



Lulu Lant

17 marzo - 20 junio  
2013



(Personal notes)

# LAS CONCEPCIONES DE ESCRITURA SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

---

*Yamileht Castro  
Rudy Mostacero*

Unidad Educativa La Salle, Hermano Luis / Universidad Pedagógica  
Experimental Libertador (Venezuela)

yamilehtcastro@hotmail.com / rudymostacero@gmail.com

Recibido: 20-01-2016 / Evaluado: 15-03-2016 / Versión final: 29-03-2016

## RESUMEN

La escritura del género proyecto de investigación en el nivel de educación media general se produce como una tarea encargada, asignada por una tradición académica del área de ciencias biológicas. En este proceso de escritura, el docente tutor se caracteriza por una postura predominantemente tradicional, cuyo rol se circunscribe a la asignación de la tarea y a la revisión del texto como una actividad acabada. Esta investigación persiguió evaluar las concepciones que sobre la escritura subyacen en algunos documentos educativos, así como en las prácticas de dos profesores que se desempeñaron como tutores. Para concretar el estudio, desde el punto de vista teórico, nos basamos en los fundamentos de la alfabetización académica (Carlino, 2003, 2004, 2005, 2014) y en el modelo pedagógico multinivel (Mostacero, 2013). Desde el punto de vista metodológico, se adoptó el enfoque cualitativo y el análisis de la práctica de escritura llevada a cabo con el género proyecto de investigación, pero a partir de la interpretación de cuatro documentos (entre

ellos el Currículo Nacional Bolivariano, 2007). Los resultados señalan que tanto en los docentes como en las premisas de ese documento oficial hay una orientación híbrida sobre la escritura y su praxis. En este sentido, se concluye que los docentes de las diversas disciplinas deben recibir la orientación teórica necesaria que los invite a transformar sus prácticas de escritura con conciencia epistémica, para concebirla como una responsabilidad compartida, y no como tarea única de los estudiantes.

**Palabras clave:** Concepciones sobre la escritura, escritura académica, prácticas docentes, proyecto de investigación.

### ABSTRACT

The gender research project writing in the level of education overall mean occurs as a responsible, task assigned by an academic tradition in the area of life sciences. In this process of writing, the teacher tutor is characterized by a predominantly traditional stance, whose role is limited to the assignment of the task and the revision of the text as a finished activity. This research pursued evaluate the concepts that underlie some educational documents, as well as the practices of two teachers who played as tutors on the writing. For the study, from the theoretical point of view, we are based in the foundations of academic literacy (Carlino, 2003, 2004, 2005, 2014) and the pedagogical model multilevel (Mostacero, 2013). From the methodological point of view, the qualitative approach and analysis of the practice of writing carried out gender research project, but from the interpretation of four documents (among them the Bolivarian national curriculum, 2007) was adopted. The results indicate that both teachers and the premises of this official document there are hybrid guidance on writing and its praxis. In this sense, it is concluded that teachers from different disciplines should receive the necessary theoretical guidance which invites them to transform their practices of writing but with a conscience epistemic, so writing is not created that it is a sole responsibility of students, but, rather, a shared responsibility.

**Key words:** Conceptions of writing, academic writing, practical teaching, project of research.

# Introducción

La escritura del género *proyecto de investigación*, así como de casi todos los géneros que se trabajan en educación secundaria en el sistema educativo venezolano, es una práctica ajena a los estudiantes, pues no reciben la formación adecuada, no son acompañados cuando la tarea se hace en el salón de clase y si se destina para hacerla fuera de él; de hecho, el docente no se interesa por el proceso de composición y, por lo tanto, es una tarea desasistida. Los alumnos, al tener que construir géneros que son desconocidos o complejos, deciden improvisarlos o recurren a Internet. Cuando el docente recibe el texto solicitado solo se limita a comprobar la adquisición del conocimiento y a evaluarlo como un único borrador (Carlino, 2005, 2014).

Este artículo forma parte de una investigación más amplia<sup>1</sup> y en él nos proponemos averiguar qué concepciones poseen dos docentes de educación secundaria sobre la escritura del género proyecto de investigación que se incluye como parte de los programas de 4.º y 5.º año, pero a partir de la interpretación de cuatro documentos, entre ellos, el Currículo Nacional Bolivariano (en adelante CNB) (2007), así como de otros aspectos incluidos en estos documentos, como las prácticas de aula, la estructura del género y los criterios utilizados para evaluar la construcción de los borradores. Todo esto correspondió a la fase de diagnóstico de la referida investigación.

Este artículo está dividido en cuatro partes. En la primera se hará una breve exposición de algunos aspectos centrales del marco teórico y en la

1 La investigación titulada *La tutoría recíproca como estrategia pedagógica innovadora para intervenir las concepciones de escritura sobre el proyecto de investigación* fue presentada como tesis de maestría (cf. Castro, 2015). De aquí han sido extraídos algunos aspectos relacionados con concepciones implícitas en varios documentos que suelen usarse para enseñar la construcción del género mencionado.

segunda se hará mención de los aspectos metodológicos. La tercera parte se destina a los resultados, enfocados en el análisis de cuatro documentos (tres producidos por uno de los docentes como parte de su práctica docente relacionada con la escritura del proyecto de investigación, y en CNB, documento oficial orientador en la prácticas escolares a nivel nacional), cuya incidencia es teórica y práctica, lo cual, a su vez, permitió hacer una interpretación con base en tres categorías: 1) las concepciones sobre la enseñanza de la escritura, 2) la orientación de las prácticas que utilizan dos docentes, y 3) las premisas implicadas en la evaluación.

Por último, en la cuarta parte se ofrecerán las conclusiones. Para dar inicio a la primera sección se hará una exposición sobre la escritura tradicional y la escritura académica.

## Marco teórico

### *La escritura tradicional y la escritura académica*

En la actualidad, la escritura es abordada por teorías y modelos multidisciplinares que intentan familiarizar su aprendizaje antes de iniciar el trabajo de construcción textual, con características estructurales, pragmáticas y retóricas de los géneros discursivos para después trabajar la reescritura de los borradores. Esto es lo que coincide con un enfoque de escritura académica o de aprender a escribir de acuerdo con cada disciplina, tal como es usual en los países anglosajones (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005). No obstante, el aprendizaje de la escritura en escuelas y universidades venezolanas tiene una orientación tradicional; estamos acostumbrados a saber que los alumnos componen un solo borrador, que el objetivo se reduce a la evaluación de los conocimientos y que se escribe, casi siempre, para un único destinatario: el profesor (cf. Arias y García, 2006; Blanch, Corceles, Duran, Dekhinet y Topping, 2014; Mostacero, 2012).

La alfabetización académica es una orientación teórica y pedagógica que se ha convertido en el fundamento para la creación de modelos de escritura cuando se desea intervenir la enseñanza tradicional con la que se continúa

formando en educación media general, particularmente, si el objeto de aprendizaje se relaciona con un género altamente complejo y la acción docente no es de acompañamiento. Enseñar a escribir, desde esta perspectiva, implica la inclusión y participación de los estudiantes en las culturas escritas de las disciplinas (Carlino, 2005, 2014; Molina, 2012), pero, para eso, es necesario que los docentes trabajen con programas de escritura académica y que, previamente, hayan sido formados en esta orientación. El docente debe acompañar y asesorar toda construcción textual, particularmente el trabajo con los borradores, entendiendo “que los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber y que implican un trabajo intencional de parte de los docentes” (Serrano y Duque, 2014, p. 93).

En este sentido, la construcción de géneros complejos, como el proyecto de investigación, está bien que se inicie en la educación secundaria, tal como lo establece el CNB (2007). Sin embargo, no basta con un solo curso y en un único año escolar; debería extenderse a un mayor número de asignaturas, puesto que en todas se redactan géneros discursivos. De hecho, debería participar un equipo multidisciplinar de profesores, pues esto garantizaría un conocimiento amplio y profundo de los géneros, de sus características epistémicas y estructurales, y estaría brindando un buen aprendizaje para el trabajo que más adelante estos alumnos tengan que hacer con los textos académicos y científicos de la universidad (Molina, 2012; Morales, 2014; Moyano, 2012). No obstante, como se trata de concepciones muy arraigadas, se requiere de programas y modelos de escritura de última generación, como el modelo pedagógico multinivel, utilizado en una experiencia compartida<sup>2</sup>.

### *El modelo pedagógico multinivel*

El modelo pedagógico multinivel para enseñar a escribir (en adelante, MPM, Mostacero, 2013) es un constructo teórico que se diseñó con el propósito de transformar situaciones problemáticas de enseñanza, “haciendo énfasis en las actitudes y tomas de conciencia de los actores involucrados, en los

2 La experiencia fue compartida por un equipo de cinco tutoradas (grupo de escritura) que tomó el acuerdo de utilizar al modelo pedagógico multinivel como modelo común para ser aplicado en todos los niveles de la escolaridad. El resultado fue la concreción de tres tesis de maestría: Castro (2015), Díaz (2015) y Guerrero (2015).

programas de enseñanza y en las estrategias y actividades innovadoras” (Mostacero, 2013, p. 86). Se fundamenta en varias teorías: cuatro para la parte epistemológica, relacionada con los aspectos discursivos de la escritura, así como otras cuatro para la parte pedagógica y de aplicación.

Los modelos de escritura tienen en el escenario internacional un poco más de tres décadas, desde que Flower y Hayes (1981) propusieran el primero modelo teórico y con esto marcaran una diferencia respecto a los *modelos de producto* que habían sido utilizados con anterioridad. La generación de nuevos constructos, ahora denominados *modelos de procesos cognitivos y sociocognitivos*, fue muy variada y exitosa, sin embargo, se diferencian muy nítidamente de un tercer grupo llamado *modelos de escritura* o de *alfabetización académica* que surgieron a partir de dos movimientos pedagógicos innovadores: *Writing across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID)<sup>3</sup>.

Basándose en estos antecedentes, Mostacero construyó su propio modelo para el desarrollo de una tesis doctoral. Al tomarlo como fuente de sustentación, se estaba adoptando un modelo basado en los movimientos anglosajones ya mencionados, en las teorías sobre el registro y el género discursivo (Moyano, 2010, 2012), en programas de intervención pedagógica (Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestri, 2004) y en la pedagogía crítica (Bórquez, 2006; Peleteiro, 2007). A diferencia del paradigma tradicional (modelos de producto y de proceso), la escritura debe ser atendida de forma multimodal, transversal y situada, y con la participación colaborativa de un tutor y de especialistas de diversas áreas.

A partir de la teoría del discurso y de los géneros discursivos iniciada por Bajtín, (1982), continuada por Moyano (2002, 2004, 2012), entre otros, la noción de escritura cambia debido a que “los géneros no son solo formas de vida y maneras de ser. Ellos son marcos de acción social. Ellos son entornos para el aprendizaje. Son lugares en los que se construye el significado” (Bazerman, citado por Martins, 2013, p. 14). Los textos escolares y académicos ya no se pueden seguir entendiendo como tareas para adquirir conocimientos y para evaluar la cohesión gramatical y las normas ortográficas. La escritura tanto en las aulas de primaria como de

3 Cfr. Lea y Street (2006), Martins (2013), Molina (2012), Russell (2002), entre otros.

la universidad debe atender otras metas: formar ciudadanos que sepan leer y escribir tanto en la escuela como en la vida social (Pérez Abril y Rincón, 2013).

En virtud de esto, podemos afirmar que el género proyecto de investigación es una variedad característica del nivel universitario, incluso de los estudiantes que finalizan un pregrado o un postgrado, pero en el caso de las exigencias del CNB debe ser trabajado en educación media general, aun cuando no exista una tradición ni una preparación previa que hayan sido ofrecidas ni a docentes ni a los estudiantes. Se trata de adaptar un género complejo que pertenece al ámbito universitario a un nivel distinto, en el cual los docentes también necesitan una preparación previa de acompañamiento. Así lo entienden Camps y Castelló (2013), Moyano (2004, 2012) y Mostacero (2011, 2014).

## Encuadre metodológico

El presente estudio está inserto en el paradigma cualitativo. Es un estudio de carácter interpretativo, interesado en conocer las concepciones y prácticas que sobre el género proyecto de investigación tienen dos docentes de quinto año de educación secundaria, pero a partir del análisis de cuatro documentos relacionados con la estructura, la evaluación y la construcción del género. En este artículo, por ende, solo nos referiremos a los aspectos implícitos y explícitos contenidos en el CNB (2007), dos instrumentos pedagógicos y evaluativos elaborados por un docente, así como las observaciones que este mismo docente redactó para destacar los avances y aprendizajes de sus alumnos. El propósito consistió en hacer una evaluación de las concepciones que sobre la escritura pueden obtenerse del análisis en los documentos aludidos, así como de las estrategias utilizadas durante la construcción y evaluación del género.

Por consiguiente, la frecuencia de aparición de términos relacionados con algún modelo o instrucción de escritura nos permitió inferir el tipo de docente que prevalecía, la manera como se llevaban a cabo las revisiones de los borradores y, finalmente, el tipo de evaluación que recibían los escritos. Para conocer lo anterior en el próximo apartado haremos un análisis de los documentos ya mencionados, pero en relación con tres categorías: 1) la



acción del docente, 2) la práctica de la escritura con el género y la escritura, y 3) la evaluación.

### *Análisis de las concepciones de escritura a través de tres categorías*

La primera categoría de análisis (*acción del docente*) aparece en varios documentos, aunque su perfil no esté enunciado de forma explícita. Sin embargo, pudimos inferir algunos rasgos y lo hicimos a partir de dos subcategorías en que se divide esta primera categoría: *docente tradicional* vs. *docente innovador*. Los aspectos a considerar fueron los siguientes: primero, la ausencia de un perfil claro del docente tutor en el CNB (2007); segundo, la existencia de posturas tanto tradicionales como de iniciativas innovadoras, y tercero, la participación de dos docentes que intervinieron en esta experiencia: una que ejerció la función de tutora —por eso la llamaremos docente tutora (DT)—, mientras que el otro se desempeñó como docente coordinador (DC).

Pues bien, la DT puede ser situada en un modelo tradicional, ya que como lo precisan Carlino, Iglesia Y Laxalt (2013), entendía y encomendaba las tareas “en los extremos”, es decir, se limitaba a asignarlas y a recibirlas, pero no intervenía durante el proceso (intermedio) de construcción. Esto es característico de docentes que fueron formados con algún modelo de escritura anterior a los modelos de escritura académica, por eso, desconocen las ventajas de trabajar el potencial epistémico de la escritura.

En cambio, el DC no solo redactó documentos teóricos y evaluativos, sino que acompañó muchas situaciones novedosas de aprendizaje y por propia iniciativa. El DC es un profesional que se atrevió a crear material de apoyo pedagógico más allá de las consideraciones curriculares, que anticipó la necesidad que existía en sus estudiantes de ser orientados para la escritura del proyecto de investigación (en adelante, PI), aunque se advierten algunas concepciones híbridas que pueden ser ubicadas entre la tradición y la innovación.

En este sentido, el DC creó un papel de trabajo y dos instrumentos para orientar y evaluar el complejo proceso que implica la construcción del PI

en quinto año de educación media general. Una rápida comparación que hemos realizado entre la formación y las actitudes de ambos docentes nos indican que en el ámbito educativo siempre vamos a encontrar estándares de formación muy diversa, actitudes encontradas, pero también buenas disposiciones para superar las limitaciones debidas a la formación.

En relación con las características de la segunda categoría (*práctica de la escritura con el género*), reconocemos que el CNB al abordar la escritura de los textos científicos desde una visión académica incluye una visión innovadora, que distribuye su superestructura en los cinco años de educación media general. No obstante, en su descripción, la forma como se abordarían sus partes no está concebida adecuadamente, según el orden de los elementos del texto; tampoco está dada según su complejidad o la madurez cognitiva de los sujetos que escriben. En correspondencia con esta afirmación, encontramos que en el 2.º año, por ejemplo, se contempla que los estudiantes conozcan las técnicas, los instrumentos de investigación y el análisis de los datos. En 4.º año se les explica qué es una investigación y cuáles son sus tipos, y en el 5.º año abordan los tipos de géneros, entre ellos el científico (CNB, 2007, pp. 38, 90).

Sin embargo, en el CNB los componentes del género científico parecieran difuminarse en los cinco años de estudio. De esta manera sus etapas, intencionalidades, elementos estructurales son pertinentes, pero carecen de un esquema recursivo que precise qué elementos deben ser abordados en cada año o nivel según la complejidad y la superestructura del género. Por ejemplo, resulta incongruente la pretensión de enseñar a los estudiantes las técnicas de investigación en el 2.º año, cuando las tipologías de los géneros las verán recién en el último año. En este sentido, atendiendo a la secuencialidad de la superestructura que posee un texto, Martins (2013) opina:

Siguiendo a Parodi, (2008, p 40), los géneros académicos y profesionales se distribuyen a través de un conjunto de textos que se organizan a través de un *continuum* en el que se van secuenciando desde los textos generales escolares hacia los especializados; de este modo, un sujeto en su recorrido del sistema educativo debería estar expuesto a una serie de interacciones para llegar a construir el dominio discursivo en diversos ámbitos y esto implica verse

enfrentado a un proceso progresivo y permanente de alfabetización (p. 19).

Por consiguiente, acotamos que la distribución pudiera organizarse respondiendo a la estructura del género de manera colaborativa y recursiva, atendiendo a la noción de alfabetización académica (Carlino, 2003, 2004, 2014), a lo señalado por Mostacero (2013) en el modelo pedagógico multinivel, a la escritura colaborativa (Alzate y Peña, 2010; Guerrero, 2013, 2015) y a los elementos escriturales propios del género (Mostacero, 2011).

En correspondencia con los aspectos que hemos venido analizando, y con relación al análisis de la segunda categoría, podemos decir que desde la propuesta planteada por el CNB la escritura aún se sigue concibiendo como “habilidades o destrezas” (CNB, 2007, pp. 24, 38). Estos términos sugieren la idea de la concepción tradicional de la escritura, mediante la cual era entendida como una habilidad que el sujeto adquiere en sus primeros años de escolaridad y que luego aplica en cualquier situación en la que se encuentre a lo largo de su vida. Esta perspectiva se diferencia de la visión innovadora que sirve de elemento orientador a nuestra investigación y contrasta con la siguiente afirmación de Morales (2014), en la que ratifica lo siguiente:

[Debemos] concebir la escritura como un proceso recursivo, que requiere tiempo para su desarrollo y acomodación. En este proceso los especialistas en el discurso académico y los miembros consolidados de la comunidad científica pueden acompañar a los aprendices para ayudarlos a que desarrollen sus competencias, aprendan contenidos y construyan las bases para su futura incorporación a la comunidad discursiva (p. 152).

No obstante a lo expresado anteriormente, en este mismo documento pudimos constatar aspectos innovadores, como el hecho de concebir los diferentes tipos de textos como “géneros discursivos” (CNB, 2007, pp. 15, 88) que, según la intención, pueden ser artísticos, filosóficos, sociológicos, literarios o científicos (CNB, 2007, pp. 52, 76). Además, se considera que los textos científicos deben aprenderse a lo largo de los cinco años. Asimismo, en el CNB aparecen términos en los que se reconoce el lenguaje como

una herramienta social y cultural para conocer y transformar lo conocido (CNB, 2007, pp. 15, 24, 38). Esta consideración permite inferir una postura innovadora en torno a las concepciones del aprendizaje, debido a que los estudiantes, en su escritura, no solo van a repetir lo dicho por otros, sino que expresarán sus propios aprendizajes a través de diferentes géneros.

En cuanto a los dos docentes ya identificados como DT y DC, encontramos que en sus prácticas de aula reconocen que asignar la escritura de un género a sus estudiantes requiere de una consigna clara, que si bien no existe, debe ser construida por el educador. Esta intención de acompañamiento tutorial se evidencia en la creación del papel de trabajo y de un instrumento de evaluación por parte del DC, que analizamos a continuación.

En este documento, el DC intentó normar la construcción de algunos elementos escriturales. Fue diseñado para atender los aspectos tanto de la superestructura del PI como de los aspectos formales (ortografía, márgenes, organización de los párrafos, etc.), sin embargo, se percibe un énfasis en los segundos y una omisión de los elementos verdaderamente importantes (discursivos, pragmáticos y retóricos). Otro elemento de interés para nuestro análisis radica en que estos aspectos formales de la lengua están concebidos como destrezas ya aprendidas, pero que no explicita con el objeto de que el estudiante conozca a cuál de ellos se refiere. Este énfasis evidencia una postura tradicional que está implícita en sus prácticas, así como en los elementos sobre los cuales prioriza los textos.

En relación con la tercera categoría (*la escritura y el conocimiento*) encontramos lo siguiente: existen elementos propios de la superestructura cuyo grado de complejidad no es tan alto, como por ejemplo la “portada y la anteportada, la extensión del título”, a los cuales el docente, en su instrumento de evaluación, les confiere la misma ponderación que a otros aspectos más complejos como la “definición del problema o la redacción del texto total” (la escala establecida para estos apartados oscila entre 0 y 4 puntos). Es importante decir que con respecto a los dos primeros aspectos señalados, los estudiantes podrían resolverlos siguiendo las indicaciones de una guía, ya que los elementos que los constituyen están claramente establecidos y no suponen un esfuerzo cognitivo de producción o redacción personal tan complejo ni varían sustancialmente de un trabajo a otro.

No obstante, en lo relativo a la definición del problema, como un tópico mucho más complejo, los estudiantes del 5.º año requerirían de la activación de procesos cognitivos y metacognitivos mayores que los considerados para elaborar la portada y la anteportada. Para poder definir el problema se necesitan un conocimiento y una experiencia previos en análisis, síntesis, reflexión, lectura previa de bibliografía, tener en cuenta a la audiencia, las consignas de escritura, entre otros. En consecuencia, en un instrumento como el que comentamos debe haber una ponderación equilibrada.

En relación con esta categoría podemos expresar que la omisión del aspecto evaluativo de los géneros en el CNB es una carencia que se debe resolver, ya que es importante que este documento registre de forma clara cuál sería la orientación del docente en torno a los procedimientos e instrumentos de escritura, particularmente, porque en su portada aparece identificado como *Currículo y orientaciones metodológicas*. Es necesario que desde esta propuesta se establezca una descripción del docente innovador que asigna la tarea de escritura de determinado género, pero que a su vez acompaña y revisa el proceso en su construcción, y no solo encarga y evalúa la tarea al final (Carlino *et al.*, 2013). En lo que sigue, vamos a examinar qué criterios de evaluación están presentes en los documentos que estamos analizando.

### *Los criterios de la evaluación en los documentos elaborados por el DC*

En lo que respecta a la evaluación considerada desde el papel de trabajo y el instrumento de evaluación, diseñados por el DC, ambos contemplan los mismos ítems, relacionados con la superestructura del género y los aspectos formales. Esta interpretación, desde nuestro punto de vista, resulta lo suficientemente lógica, necesaria y justa. En razón de que bajo la perspectiva del MPM (Mostacero, 2013) es de esperarse que el docente permita que sus estudiantes realicen la escritura de un determinado género a partir de modelos, instructivos y prácticas reales de escritura, todos acompañados por una acción tutorial.

De igual forma, también se espera que dicho docente realice la evaluación de los borradores y del texto final, guiado por instrumentos cuyos indicadores

se ajusten a las pautas de escritura que deben ser conocidas con antelación por sus estudiantes. En síntesis, el papel de trabajo debe estar en completa correspondencia con los instrumentos de evaluación. De esta manera, lo que se espera para la redacción final deberá estar en armonía con lo expresado en la consigna de inicio y en el proceso para lograr el género discursivo solicitado.

No obstante, existe un indicador que fue incluido en el papel de trabajo, referido a la redacción y la ortografía (indicador 5: registrado en el apartado de aspectos formales). Para la redacción de un género discursivo no es suficiente indicar un ítem que haga mención de la redacción y de la ortografía en general. Ambos componentes, según el modelo de la pirámide invertida de Mostacero (2009, 2010), se encuentran ubicados en niveles diferentes y de creciente complejidad discursiva. Esto permite identificar las dificultades por su grado de dificultad y su pertenencia a cuatro grandes niveles, de tal manera que para la enseñanza se pueden separar aquellas que son más sencillas y superficiales de aquellas que son cada vez más complejas y de naturaleza retórica y pragmática.

En efecto, la ortografía es un aspecto propio del nivel 2, el cual, según Mostacero, ha sido identificada como el nivel “De la palabra” (dificultades ortográficas y de acentuación). Por su parte, la redacción comprendería los niveles 3 (“De la oración al párrafo”) y 4 (“Del párrafo al discurso”), con una serie de dificultades que entrañan una exposición prolongada y mediante acompañamiento de los docentes. Pero para que el aprendiz pueda llegar a dominarlas es necesario introducir dos cambios: trabajarla primero en grupos, revisando modelos de escritura para que al final culmine como una actividad autónoma, cambiar la prioridad y el grado de importancia. En lugar de insistir solo en los aspectos superficiales de los textos, priorizar los aspectos retóricos y discursivos, de tal manera que la ortografía y la gramática queden para el final del proceso (cfr. Mostacero, 2010).

En relación con otros indicadores presentes en este mismo apartado del papel de trabajo, todos se refieren a aspectos formales, pero sería necesario que el instrumento también contemplara los aspectos más complejos (adecuación pragmática, retórica y tipológica). Se supone que si un texto va a circular entre el grupo de compañeros de clase de un quinto año de

secundaria, dicho texto debe servir para que los otros pares intervengan en la revisión y corrección de los borradores, pero después de haber compartido la experiencia en grupos y de haber utilizado la estrategia tutorial tanto para revisarlos como para editarlos.

Además, cada apartado incluido en el papel de trabajo está constituido por diversos ítems, que el docente ha identificado como dificultades de escritura. Estas dificultades, necesariamente, deben ser conocidas y practicadas escrituralmente por los estudiantes, si se desea que redacten un texto coherente y apegado a los cánones del género. Por ende, resulta de vital interés que estas aparezcan explícitas en el papel de trabajo y por extensión en el instrumento de evaluación diseñado por el DC para la construcción del PI.

En consecuencia, si el docente establece de forma explícita cuáles dificultades de escritura evaluará en los géneros que les solicita a sus estudiantes, entonces tendrá que incluir estas estrategias: primero, identificar las dificultades que tiene el grupo estudiantil; segundo, ofrecer estrategias y oportunidades para corregir y superar dichas limitaciones; tercero, desarrollar muchas prácticas no evaluadas para enseñar a revisar y corregir en grupos, y cuarto, acompañar cada fase y cada actividad para que los alumnos aprendan a construir géneros. De no hacerlo, se corre el riesgo de evaluar lo que no ha sido enseñado ni acompañado, que no pasó del trabajo grupal al individual, que se realizó sin la ayuda de la tutoría entre pares y la recíproca. Al respecto, Lerner (2001) opina que se trata de una disyuntiva y de un desafío “lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza” (p. 41).

Además, el instrumento de evaluación contiene una ponderación para cada una de las partes del género. En el documento no existe un espacio para que el docente pueda realizar una evaluación que describa el motivo de las consideraciones expresadas para la asignación de una calificación numérica. Esta ausencia acentúa su importancia en la descripción del cuarto instrumento incluido en nuestro estudio (como lo haremos seguidamente), puesto que se convierte en un texto donde no existe un diálogo abierto

entre el número o calificación obtenida, la escritura y lo que se espera que el estudiante redacte o reescriba en futuras entregas.

Desde esta investigación, comprendemos que el docente debería simplificar los procesos evaluativos, debido a la cantidad de textos a revisar (en total revisaba 12 proyectos), porque, además, los indicadores de evaluación deben ser iguales para todos los trabajos consignados. No obstante, esta carencia descriptiva, le confiere al documento un carácter tradicional, puesto que sigue prevaleciendo la evaluación cuantitativa, exenta del aprendizaje grupal, de la colaboración tutorial y algo muy importante, que la evaluación no tenga una finalidad en sí misma. La escritura se debe practicar para aprender conocimientos, para aprender a escribir de manera formativa y, solo al final, para ser evaluada.

De igual forma pudimos corroborar que la evaluación obtenida por el equipo de estudiantes en la entrega definitiva de cada avance o capítulo sí representa una valoración cerrada que se va acumulando para la evaluación final (entrega total del PI). Es decir, aun cuando los estudiantes en sus segundas entregas de avances tenían la oportunidad de revisar y corregir las observaciones hechas en los primeros borradores, las notas plasmadas en las nóminas del docente no fueron modificadas en los doce trabajos presentados. De igual forma, comprobamos que las calificaciones obtenidas por los estudiantes (en diez de los doce trabajos revisados) eran muy bajas y se ubicaban entre los 09 y los 15 puntos (en un tope de 20 puntos).

Ante ello, pudiéramos afirmar que esta postura asumida por el DC entra en contradicción con las iniciativas innovadoras mencionadas anteriormente. Los estudiantes contaron con la posibilidad de reescribir cada uno de los capítulos del género; sin embargo, la ponderación que obtuvieron en el trayecto no fue modificada, independientemente de que al final, el texto fue mejorado notablemente. Si bien es cierto que en el sistema de educación media general existen tres lapsos en los cuales los docentes deben consignar los aprendizajes de los estudiantes y su respectiva evaluación numérica, no menos cierto es que la Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo 44, establece que la evaluación es continua, formativa y sistemática. Por ello se deduce que los estudiantes debieran tener la posibilidad de ser evaluados de



manera no punitiva, no discriminatoria. Eliminar ese sesgo tradicional, que solo se escribe para que las tareas sean evaluadas.

También encontramos que en los 12 textos revisados por el docente, las evaluaciones no se limitan, únicamente, a asignar la calificación numérica, sino que además hace observaciones alternas a lo largo de todo el texto. Este aspecto evidencia que el DC reconoce el trabajo que se requiere hacer con los borradores, no obstante, faltaría incluir otros aspectos, discursivamente importantes, para que la evaluación sea más flexible, completa e innovadora. Aquí volvemos a comprobar que en el DC existían iniciativas innovadoras, pero al mismo tiempo posturas por actualizar o modificar.

Por otra parte, las observaciones escritas por el DC al margen de los textos permiten reconocer la intención de propiciar espacios de revisión, pero que no se deben dar, únicamente, desde la perspectiva de un solo docente, sino que deben participar otros especialistas y, por supuesto, los mismos estudiantes. De esta forma se modifica la concepción tradicional de que el docente es el único evaluador. Otro aspecto innovador de este profesional es que la revisión no solo se hace en papel, sino que se vale del uso de las nuevas tecnologías, pues los estudiantes, obligatoriamente, deben consignar los avances a través de un correo que él creó especialmente con ese fin. Con esto hemos llegado al final del análisis de las concepciones, las prácticas de dos docentes y los criterios híbridos que aún persisten con respecto a la evaluación.

## Conclusiones

En relación con los objetivos planteados en esta investigación (como era evaluar las concepciones y prácticas de escritura que subyacen en el sistema educativo venezolano, así como en las prácticas de los docentes cuando asignan tareas de escritura con el género PI en educación media general), inicialmente nos encontramos con dos tipos de docentes. El primero (DC) es un docente cuyas prácticas de escritura se acercaban al modelo innovador, por cuanto diseñó estrategias para acompañar a sus estudiantes en la construcción de un género que les resultaba ajeno. No obstante, su figura de docente tutor se desarrollaba desde la perspectiva tradicional, por cuanto entendía la relación dual como una relación asimétrica, pero

como su actuación se pudo dar dentro de un programa innovador, empezó a modificar sus actitudes y prácticas. El segundo docente (DT) fue quien generó prácticas de escritura desde una perspectiva tradicional, aunque mostraba disposición para transformar sus prácticas de aula a partir de una futura formación y trabajo en equipo.

Así mismo, con relación al CNB (2007), que es el documento base para normar y regular las prácticas en educación media, contiene al mismo tiempo aspectos tradicionales e innovadores. Por ejemplo, aparece la noción de *género discursivo*, entendida como los diversos textos que se escriben según la intención artística, literaria o científica, aunque en algunos casos las prácticas no van más allá de habilidades y destrezas. Además, conciben su escritura como una actividad que se trabaja a lo largo de los cinco años, con lo cual se está modificando una concepción muy tradicional que se observa en todos los niveles de la educación, que la escritura es una tarea episódica y remedial.

Ahora bien, con respecto a la evaluación, aun cuando las concepciones del docente incluían la posibilidad de trabajar un texto perfectible, con varios borradores, utilizando la revisión grupal y recíproca, las calificaciones obtenidas por los estudiantes en sus avances tenían una ponderación cerrada. Esto se explicaría porque el docente no entendía la construcción del género ni su evaluación como procesos recursivos y formativos.

Por lo tanto, si a los estudiantes se les enseña cuáles son las particularidades de cada cultura disciplinar, entonces, a partir de ese conocimiento previo, estarían en condiciones de comprender los aspectos más complejos y específicos de los géneros poco conocidos. Las prácticas de aula deben atender la orientación de cómo se deben enseñar a escribir y leer los géneros específicos de cada disciplina, pero deben hacerlo como un trabajo de equipo, donde docentes de diversas áreas se ponen de acuerdo para ayudar a sus estudiantes.

En este sentido, partiendo de las premisas que nos ofrece el MPM (Mostacero, 2013), los docentes del área de lengua, así como de las diversas disciplinas, deben recibir la orientación teórica necesaria que los invite a transformar sus prácticas de escritura con conciencia epistémica, con el fin de que escribir

no se crea que es una responsabilidad única de los estudiantes, sino una responsabilidad compartida. Para obtener cambios en los aprendizajes de los alumnos, antes se deben operar cambios en la formación y en las prácticas de los docentes involucrados. Se necesita dar a conocer que para enseñar a escribir y leer, se requiere sustituir la llamada “didáctica de la lengua materna” por una pedagogía del discurso y, por ende, por una pedagogía de los géneros discursivos.

# Referencias

- Arias, Olga y García, Jesús (2006). “El papel de la revisión en los modelos de escritura”. En *Aula Abierta*, 88, 37-52.
- Arnoux, Elvira; Borsinger, Ann; Carlino, Paula; Di Stefano, Mariana; Pereira, María y Silvestri, Adriana (2004). “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado”. En *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3).
- Alzate, Gloria y Peña, Luis (2010). “La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior”. En *Universitas Psychologica*, 1 (9), 123- 138.
- Bajtín, Mijaíl (1982). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Bazerman, Chales; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press. Recuperado de [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/wac.pdf](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf).
- Blanch, Silvia; Corcelles, Mariona; Duran, David; Dekhinet, Rayenne y Topping, Keith (2014). “La tutoría entre iguales como estrategia de aprendizaje colaborativo”. En *Revista de Educación*, 363, 191-217.
- Bórquez Bustos, Rodolfo. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Camps, Anna y Castelló, Monserrat (2013). “La escritura académica en la universidad”. En *Revista de Docencia Universitaria*, 11, (1), 17-36. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf>.
- Castro, Yamileht (2015). *La tutoría recíproca como estrategia pedagógica innovadora para intervenir las concepciones de escritura sobre el proyecto de investigación* [tesis de maestría]. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. En *Educere*, 6 (20), 409-420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>.
- Carlino, Paula (2004). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad”. En *Lectura y Vida*, 1 (25), 26-27. Recuperado de <https://biblioguate.files.wordpress.com/2009/10/escribir-a-traves-del-curriculo-carlino.pdf>.

- Carlino, Paula (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2014). “Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas”. En Serrano de Moreno, S. y Mostacero, R. (comp.). *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 89-129). Mérida: Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de Los Andes.
- Carlino, Paula; Iglesia, Patricia y Laxalt, Irene (2013). “Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas”. En *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105-136.
- Díaz, E. (2015). *Formación docente y prácticas de escritura en la etapa preescolar: una propuesta de intervención pedagógica* [tesis de maestría]. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Flower, Linda y Hayes, John (1981). “A cognitive process theory of writing”. En *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Guerrero, Rosmar (2013). “La estrategia *peer-tutoring* como relación asimétrica y como tutoría recíproca”. En *Memorias del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 95-98.
- Guerrero, Rosmar (2015). *La colaboración docente formativa y las transformaciones en las concepciones sobre escritura académica de dos docentes universitarias* [tesis de maestría]. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Lea, Mary y Street, Brian (2006). “The ‘Academic Literacies’ Model: Theory and Applications”. En *Theory into Practice*, 45 (4), 368-377.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martins, Isabel (2013). *La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: Un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre escritura académica* [tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona, España.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo Nacional Bolivariano*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Morales, Oscar (2014). “Enseñanza de la escritura académica con base en el análisis de género: del resumen a la tesis”. En *Legenda*, 18 (18), 35-65.
- Molina, Violeta (2012). “Escritura a través del Currículo en Colombia: situación actual y desafíos”. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (5), 93-108. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4167/3170>.
- Mostacero, Rudy (2009). “La escritura y las dificultades de escritura como un problema público”. Conferencia presentada en el XXVIII ENDIL, Universidad de Oriente, Cumaná, 13-17 julio 2009.

- Mostacero, Rudy (2010). “La inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura”. En *Arjé*, 4 (7), 11- 38.
- Mostacero, Rudy (2011). “La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad”. En Bolet, F. (comp.). *Discurso y educación*, (1), 9-26. Caracas: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.
- Mostacero, Rudy (2012). “Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática”. En *Legenda*, 16 (14), 63-88.
- Mostacero, Rudy (2013). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar a escribir* [inédito] Fundamentos epistemológicos y pedagógicos. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Mostacero, Rudy (2014). “La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de postgrado”. En *Legenda*, 14 (14), 67-97.
- Moyano, Estela (2002). “La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica”. Ponencia presentada en el I Simposio Internacional de la Subselección Universidad Nacional de Cuyo y V Regional de la Sede Argentina Cátedra UNESCO “Lectura y Escritura: nuevos desafíos”, Mendoza, 4-6 abril de 2002.
- Moyano, Estela (2004). “La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria”. En *Revista Texturas*, año 4, (4), 109-120. Recuperado de [http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Moyano\\_2004\\_La-escritura-academica.pdf](http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Moyano_2004_La-escritura-academica.pdf).
- Moyano, Estela (2010). “Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia”. En *Discurso y Sociedad*, 4 (2), 294- 331.
- Moyano, Estela (2012). *Deconstrucción y edición conjuntas en la enseñanza de la escritura: la reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional*. Lagoa Nova, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Recuperado de [www.chla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Estelainesmoyano.pdf](http://www.chla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Estelainesmoyano.pdf).
- Peleteiro, Isabel (2007). *La pedagogía social: el proyecto socioeducativo desde la investigación-acción*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pérez Abril, Mauricio y Rincón, Gloria (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: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Russell, David (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Serrano, Stella y Duque, Yolimar (2014). “Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual”. En Serrano de Moreno, S. y Mostacero, R. (comp.). *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 197-228). Mérida: Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de Los Andes.