Writing*. New York: Oxford University Press.
- Shaw, C. (1966). *The Jack Roller*. Chicago. University of Chicago Press. (2a. ed.).
- Sieber, T. (1979). Classmates as workmates: Informal peer activity in the elementary school. *Anthropology and Education Quarterly*, 10, 4, 207-235.
- Sikes, P., Measor, L., y Woods, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and continuities*. Lewes: Falmer Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata [Título original: *Case Study Research in practice*. London: Sage, 2009]
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.
- Smith, D. (1990). *Conceptual Practices of Power: A Feminist Sociology of Knowledge*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- Sommers, N. (1982). "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication* 33, 2, 148-156. (Reimpreso en Mckay, 1984).
- Spivey, N.N. (1997). *The Constructivist Metaphor. Reading, Writing and the making of Meaning*. Londres: Academic Press.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London-New Delhi: Sage Publications. [Versión castellana *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata]. 1998.
- Starke-Meyerring, D. (2010). Between peer review and peer production: genre, wikis, and the politics of digital code in writing. En Bazerman, Ch. et al. *Traditions of Writing Research* (p. 339-350). New York: Routledge.
- Stein, M. 1986. "Teaching Plagiarism". Paper presented at the Annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, New Orleans, available from ERIC, ref: ED 298 482.
- Stenhouse, L. (1988). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata [Título original: *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann Educational].
- Sterling, G. (1991). Plagiarism and the Worms of Accountability. *Reading Improvement* 28, 138-140.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). (ed.). *Cross-Cultural approaches to literacy*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, education and ethnography*. London: Longman.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Research Setting*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Thaiss, C. (2010). The International WAC/WID mapping Project. Objectives, methods, and early results. In Bazerman, Ch., *et al* (ed.). *Traditions of Writing Research* (p. 251-264). New York: Routledge.

Tezanos de, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Tierny, W. (1998). Life history's history: Subjects foretold, *Qualitative Inquiry*, 4 (1): 49-70.

Topping, K. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. Birmingham: Seda Paper.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En Fernández Berrocal, P. y Melero, Zabal, M.A. *La interacción social en contextos educativos* (p. 99-133). Madrid: Siglo XXI.

Turner, J. (1999). "Academic Literacy and the Discourse of Transparency". In Jones, C.; Turner, J.; Street, B. (eds.), *Student writing in university. Cultural and Epistemological issues*. (p. 149-160). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Turner, J. (2003). Academic Literacy in Post-Colonial Times: Hegemonic Norms and Transcultural Possibilities, *Language and Intercultural Communication*, 3, 3, 187-197.

Tusón, A. (1996). El estudio del uso lingüístico: En Lomas C. (Coord.). *La educación lingüística y literaria en enseñanza secundaria*. Barcelona: Ice. Horsori.

Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona. Editorial Ariel.

Ulin, R. (1991). *Critical Anthropology Twenty Years Later. Modernism and Postmodernism in Anthropology Critique of Anthropology*. London: Sage.

van Dijk, T.A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

van Dijk, T.A. (2006). "El estudio del discurso". En van Dijk, T.A. (comp.). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria* (p. 21-65). Barcelona: Gedisa.



Van Dijk, T.A. (2008). "El discurso como interacción en la sociedad". En van Dijk, T.A. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria.* (p. 19-65). Barcelona: Gedisa.

van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography.* Chicago: The University of Chicago Press.

Vargas Franco, A. (2008a). *Escribir en la Universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición de textos académicos.* Cali: Programa editorial Universidad del Valle (2ª. edición).

Vargas Franco, A. (2008b). *El profesor como escritor.* Cali: Programa editorial Universidad del Valle.

Vargas, A. y Cassany, D. (2011). "Revisión entre iguales y escritura académica: lo que dicen los sujetos y las prácticas". Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina ALFAL. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá de Henares, 6-9 de junio de 2011.

Vásquez, A., Pelizza, L., Jakob, I, y Rosales, P. (2008). *Tareas de escritura en carreras universitarias del ámbito de las ciencias sociales: consignas y concepciones de los docentes.* Ponencia presentada en Jornadas "30 años de Lectura y Escritura en América Latina" Lectura y Vida. Marzo de 2009.

Vásquez, A., Pelizza, L., Jakob, I, y Rosales, P. (2009). *Tareas de escritura en la universidad: el lugar de los aprendizajes disciplinarios y discursivos en el ámbito de las Ciencias Sociales.* Ponencia presentada en APELEC. Asociación Peruana de Lectura. 30 de junio de 2009.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language.* Harvard: Massachussets Institute of Technology. [Versión castellana: *Pensamiento y lenguaje* (Nueva edición a cargo de Alex Kozulin). Barcelona: Paidós, 2005].

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press [Traducción castellana: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Biblioteca de Bolsillo, 2008].

- Walsh, C. (2005) (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya-Yala.
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and Literacy. Learning in the Wireless Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Warschauer, M. (2009). Learning to Write in the Laptop Classroom. *Reflections on Practice*, 1,1, 101-112.
- Webb, N. (1982). Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, 52, 421-445.
- Wells, G. (1994). “The complementary contributions of Halliday and Vygotski to a “Language-based theory of learning”, *Linguistics and Education* 6, 41-90.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press. (trad. castellana: *Indagación dialógica*. Barcelona. Paidós).
- Wells, G. (2000). Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky. In Lee, C.D. y Smagorinsky, P. *Vygotskian Perspectives on Literacy Research* (pp. 51-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós. [Título original: *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985].
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Madrid. Visor. Wertsch, J.V. (1991). [Título original: *Voices of the mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*, London: Harvester Wheatsheaf].
- Wetherell, M., Taylor, S., y Yates, S.J. (2001). *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. London: Open University.
- Whitman, N.A. (1988). *Peer Teaching: To Teach is To Learn Twice*, ASHE-ERIC, Higher Education, 4, George Washington University.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones UNAM/Crítica.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. Una etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. [Título original: *Inside Schools*. London: Routledge & Kegan Paul]

Woods, P. (1987a), Life-histories and teacher knowledge. En Smyth, J. (comp.). *Educating Teachers-changing the nature of professional knowledge*. Lewes: Falmer Press.

Woods, P. (1993c). Managing marginality: teacher development through grounded life history. *British Educational Research Journal*. 19 (5), p. 447-465. Self-development". En Todd, F. (comp.). *Planning, Continuing Professional Development*: London: Croom Helm.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Barcelona: Paidós. [Título original: *Researching the Art of Teaching. Ethnographic for Educational Use*. Londres: Routledge].

Woods, P. y Sikes, P.J. (1987). "The use of teacher biographies in professional self-development. En F. Todd (ed.). *Planning Continuing Professional Development* (p. 161-180). Londond: Croom Helm.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Thousand Oaks.

Zavala, V. (2009). *¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior*". En Kalman, Judith y Street, Brian (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (p. 348-363). Diálogos con América Latina. México. CEFRAL. Siglo XXI.

Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Aprendizaje del Español*. Fundación Comillas. *El español escrito en contextos contemporáneos*. Monográfico 1, 52-66.

Zeichner, K. y Grant, C. (1981). Biography and Social Structure in the Socialization of Student Teacher: A Re-examination of the Pupil Control Ideologies of Student Teachers, *Journal of Education for Teaching*, 3, 299-314.

Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata. [Título original: *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*. Londres: Routledge, Taylor & Francis].

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Compilación y edición: Hernán Suárez y Alberto Valencia. Cali: Fundación Estanislao Zuleta. Corporación Tercer Milenio.

## **CENTROS DE ESCRITURA**

- *Centro de Escritura Javeriano*, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, [centrodeescriturajaverianacali.edu.co](http://centrodeescriturajaverianacali.edu.co)
- *Programa de Escritura Centro de Español*, Universidad de los Andes de Bogotá, [programadeescritura.uniandes.edu.co/index.php/centro-de-escritura](http://programadeescritura.uniandes.edu.co/index.php/centro-de-escritura)
- *Centro de Escritura de la Universidad del Cauca*, Universidad del Cauca, Popayán, [ceunicauca.jimdo.com](http://ceunicauca.jimdo.com)
- *Centro de Redacción Multidisciplinario*, Universidad Interamericana de Puerto Rico, [www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem\\_intro.asp](http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_intro.asp)
- *Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico*, Universidad de las Américas Puebla, [www.udlap.mx/intranet/web/centrodeescritura](http://www.udlap.mx/intranet/web/centrodeescritura)

- *Escuela de Escritura*, Universidad de Alcalá,  
[www.uah.es/escuela\\_escritura](http://www.uah.es/escuela_escritura)
- *Centre de Redacció*, Universitat Pompeu Fabra,  
[Parles.upf.edu/es/content/centro-de-redaccion](http://Parles.upf.edu/es/content/centro-de-redaccion)

## **REDES**

**REDLEES, Red para la lectura y la escritura en la educación superior Colombia. ASCUN.**

**Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en lenguaje**

**Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en lenguaje**

Webs proyecto de trabajo de grado de Andrea

[http://www.uni-koeln.de/gbs/e\\_proj.html](http://www.uni-koeln.de/gbs/e_proj.html),

[http://www.uni-koeln.de/gbs/e\\_proj.html](http://www.uni-koeln.de/gbs/e_proj.html)>,

<[http://www.uni-koeln.de/gbs/e\\_proj.html](http://www.uni-koeln.de/gbs/e_proj.html)>.



## **Anexo Digital. Contenido**

### **ANEXO I. Ensayo final**

EF\_A Ensayo final Andrea

EF\_J Ensayo final Jimena

EF\_P Ensayo final Pedro

### **ANEXO II. Entrevistas informantes principales y secundarios. Transcripciones**

ENT\_A. Entrevista Andrea

ENT\_C. Entrevista Claudia

ENT\_D. Entrevista Dora

ENT\_E. Entrevista Esteban

ENT\_J. Entrevista Jimena

ENT\_M. Entrevista Moisés

ENT\_P. Entrevista Pedro

### **ANEXO III. Grupo de discusión.**

GD\_A\_AN. Grupo de discusión. Andrea. Análisis

GD\_A\_IN. Grupo de discusión. Andrea. Intervenciones

GD\_J\_AN. Grupo de discusión. Jimena. Análisis

GD\_J\_IN. Grupo de discusión. Jimena. Intervenciones

GD\_P\_AN. Grupo de discusión. Pedro. Análisis

GD\_P\_IN. Grupo de discusión. Pedro. Intervenciones

GD\_T. Grupo de discusión transcripción total

#### **ANEXOS IV. Documentos del curso Composición**

LECT. Lecturas hechas en el curso

PROG. Programa del curso Composición en Español I

SA. Secuencia de aprendizaje del curso Composición en Español I

#### **ANEXO V. Borradores de los trabajos de los alumnos en la SA**

BOR\_J001. Borradores de ensayo final Jimena

BOR\_1. Borradores de textos de Martha

BOR\_2. Borradores de textos de Adela

BOR\_3. Borradores de textos de Lorena

BOR\_4. Borradores de textos de Lorena

BOR\_5. Borradores de textos de Lorena

BOR\_6. Borradores de textos de Lorena

BOR\_7. Borradores de textos de Milena

BOR\_8. Borradores de textos de Adriana



BOR\_9. Borradores de textos de Martha

BOR\_10. Borradores de textos de Martha

BOR\_11. Borradores de textos de Martha

BOR\_12. Borradores de textos de Martha

BOR\_13. Borradores de textos de Jorge

BOR\_14. Borradores de textos de Dolly

BOR\_A001. Borrador 1 de ensayo final de Andrea

BOR\_A002. Borrador 2 de ensayo final de Andrea

BOR\_A003. Borrador 3 de ensayo final de Andrea

BOR\_A004. Borrador ensayo final con Anexos. Andrea

BOR\_A005. Borrador de reseñas y resúmenes. Andrea

BOR\_A006. Borradores de reseña Lectura rápida. Andrea

BOR\_C001. Borradores ensayo final y reseñas. Claudia

BOR\_D001. Borradores reseñas y resúmenes. Dora

BOR\_D002. Ensayo final. Dora

BOR\_D003. Autobiografía. Dora

BOR\_D004. Borradores autobiografía Dora

BOR\_E001. Borradores reseña Lectura rápida. Esteban

BOR\_E002. Borradores resumen ¿Qué es el código escrito? Esteban

BOR\_E003. Borradores reseña. Mensaje de error. Esteban

BOR\_E004. Borradores reseña cine. Esteban

BOR\_E005. Borrador ensayo final. Esteban

BOR\_E006. Borrador ensayo final. Esteban

BOR\_E007. Ensayo final. Esteban

BOR\_J001. Borradores y versión final. Jimena

BOR\_J002. Borradores resúmenes y reseñas. Jimena

BOR\_M001. Borradores de resúmenes, reseñas y ensayo final. Moisés

BOR\_P001. Borradores y versión final ensayo. Pedro

BOR\_P002. Trabajo final Análisis del discurso. Pedro

BOR\_P003. Borradores resúmenes y reseñas. Pedro

BOTA\_001. Ponencia de Andrea, 2011

BOTE\_001. Ensayo en Habilidades integradas IV. Esteban

BOTE\_002. Ensayo en Composición escrita Inglés IV. Esteban

BOTM\_001. Ensayo en Composición escrita en Inglés. Moisés

**ANEXO VI\_TABLAS ANÁLISIS ENTREVISTAS**

**ANEXO VI\_TABLAS ANÁLISIS ENTREVISTAS**

## **FOTOGRAFÍAS**

F1\_Inicio de la SA (profesor y alumnos)

F2\_Edificio Escuela de Ciencias del Lenguaje Univalle

- F3\_Edificio Biblioteca central Mario Carvajal Univalle
- F4\_Camino a la Biblioteca central Univalle, con graffitis
- F5\_Vista lateral del Edificio de la Escuela de Ciencias del Lenguaje
- F6\_Edificio de posgrados de la Facultad de Humanidades Univalle
- F7\_Aula de clases Composición en Español I Univalle
- F8\_Estudiantes en el aula, revisando textos
- F9\_Huellas de revisión
- F10\_En el aula, leyendo y escribiendo
- F11\_Estudiantes leyendo y escribiendo un modelo de reseña
- F12\_Jimena, Adela y Gisele (al fondo, Dora y Pedro)
- F13\_En primer plano Andrea
- F14\_Dora, Pedro, Esteban y Andrea (izq. a der.)
- F15\_Puerto Asís, donde transcurrió la infancia de Dora
- F16\_Padre y hermanos de Dora
- F17\_Pedro
- F18\_Literacidad, identidad popular y utopía. Univalle, graffiti.