



↵ Enter

⌘

ESCRIBIR EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y DISCIPLINARIO: ESCENARIO PARA LA CREACIÓN DE PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS TIPO BLOGS

Angélica Silva

angelicasilva@hotmail.com

angelicasilva@gmail.com

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

UPEL- Instituto Pedagógico de Caracas

Venezuela

RESUMEN

En este trabajo se discuten los fundamentos de *Writing Across the Curriculum* (WAC) y su complemento *Writing Into disciplines* (WID) como bases teóricas de una didáctica pensada para escribir desde el contexto académico y disciplinario. Por ello, nuestros objetivos son: (a) conocer qué representan “aprender a escribir” y “escribir en las disciplinas” para el contexto académico-disciplinario, y (b) destacar el rol del género y sus vínculos con situa-

ciones de enseñanza incorporando las nuevas tecnologías en creación de portafolios electrónicos tipo *weblogs*. Concluimos que la teorización y metodología de estudio sobre el género y las ideas de WAC/WID representan nociones fundamentales para la construcción de didácticas de la escritura en el nivel universitario puesto que: (1) las competencias a exhibir por los alumnos de este nivel de formación son variadas y complejas, por ejemplo: dominar secuencias típicas de los géneros escritos, y también apreciar la función epistémica de la escritura; (2) las situaciones retóricas a las que está expuesto el alumno de educación superior simbolizan una alianza entre demostrar cuánto se sabe sobre un tema y cómo se comunica ese saber disciplinario. Por último, (3) valorar los significados que se producen en las disciplinas es sensibilizar a los estudiantes para que formen parte de una determinada comunidad discursiva.

Palabras clave: *Writing Across the Curriculum & Writing Into disciplines*, “aprender a escribir” y “escribir en las disciplinas”, didáctica de la escritura académica en educación superior, portafolios electrónicos tipo *weblogs*.

Introducción

La investigación generada en las comunidades científicas obtiene hoy en la noción del género un importante nicho. Las reflexiones acerca de su tratamiento conceptual y su aplicación pedagógica en el ámbito de la formación académico-profesional son diversas. En este sentido, el género viene a representar un objeto de estudio complejo en el que conexiones diversas pueden guiar, por un lado, aquellas investigaciones que reconocen el carácter estricto entre lo cognitivo y social, pues se entiende que el género articula los conocimientos de los hablantes/escritores y las convenciones sociales (Swales, 1990; Parodi, Ibañez, Venegas y González, 2010). Por otro lado, este dinamismo que se imprime en las discusiones y estudios del género convoca vínculos con todos aquellos espacios de las relaciones humanas donde la comunicación se lleva casi estrictamente a base de géneros escritos, por ejemplo, el espacio académico.

Al enfatizar una idea de investigación ligada al aprendizaje de los géneros escritos como habilidad dominante para ciertas comunidades discursivas (repetimos, los espacios académicos como el universitario), se marca la pertinencia empírica de los intentos por reformar el espacio educativo en los últimos 40 años a través del movimiento *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing Into disciplines* (WID) (véase Russell, 2002; Segal y Smart, 2005; McLeod, Miraglia, Soven y Thaiss, 2001; Thaiss y Myers, 2006; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005).

Concomitantemente se levanta, en mi opinión, una discusión de por lo menos dos puntos de vistas. Por una parte, se despliega la idealización acerca de cómo pudiéramos concebir los programas tratados en WAC/WIC y, por otra, se encuentra un problema mayor referido a las dificultades de articulación entre las perspectivas “aprender a escribir” y “escribir en las disciplinas” de los contextos universitarios. Así, el propósito del presente trabajo es dar cuenta de la importancia de comprender los fundamentos de un movimiento pedagógico renovador (WAC/WIC) a favor de la enseñanza de géneros escritos y su posible aplicación en didácticas para la escritura académica, promoviendo el aprendizaje disciplinario en el interior de un aula de clases y su posterior divulgación en *weblogs* o portafolios electrónicos.

En esta línea de análisis, los objetivos a ser desarrollados son los siguientes: (1) conocer los

fundamentos centrales de *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing Into disciplines* (WID) para entender qué representan las visiones “aprender a escribir” y “escribir en las disciplinas”, y (2) destacar el rol del género y su vinculación con aplicaciones didácticas. Para el logro de estos fines se plantea, entonces, la lectura crítica y la exposición de una experiencia didáctica inspirada en los postulados de WAC/WID para el contexto universitario, la cual se basa en la creación de *weblogs* en cursos de pregrado y postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas.

Por último, y en lo concerniente a la organización del trabajo, se proponen dos apartados de desarrollo y uno para los comentarios finales. En cuanto al desarrollo de éste, destacamos que en la primera sección se ofrecerá una discusión sobre los fundamentos generales de *Writing Across the Curriculum* y aspectos muy específicos sobre: ¿cómo se define y qué implica WAC?, ¿de qué modo se entienden las perspectivas “escribir para aprender” y “aprender a comunicar en las disciplinas”?, y la ejemplificación de una didáctica como la creación de portafolios basados en *weblogs*.

El segundo apartado abordará la reflexión acerca del género desde algunas precisiones teóricas y comentarios de su aplicabilidad en el contexto académico. Al final, mostraremos posibilidades de conjugar las perspectivas centrales “aprender a escribir” y “escribir para comunicarse en las disciplinas” presentando una experiencia de al-

fabetización académica e informacional en educación superior con *weblogs*. Se concluye este trabajo reflexionando sobre la importancia de distinguir el ideal de WAC/WID para reconocer las oportunidades de favorecer didácticas de la escritura académica en las comunidades universitarias.

1. Punto de partida: precisiones generales de *Writing Across the Curriculum* (WAC)

Como movimiento educativo y liberador en las escuelas, WAC surgió en Gran Bretaña, con James Britton, Janet Emig y Nancy Martin, en respuesta a la crisis de alfabetización de los años 60 y 70. Puede cotejarse la historia de la educación en Inglaterra en el siguiente vínculo <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/>. En el comienzo, el movimiento comenzó llamándose WAL (*Writing Across the language*) porque concibió la enseñanza de la lengua como un eje transversal. No obstante, por considerar que la escuela no dejaba espacio a la expresión personal de los alumnos, la transición de los educandos a la escuela secundaria estuvo a favor del desarrollo de cinco de las funciones del lenguaje de R. Jakobson, a saber: expresiva, apelativa, representativa, poética y metalingüística (Jakobson, 1975). Pero desde 1980 en adelante, el movimiento no solo modifica su nombre, sino también sus bases teóricas y prácticas en un contexto que cubre la educación a nivel superior. En este sentido, Harris y Schaible (1997) nos expresan:

The now familiar slogan, ‘writing across the curriculum’, coined by British educator James Britton in the early 1970, originally meant that teachers in all disciplines should adopt writing as part of their pedagogy, both to improve student writing and optimize learning in each discipline. Put simply, students were expected to simultaneously ‘learn to write’ and ‘write to learn’ (p. 31).

Por tanto, se adopta la expresión WAC para llevar el movimiento a las universidades anglosajonas, australianas y canadiense dada la preocupación acerca del aprendizaje y su evaluación durante la formación académico-profesional.

put the issue of what writing skills were necessary for college success front and center to those teaching writing. The nontraditional students we taught were frequently basic writers, and we needed to help them develop quickly and in a focused manner sufficient writing competence to deal with the demands of higher education. What that competence was, however, was under-defined and under-studied. There was virtually no understanding of what, if anything, distinguished academic writing from other forms of writing, particularly literary writing and popular journalism. (Bazerman *et al.*, 2005, *preface*)

Por tanto, cabe señalar que, desde los orígenes del movimiento, diversos autores, como el grupo de Bazerman *et al.* (2005), han permanecido fieles a los fundamentos de James Britton y Janet Emig. Según McLeod y Miraglia (2001), otros autores han desarrollado propuestas de investigación que responden tanto a los viejos intereses como a los nuevos núcleos de investigación del WAC, por ejemplo: la teoría del lenguaje, los centros de escritura, y escritura en las disciplinas (véase, Segal y Smart, 2005; McLeod, Miraglia, Soven y Thaiss, 2001; Thaiss y Myers, 2006). Es decir, el foco de reflexión científica continúa siendo la escritura para aprender conocimientos o para aprender a comunicarse en comunidades especializadas muy a pesar, como señalara Russell (2002), de los intentos separatistas entre WAC y WIC. Sin embargo, hoy día, según refieren Ventola y Mauranen (1996), la tecnología y enseñanza, los géneros como la escritura de negocio, la interculturalidad e identidad, entre otros temas, representan las nuevas aproximaciones en WAC. Por ello, resulta conveniente precisar qué se entiende y qué implica WAC en los contextos académicos.

1.1 ¿Cómo se define y qué implica WAC?

Con Young (2002) rescatamos la que fuera la visión primaria de WAC a favor de los programas y talleres que popularizaron el movimiento por todas las universidades de los Estados Unidos de Norte América, Canadá y Australia. Estos programas y talleres sentaron las bases de la investigación en la escritura y su importante rol para aprender y expresarse en ámbitos académicos:

A simple definition of WAC is that students use written language to develop and communicate knowledge in every discipline and across disciplines. In practice, it often assumes an interdisciplinary effort in which teachers from different disciplines work together to develop a comprehensive program that might include coordination among first-year composition courses, general education courses, and writing-intensive courses in the major and senior capstone courses. But the focus of early WAC programs was-and my focus here is-on teaching and learning and not on curriculum and assessment (Young 2006, p. 3).

Esta perspectiva de la escritura entendida como un proceso de producción lingüística y de naturaleza cognitivo-social incluye dos enfoques en el entorno formal de la educación y vida universitaria: **escribir para aprender y aprender a comunicar en las disciplinas**. En otras palabras, la idea cognitivo-social de la escritura en los diversos campos de la formación disciplinaria convoca dos componentes centrales para el movimiento, a saber: **el componente expresivo y retórico del lenguaje y su valor epistémico**. En este sentido, es muy válida la apreciación que hacen Marinkovich y Morán (1999) sobre las diferencias que deben asumirse para cada uno de estos componentes:

Estos dos enfoques, designados como “cognitivo” y “retórico”, respectivamente, existen en la mayoría de los programas de composición escrita en forma simultánea, a pesar de descansar en supuestos epistemológicos diferentes, aunque se reconoce que ambos pretenden alcanzar una misma meta: la acomodación de los estudiantes a varias disciplinas del discurso académico a través del texto escrito (Marinkovich y Morán 1999, p.167).

Entendemos que el enfoque “escribir para aprender” está centrado en el aprendiz y su condición como ser único. Este aprendiz es capaz de poner en funcionamiento su poder cognitivo y para aprender desde las actividades o prácticas lingüísticas de leer y escribir. Por otra parte, “escribir en las disciplinas” es una perspectiva que complementa al enfoque “escribir para aprender”, “proporcionando un cuerpo de instrucción explícita de cómo

el sujeto debe escribirse a sí mismo para producir una prosa que refleje los discursos de otros” (Marinkovich y Morán 1999, p.167).

Los constructos centrales de WAC, “escribir para aprender” y “aprender a escribir en las disciplinas”, entonces, son entendidos como dos visiones complementarias y sinérgicas de investigación en pedagogías activas del nivel universitario. También pueden ser interpretados como acercamientos tanto para la investigación individual que ocurre en una sala de clases como la configuración de programas curriculares completos (McLeod y Miraglia 2001, p. 5).

Desde una concepción de diversos programas de investigación, tecnología y enseñanza, comunidades de aprendizaje, servicios de aprendizaje, centros de escritura, políticas de alfabetización, tutorías entre pares, cursos intensivos de escritura, WAC se presenta como un movimiento activo y dinámico que responde a cambios internos y externos de la educación para los próximos años.

By its very nature, then, WAC has been and continues to be a dynamic movement, one well situated to a postmodern paradigm of change in higher education. Change may be unsettling, but it also provides new opportunities for program development (...) WAC program could transform themselves so completely in the coming decades that the phrases “writing across the curriculum” might even disappear; but we trust that as long as there teachers and administrator who care about effective teaching and student learning, the goals of WAC programs will continue to inform whatever new educational initiatives might appear on the horizon. (McLeod y Miraglia 2001, p. 22)

Por lo antes señalado, el trabajo de reflexión desplegado en WAC ha sido y seguirá siendo sumamente amplio porque no resulta nada sencillo dar respuesta a múltiples preocupaciones educacionales, políticas y económicas. Por una parte, seguirá siendo un punto central en este movimiento la preocupación por el docente y los alumnos. Así y situados en este contexto, hablamos de las preocupaciones al interior de las aulas de clases en la universidad y de la forma de comunicar el conocimiento de las disciplinas. Pero,

por otra parte, encontramos que los cambios que imponen los entornos políticos, sociales y económicos a los centros educativos son externos y de igual importancia dada las ideas de gasto e inversión que todo sistema educativo implica para una nación y renovación del capital humano.

En el próximo apartado nos centramos básicamente en retomar la idea fundamental de WAC como modelo de investigación con intensa actividad fundada en la práctica del aula. WAC es un modelo centrado en la necesidad de reconocer el aprendizaje de géneros escritos del ámbito académico.

1.2 Interpretación de la escritura académica como modelo de investigación centrado en WAC

La investigación cualitativa y participativa emprendida desde WAC marca una importante necesidad de teorizar sobre la escritura académica como una constelación de géneros de distintas subclases, situadas y dispuestas en el entorno académico, para desarrollar una efectiva comunicación entre los miembros que participan en dichas comunidades. Por consiguiente, WAC podría entenderse como un movimiento transformador de la pedagogía universitaria. Es así como centrados en esta ideología educativa, la diversidad de producción escrita en el entorno académico conduce, por un lado, a establecer por qué se conceptualiza una escritura académica y, por otro, qué implica para la toma de decisiones de enseñanza examinar ciertos rasgos de los géneros académicos escritos.

La escritura académica conceptualizada, en palabras de Russell (2002), se refiere a la conexión entre dos constructos: la instrucción y la retórica. Ambas nociones en las disciplinas académicas perfilan de muchas formas la función de discursos de especialización. Por tanto, escribir en un entorno formal y especializado es visto como una verdadera actividad social o un proceso ligado a la alfabetización especializada que ha de ser continuada en los centros universitarios.

La labor de instrucción de las comunidades académicas está directamente relacionada con las oportunidades de desarrollo, perfeccionamiento y comunicación de sus miembros. En este caso, es preciso determinar que las vías de “emparejamiento” de los usuarios a estas comunidades ocurre a través de nuevos procesos de alfabetización: “Literacy is thus a function of the specific community in which certain kinds of reading and writing activities take places.” (Russell 2002, p. 12). Siguiendo a Russell (2002), el proceso de preparación inicial de un sujeto a las disciplinas da forma a la adquisición de nuevos comportamientos y lenguajes interiores.

In the process of acquiring discipline-specific literacy, the adept’s intervention during a student’s apprenticeship often comes about through written forms which recognize the neophyte’s status: textbook experiments to be performed and written up, standard questions to answer, or model cases to argue. These activities produce scaffolding, a “frame work of meaning into which the neophytes’ impulses, behavior and language can shape themselves.” This scaffolding is gradually incorporated into her own behavior, until the instructions of the adept become internalized as self-instructions and she developed what Vygotski calls “an internal language” Eventually, the neophyte so thoroughly internalizes the discourse of the community and, with it, the community’s perceptions, assumptions, and behavior, that she begins to think and act-and write-like a member of the community (Russell 2002, p. 16).

En el escenario de las disciplinas, la relación entre el texto y ciertas convencionalidades asociadas a los géneros escritos representa un sistema de interconexión de actividades de cooperación humanas en las que debe ser involucrado todo nuevo usuario. Por ello, se presta especial atención a infinitos rasgos conectados a la producción de textos, por ejemplo, la intertextualidad. Los alumnos durante los primeros años académicos deben poder descifrar cómo se construyen los conocimientos, cómo se usa el lenguaje en sus ámbitos de formación académico-profesional, y sobre todo quiénes, generalmente, ofrecen esos conocimientos. En otras palabras, la idea de citar

referencias bibliográficas en la prosa que reescriben los alumnos ante una tarea de escritura, por ejemplo, da cuenta de los autores que leen.

A razón de lo mencionado, la intertextualidad de los géneros escritos viene a desempeñar una característica distintiva de la escritura académica que se gesta a sí misma como objeto de investigación en el ambiente universitario. Bazerman *et al.* (2005) declaran la importancia de diferenciar tipos de escrituras y ambientes de investigación para consolidar propuestas educacionales en pro del currículo de las disciplinas.

A favored conceptual approach to understanding and researching the diversity of writing has been to consider how genre comes to organize writing and writing processes within differing settings. Writing in different areas is visibly different. A lab report in physics is organized in different ways, reports on different kinds of events, uses different kinds of evidence, and argues for different kinds of points than an analysis of a poem or a paper in history. We recognize these different kinds of writing by calling the different kinds of writing different genres—the lab report, the poetry analysis, the history essay. These highly visible differences marked by well-known genre names both indicate to us the diversity of writing and give us a framework for examining the ranges and distinctions of diversity in writing. (Bazerman *et al.* 2005, p. 90).

Para finalizar este apartado, es oportuno señalar que tanto la perspectiva de educación en géneros, como la escritura académica en las disciplinas, avalan las investigaciones en didáctica de la escritura desde los espacios más avanzados de la formación académico-profesional: las universidades. Este tipo de investigación ha encontrado no sólo sustento teórico en la perspectiva WAC, sino también un acercamiento metodológico desde la concepción de que se escribe de un modo particular para cada disciplina.



2. El género: algunas precisiones teóricas y comentarios de la aplicabilidad en el contexto académico-profesional

Son múltiples las concepciones de género que concuerdan con una explicación de varias dimensiones. Se trata de estudiar una perspectiva del género que sostiene que los usuarios de una lengua reconocen representaciones prototípicas de los textos y de las intencionalidades de comunicación fuertemente dependientes de la praxis social.

En Ciapuscio (2003) se obtiene igualmente el planteamiento de clasificar textos en función de multiniveles (lingüísticos, funcionales y cognitivos) como una idea heredada de la tradición bajtiniana y la distinción inicial de géneros primarios y secundarios realizados en el ámbito social. En este punto, Parodi *et al.* (2010, p. 253) manifiestan que “el género discursivo es más amplio que el tipo o clase textual (...) los géneros constituyen la práctica discursiva”. Además, y siguiendo a Parodi *et al.* (2010, p. 250), el género constituye:

una constelación de potencialidades de convenciones discursivas sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores, almacenados en la memoria de cada sujeto. Dicho conocimiento se articula a través de representaciones mentales dinámicas, por lo que los géneros discursivos se constituyen a partir de determinadas constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos de los que forman parte. De esa manera el género es una potencialidad de recursos que se instancia en selecciones convencionalizadas.

Como se entiende, la propuesta de estudio sobre el género es muy amplia dada la inclusión de variables tales como: el contexto, los propósitos comu-

nicativos de los usuarios, las prácticas lingüísticas más empleadas, la estructura de los textos y el análisis particular del contenido de la disciplina en concordancia con la modalidad discursiva que vehiculiza conocimientos. Resulta interesante concebir desde la perspectiva de todos estos autores no solo la inquietud investigativa por saber qué es el género o cómo podemos caracterizarlo. Se trata también de proponer un método, de conformidad con lo planteado, desde las aplicaciones del conocimiento de los géneros al ámbito educacional y profesional.

En Parodi (1999) también se apunta una importante conclusión sobre la comprensión de los géneros escritos académicos y profesionales en la comunicación disciplinaria. La discusión que proporciona el autor resulta interesante por cuanto los retos empíricos en el estudio del género son tan diversos como su teorización. Una de las soluciones que brinda se inscribe en el potencial del análisis de *córpore* y la puesta en escena de la investigación multinivel (lingüística) para la elaboración de protocolos. Con ellos, podríamos entender que alcanzar la comprensión de la variación de géneros en dominios académico-profesionales trae especialmente implicaciones pedagógicas en la formación de los futuros profesionales.

Research studies like the one described here also have pedagogical implications concerning (a) the selections of written genres, (b) the elaboration of teaching materials, and (c) the preparation of language test of a different nature, such as assessment of disciplinary contents and of specialized discourse comprehension. This is because the genres detected in each discipline help describe the characteristics of the type of language use employed in written communication students and professionals are exposed to. (Parodi 1999, p. 109).

Ahora bien, ¿adónde nos lleva esta discusión de la investigación y el aprendizaje de géneros? La respuesta a esta interrogante nos remarca que en las comunidades académico-profesionales existen necesidades de comunicación real. Este tipo de comunicación establece formas de relacionarse con los pares y alternativas de selección de los textos como “instancias

concretas de una lengua particular, producidas por lo individuos en forma intencionada” (Parodi *et al* 2010, p. 262).

Silva y González (2010) concluyen que atender a las convencionalidades establecidas en los géneros es primordial durante la formación académica de los aprendices que producen conocimientos desde las disciplinas. Pero el planteamiento de cómo habría de iniciarse el aprendizaje en géneros discursivos implica aprender la estructura de composición de los textos u objetos de materialización del discurso porque:

La sensibilización o el adiestramiento al “rastreo” de recursos lingüístico-discursivos pudiera evitar la reproducción y ocurrencia de estrategias erráticas, por parte de los estudiantes, como bien señalan Cassany y otros (2000): copia literal no pertinente, copia literal mosaico, inclusión de ideas no pertinentes, subjetividad no pedida, finalidad por causalidad, no atención a las estructuras textuales dadas, entre otras. (Silva y González 2010, p. 21).

Como se habrá entendido, si pensamos en el último eslabón de la cadena de constructos educacionales, es decir, la didáctica, la enseñanza de la escritura académica debería apuntar, por una lado, al trabajo reflexivo entre docentes y alumnos acerca de diferentes géneros representativos de su ámbito académico-profesional. Por otro lado, a través de la didáctica debe mostrarse al alumno cómo los géneros que aprende algunas veces tienen similitudes y otras veces se distancian rotundamente de las formas de comunicación en otras disciplinas.

La didáctica en escritura académica pudiera resultar exitosa si cada encuentro de comunicación entre alumnos, profesores y autores se vea como la oportunidad de examinar las propiedades de estos actos de comunicación y los discursos que materializan en textos los saberes compartidos en las disciplinas. So pretexto de lo señalado, retomamos aquí la idea de que el aprendizaje de un género implicaría una tesis para el metadiscurso como reflexión acerca de cómo aprendemos a leer, escribir, hablar, escuchar y pensar desde disciplinas. Por eso, tomando como eje la imagen que WAC/WID plantean, conozcamos una experiencia de escritura en el ámbito universitario que suscribe la enseñanza de la escritura académica desde la producción de portafolios electrónicos.

2.1 La creación de portafolios electrónicos basados en weblog: una propuesta para la alfabetización académico-profesional

2.2.1 Exposición de motivo:

La alfabetización académica es un tema muy amplio que se relaciona con exigencias tecnológicas de las sociedades modernas. Como sabemos, de estas exigencias no escapan las Universidades como representaciones más cercanas de microsociedades de estudio. La llamada alfabetización informacional, tecnológica y digital (Bawden, 2002; Bernhard, 2002) no es una habilidad completamente dominada por el estudiante de educación superior. De manera que leer en la abundante fuente de información que proporciona la Web, es una habilidad que requiere estrategias y actitud crítica. Esto último es razón suficiente para desarrollar didácticas centradas en la práctica diaria de la lectura y escritura, incorporando las tecnologías de la informática y la comunicación (TIC) como pretexto para la construcción de portafolios electrónicos. La aspiración sería, por tanto, evaluar aprendizajes durante las carreras, para efectuar cambios en los estudiantes que se acercan por primera vez a la comunidad disciplinaria.

Según Carlino (2003), la alfabetización académica en las Universidades es un proceso no concluido y vinculado a muchas otras exigencias discursivas del campo disciplinario. La autora, en ese sentido, explica que:

se aprende en la Universidad en ocasión de enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propias de cada materia, de acuerdo con la posibilidad de recibir orientación y apoyos contingentes, aportados por quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar. (Carlino 2003, p. 410).

Los beneficios de la creación de didácticas centradas en la escritura académica corroboran algunos intereses en educación superior, tales como: pro-

mover el aprendizaje de géneros discursos, aprender a escribir, y aprender a comunicarse de acuerdo con una o varias disciplinas. En la búsqueda de esos nuevos modos de continuar alfabetizando académica e informacionalmente a los estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas-Venezuela, se ha diseñado un portafolio electrónico *Weblog* (<http://leeryescribirenelcurriculo.blogspot.com/>). Este portafolio se emplea para incorporar a la rutina de la instrucción de conocimientos disciplinarios, actividades de interpretación y producción de textos de los futuros profesionales de la docencia venezolana (alumnos de pregrado) y de los profesionales en actual ejercicio (docentes ya graduados que hacen especializaciones y maestrías en la misma universidad).

2.2.2 Diseño de la estrategia: planteamiento de las fases

Metodológicamente, la propuesta de creación de portafolios electrónicos de los alumnos se integra al portafolio del docente del curso. Luego, se da inicio a la ejecución de cuatro fases durante todo el semestre de la actividad académica que se fije para los cursos académicos en los niveles de pregrado y postgrado. Las cuatro fases son: **(1) Fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura críticas a lo largo de todos los cursos.** Estas habilidades incluyen leer y escribir críticamente sobre los contenidos académicos previstos en los programas de la silueta curricular de la Maestría y Especialización en Lectura y Escritura, Educación Preescolar, Educación Especial y Educación Integral; **(2) Intervención pedagógica –bajo la aplicación de paquetes instruccionales–** que facilitan al alumno la información sobre las características de los géneros escritos; **(3) tutoriales de creación de *weblogs* personales** vinculados al portafolio del profesor-administrador de los cursos; y **(4) actualización periódica de los *weblogs* de los alumnos** con monitoreo en la presentación del siguiente curso académico.

Es de hacer notar que las fases (1) y (2) corresponden al trabajo de sensibilización que hace el docente del curso para acercar a los alumnos a las prácticas letradas en el proceso de alfabetización académica. Mientras que las fases (3) y (4) son otras clases de sensibilización producto de las relaciones de las nuevas tecnologías con los procesos de alfabetización informacional de alumnos en el nivel universitario.

2.2.3 ¿Por qué se escoge el blog?

Situado en un espacio Web (sin costos de creación, actualización y de fácil manejo para el estudiante), el blog, diario *online* o cuaderno de bitácora es una herramienta que permite la periódica actualización, recopilación cronológica y reescritura de textos de uno o varios autores (Orihuela, 2006).

2.2.4 Acerca de los géneros académicos:

Según Battaner, Atienza, López y Pujol (2009), los géneros académicos responden a “coordenadas discursivo-textuales”, tales como: (a) las tradiciones académicas y disciplinarias de los campos; (b) la situación de comunicación ligada a objetivos pragmáticos (demostrar lo que se sabe de un tema); (c) el valor que adquieren los significados para cada disciplina y (d) las secuencias discursivas típicas de los géneros académicos.

Por consiguiente, cada texto que aprende a escribir el alumno es un “artefacto” sumamente estereotipado. Estos textos tienen una tipografía determinada, es decir, se seccionan en partes, un número de páginas establecidas, citado y referencia bibliográfica particular. En cuanto a la estructuración

textual, se observa en estos textos *un inicio, enmarque del tema, adelantamiento de la información, presentación del tópico, desarrollo y detenimiento del discurso, cierre*. En el texto se cuida la ortografía, puntuación y selección léxico-gramatical común a cada comunidad disciplinaria (Battaner *et al.*, 2009).

En cuanto a los géneros más trabajados en la propuesta de *weblogs* aquí presentada, vale decir que cada curso exige por lo menos dos: **el resumen comentado y la argumentación razonada en el género del ensayo o texto de opinión**. El resumen comentado es una adaptación de la estrategia para el aprendizaje en segundas lenguas “*Reading Reaction Journal*” que sigue el procedimiento que se describe para el otro texto, el ensayo o texto de opinión. La construcción de los textos se realiza a través de un proceso de escritura colaborativa que comienza con la escritura a dos manos (docente-alumno y alumno-alumno) desde la selección del tema hasta la diagramación de información en mapas semánticos y otros recursos. Luego, en sucesivas entregas por correo electrónico y entrevistas personalizadas, se observan los avances de los alumnos hasta que el estudiante identifica la versión que debe ser colgada en su blog personal.

2.2.5 Muestrario. Contribuciones en postgrado

Por Gladys Guevara

<http://martieducador.blogspot.com>



Tras el pensamiento martiano
Escritos sobre educación, cultura y sociedad

Cuenta Antonio... que es poeta.

El ensayo de la Visita de Los Mueques muestra por la segunda década de nuestro siglo, pudiendo tener claro del imaginario infantil y juvenil. Y así como muchas otras que han sido consagradas para la infancia, cuando se las tiene niños de Antonio Trujillo, se presenta que este tanto funciona no apenas dedicado a un receptor necesariamente infantil o juvenil. Se dirige al poeta, amante de la oralidad, del hombre sencillo y de la narración, supeditado a la conciencia de una narración que puede ser una columna poética hecha desde ideas antes que ensayos de narración y fragmentos particularmente de linealidad. De ese es Entre la voz, línea que nos muestra:

En el distanciamiento dentro del ambiente y un lugar de cada punto en la luz de los momentos el tiempo vale y un gran norte colectivo en guerra según se asociaban el nacimiento de Dora (p. 7)

A veces el existencial se pedía de pura nobleza y así de sólo tenía en su corazón, una sola imagen hacia el momento del tiempo. Y en ese estado se podía ver cosas, historias, ideas, inventos de Diego para pensar y hacer.

La autora
Gladys Guevara
Las Trujillos
Mérida

Profesora de Castellano y Literatura, egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Mérida



LOS POSTULADOS MARXISTAS EN LA EXPLICACIÓN DEL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD VENEZOLANA

La teoría marxista, como sistema de proposiciones rigurosas que explica el desarrollo de la sociedad capitalista, y se capaz de predecir y ejercer control sobre las condiciones que condiciona debe necesariamente ofrecer los fundamentos para que una vez asumidos plenamente sus postulados, pueda demostrar los elementos suficientes y necesarios para que los colectivos sociales podamos ser capaces de contextualizarlos en el escenario geopolítico de la Venezuela actual.

Para ello es necesario contar la necesidad de agotar la observación de los hechos que conforman nuestro pasado y nuestro presente histórico, y de reflexionarlos desde una óptica de los hechos históricos, como una línea de tiempo que...

Vínculos
Cronología oficial de Venezuela
Lecturas
Una y muchas historias
Nuestro Dáton
Venezuela, José Fajardo

Por Víctor Mendizabal

<http://leeryescribirenlaseducacionvenezolana.blogspot.com/>



leer y escribir en la educación venezolana

Este blog, creado en enero de 2006, es producto de los primeros trabajos de la Especialización en Lectura y Escritura. Tiene como propósito poner reflexiones a disposición de toda la comunidad académica para propiciar el debate. "Compartido es más sabroso", suelo decir muchas veces al ofrecer algo a la gente y lo mismo pasa con el hecho educativo. Por eso creo que la educación se nutre más y más, a medida que se enriquece de las experiencias de todos, haciendo más rica la labor del maestro.

edición 5 de octubre de 2011

Si yo fuera el Ratón Pérez ...



Datos personales

Víctor Mendizabal:
Lic. en Educación Integral egresado de la Universidad Católica Andrés Bello, y estudiante de la Especialización en Lectura y Escritura del Instituto Pedagógico de Caracas, se desempeña actualmente en el área de promoción de la lectura de los niños de preescolar, en el Colegio Santiago de León de Caracas.
[Ver todo el perfil](#)



Recomendando autores para niños y adultos

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Subprograma de Especialización en Lectura y Escritura
Curso: Lectura para Niños y Jóvenes

[Visitar perfil](#)

Roberto Rosal



Hace poco más de un año, el 29 de junio del 2009, empecé esta página apenas junto a mis lecturas. Es una oportunidad enorme conocer de la editorial que siempre transcribí "La Cuadrante oscuras" y el "Ratón Pérez", un cuento tan hermoso como largo, en una sola entrega. Por tal razón surgió la idea de que lo fuera contando en Cuarentenas, quien en ocasiones oportunistas fuera agregando nuevos elementos a la secuencia de la narración. En embargo a la par de la solución surgió otro problema el cual consistió en cómo hacer para integrar narrador a Historia narrada de una manera armónica, con la finalidad de que lo mismo como un libro fuese.

Es una idea de que por esos meses estaba leyendo buena parte de "Los días y una noche", aprendí la estrategia usada por algunos narradores antes de cerrar el relato para mantener el interés de su audiencia. Esta consistió en dejar la narración inconclusa en una parte crucial de la misma con la finalidad de propiciarle en el próximo encuentro. El por eso que se optó por la alternativa de que nuestro cuento lo narrara la protagonista de los días y una noche, es decir, la bella Selenidad.

Este recurso le brinda la fortaleza de no dejar cada parte con un cierre abrupto, sino que le ha proporcionado cierre parcial a cada fragmento. Esto ha garantido que el lector quede con la impresión de que el pequeño cuento llega a su término, tal como el cuento que se lee a los niños antes de dormir.

Por otro lado el lector se queda con la expectativa de lo que el Cuarentenas narra en el siguiente encuentro.

Noticias breves en Lectura y Vida

- Artículos que hicieron historia

Instituciones Dedicadas a la Promoción de la Lectura

- Banco del Libro
- Organización de Estados Iberoamericanos

Los Mejores Libros para niños y Jóvenes del Banco del Libro

- Libro Cuarentenas, 2011
- 2011. "¿Qué tanta fue el amor renacidos plantados en los premios del Banco del Libro 2011?"
- Libro Cuarentenas, 2010
- 2010. "Muchos de los poemas que vimos en el mundo no llegaron jamás a los brazos del país"

Entrevistas con los Escritores

- Anthony Brown

[¿Quieres saber más](#)

Contribuciones en pregrado



Discusión final

La lectura crítica sobre la noción de género nos ha propuesto un interesante ejercicio de reflexión ante su valor junto con los fundamentos del movimiento WAC, para la consideración de didácticas de la escritura en las comunidades disciplinarias. Tanto los autores revisados como sus propuestas aportan una visión del estatus que representa hoy el estudio del género en los espacios académicos, profesionales, y científicos. Este estatus despierta nuevos modos de relacionar los géneros escritos con áreas de la investigación en escritura académica como proceso de alfabetización especializada (Colombi, 2001; Carlino, 2003; Cassany y López, 2010). Ello, principalmente, nos resulta sustantivo desde el conocimiento del movimiento pedagógico más completo que se haya conocido, a saber: WAC.

Desde los movimientos WAC y WID se ven renovados constructos como saber discursar, saber aprender, saber leer y saber escribir en las disciplinas en perfecta consonancia con expresiones más generales, por ejemplo: la comunicabilidad de saberes en las comunidades discursivas (Swales, 1990). Por ello, podemos decir que establecer relaciones entre pedagogía, escritura y discurso constituye el máximo desafío de los docentes que hacen didáctica de la escritura en el entorno académico de las disciplinas. Promover ambientes de encuentros reales con los textos que materializan los saberes de ciertas disciplinas es el verdadero propósito que debe guiar la enseñanza de la escritura académica en dos vertientes. Por un lado, entendemos que es posible escribir para aprender (concepción cognitiva). Pero por otro, ratificamos que escribir desde las disciplinas es su complemento e implica una concepción tanto cognitiva como retórica que pone el acento en la expresión y sensibilización de los sujetos que comienzan a verse a sí mismos como representantes de la comunidad académico-profesional.

Recordemos que los preceptos didácticos de cómo educar nos vienen heredados desde los modelos más antiguos, especialmente los griegos. Desde el establecimiento de estos principios, es decir, la educación como fenómeno -pedagogía como teoría destinada a problematizar la educación- y la didácti-

ca como acción, diferentes datos han dado lugar a interesantes perspectivas de investigación y reformas educativas. En tal sentido, cualquier programa WAC encaja perfectamente con la descripción del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario siempre y cuando los compromisos de la comunidad asuman los desafíos que esto implica: (a) teorizar e investigar en géneros escritos; (b) dominar secuencias típicas de los géneros escritos más empleados en cada comunidad discursiva; (c) apreciar la función epistémica de la escritura, la cual determina situaciones retóricas que simbolizan la alianza entre cuánto se sabe sobre un tema y cómo se comunica ese saber; y (d) valorar los significados que se producen en las disciplinas al sensibilizar a los alumnos a formar parte de una determinada comunidad discursiva.

Las mayores dificultades que enfrentan WAC/WID se encuentran no en su dimensión teórica sino en la práctica. Conjugar las perspectivas de aprender a escribir y escribir para aprender, nos lleva a la toma de decisiones inteligentes en aula para formular didácticas que combinen dos criterios complejos: criterios cognitivos y criterios retóricos. Porque se trata de enseñar a los alumnos a comunicarse en entornos altamente estereotipados, la complejidad de esta combinación resulta en una difícil reflexión que muchos docentes no pueden cristalizar en la práctica cotidiana del aula. En palabras de Marinkovich y Morán (1999, p. 170), coincidimos completamente con el potencial de WAC y sus posibles resultados:

El potencial que presenta el WAC, al combinar los criterios de lo cognitivo con lo retórico, debe ser cuidadosamente estudiado para que una propuesta de esta naturaleza alcance los resultados esperados. Un modelo crítico del WAC debe procurar redefinir el pensamiento y el aprendizaje a través de la escritura en términos tales que se reconozca la viabilidad de los discursos de los aprendientes como también de las disciplinas. Existen estudiosos que postulan que cada disciplina es una opción cultural separada, en el sentido de estar delimitada por contextos generados a partir de lenguajes diferenciados. De esta forma, es preciso problematizar acerca de la posibilidad de la crítica reflexiva en la acción discursiva como proceso constante y la práctica de la acción sobre la acción y, en un enfoque dialéctico, incorporar la reflexión sobre la reflexión misma. En términos filosóficos, esto significa el pensar que se vuelve sobre el pensar de lo pensado.

Referencias Bibliográficas

Bazerman, Ch., Little, J. Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum* [en línea]. Disponible en <http://wac.colostate.edu/>

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación* (5), 361-408.

Bernhard, P. (2002). La formación en el uso de la información. Una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de Documentación* (5), 409-435.

Battaner Arias, P., Atienza Cerezo, E., López Ferrero, C. y Pujol Llop, M. (2009). Características lingüísticas y discursivas del texto académico. En *Textos 50. Lectura y escritura de textos académicos*. España: Graó

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere: Investigación*, 6(20), 409-419.

Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Chile: Ariel.

Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Ediciones Universitaria Pompeu Fabra-IULA.

Colombi, M. (2001). *La enseñanza de los géneros textuales como proceso. Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Cali: UNESCO MECEAL.

Harris, D. y Schaible, R. (1997). Writing across the curriculum can work. *Thought and Action*, 13(1): 31-40.

Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Marinkovich, J. y Morán, P. (1998). La escritura a través del curriculum. *Revista Signos*, 31(43-44), 165-171.

McLeod, S. Miraglia, E. Soven, M. y Thaiss, C. (2001). *WAC for the millennium*. Chicago: Urbana Illinois University.

McLeod, S. y Miraglia, E. (2001). Writing across the curriculum in a time of chance. In S. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, & C. Thaiss, (Eds.), *WAC for the millennium*. (pp. 1-27). Chicago: Urbana Illinois University.

Orihuela, J. (2006). *La revolución de los Blogs. Cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente*. Disponible en <http://www.esferalibros.com/libros/librodetalle.html?libroISBN=8497344987>

Parodi, G. (1999). Academic and professional written genres in disciplinary communication: Theoretical and empirical challenges. En J. Renkema (Ed.), *Discourse, of course. An overview of research in discourse studies* (pp.93-110). Amsterdam: Benjamins.

Parodi, G., Ibañez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Chile: Ariel.

Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines*. Carbondale: Southern Illinois University.

Silva, A. y Gonzales, N. (Comp.) (2010). “Enseñanza de la Lengua Materna en Educación Superior”: Una aproximación desde la aplicación de estrategias metadiscursivas para la comprensión y la producción de textos académicos. *Cuadernos Pedagógicos del IVILLAB 9*. Caracas: UPEL-IPC.

Silva, A. (2010). La creación de portafolios electrónicos basados en weblog: una propuesta para la alfabetización académicos-profesional. En A. Silva y N. Gonzales (Comp.), “Enseñanza de la Lengua Materna en Educación Superior”: Una aproximación desde la aplicación de estrategias metadiscursivas para la comprensión y la producción de textos académicos (pp. 61-97). *Cuadernos Pedagógicos del IVILLAB 9*. Caracas: UPEL-IPC.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Segal, M. y Smart, R. (2005). *Direct from the disciplines. Writing across the curriculum*. NH: Boynton/Cook Publisher.

Ventola, E. y Mauranen, A. (1996). *Academic writing. Intercultural and textual issues*. Amsterdam: Benjamins.

Thaiss, C. y Myers, T. (2006). *Engaged writer dynamic disciplines. Research on academic writing life*. NH: Boynton/Cook Publisher.

Young, A. (2006). *Teaching writing across the curriculum* (4th ed). New Jersey: Pearson Prentice Hall.