

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

El prisma de la escritura académica: la producción textual en el contexto de la profesionalización docente**The prism of academic writing: textual production in the context of teaching professionalization****O prisma da escrita acadêmica: a produção textual no contexto da profissionalização docente**

*DAVID MAURICIO GIRALDO-GAVIRIA



* Candidato a doctor en Ciencias de la Educación Universidad del Quindío (Rudecolombia); Magíster en Ciencias de la Educación; Licenciado en Pedagogía Infantil; Normalista Superior y Docente de Práctica Pedagógica Investigativa del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío

OPEN ACCESS

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1202>

Información del artículo

Recibido: junio de 2022
Revisado: julio de 2022
Aceptado: mayo de 2023
Publicado: enero - junio 2023

Palabras clave: Escritura académica; Alfabetización académica; Procesos de escritura; Representaciones sociales; Formación docente.

Keywords: Academic writing; Academic literacy; Writing processes; Social representations; Teacher training.

Palavras-chave: escrita acadêmica; alfabetização acadêmica; Processos de escrita; Representações sociais; Treinamento de professor

Cómo citar: /how cite:
Giraldo-Gaviria, D. M. (2023). El prisma de la escritura académica: la producción textual en el contexto de la profesionalización docente. *Sophia*, 19(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1202>

Sophia-Educación, volumen 19 número 1. Enero/junio 2023. Versión español

RESUMEN

La escritura académica ha constituido un tema central en la profesionalización del cuerpo profesoral en las disciplinas. El presente artículo de reflexión tiene por objetivo analizar por qué la escritura académica es un prisma que responde a los intereses de las tradiciones disciplinares en la profesionalización docente. Para el efecto, se presentan algunas apreciaciones a la luz de tres categorías de análisis: 1) Prácticas de escritura académica y géneros discursivos: la respuesta al contexto de formación docente; 2) Representaciones sociales más allá de los discursos: estrategias para la cualificación de la escritura académica del profesorado y 3) Escribir para sistematizar y divulgar: de las ideas a la concreción del texto académico. De las reflexiones efectuadas, consideramos que la escritura académica es relevante en el momento que se comprende como un proceso, el cual es revestido de intereses formativos del profesorado, de la tradición académica disciplinar y de procesos de Alfabetización.

ABSTRACT

Academic writing have been a central theme in the professionalization of the teaching staff of all disciplines. Therefore, the purpose of this article is to analyze why academic writing is a prism that responds to the interests of disciplinary traditions in the professionalization of teachers. To this end, some observations are presented in the light of three categories of analysis: 1) Academic writing practices and discursive genres: the response to the context of teacher training; 2) Social representations beyond discourses: strategies for the qualification of academic writing of teachers; and 3) Writing to systematize and disseminate: from ideas to the realization of the academic text. From the reflections made, we consider that academic writing is relevant when it is understood as a process, which is coated with the formative interests of teachers, the academic tradition of the disciplines and academic literacy processes.

Copyright 2023. Universidad La Gran Colombia



Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

davgirald@ensq.edu.co

RESUMO

A escrita acadêmica tem sido um tema central na profissionalização do corpo docente nas disciplinas. Este artigo de reflexão visa analisar por que a escrita acadêmica é um prisma que responde aos interesses das tradições disciplinares na profissionalização docente. Para tanto, apresentam-se algumas apreciações à luz de três categorias de análise: 1) Práticas de escrita acadêmica e gêneros discursivos: a resposta ao contexto de formação docente; 2) Representações sociais para além dos discursos: estratégias para a qualificação da escrita acadêmica por professores e 3) Escrita para sistematizar e divulgar: das ideias à concretização do texto acadêmico. A partir das reflexões feitas, consideramos que a escrita acadêmica é relevante no momento em que é entendida como um processo, que é perpassado pelos interesses formativos do corpo docente, pela tradição acadêmica disciplinar e pelos processos de alfabetização.

Introducción

La escritura académica es un prisma que responde a los ojos de escritores y lectores, así como a las propósitos y tradición de estudio de las diversas disciplinas. Es evidente que está sujeta al entramado de relaciones tejidas entre la lectura y la escritura que circundan las comunidades discursivas de cada disciplina (Navarro, *et al.*, 2016; Carlino, 2017; Swales, 2019). Sin lugar a dudas, existen corresponsabilidades entre el enseñante y el aprendiz a la hora de producir textos académicos, por lo tanto, la alfabetización académica se gesta como una oportunidad para el acceso de las colectividades en discusiones propias de los campos del saber; este proceso de orden formativo propende por la participación activa de todos los sujetos adscritos a una cultura académica (Bazerman, 1988; Arnoux, 2009; Carlino, 2005), en la cual forman su perfil profesional y desarrollan discusiones, debates, procesos de producción escritural y evaluación de los textos que, posteriormente, son divulgados (Carlino, 2013).

Importa dejar sentado, además, que la escritura académica constituye uno de los pilares fundamentales en la formación docente (Giraldo-Gaviria, 2023), puesto que dilucida un punto de encuentro con la episteme, en la cual no solo importa la propiedad intelectual externa, sino la apropiación e interpretación de otras voces, en otras palabras, escribir en el contexto académico profesoral requiere situarse en hombros de gigantes para comprender los contextos del quehacer profesional. Asimismo, la alfabetización académica como gestora de la enculturación académica (Castelló, 2014) reconoce que los procesos de enseñanza de la escritura no se determinan por la adquisición de un código escrito, sino por la configuración de lenguajes próximos a comunidades discursivas, las cuales deconstruyen lo establecido, pues “no se aprende a escribir en el vacío sino a partir del campo de problemas inherentes a una determinada disciplina” (Carlino, 2003, p.414).

En este orden de ideas, la lectura y escritura académica no son habilidades alcanzadas en un momento determinado, sino que se cualifican en la práctica (Cassany y Llach, 2017; Carlino, 2017). Por lo tanto, estas responden a las particularidades de las disciplinas y a los contextos de divulgación del saber y el conocimiento. Sin duda alguna, la escritura refleja los intereses, las ideas y las reflexiones de cada ámbito académico. Por ello, las disciplinas se apropian de géneros discursivos y códigos del lenguaje particulares (Parodi *et al.*, 2010). Allí, reside la responsabilidad en la formación de profesionales idóneos, pues su perfil académico concierne a las acciones desarrolladas por los docentes para preparar y hacer partícipes al estudiantado en la comprensión y producción de textos propios de su comunidad discursiva (Bazerman, *et al.*, 2005, 2012; Carlino, 2017; Castelló, 2009; Russell, 1990). Podríamos añadir que la escritura académica en el ámbito docente se configura más allá de la producción de un texto coherente, pues requiere de un texto que, sin olvidarse de ello, profundice en las reflexiones, en la sistematización y en la configuración de una postura pedagógica y didáctica.

Así las cosas, reconocemos que la alfabetización académica implica la redefinición de las prácticas de lectura y escritura de maestros y estudiantes; “prácticas que a su vez se sitúan en campos disciplinares específicos, y

además prácticas que necesitan ser orientadas por los docentes, especialistas de esos campos” (Bazerman, et al., 2016, p.26). Ciertamente, la escritura académica se posibilita gracias a la apropiación de géneros discursivos específicos (Bajtín, 1982) de cada disciplina y a la producción textual entendida como un acto situado que se preocupa por su función epistémica. En suma, la relación alfabetización académica y la escritura académica configuran el camino para producir textos desde un enfoque por procesos (Scardamalia y Bereiter, 1992). En este punto no se trata del producto elaborado, sino de las circunstancias, valores y cualificación del texto en el proceso escritural. La escritura académica se devela “de la página en limpio al nuevo borrador” (Vásquez-Rodríguez, 2015, p.255), solo de versión en versión, de cara a cara con las palabras, enmendaduras y cambios se consolida un texto de calidad.

Desde esta perspectiva, podríamos afirmar que los constructos presentes en esta reflexión son un aporte para la cualificación de los procesos escritura académica en la formación del profesorado. Además, aportan algunos acercamientos de corte teórico y conceptual en relación con la alfabetización académica, la escritura académica y la necesidad de potenciar estrategias para la producción textual en la formación del profesorado. En concreto, la propuesta de reflexión que presentamos a continuación se organiza en las siguientes categorías:

- Prácticas de escritura académica y géneros discursivos: la respuesta al contexto de formación docente.
- Representaciones sociales más allá de los discursos: estrategias para la cualificación de la escritura académica del profesorado.
- Escribir para sistematizar y divulgar: de las ideas a la concreción del texto académico.

A modo de síntesis, este artículo de reflexión, pretende revisar generalidades de la alfabetización y escritura académica, así como, mapear algunas representaciones sociales para la cualificación de la escritura académica del profesorado. En virtud de ello, se trata de una acción que requiere revisión pormenorizada y continua en el ámbito de las Ciencias de la Educación y las Ciencias del Lenguaje.

Prácticas de escritura académica y géneros discursivos: la respuesta al contexto de formación docente

La escritura constituye uno de los cimientos de la profesionalización docente, su naturaleza devela una relación existente entre los constructos sociales y los patrones culturales propios de una comunidad discursiva. Desde esta perspectiva, las prácticas de escritura académica corresponden a acciones, experiencias, usos y discursos de un campo disciplinar, las cuales una comunidad discursiva demanda y suscita. En este sentido, la escritura académica “no es una competencia blanda o genérica, transferible sin más de un contexto a otro. En realidad, engloba un conjunto diverso de prácticas letradas situadas y complejas, en general implícitas e invisibilizadas, con estabilidad relativa y acuerdos parciales” (Fahler, Colombo y Navarro, 2019, p. 555). Su manifestación responde a las posturas que comparte un grupo socialmente objetivo y no a las individualidades que un sujeto posee.

Los procesos de escritura son necesarios, fundamentalmente, para transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1987). Estas prácticas discursivas disciplinares responden a formas de enseñanza que se sitúan desde las aristas contextuales, epistemológicas y lo axiológicas. Sin embargo, para lograr la configuración de un texto académico adecuado se requieren de estrategias que tejan las construcciones objetivas y las realidades docentes. Así pues, más allá de un texto coherente, se requiere de un texto, que, sin olvidarse de ello, profundice en la postura crítica y reflexiva, en la sistematización de las experiencias de aula como cimiento de la postura académica del docente-investigador.

Asimismo, debemos reconocer que las prácticas de lectura poseen un papel importante en la planificación y ejercitación escritural. Sin duda, el conocimiento del mundo se establece a través de las inferencias, las preguntas y las relaciones intertextuales propias de las disciplinas, pues “los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber” (Uribe y Camargo, 2011, p. 328). No se trata de escribir, por escribir, sino de responder a las inquietudes académicas que se gestan en el seno de una comunidad discursiva. En este sentido, la escritura académica responde a las especificidades de los géneros discursivos y a la funcionabilidad que se le otorga en las disciplinas (Giraldo-Gaviria, 2021). Por lo tanto, esta es un puente entre los escenarios sociales de la actividad práctica docente y su profesionalización, en la cual se establece como medio que fundamenta la voz del profesorado y entrama relaciones teóricas y prácticas del acto educativo.

En consonancia, podríamos añadir que en la profesionalización docente no basta con el conocimiento básico de la lengua escrita, se requiere de la apropiación de los saberes y metalenguaje disciplinares, así como, las

funciones y usos que develan el objeto de estudio. Lo cierto es que, escribir no es un acto mecánico; es un proceso que agrupa prácticas situadas que responden con sentido, situaciones particulares de reflexión y es una acción de creación del conocimiento.

Sin lugar a dudas, los procesos de escritura que el profesorado desarrolla en su ejercicio formativo responden a la praxis. Sin embargo, en los procesos de cualificación docente son evidentes algunas falencias en la sistematización de la experiencia, en la apropiación de géneros discursivos y en los procesos de aprendizaje del ejercicio escritor. Ciertamente, la escritura se exige en el contexto profesional, pero no se enseñan (Uribe y Camargo, 2011); comúnmente damos por sentado que el profesorado posee las competencias escriturales y, en realidad, la planificación, el acto escritor, la revisión y la reescritura es un proceso que se constituye en la ejercitación continua. Así, pues, las representaciones sociales¹ demarcan, en gran medida, las prácticas escriturales situadas en las comunidades discursivas. Entre las consideraciones que gravitan en los docentes, expresiones como: “escribir bien es saber expresarse con coherencia y cohesión” han limitado la producción en aspectos y reglas ortográficas (Cardona-Puello, 2014); en las cuales no se asocia la escritura como un medio para transformar el conocimiento, sino como un canal de transmisión de ideas; en otras palabras, se desconoce el valor epistémico de la escritura académica.

Finalmente, podríamos decir que, una de las claves para cualificar los procesos de escritura en la profesionalización docente radica en la identificación de géneros discursivos, entendidos estos como “una serie de enunciados del lenguaje que son agrupados ya que tienen ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal y su composición” (Bajtín, 1999, p. 248), los cuales circundan las comunidades discursivas. En este orden de ideas, la identificación, el uso y la comprensión de las particularidades de géneros discursivos específicos permiten la participación situada de los maestros en la comunidad académica en la cual se forma. Por lo tanto, la llegada a buen puerto es producto de la diada géneros discursivos y alfabetización académica dado que promueven el razonamiento en las disciplinas (Carlino, 2017). Por ende, todo proceso de enculturación escritural, de enseñanza situada o de formación continua del profesorado no puede tener un propósito remedial del déficit de formación previa, sino que debe poner a disposición los elementos fundamentales de las disciplinas para que en los procesos de enseñanza y aprendizaje el cuerpo profesoral debata, argumente, explique, sistematice y divulgue los saberes y conocimientos.

Representaciones sociales más allá de los discursos: estrategias para la cualificación de la escritura académica del profesorado

Las representaciones sociales que gravitan la lectura y la escritura académica determinan las posibilidades didácticas para evaluar los textos que el profesorado produce en los procesos formativos. Sin lugar a dudas, cotejarlas “implica determinar qué saben, qué creen y qué hacen los estudiantes con la lectura y la escritura” (Ortiz-Casallas, 2009, p.130). En este sentido, develan construcciones culturales que un grupo determinado, el cual tiene propósitos, formas de pensar y prácticas compartidas desarrollan; por lo tanto, las representaciones sociales son un constructo que “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Moscovici, 1984, p.473).

En el marco de la profesionalización docente, la escritura académica se preocupa por aspectos de orden formal, es decir, por elementos gramaticales, ortográficos y puntuación; una escritura interesada por el dominio profundo del lenguaje solicitado por los campos disciplinares que configuran el ejercicio de enseñanza de los maestros, el cual, en ocasiones, reconoce el proceso escritor como un producto organizado de información y no como un proceso que gesta un ejercicio intelectual.

Bien pareciera por todo lo anterior, que la escritura de textos académicos se soporta a través de representaciones sociales que giran en torno a los intereses, las particularidades y las formas de enseñanza a las que se enfrentan los docentes en su profesionalización. Con todo esto, podríamos señalar algunas estrategias o situaciones que validan las formas de concebir los procesos de producción de escritura académica:

1. Para Moscovici (1984) las representaciones sociales son un conocimiento que “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (p.473).

1) *La lectura cimienta la producción de escritura académica.* Ciertamente, los hábitos de lectura especializada consolidan la producción escritural. Sin duda alguna, producir textos representa un entramado de prácticas lectoras que una comunidad comparte. Entonces, el desafío radica en que los ámbitos de formación del profesorado deben ilustrar a los docentes en aspectos, por ejemplo, que cada tipología y sus géneros discursivos exigen particularidades de lectura, “que leer un texto es también leer sus contextos, y que la lectura, al menos esa que se demanda en lo superior, implica trabajar con el texto: subrayarlo, glosarlo, reconstruirlo” (Vásquez-Rodríguez, 2009, p.31). Con todo esto, el acto de leer se transforma en una habilidad preocupada por el pensamiento, el cual gesta una discusión posterior con la palabra escrita. En resumidas cuentas, la lectura y la escritura son actos individuales que al complementarse transforman las ideas en pensamientos y los pensamientos en hechos concretos.

2) *La ejemplificación supera lo reglado, se escribe al tenor de la mediación de un maestro escritor.* Con esto en mente, reconocemos que el papel del mediador constituye un cimiento en la formación profesional del profesorado (Giraldo-Gaviria y Caro-Lopera, 2022b), es decir, los escritores expertos representan una autoridad que acerca a los docentes al ejercicio escritor. Por lo tanto, las prácticas de escritura académica se cualifican en el ensayo y error, en la ejercitación y construcción y, en la producción y reescritura. Todo proceso escritural dilucida una práctica situada y social propia de las particularidades de las disciplinas, que se caracteriza por constituirse como una construcción con el otro (Bazerman, 2008). Por lo tanto, la escritura es determinada por las dinámicas de formación en las disciplinas; la producción escritural se fortalece a través del acompañamiento del experto y; la escritura transforma el conocimiento en la medida que se produzca, a partir de géneros discursivos particulares que develen una postura compartida por un grupo académico. Por todo lo anterior, no es extraño que residan en el ámbito de la formación profesional docente, la idea de que los procesos de producción de escritura pertenecen a un grupo de docentes cargados de inspiración, o que escribir es una posibilidad de quienes se han formado en el ámbito de las ciencias del lenguaje; lo que representa una profunda división en los seminarios, asignaturas o espacios académicos preocupadas por la escritura y otros que se centran en un ejercicio práctico.

3) *La revisión de la escritura académica: no se escribe a través de un cúmulo de normas, sino como un proceso situado.* La revisión textual es un proceso constituido desde la planificación y puede afectar las configuraciones que anteceden el ejercicio escritor, en otras palabras, incide en las ideas consideradas antes de ser escritas (Camps, 1992). En este orden de ideas, los ejercicios de revisión textual son representaciones sociales de quienes acompañan a los docentes en su profesionalización. Sin duda, algunos mediadores se preocupan por aspectos formales y la evaluación del producto y; otros reconocen la escritura como un proceso de planificación, producción y revisión (Hayes y Flower, 1980; Didactext, 2003, 2015). Lo aquí importante es que los textos académicos que resultan de la formación docente constituyen las posibles formas de enseñanza del acto escritor en la comunidad que desarrolla procesos formativos. En resumidas cuentas, no se trata solo de la producción de un texto prolijo, sino un texto académico que contribuya a la transformación real del contexto en el que aplica un conocimiento adquirido, a partir de la cualificación profesional.

En definitiva, las representaciones sociales en torno a la escritura académica son gestadas a partir del quehacer de los docentes que median en la profesionalización docente; por ende, producir textos académicos es el puente que se extiende entre la teorización de las disciplinas y la praxis del profesorado.

Escribir para sistematizar y divulgar: de las ideas a la concreción del texto académico

La escritura académica tiene por propósito la configuración y difusión del discurso establecido en las comunidades disciplinares. En este sentido, constituye un acto epistémico que permite transformar y establecer otras formas del conocimiento, no solo desarrollar ejercicios para reproducir saberes. Escribir no es una acción espontánea; su cualificación es la respuesta a las experiencias con la lectura, la práctica y el contexto. Por lo tanto, producir un texto académico “va más allá de la enseñanza de la redacción” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44).

Indudablemente, “la concepción de escritura y su enseñanza ha dependido de las épocas históricas; pues su finalidad, metodología, recursos, actores, han cambiado” (Rátiva-Velandia et. al., 2018, p.150). Escribir, entonces, es una actividad intencional que sistematiza y divulga saberes de los docentes en sus prácticas cotidianas, así como en sus procesos de formación profesional. Por lo tanto, permite analizar, cotejar y comprender problemáticas de índole social y, exige del profesorado competencias lectoras y escritoras para divulgar avances, posturas teóricas y resultados de los procesos dados en el quehacer cotidiano. En este punto es importante partir un principio pragmático: lo que no se escribe tiende a olvidarse o desconocerse.

Como lo nombrábamos anteriormente, la producción de la escritura académica, en el ámbito de la formación docente, tiene un alto tinte de cotidianidad, de aula o de situaciones dadas en el contexto de la práctica pedagógica (Giraldo-Gaviria y Caro-Lopera, 2022a). Es una práctica caracterizada por la reflexión, el análisis y la crítica que emerge de las necesidades del momento histórico, de los intereses de las comunidades discursivas y de las particularidades de las disciplinas. Con todo esto, podríamos decir que, el panorama de la profesionalización docente nos advierte la necesidad de consolidar una cultura de escritura que permita no solo la producción de textos, sino la discusión académica a través de redes de trabajo, comunidades de aprendizaje o investigaciones en redes. En síntesis, potenciar procesos de alfabetización académica, reconocer prácticas de escritura e identificar géneros discursivos utilizados, con mayor frecuencia, en las disciplinas es una tarea pendiente para la formación profesional docente.

Asimismo, es necesario concebir la escritura académica como un proceso, pues no es una habilidad producto de la infancia, sino que es el cúmulo de experiencias culturales, sociales y personales que el maestro teje a lo largo de su vida profesional. Recordemos que la escritura “permite que el maestro ponga entre paréntesis sus prácticas. Las sopesa, las analiza, las evalúa. No olvidemos que tanto escribir cómo discernir provienen de la misma raíz. Ambas son acciones de tamizar, de distinguir, de separar la harina del salvado” (Vásquez-Rodríguez, 2009, p.122). Por lo tanto, la escritura como instrumento para divulgar el saber² y el conocimiento cobra sentido, en la medida que, despliegue su función a partir del desarrollo de una actividad discursiva (Castelló, 2014). En este orden de ideas, escribir, como medio de sistematización de la experiencia, representa una postura, no solo una construcción sintácticamente correcta, sino una idea liberadora, objetiva y transformadora de las ideas que se gestan en el seno de una disciplina.

Lo cierto es que la escritura en el ámbito de la profesionalización docente demanda fraguarla, pasarla por el fuego del análisis, del cotejo de ideas, de los sentidos que exige la disciplina en la que nos formamos; igualmente, requiere tiempo para reposar las ideas, pues la producción no solo se fortalece en la escritura de una primera versión, sino en la reescritura del mismo y; necesita voz de rétor para persuadir a los miembros de una comunidad discursiva. Después de todo, “si se aprende a escribir y se escribe sobre la práctica, muy seguramente descubriremos puntos de referencia para elaborar mapas sobre nuestra profesión más apropiados, más precisos” (Vásquez-Rodríguez, 2009, p.197).

Con todo esto, la escritura académica se asemeja a los destellos de un prisma en la formación y profesionalización del profesorado, no solo porque requiere la construcción del perfil del maestro a la luz de una disciplina, sino porque este tipo de producción “se exige, pero no se enseña, porque probablemente se la supone una habilidad general, aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación” (Uribe y Camargo, 2011, p.383). Sin duda alguna, la lucha de los procesos de formación docente, en gran medida, radican en la forma como escribimos para nuestros pares, pues la apropiación de la lectura y escritura académica conllevan a la formación continua del profesorado y su posible uso como práctica sociocultural (Bajtín, 1982; Bronckart, 2010; Camps, 2003) que devela las realidades a las que nos enfrentamos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Podríamos cerrar este apartado diciendo que la escritura es la carta de orientación de la sistematización y divulgación del saber docente y, es la mediadora epistémica del quehacer profesoral, de la práctica in situ, del aprendizaje en las disciplinas (Bazerman et al., 2012; Carlino, 2005; Tolchinsky y Simó, 2001). En resumidas cuentas, “aprender a escribir, entonces, no es una actividad azarosa o el resultado de la genialidad de ciertos espíritus iluminados” (Vásquez-Rodríguez, 2009, p.204). Es una habilidad en la que predominan los actos de construcción del conocimiento humano en un tiempo y lugar determinado, la cual responde a intereses colectivos y tradiciones particulares que esbozan una forma de ver y comprender el mundo.

Conclusiones

A lo largo de este artículo de reflexión, hemos perseguido la tesis de que la escritura académica es un prisma que responde a los ojos de escritores y lectores, así como a las propósitos y tradición de estudio de las diversas disciplinas; sin embargo, su cualificación depende del acervo académico del profesorado, así como de las representaciones sociales que poseen en torno a las prácticas de escritura académica. En este orden de ideas, para cincelar los constructos que permean las representaciones sociales, los géneros discursivos del contexto

2. Saber es “sabor” nos recuerdan Beillerot, *et. al.* (1998), un espacio – tiempo que sazona el ideario de los individuos portadores de historias, de experiencias, una relación con el mundo que se hila entre lo ético y lo estético; un constructo que gesta polifonías entre lo discursivo, lo lingüístico, lo proxémico y lo experiencial. En otras palabras, Zambrano-Leal (2019) nos recuerda que designamos saber para “situar lo que dominamos en un orden de lo común, lo cotidiano, la vida, la ciencia. Sé cocinar, sé coser, sé enseñar [...] Con frecuencia, en la escuela se nombra como saber a los conocimientos cuando estos son de naturaleza distinta” (p.77).

de formación docente y la importancia de la sistematización y la divulgación del saber se tienen un amplio camino por dilucidar en el marco de la profesionalización docente. Con todo esto, la propuesta de reflexión que aquí presentamos es un intento por aproximarnos a respuestas iniciales en torno a las prácticas de escritura académica. Algunas inferencias al respecto se visibilizan en aspectos como:

En cuanto a la primera categoría, *Prácticas de escritura académica y géneros discursivos: la respuesta al contexto de formación docente*, podríamos aseverar que la escritura académica tiene por propósito vincular al profesorado en las dinámicas de la profesionalización, es decir, escribir en las disciplinas constituye un ejercicio en el que no solo se analiza el conocimiento, sino en el cual los maestros se atreven a producirlo. Por lo tanto, el reto en dicha cualificación docente se centra en la constitución de redes de estudio, semilleros de investigación y comunidades de aprendizaje que focalicen y determinen, de manera detallada, cuáles son los intereses escriturales, la importancia de la alfabetización académica y los géneros discursivos particulares que permean la producción textual. Ciertamente, una posibilidad para cualificar las prácticas de escritura académica radica en dilucidar el mapa de géneros discursivos que, frecuentemente, exploran las comunidades discursivas; recordemos que la escritura es la representación de un hecho y una práctica socialmente situada (Bazerman, 2008).

A modo de cierre, consideramos importante comprender que las dinámicas escriturales de las disciplinas varían según sus prácticas. Por ello, identificar el carácter estable que poseen los intereses de escritura fecundos de las profesiones posibilita enriquecer y potenciar los modos y formas como se comunica el profesorado con los miembros de sus disciplinas. Por lo tanto, fundamentar aspectos epistemológicos y prácticos en la profesionalización docente constituyen una diada en la transformación del quehacer. Dicho brevemente, podríamos afirmar que, “la escritura es idónea para superar el oralismo pasivo, el parloteo sin fundamento, y la opinión apenas pegada a nuestra emoción más inmediata” (Vásquez-Rodríguez, 2009, p.197).

En relación con la segunda categoría, *Representaciones sociales más allá de los discursos: estrategias para la cualificación de la escritura académica del profesorado*, es importante dejar claro que las prácticas de escritura académica son reflejo de las enseñanzas recibidas, es decir, los maestros que se profesionalizan, perfilan sus procesos escriturales a la luz de las acciones que han recibido en su formación; es evidente que la producción allana el camino para analizar, sistematizar, discutir y divulgar el quehacer docente; sin embargo, no podemos dar por sentado que, al ser partícipes de procesos educativos en la educación superior, el profesorado escriba, acompañe y discuta de forma eficiente. No olvidemos que la escritura es un proceso, no un producto (Hayes y Flowers, 1980; Didactext, 2003, 2015); el reto radica en superar dicha representación social.

Asimismo, otra representación social muy marcada en torno a la escritura académica revela que la producción textual tiene una alta influencia por aspectos relacionados con la gramática y la ortografía. La profesionalización docente requiere transformar esta concepción, pues escribir evidencia no solo la producción de un texto correctamente elaborado, sino la postura del cuerpo profesoral. En este orden de ideas, nos gustaría dejar claro que atender la escritura académica sobrepasa el diagnóstico de los problemas de escritura y requiere una atención, más allá, de la configuración de cursos remediales (Ortiz-Casallas, 2011). Otro reto evidente al que nos enfrentamos radica en comprender las prácticas de escritura a través de una perspectiva didáctica (Narváez, 2014) desde la cual se revisen procesos de enseñanza y aprendizaje circunscrito a las dinámicas de cada disciplina. En otros términos, el “verdadero cambio en la enseñanza de la escritura académica pasa por la concienciación y la formación del profesorado universitario de todas las disciplinas” (Núñez y Muse, 2017, p. 26).

Finalmente, en torno a la tercera categoría, *Escribir para sistematizar y divulgar: de las ideas a la concreción del texto académico*. En la profesionalización de los docentes la escritura no solo cumple un papel comunicativo, sino que constituye el ideario compartido por un cuerpo profesoral, es decir, la escritura académica es un instrumento para transformar el pensamiento (Scardamalia y Bereiter 1992). Por lo tanto, un propósito claro para sistematizar y divulgar las ideas de los profesionales de la educación requiere transitar por “una concepción amplia de lo pedagógico, lo didáctico y de las prácticas de lectura y escritura, ya que estos conceptos constituyen los lentes que nos servirán para potenciar una mirada didáctica” (Rincón y Gil, 2010, p. 395). En este sentido, la enculturación en una comunidad discursiva depende de los encuentros académicos que determinen las disciplinas; la apuesta formativa de los docentes se evidencia en las participaciones dadas en seminarios, grupos de investigación, comunidades de aprendizaje, etc. En resumidas cuentas, consideramos que los procesos de cualificación de la escritura académica en la profesionalización docente se fortalecen en la praxis. En efecto, si deseamos sistematizar y divulgar los saberes es importante no solo reconocer el valor lingüístico de la lengua, sino cimentar estrategias didácticas que acompañen la escritura desde un enfoque pensado a partir de los constructos de la alfabetización académica (Carlino, 2013).

Para abreviar las reflexiones aquí presentes, podemos considerar que la formación docente requiere potenciar procesos de alfabetización académica, por medio del ejercicio investigativo y de la sistematización del quehacer, dado que, en la profesionalización de los maestros, cumple un papel fundamental el acompañamiento de otros sujetos expertos no solo en lo disciplinar, sino en lo escritural. Ciertamente, la escritura académica presenta al mundo, la postura que construida en la tradición de un cuerpo profesoral. Por lo tanto, el escribir se decanta en la práctica, en la lectura, en el análisis, en la reescritura.

En definitiva, vale la pena apostar por una profesionalización docente que privilegie la escritura académica como un fundamento que redefine el *ethos* del cuerpo profesoral; desde la comprensión del *pathos* del maestro que considera la producción académica como medio para transformar la práctica y; desde la relectura del *logos* de las disciplinas que cimientan el quehacer docente. Finalmente, si entendemos la producción académica como un diálogo para la construcción del saber, requerimos afinar la palabra con precisión; se trata de comprender que la cualificación de la escritura responde al principio activo de escribir-escribiendo. En conclusión, la escritura, como un prisma, refracta y refleja cambios en la producción y se cualifica en el hacer, responde a la práctica continua y la lectura detenida. En definitiva, la búsqueda de una mejor escritura académica se manifiesta en un principio pragmático que Antonio Machado nos enseña: *caminante no hay camino, se hace camino al andar*.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1999). *Hacia una filosofía del acto ético*. Anthropos Research & Publications.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science* (Vol. 356). University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press y The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Reference guide to writing across the curriculum*. (L. Ferreyra, Trans.). Departamento Editorial Facultad de Lengua Universidad de Córdoba, Argentina. (Obra original publicada en 2005)
- Bazerman, C. (2008). *La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales*. *Signos*, 41(68), 355-380.
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P., y Stansell, A. (Eds.). (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures, Perspectives on writing*. The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Parlor Press y The WAC Clearinghouse.
- Beillerot, J., Planchar-Laville, C., y Mosconi, N. *Saber y relación con el saber*. Paidós educador, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Bronckart, J. P. (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, (40), 163-176.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65 - 81.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2017). “Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias”. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16 - 32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>
- Cardona-Puello, S. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Revista Adelante - Ahead*, 5(2), 157-167.
- Cassany, D. y Llach, S. (2017). La digitalización del aula de ciencias: creencias y prácticas. *Digital Education Review*, 31, <https://doi.org/10.1344/der.2017.31.93-115>
- Castelló, M. (2009). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Graó.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365.
- Didactext, G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 15, 77-104.
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Fahler, V., Colombo, V., y Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscopio*, 17(3), 554-574.
- Giraldo-Gaviria, D. (2021). Producción de textos argumentativos publicitarios sobre producción lectora. Propuesta en la formación inicial de docentes. *Sophia*, 17(1), e1103.
- Giraldo-Gaviria, D. y Caro-Lopera, M. (2022a). Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Proxima*, 37,53-79.
- Giraldo-Gaviria, D. y Caro- Lopera, M. (2022b). La evaluación-revisión en prácticas de escritura para la formación docente en escuelas normales superiores. *Praxis y Saber*, 13(34), e13257. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13257>
- Giraldo-Gaviria, D. (2023). Prácticas de escritura y alfabetización académica: Desafío en la formación inicial docente en las Escuelas Normales Superiores de Colombia. En Nancy Palacios Mena et al. (Eds.). *Construcción del saber pedagógico Investigación en escuelas normales superiores y otras instituciones educativas* (pp. 209-231). Universidad de los Andes.
- Hayes, J., y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Paidós.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, Mónica, Cristovão, V., Moritz, M., Narváez Cardona, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49(1), 78-99.
- Núñez, J. y Muse, C. (2017). Formación y percepción sobre la escritura como proceso de estudiantes universitarios argentinos y españoles. *Acción Pedagógica*, 26 (1),18-26.

- Ortíz-Casallas, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, (16) 28, 17-41.
- Parodi, G., Ibáñez, 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). Ariel.
- Rátiva-Velandia, M., Lima-Jardilino, J., y Figueroa, C. “Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales”. *Enunciación*, Vol. 2, no. 23 (2018): 150.
- Rincón, G. y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, (38) 2, 387 – 419.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Swales, J. (2019). The futures of EAP genre studies: A personal viewpoint. *Journal of English for Academic Purposes* 38, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.01.003>
- Tolchinsky, L., y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum* (Vol. 36). Horsori Editorial, SL.
- Uribe, G. y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académica en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341.
- Vásquez-Rodríguez, F. (2009). *Educación con maestría*. Universidad de La Salle.
- Vásquez-Rodríguez, F. (2015). *Pregúntele al ensayista*. Editorial Kimpres SAS.
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75–84.