

Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces¹

Sol Colmenares
Universidad del Valle
Cali, Colombia

Resumen

Las prácticas de escritura académica en procesos de formación profesional tienen un alto potencial como herramienta cognitiva y de filiación a comunidades discursivas. En este artículo se presenta la caracterización de un conjunto de textos escritos por estudiantes en el curso Composición Escrita en Inglés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle durante el periodo agosto-diciembre de 2008. La caracterización se hace en términos de autoría, audiencia e interacción con otras voces.

Palabras clave: escritura académica, autoría, audiencia, voz.

Abstract

Academic Writing Practices in a Colombian Public University: Authorship, Audience and Interaction with other Voices

Academic writing practices in university environments have a high potential both as a cognitive tool and a means to become a member of discourse communities. In this article I describe a group of texts written by students in the course Written Composition in English in the Bachelor of Foreign Languages Teaching at the Universidad del Valle during August-December, 2008. The texts are described in terms of authorship, audience and interaction with other voices.

Key words: academic writing, authorship, voice.

Résumé

Pratiques d'écriture académique dans une université publique colombienne : l'auteur, le public et l'interaction avec d'autres voix

Les pratiques d'écriture académique, dans les processus de formation

¹ Este artículo se deriva de la investigación "Prácticas de escritura académica de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle" financiada por la misma universidad. Fecha de inicio: septiembre 2008. Fecha de culminación: septiembre 2011.

professionnelle, ont un potentiel élevé en tant qu'outil cognitif et moyen d'appartenance à une communauté de discours. Dans cet article nous présentons la caractérisation d'un ensemble de textes écrits par les élèves dans un cours de rédaction en anglais à l'Universidad del Valle en 2008. La caractérisation a été faite en tenant compte des aspects tels que l'auteur, l'interlocuteur et l'interaction avec d'autres voix.

Mots clés: écriture académique, auteur, interlocuteur, voix

INTRODUCCIÓN

La escritura tiene un alto potencial como herramienta cognitiva y de filiación a comunidades discursivas. Para desarrollar dicho potencial es necesario investigar las prácticas de escritura académica que se promueven en la universidad en los diversos procesos de formación profesional que en ella tienen lugar. Esta convicción fue una de las bases para plantear la investigación: Prácticas de escritura académica de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en el curso Composición escrita en inglés durante el periodo agosto-diciembre de 2008. Dos objetivos principales guiaron el estudio: (1) Describir las prácticas pedagógicas que tuvieron lugar en el proceso de producción de los textos: revisión de pares, reescritura y realimentación de la profesora, así como los acuerdos que mediaron los procesos de escritura en la asignatura y (2) Caracterizar en términos de autoría, audiencia e interacción con otras voces el corpus que constituyen los textos escritos por el grupo de estudiantes del curso. En este artículo se mostrarán los resultados de la investigación con respecto al segundo objetivo. Se presentarán los referentes teóricos que se exploraron para la caracterización así como el diseño metodológico por el que se optó. Para finalizar, se hará una discusión de los resultados y se propondrán algunas reflexiones sobre el tema.

MARCO CONCEPTUAL

Dado que en este artículo presentaremos los resultados de la investigación descrita con respecto al objetivo de caracterizar el

corpus en términos de autoría, audiencia e interacción con otras voces, expondremos a continuación los conceptos más relevantes para cada una de estas categorías.

Autoría. Hay en la función de autoría, además del rasgo distintivo de originalidad y creación, un requerimiento adicional: gozar del reconocimiento de una comunidad discursiva. Dicho reconocimiento pasa por un tamiz: que un conjunto de enunciados gracias a su coherencia y evolución interna pueda ser atribuido a una voz particular.

Esta singularidad, pese a su poderosa seducción, fue puesta en tela de juicio por autores como Roland Barthes, quien en su ensayo *La muerte del Autor* (1968) vaticinaba que es la lengua la que habla, no el autor: “el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura” (p.3) Quien escribe ha de morir para dar nacimiento a su escritura: el autor como pasado de su propia creación que sólo logra actualizarse cuando la lectura entra en escena.

En un modo de pensamiento similar, Michel Foucault, en su famosa conferencia *¿Qué es un autor?* (Pronunciada ante la sociedad francesa de filosofía el 22 de febrero de 1969), afirmó que todos los autores son escritores pero no todos los escritores son autores. Una carta privada, sostuvo, puede tener una firma pero no tiene un autor.

La autoría, como función, se cimenta entonces en la pertenencia del discurso enunciado a un conjunto sistemático de proposiciones que es reconocido como propio por una comunidad discursiva. La autoría, en el campo de la producción académica escrita, se fundamenta en la posibilidad de hacer aportes al desarrollo de una disciplina, de construir pensamiento.

Ahora bien, al pensar en las posibilidades de construcción de autoría en los textos escritos por estudiantes de nivel universitario y buscar referencias sobre el tema, nos encontramos con reflexiones como las siguientes, de los profesores Barzotto, Possenti y Orlandi respectivamente:

La producción escrita es bien incipiente en los cursos de Pregrado, incluso en la carrera de Letras, generalmente se restringe a una secuencia de redacciones sobre temas supuestamente polémicos o a la reseña mal rumiada de teorías, para usar una expresión de Rodolfo Ilari, o incluso,

paráfrasis... Estos parecen ser los modelos que acaban predominando como prácticas de escritura en la universidad. De ahí la necesidad de estudiarlas (...) Una vez formadas como docentes, muchas personas carecen de la escritura sobre su objeto de trabajo y de un lugar de prestigio para su palabra. ² (Barzotto, 2007, p.166).

Los elementos fundamentales para repensar la noción de autoría, imagino, son los siguientes: por un lado debe reconocerse que típicamente, cuando se habla de autoría, se piensa en alguna manifestación peculiar relacionada con la escritura, en segundo lugar, no se puede imaginar que alguien sea autor, si sus textos no se inscriben en discursos, o sea, en dominios de memoria que tengan sentido; finalmente, creo que ni vale la pena tratar el tema de autoría sin enfrentar el desafío de imaginar verdadera la hipótesis de una cierta personalidad, de alguna singularidad.³(Possenti, 2001, p.17).

¿Qué se necesita para ejercer autoría? Para responder a esta pregunta, Orlandi afirma:

Lo que ha faltado cuando se piensan las condiciones de producción escrita en la escuela es comprender el proceso en que el sujeto asume su papel de autor, lo cual implica una inserción (construcción) del sujeto en la cultura, una posición en el contexto histórico-social.⁴ (Orlandi, 1988, p.79)

En este panorama, pensar que una persona en proceso de formación profesional puede construirse como autora es, por decir lo menos, ilusorio. Y sin embargo, coincidimos en los entornos universitarios en que las personas que formamos deben desarrollar habilidades escritas que les permitan construir textos académicos.

2 En portugués en el original: "Como é bem incipiente a prática da producao escrita em cursos de graduação, inclusive em Letras, que geralmente se restringe a uma seqüência de redações sobre temas supostamente polêmicos, ou à "resenha mal ruminada de teorias", para usar uma expressão de Rodolfo Ilari, ou, ainda, a paráfrases como a que simulei anteriormente a partir do texto de Borges, parece serem estes os modelos que acabam predominando como sendo a escrita na Universidade, daí a necessidade de estudá-los".

3 En portugués en el original: "Os elementos fundamentais para repensar a noção,{de autoria} imagino, são os seguintes: por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de "memória" que façam sentido; por fim, creio que nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa personalidade, de alguma singularidade."

4 En portugués en el original: "O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social."

¿Cómo se construye “autoría” en un contexto académico, institucional y público desde una identidad profesional en formación? ¿Cómo un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle enfrenta el reto de producir un texto académico en inglés? ¿Es posible construir “autoría” en un contexto como éste?

En un ámbito académico, ser autor significa pertenecer a una comunidad discursiva y participar de los diálogos que dicha comunidad sostiene en torno a la definición de sus objetos de estudio y métodos, la delimitación de sus dominios (cada vez más flexible gracias a la interdisciplinariedad), la priorización de sus preocupaciones y la elaboración de sus agendas.

¿Es posible entrenarse para llegar a este status? La escritura académica, en particular, supone un conflicto de identidad para estudiantes de educación superior porque el “yo” en el que se inscribe el discurso académico les resulta ajeno y tienen que adoptar una voz que no les pertenece aún⁵. (Ivanič, 1998, p. 86). Educadas en una larga tradición de reproducción de discursos oficiales, construir una identidad de autoría resulta ser para las personas que tienen acceso a la educación superior un reto que trae consigo profundas contradicciones, dilemas y temores: ¿Quién soy yo para decir algo en el campo de conocimiento en el que me estoy formando? ¿Desde dónde puedo legitimar mis opiniones si no soy una persona experta? La gran diferencia entre la lectura y la escritura, discurre la escritora Susan Sontag, radica en que “la lectura es una vocación, una capacidad en la que, con práctica, se está destinada a ser más experta. Lo que se acumula como escritora, por el contrario, es sobre todo incertidumbres y ansiedades” (Sontag, 2007, p. 297).

Recurrir entonces a otras voces: expertas, publicadas y reconocidas parece ser el requerimiento. Las voces de quienes ya son autores y que me representan en la medida en que me identifico con lo que enuncian o en las que simplemente reconozco altos índices de popularidad: lo que circula como legítimo, como verdad o al menos hace parte del ámbito de lo preferible.

Una comunidad discursiva comparte intereses, reflexiones, preguntas. Comparte, también, en niveles diferenciados, saberes disciplinarios y reconoce con más o menos precisión (dependiendo

⁵ En inglés en el original: “Students have to adopt a voice which they do not yet own”

del nivel de conocimiento y número y naturaleza de experiencias profesionales) los temas de los cuales ha de ocuparse.

Audiencia. ¿Para quién escribimos?

Hacer públicos los textos producidos significa poner en circulación al autor como sujeto que se expone en contextos sociales concretos: se expone a la crítica, a la censura, pero así mismo puede obtener el reconocimiento y la admiración de los otros.

La cita es de la profesora Giovanna Carvajal (2008, pp. 213-214) en su libro *Lecturas y escrituras juveniles: entre el placer, el conformismo y la desobediencia*. Quien escribe tiene una idea de su audiencia y desde allí establece una relación con ella. Algunas veces no pasa de imagen borrosa, sospechada. Otras veces es deseo. ¿A quién se dirige el enunciado? ¿Cómo la escritora, el escritor percibe e imagina a su interlocutor? ¿Cuál es la fuerza de la influencia de éste sobre el enunciado? “Es de eso que depende la composición y, sobre todo, el estilo del enunciado. Cada uno de los géneros del discurso, en cada una de las áreas de comunicación verbal, tiene su concepción patrón del destinatario que lo determina como género”. (Bajtín 1999, p. 285). El texto que se escribe se construye como si fuera una fotografía: tiene la pretensión de ser exhibido, mostrado a los ojos de otro que evaluará su pertinencia, validez, importancia y coherencia.

Quienes escriben tienen unas ideas acerca de los textos que producen y ejercen una vigilancia sobre ellos y, de esta manera, sobre sí. El cuidado propio también opera en la escritura. Dado que existe un imaginario acerca del texto que debe ser producido, aquel que es realmente producido es comparado con el ideal y evaluado en términos de aproximaciones y alejamientos con respecto a él. El propio texto es objeto de evaluación.

Ahora bien, el conocimiento científico que se espera que la academia produzca sólo puede construirse dentro de cada disciplina, con un lenguaje que “sólo pueden procesar los propios miembros de cada disciplina científica y aprenderlo exige muchos esfuerzos y tiempo. De este modo surge un ámbito creciente en la producción discursiva, como es el de la divulgación o popularización de la ciencia” (Cassany, 2004, p. 8) ¿Para quién escribir, entonces? ¿Sólo para académicos, para colegas?

¿Y qué hay de la divulgación y popularización de la ciencia? ¿Para quién escribimos? ¿El reconocimiento de audiencia facilita las prácticas de escritura académica? ¿Es la conciencia de audiencia algo que se puede enseñar/aprender? ¿Qué entienden los estudiantes por “audiencia”, después de haber trabajado y discutido este concepto?

Interacción con otras voces

Quien pinta, no pinta sobre una tela virgen, ni quien escribe, escribe sobre una página en blanco. La página y la tela están ya de tal manera cubiertas de clichés preexistentes, preestablecidos, que es preciso de entrada, borrar, limpiar, laminar, incluso despedazar para hacer pasar una corriente de aire, salida del caos que nos traiga la visión.

La cita es de los filósofos Deleuze y Guattari (1992, p. 262) en su desafiante libro *¿Qué es la filosofía?* La imagen de la página en blanco es una vieja metáfora. El estado de pánico frente a la blancura de la hoja (reemplazada ahora por la de la pantalla) esperando el arrebató de inspiración, la llegada de la musa, nos acompaña hace décadas. Deleuze y Guattari afirman la inexistencia de la página blanca. La página blanca solo existe como idealización. La página está habitada por las voces que ya se pronunciaron con respecto al tema, las voces que contradijeron aquellas y los millares de voces que tomaron partido por una u otra posición. Cuando creemos violar la blancura de la página, no estamos más que entrando en el río discursivo. Como Voloshinov advertía: “una actuación discursiva participa en una discusión ideológica a gran escala; responde a algo, algo rechaza, algo está afirmando, anticipa las posibles respuestas y refutaciones, busca apoyo, etc. (1992, p.133)

Aquello que somos, decimos y escribimos se encuentra inevitablemente inserto en condiciones de producción discursiva, atravesado y modelado por otras voces. La ilusión de decir por primera vez tal vez sea más fácil de abrigar cuando hablamos que cuando escribimos ya que la escritura –con su materialidad– y, en términos más estrictos, los géneros para los cuales la escritura es un trazo constitutivo, exigen de quien escribe una cartografía donde las fronteras entre su voz y aquellas con las cuales interactúa sean lo suficientemente claras como para ser recorridas.

Perspectiva metodológica

Desde la formulación del proyecto de investigación, se enunció la intención de poner en escena las voces de todas las personas involucradas en el proceso. En este caso particular, ello significó dar un lugar importante a las voces de quienes participaron en calidad de estudiantes. La cotidianidad del aula de clase construida desde los intercambios discursivos –orales y escritos– entre pares y en relación con la docente fue el escenario escogido para la recolección de los datos. El método etnográfico resultó ser la opción metodológica más coherente con nuestra intención. Algunos conceptos e implicaciones de este método se presentan a continuación:

En el libro *Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe*, Colmenares, S., Tejada, H. y Truscott, A. (2006, p.38), al reconstruir los significados de “investigación cualitativa” y “etnografía”, ponen en escena la diferenciación que se ha hecho entre lo ético y lo émico en el campo de la lingüística:

mientras que lo fonético intenta describir todos los sonidos posibles producidos por la voz humana, lo fonémico se enfoca solamente en los sonidos que tienen significado en una lengua determinada. Ubicada en lo émico, la etnografía privilegia el descubrimiento de las maneras a través de las cuales las personas que están dentro del universo investigado construyen y categorizan significados dentro de su contexto cultural.

El enfoque etnográfico se inscribe en la investigación cualitativa, en la cual “las preguntas indagan, exploran, buscan descubrir o conocer: la teoría provee de hipótesis o conceptos-guía para la realización del trabajo en el campo y la consiguiente construcción de los datos” (Sautu, 1999, p. 35).

Un referente muy importante, en términos metodológicos, para la investigación fue el libro: *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. En este texto, los autores afirman que

“El método debe ser algo más que la mera aprehensión de datos, pero es igualmente cierto que las técnicas de observación o cualesquiera otras empleadas en la obtención de datos, incluyendo el registro de documentos, implican planteamientos teóricos previos (terminología, diseño de

investigación, hipótesis o al menos ideas directrices, contrastación de modelos, etc.)” (Velasco & Rada, 1997, p.18).

La originalidad metodológica de la investigación etnográfica consiste, continúan los autores, en que “el método involucra a la persona: las relaciones sociales establecidas a través de esta situación metodológica implican a la persona como una obligación de humanidad que contrarresta cualquier exigencia de asepsia metodológica.” (Op. Cit, p. 23). En el caso de esta investigación en particular, el hecho de ser investigadora y docente a la vez, pone a la investigadora en un lugar privilegiado para la observación y recolección de datos. “La mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran.” (Op. Cit, p.24)

Otro elemento importante para la investigación fue reconocer la utilidad de la observación participante para el estudio que realizamos: “No es posible instrumentalizar las relaciones sociales sin implicarse en ellas. La situación se configura como una tensión de proximidad y distancia (...) en esa tensión, y como modo básico de aproximación al campo, se encuentra la observación participante.” (Op. Cit, p. 24)

El aula y la cotidianidad de la interacción con los grupos de estudiantes fueron respectivamente el escenario y la temporalidad en los cuales se recogieron los datos, se pusieron a prueba las estrategias y se elaboraron las reflexiones. Reflexiones que pretenden contribuir a elaboraciones teóricas en torno a temas tales como la autoría, la audiencia y la interacción con otras voces. Dicha pretensión puede ser juzgada como “la ilusión de captación de un todo” de la que hablan los autores mencionados y que es necesario mantener: “especialmente cuando el objetivo es el estudio de un ámbito o aspecto de la sociedad de pertenencia, pues sólo así es posible liberarse del engaño de creer que conocer un ámbito es haber accedido al conocimiento de la totalidad.” (Op Cit, p. 33)

Asumir esta postura nos enfrenta a la heterogeneidad a veces caótica de los datos y los procedimientos de análisis y nos obliga una y otra vez a recordar que debe ser la necesidad de significar la que nos guíe en el proceso. Para generar un discurso inteligible y significativo, Velasco y Díaz de Rada nos aconsejan usar los siguientes procesos de elaboración de datos: describir, traducir, explicar e interpretar, los que

si bien “podrían ser vistos como procesos sucesivos de elaboración de datos en distintos momentos y grados o niveles de abstracción, también son en cierta medida procesos complicados, inseparables.” (Op. Cit, p. 42) Identificar en el microuniverso escogido las preguntas relevantes, buscar los detalles, señalar los pequeños relieves imperceptibles a la mirada panorámica son acciones que guiaron el análisis de los datos en esta investigación y que implicaron una re-lectura constante y en muchos momentos frustrante por el silencio de los datos ante la actitud expectante de la investigadora que espera la epifanía, el instante de la revelación. No hay tal instante. En realidad es lo que sucede mientras se realiza el ejercicio lo que permite ver más allá de los patrones, lo que sucede en las márgenes, lo que no necesariamente se repite.

Describir, interpretar y explicar se superponen entonces en el tratamiento de los datos para dar paso finalmente al momento de la traducción: “revivir una experiencia en forma crítica e interpretativa” (Evans- Pritchard, 1973, p.77 en Velasco y Rada, 1997, pp.51-52). ; pero al hacerlo, la investigadora en realidad transcribe esa experiencia. Esto es traducir

Identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que quedan encuadrados, construir la estructura simbólica subyacente, etc., es el programa para elaborar una interpretación. La recompensa está en el procedimiento mismo: comprender, tornar inteligible la acción humana (Op. Cit, p.72).

Resultados

Con respecto a la construcción de autoría. La elaboración del PEP (Proyecto de Escritura Personal) se enuncia en el programa del curso Composición escrita en inglés, objeto de estudio de la investigación como parte de la metodología:

Cada estudiante escogerá un tema del campo disciplinario para ser desarrollado en su proyecto de escritura personal. La escritura es entendida en este curso como un proceso de experimentación, reflexión y re-elaboración constantes. Cada texto que se escribe pasa por diferentes etapas, es revisado, re-escrito, leído por otros, comentado, analizado a la luz de aspectos teóricos y vuelto a escribir. Por esta razón los estudiantes deberán presentar evidencias de ese proceso (esto es, diferentes versiones del proyecto).

Nótese que la primera característica que se le atribuye al PEP en el programa del curso es la libre escogencia del tópico por desarrollar. La única condición impuesta se enuncia en términos de la inscripción del tema dentro de “nuestro campo profesional”. Esta libertad deviene en la mayor parte de los casos incertidumbre y angustia, emociones suscitadas por la pregunta: ¿Sobre qué escribir? La invitación es encontrar una palabra propia, comprometida y relevante, lo cual supone la toma de múltiples decisiones. Sumada a la angustia generada por la autonomía para decidir qué tópicos son relevantes aparece otra: ¿Qué es lo que tengo que escribir? ¿Un ensayo? ¿Cuál género discursivo se adapta mejor a los requerimientos de aquello que quiero decir?

Pertenecer a una comunidad discursiva implica, entre otras habilidades, la de identificar los temas propios de la disciplina en la que se pretende oficiar como profesional.

¿En qué áreas se inscriben los temas que las personas participantes en la investigación escogen para el desarrollo de sus proyectos de escritura? ¿Cuáles son las razones para escoger esos temas? ¿Qué se entiende por “texto académico”? O, en otras palabras, ¿cuáles son los requerimientos del texto a escribir?

La producción escrita de profesionales en formación responde usualmente a consignas en las que se explicita el género discursivo esperado: escriba un ensayo, una reseña, un resumen, una bibliografía comentada. No sorprende, por ello, el estado de incertidumbre e incluso pánico que experimentan muchas personas cuando se les pide que escojan primero el tema sobre el cual desean escribir. Sí, sí –responden. Pero ¿qué es lo que tengo que escribir? ¿un ensayo?

La secuencia que se propone en el curso contexto de investigación es la siguiente: Decidir primero cuál es el tema que les interesa: ¿qué les motiva lo suficiente como para dedicarle un semestre de trabajo? Pensar luego si es un tema que se inscribe dentro del campo profesional en el que se están formando. Sopesar después si es un tema relevante para la comunidad discursiva en la cual pretenden inscribirse. Y escoger, finalmente, el género que mejor se ajuste a aquello que quieren decir.

De este proceso se desprende una autoría en construcción más centrada en lo que se quiere decir, en el compromiso personal de cada participante con sus palabras, con su enunciación, con su decir.

¿En qué áreas se inscriben los temas que las personas participantes en la investigación escogen para el desarrollo de sus proyectos de escritura? Las últimas versiones de los proyectos de escritura se distribuyen en 8 áreas principales:

1. Pragmática
2. Análisis de textos literarios
3. Psicolingüística
4. Políticas Lingüísticas
5. Medios y lenguajes
6. Educación Bilingüe
7. Didáctica
8. Sociolingüística

En la tabla que aparece a continuación se discrimina el número de estudiantes que escogieron un tema en cada área y el porcentaje equivalente:

Tabla 1. Áreas en las que se inscriben los temas de escritura

Área	Número de estudiantes que escogieron un tema de esta área *	Porcentaje equivalente dentro de la población total del estudio
Pragmática	1	4%
Análisis de textos literarios	1	4%
Psicolingüística	2	8%
Políticas Lingüísticas	2	8%
Medios y Lenguaje	2	8%
Educación Bilingüe	4	16%
Didáctica	5	20%
Sociolingüística	8	32%

*Número total de estudiantes: 25

Los temas escogidos por el grupo de estudiantes para sus proyectos de escritura sugieren inquietudes de índole política, de índole social, de índole filosófica/ética. Las políticas lingüísticas nacionales, por ejemplo, son objeto de interés para dos estudiantes. Una de ellas pretende analizar de manera crítica la planeación gubernamental en lenguas extranjeras teniendo en cuenta “las necesidades de Colombia y los propósitos europeos” (Government’s foreign language planning, Colombian needs and European purposes). La otra estudiante entrevista a un grupo de

profesores para establecer su grado de conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo.

El segundo porcentaje más alto agrupa temas que se inscriben dentro del área de Didáctica de lenguas extranjeras, tales como:

- Enseñanza de inglés para primaria, en Piendamó, Cauca.
- Juegos: una estrategia muy útil en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.
- Técnicas de teatro para aprender o enseñar una segunda lengua.
- La importancia de leer cuentos de hadas a los niños.

Otras selecciones se inscriben en el área de Lenguaje y Medios, como es el caso del texto que propone un análisis discursivo de cuatro periódicos de Cali: El País, Q'hubo, El Caleño y Diario de Occidente con el objetivo de demostrar cómo cada periódico está dirigido a un grupo poblacional diferente en la ciudad de Cali.

En el área de Psicolingüística encontramos dos temas:

- La petición en el proceso de adquisición de una lengua
- La experiencia de enseñar francés a niñas y niños menores de 5 años.

El área en que encontramos un mayor número de textos es Sociolingüística:

- Variaciones semánticas en un grupo de trabajadores de una clínica de Cali.
- Comparación y contraste entre la enseñanza de aspectos culturales en las clases de inglés y en las clases de francés en el programa de licenciatura en lenguas extranjeras en la Universidad del Valle.
- Producciones folclóricas del Pacífico y su contribución cultural en algunas zonas de Cali.
- ¿Cómo los mitos y leyendas de la región han influido en el léxico de la gente de Papayal?
- Dialectos coexistentes y cómo afectan a las personas, una pregunta por la identidad.
- El slang juvenil en dos barrios de Cali.
- Influencia de letras de canciones en el comportamiento de un grupo de jóvenes.

En el área de análisis de textos literarios encontramos un texto: “Nuestra necesidad de consuelo es imposible de satisfacer”, un perfil biográfico del escritor Stig Dagerman. Y, finalmente, en el área de Pragmática, encontramos también un texto: Cortesía en la lengua del otro.

Ahora bien, al tener que explicar las razones por las que escogen un tema, las personas participantes en la investigación esgrimen (textualmente) argumentos como los siguientes:

- ❖ *Escogí el tema porque era muy interesante y es un problema que vivo todos los días como profesora bilingüe. Considero que es una oportunidad para mejorar mi inglés y aprender sobre cultura.*
- ❖ *En ese momento era voluntaria en un jardín infantil así que busqué juegos particularmente especiales para niños. Jugando se aprende más rápido y mejor. Así que esa es la razón principal.*
- ❖ *Hace muchos años fui profesora de matemáticas en una pequeña comunidad en Piendamó, Cauca. Era un grupo de niños indígenas. Yo estaba motivada porque vi que estudiaban de manera diferente. Así que por eso quise saber algo sobre la enseñanza de inglés en el mismo contexto.*
- ❖ *Siempre he considerado que uno debe usar todo el conocimiento y la información que recibe en la Universidad para analizar y transformar la propia realidad. Yo trabajo como profesor en uno de los muchos colegios que hay en el sur de Cali pero al mismo tiempo visité uno de sus barrios más pobres y una de sus escuelas en el nororiente de la ciudad.*

La segunda razón da cuenta de los vínculos que los estudiantes logran crear entre las distintas asignaturas que estudian. Este es un logro que consideramos tiene que ver con la insistencia de varias docentes acerca de los beneficios que trae identificar temas de interés que puedan ser trabajados desde distintas áreas:

- ❖ *Mi tema fue sobre las diferencias en la enseñanza de contenidos culturales en las clases de Inglés y Francés. Esta es una pregunta que me he estado haciendo desde que noté grandes diferencias en este aspecto en las clases de Inglés y Francés.*
- ❖ *Este semestre estoy en una clase de literatura infantil y leo muchas historias y cuentos de hadas.*
- ❖ *Escogí mi tema de variación semántica porque me gusta la sociolingüística. Hace un año estuve estudiando este material y me di cuenta de que podía aplicar este conocimiento con el fin de entender muchas cosas de mi trabajo.*

La tercera razón que comparte el 16% de la población resulta un poco vaga. Que el tema “esté relacionado con la sociedad” no nos proporciona elementos significativos para el análisis ya que esto podría decirse de todos los temas en cuestión. Algo similar ocurre con la afirmación “es interesante”, “siempre me interesó” que no pasan de ser frases hechas, lugares comunes vaciados de significado. La influencia del curso o el consejo de una profesora o profesor es esgrimida como razón por un 8% de la población. Otra razón es la de estar viviendo una experiencia personal que permea todas las facetas de la vida de las participantes: ser madres. Las tres estudiantes que expresan esta razón para la escogencia de su tema de escritura coinciden en que la maternidad cambia drásticamente su percepción del mundo y su proceso de profesionales en formación no escapa a los grandes retos que la maternidad trae consigo:

Desde que soy mamá toda mi vida ha sufrido cambios. Cuando mi hijo era un recién nacido tuve que seguir una rutina diferente, no más dormir, no más quedarme en la cama cuando quería, no más cine ni salidas para divertirse y no más calma. Debo cuidar de mi bebé las 24 horas del día. Mi apariencia física cambió: tenía ojeras, estaba delgada y todo lo que quería era un descanso. Nunca en mi vida había estado tan exhausta, mi bebé requería toda mi atención y mi amor. En pocos meses, continué con mis estudios. Estudiar en una prestigiosa universidad y llevar mis estudios y mis compromisos familiares fue muy difícil y todavía lo es.

De las razones expuestas, la más significativa en términos de construcción de autoría es a nuestro juicio la siguiente: la posibilidad de aportar o contribuir al campo. Sólo tres personas la enuncian como razón, lo cual corresponde al 8% de la población. Reconocemos en este enunciado una conciencia respecto a la pertenencia a una comunidad discursiva que no aparece en las otras razones.

- ❖ *Escogimos el tema de analizar profesores de inglés principiantes porque estamos interesadas en comenzar nuestra práctica como profesoras. Queremos colaborar para mejorar la educación en Colombia, al menos en el tema de las lenguas extranjeras.*
- ❖ *Yo crecí en Buenaventura y en mi infancia escuché muchas historias de fantasmas, mitos y leyendas de allá. Recuerdo que vivía fascinada con esas historias. Ahora tengo 21 años y creo que crecí en medio de una gran cultura con folclor, creencias, costumbres, comportamientos, ideas y pensamientos. Mi proyecto ahora está incompleto porque quiero viajar*

a Papayal y ver y vivir esas experiencias. También quiero hacer algunos proyectos en la escuela de Buenaventura y contribuir al mejoramiento de la comunidad.

La distribución de los porcentajes que ilustran las razones por las cuales las personas participantes en la investigación escogieron sus temas de escritura es una distribución pareja. No hay una razón que sobresalga por encima de las demás ya sea por poca o mucha adhesión. Las que se ubican en el primer lugar con un 16% tienen que ver con la experiencia laboral de los estudiantes:

Tabla 2. ¿Cuáles son las razones que motivan la escogencia de un tema de escritura?

Razón	Número de estudiantes	Porcentaje equivalente
Está relacionado con mi experiencia laboral	4	16%
Por otra materia(s) que estaba viendo	4	16%
Está relacionado con la sociedad	4	16%
Ser madre/una experiencia personal	3	12%
Es interesante/ Siempre me interesó	3	12%
Consejo de la profesora o por influencia del curso	2	8%
Aportar, contribuir	2	8%
No hubo respuesta	3	12%

Otro aspecto que permea las posibilidades de construcción de autoría en las prácticas de escritura académica de profesionales en formación tiene que ver con los requerimientos que reconocen como propios del texto que deben escribir. ¿Qué entienden los estudiantes por “texto académico”?

Cada estudiante tiene una historia personal con la escritura y, en particular, con la escritura académica. De esa historia dependen las ideas y percepciones que quienes enuncian tienen con respecto al texto que deben producir, sus formas arquitectónicas (¿cómo decir?) y enunciativas (¿qué decir?). Esto equivale a afirmar que de esa historia dependen las ideas y percepciones que tengan acerca de los requisitos de los géneros que circulan en ámbitos académicos, entendiendo por géneros “tipos relativamente estables de enunciados –desde el punto de vista temático, composicional y estilístico– elaborados por cada esfera de la actividad humana” (Bajtín, 1952-53/1979, pp. 279-284). ¿Qué hace que un texto escrito sea reconocido como un ensayo, una reseña o una disertación?

¿Qué garantiza la naturaleza académica de un texto por oposición a uno que no lo es?

En las definiciones construidas por las personas participantes en la investigación los textos académicos son caracterizados en términos de sus propósitos, función, estructura, audiencia y autoría. De acuerdo con esas definiciones, un texto es académico:

Por sus propósitos:

Enseñar, construir y transmitir/diseminar conocimiento.

Dar información sobre un tema académico específico.

Mostrar un modelo de investigación para propósitos académicos.

Presentar ideas, argumentos y datos detalladamente analizados o investigados.

Mejorar o explicar eventos en un ambiente educativo.

Presentar un tema de manera formal, analizar temas formales.

Proponer coherentemente una idea principal o punto de vista y buscar consolidarlo como información valiosa.

Hacer reflexionar a la audiencia sobre el tópico del texto.

Demostrar una idea o punto de vista, sustentar una tesis.

Enfatizar, describir, ejemplificar aspectos relevantes para la formación de estudiantes.

Desarrollar puntos de vista críticos en los estudiantes acerca de temas interesantes.

Por su función:

Un texto –cualquiera que éste sea– es académico si es usado en un contexto académico.

Por su estructura:

Empieza con una introducción, sigue con el desarrollo de las ideas y, en la última parte, la conclusión.

Debe tener referencias, citas, fuentes. Necesita fuentes para sustentar sus puntos de vista.

Sustenta las ideas con ejemplos y citas.

Debe estar escrito sin afirmaciones o términos vagos, de manera tan clara que pueda ser leído fácilmente.

Su estructura sintáctica está bien formulada. Respeta la puntuación

de la lengua en la que se escribe. Un aspecto relevante del texto académico es la cohesión y coherencia (sustentación y organización de las ideas).

Está lógicamente desarrollado y las argumentaciones están basadas en citas. No es suficiente con mostrar un punto de vista personal, debe incluir análisis y tener un lenguaje apropiado (términos específicos).

Desarrollan una tesis o teoría sobre el tema escogido.

Debe hablar sobre hechos verdaderos.

Debe ser escrito en tercera persona para garantizar la objetividad del texto.

Debe ser escrito en un estilo formal.

El tema puede ser científico o humanístico pero debe ser tratado en profundidad, con información basada en otros textos: artículos de revistas, bibliografía nueva y vieja, resultados de actividades de investigación.

Es objetivo.

Tiene referencias.

Ser claro, organizado, con coherencia.

No solo tratan de temas científicos sino también de temas literarios, culturales, políticos, etc.

Por su audiencia:

A quien pueda interesar

Gente de la academia (Universidad, grupos de investigación, institutos, etc.)

Gente seriamente interesada en el tema

Cerrada, específica

Del contexto educativo

Por su autoría:

Son escritos por gente con un alto nivel de conocimiento sobre un tema específico principalmente escritores que han estudiado mucho y son reconocidos.

Debe adquirir mucho conocimiento sobre el tema para usar un vocabulario apropiado e investigar para probar sus proposiciones.

Géneros citados como académicos:

Ensayo, artículo, documentos de investigación, tesis, reseñas, biografías, autobiografía, entrevista, conferencia. También se mencionan poemas, cuentos y noticias cuando son usados con fines académicos.

La construcción de autoría implica asumir una responsabilidad pública sobre lo escrito para lo cual es imperativo poner en circulación lo que se escribe. En este punto se encabalga la relación que se establece con quienes probablemente leerán lo escrito: la ficción de audiencia, las posibilidades de interlocución.

Con respecto a la construcción de audiencia. ¿Para quién escribimos?

Hacer públicos los textos producidos significa poner en circulación al autor como sujeto que se expone en contextos sociales concretos: se expone a la crítica, a la censura, pero así mismo puede obtener el reconocimiento y la admiración de los otros (Carvajal, 2008, pp.213-214).

Quien escribe tiene una idea de su audiencia y desde allí establece una relación con ella. Algunas veces no pasa de imagen borrosa, sospechada. Otras veces es deseo. ¿A quién se dirige el enunciado?

¿Cómo percibe e imagina quien escribe a su interlocutor? ¿Cuál es la fuerza de la influencia de éste sobre el enunciado?

Es de eso que depende la composición, y sobre todo, el estilo del enunciado. Cada uno de los géneros del discurso, en cada una de las áreas de comunicación verbal, tiene su concepción patrón del destinatario la cual lo determina como género (Bajtín & Volochinov 1952-53/1979, p. 321).

El texto que se escribe se construye como si fuera una fotografía: tiene la pretensión de ser exhibido, mostrado a los ojos de otro que evaluará su pertinencia, validez, importancia y coherencia.

Quienes escriben tienen unas ideas acerca de los textos que producen y ejercen una vigilancia sobre ellos y, de esta manera, sobre sí. El cuidado propio también opera en la escritura. Dado que existe un imaginario acerca del texto que debe ser producido, aquel que es realmente producido es comparado con el ideal y evaluado en términos de aproximaciones y alejamientos con respecto a él. El propio texto es objeto de evaluación.

Ahora bien, el conocimiento científico que se espera que la academia produzca sólo puede construirse dentro de cada disciplina, con un lenguaje que “sólo pueden procesar los propios miembros de cada disciplina científica y aprenderlo exige muchos esfuerzos y tiempo. De este modo surge un ámbito creciente en la producción discursiva, como es el de la divulgación o popularización de la ciencia” (Cassany, 2004, p. 8) ¿Para quién escribir, entonces? ¿Sólo para académicos, para colegas? ¿Y qué hay de la divulgación y popularización de la ciencia?

¿Para quién escribimos? ¿El reconocimiento de audiencia facilita las prácticas de escritura académica? ¿Es la conciencia de audiencia algo que se puede enseñar/aprender? ¿Qué entienden los estudiantes por “audiencia”, después de haber trabajado y discutido este concepto?

A continuación se presentan algunas definiciones construidas por estudiantes sobre el concepto de “audiencia”:

- ❖ “Agencia” construida por quien escribe.
- ❖ Es ficcional hasta que el trabajo está terminado.
- ❖ Audiencia es la lectora o lector y todas sus características, gracias a las cuales comprende el texto.
- ❖ Aquellas personas con quienes establecemos interlocución
- ❖ Da forma al texto
- ❖ La comunidad de personas lectoras a quienes se orienta el texto. La audiencia debe ser considerada por quien escribe para que su texto sea entendido.
- ❖ Es el público, un grupo específico de personas a quienes se dirige el texto. Cuando escribimos debemos pensar en nuestra audiencia
- ❖ La audiencia se ficcionaliza a sí misma jugando el rol propuesto por quien escribe.
- ❖ Este concepto se refiere a los lectores. El autor debe tener en cuenta a la comunidad que debe ficcionalizar en el texto.
- ❖ El grupo de personas a las que te diriges. Es necesario pensar en la audiencia cuando escribes.
- ❖ Es una de las principales características que da forma a un texto.
- ❖ A quienes nos dirigimos. Da forma al texto.
- ❖ Grupo de personas a quienes el autor dirige su discurso.
- ❖ La gente que lee tus textos. Cuando escribes debes tener en cuenta tu audiencia.

- ❖ La audiencia son los receptores a quienes dirigimos nuestro discurso. Tener una audiencia determinada supone tener una intención y una manera de decir las cosas.

La profesora Paula Carlino nos dice en su libro *Escribir, leer y aprender en la Universidad* que:

Los estudiantes carecen del sentido de audiencia y no intentan adecuar sus textos a lo que suponen necesitan sus lectores. De hecho, suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben principalmente para acreditar las materias (Carlino, 2005, p.31).

Nuestra investigación ofrece elementos para argumentar a favor de este enunciado y para afirmar categóricamente que es necesario promover la publicación de los textos escritos por estudiantes. Sólo a través de la publicación lograremos edificar escenarios en los que la autoría no sea una ilusión sino una función que pueda construirse desde procesos de formación universitaria.

Con respecto a la interacción con otras voces. El profesor Charles Bazerman, en el capítulo 4 del libro *Intertextuality: How texts rely on other texts* enuncia las citas directas y las citas indirectas como técnicas de representación intertextual y las define de la siguiente manera:

Las citas directas se identifican por el uso de comillas, sangría, itálicas u otra convención tipográfica que las separa de las otras palabras del texto. Si bien las palabras pueden ser enteramente las del autor original, es importante recordar que el segundo autor, al citar la escritura, tiene control sobre exactamente cuáles palabras serán citadas, los puntos en los que la cita se cortará y el contexto en que será usada.

Las citas indirectas especifican una fuente y luego intentan reproducir el significado de la versión original pero en palabras que reflejan la interpretación del autor. La cita indirecta filtra el significado a través de las palabras y actitud del autor y permite al segundo escritor infundir su propósito a los significados. (2004, p.87)

Con el fin de describir cómo los textos escritos por un grupo de estudiantes incorporan otras voces, expondremos a continuación algunos datos obtenidos después de analizar el corpus.

Citas indirectas y directas

En un corpus de 19 textos académicos escritos por estudiantes de 7° semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle encontramos un total de 43 citas (24 indirectas y 19 directas) distribuidas así:

Tabla 3 Citas indirectas

En un total de 19 textos hay 24 citas indirectas:

Número de textos	Número de citas indirectas	Total citas indirectas
1	7	7
1	4	4
4	2	8
6	1	6
7	0	0

En el 10% de los textos analizados hay entre 4 y 7 citas indirectas. En el 21% de los textos hay 2 citas indirectas. En el 32% de los casos hay 1 cita. Y, finalmente, en el 37% de los textos no hay ninguna cita indirecta.

Tabla 4 Citas directas

En un total de 19 textos hay 19 citas directas:

Número de textos	Número de citas directas	Total de citas directas
13	0	0
2	1	2
1	2	2
3	5	15

Según la relación representada en la tabla anterior, en el 68 % de los textos analizados no aparecen citas directas; en el 16% de los textos aparecen 5 citas directas; en el 11% aparecen 2 citas directas; en el 5% aparece 1 cita directa.

En tres textos aparece un número de cinco citas. En uno de ellos, las 5 citas corresponden a 5 autores distintos pero son todas fuentes secundarias. En los otros dos, todas las citas provienen de una misma referencia. Un caso es el texto: A reflection about the appliance of the common European framework in Colombia according to the statement: Language learning and teaching: Colombian needs and European purposes. (Una reflexión sobre la aplicación del Marco Común Europeo en Colombia en relación con el enunciado: Aprendizaje y enseñanza de lenguas: necesidades colombianas y propósitos europeos). El otro caso

es el texto: *Our need of consolation is impossible to satisfy*, un perfil biográfico del escritor Stig Dagerman (Nuestra necesidad de consuelo es imposible de satisfacer) en el que al igual que en el caso anterior, todas las citas provienen de una única referencia.

Otro aspecto que analizamos a propósito de la interacción con otras voces en los textos escritos por el grupo de estudiantes fue la manera en que se referencian las fuentes. A continuación hacemos una lista detallada de las fuentes citadas por los estudiantes y la información que incluyen acerca de cada una:

Fuentes citadas con referencia completa:

- Jerome Bruner (1984) *Acción, pensamiento y Lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Alianza Editorial. Madrid.
- Kathleen McCurdy (2006) *Organización Familia Escolar*. Recuperado el 06 de junio de 2008 de <http://www.familiaescolar.com/>
- Rebecca Oxford (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Ruth Elena Quiroz (2006) *Enseñanza de las Corrientes Pedagógicas: una Propuesta Didáctica Desarrolladora*. *Ikala Magazine*. (Esta última la incluimos en este grupo aunque no especifica el número de la revista).

Fuentes citadas con nombre del autor, nombre del libro y fecha de publicación:

- Paco Abril (2003) *Los dones de los cuentos*. Cuadernos de literatura infantil y juvenil
- Dell Hymes (1971) *La competencia comunicativa*
- Rachel Cohen (1991) *Apprendre le plus jeune possible*
- William Labov (1998) *Coexistent Systems in African-American English*
- Guillermo Abadía (1970) *Compendio General de Folklore Colombiano*
- Córdoba (1992) *La Casa de la Selva*
- Rod Ellis (1994) *The study of second language acquisition*
- Michel Foucault (1985) *Poderes y estrategias*

- Bruno Bettelheim (1986) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*
- Anne Marie de Mejía (2002) *Power, prestige and bilingualism*
- Genelle Morain (1978) *Kinesics and cross-cultural understanding* en: Joyce Merrill Valdes (ed) 1986) *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*
- Nelson Brooks (1964) *Culture in the classroom* en: Joyce Merrill Valdes (ed) 1986) *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*
- Maria Kodotchigova (2001) *Role Play in Teaching Culture: Six Quick Steps for Classroom Implementation*

Documentos oficiales:

- Lineamientos curriculares. (1999)
- Marco Común Europeo.

Fuentes secundarias:

- Freud, Piaget y Vygotsky en: Brune, Jerome. *Acción, pensamiento y Lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Alianza Editorial. Madrid. 1995
- Van Dijk en William Bermeo (2003) *Discurso y Poder : Una visión desde el análisis del discurso*. Edit. Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali.
- Edward Tylor (1871) *Primitive Culture* en: Hary Hoijer (1954) *Language in Culture*
- Edward Sapir (1921) en Eli Hinkel (1999) *Culture in second language teaching and learning*
- Jenny Thomas (1983) *Cross-Cultural Pragmatic Failure* En: Eli Hinkel (1999) *Culture in second language teaching and learning*

Casos en los que se sólo se incluye el nombre y/o apellido del autor y la fecha de la publicación:

- Stephen Krashen (1983)
- Luis Carlos Restrepo (1996)
- Sanchez (1995)
- Villasmil (1998)

Las citas que encontramos en el corpus ilustran la afirmación de Bazerman según la cual la intertextualidad no es solamente un asunto de a cuáles textos se hace referencia, sino de cómo se usan esas referencias, para qué se usan y cómo el autor se posiciona frente a ellos como escritor para hacer su propia enunciación (Bazerman, 2004). En general, la interacción que los estudiantes logran en sus textos con otras voces es incipiente. En todos los casos, las citas se usan como argumentos de autoridad. Las expresiones más comunes para introducir las citas son: de acuerdo con, basado en, como explica el autor, como dice el autor, siguiendo las ideas del autor, el autor propone/afirma/dice. El grado de apropiación del discurso del otro para relacionarlo con las propias ideas es mínimo, aunque sí existe conciencia sobre la importancia de la interacción con otras voces en la escritura de textos académicos, de hecho se le considera un requisito de los géneros tradicionalmente reconocidos como académicos.

CONCLUSIÓN

En las prácticas universitarias de escritura académica construir autoría es un proceso que implica asumir una responsabilidad pública sobre lo escrito para lo cual es imperativo poner en circulación lo que se escribe. En este punto se encabalga la relación que se establece con quienes probablemente leerán lo escrito: las posibilidades de audiencia, de interlocución. En la mayoría de los casos los textos escritos por estudiantes son leídos únicamente por el profesor. Hacer como si, jugar a imaginarse que otras personas los leerán no sirve, no funciona. Lo que se necesita es que los textos sean efectivamente puestos en circulación. Esto, en términos concretos se logra financiando publicaciones, resultado de las prácticas de escritura de estudiantes.

Cuando los estudiantes definen qué es un texto académico, la gran mayoría está de acuerdo en que para ser académico “debe tener citas, referencias, fuentes”. Cuando los estudiantes intentan escribir un texto académico, aparece un promedio de poco menos de dos citas por texto; todas son usadas como argumento de autoridad y el nivel de interacción, de interlocución, de diálogo con ellas es mínimo. Al querer interactuar con otras voces en su escritura, los estudiantes reproducen los discursos oficiales a los que han estado expuestos. Son pocos los

casos en los que se establece una relación dialógica con otras voces con el propósito de construir significados. En general, la interacción que los estudiantes logran en sus textos con otras voces es incipiente. No existe una apropiación del discurso del otro para relacionarlo con las propias ideas, aunque sí existe conciencia sobre la importancia de la interacción con otras voces en la escritura de textos académicos; de hecho se le considera un requisito de los géneros tradicionalmente reconocidos como académicos.

Las prácticas de escritura académica de estudiantes en entornos universitarios constituyen un objeto de investigación en el que es necesario indagar una vez comprendemos que la escritura, entendida como objeto social, capital simbólico y herramienta de empoderamiento, puede permitirnos la formación de profesionales capaces de construir y ejercer ciudadanía más activas, conscientes y críticas. La academia es uno de los espacios donde la competencia para producir textos, y en especial textos escritos, puede funcionar como un capital. Es responsabilidad de las comunidades académicas promover espacios para la escritura donde nuestros estudiantes puedan construirse como sujetos desde la autoría, para dirigirse a audiencias auténticas a la vez que interactúan con otras voces para establecer diálogos responsables en torno a los objetos de estudio que nos ocupan como profesionales de una disciplina.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. (pp. 398).
- Barthes, R. (1968). La muerte del autor. Consultado el 28 de abril de 2013 en <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-la-muerte-del-autor.pdf>
- Barzotto, V. (2007). Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. En: E. Calil (Comp.), *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. (pp. 159-170) Sao Paulo: Cortez.
- Bazerman, Ch. (2004). *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. (pp. 83-96) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (p. 200) Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.

- Carvajal, G. (2008). *Lecturas y escrituras juveniles: entre el placer, el conformismo y la desobediencia*. (pp. 187) Cali: Programa Editorial, Universidad del Valle.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica, *Lectura y Vida*, año XXV, 2, 6-23.
- Colmenares, S., Tejada, H. & Truscott, A.M. (2006). *Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe* (pp. 242) Cali: Universidad del Valle.
- Deleuze, G & Guattari, F. (1992). *O que é filosofia* (p. 270) RJ: Editora 34.
- Foucault, M. (1969). Qué es un autor. Consultado el 28 de abril de 2013 en <http://148.206.53.230/revistasuam/dialectica/include/getdoc.php?id=286>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The discursual construction of identity in academic writing*. (p. 373). Lancaster: Lancaster University.
- Orlandi, E. (1988). *Discurso e Leitura*. (p. 119) Campinas/SP: Cortez/Unicamp.
- Possenti, (2001). Enunciação, autoría e estilo. *Revista da FAEEBA*, 15, 15-21.
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (Comp.), *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. (pp. 21-57). Argentina: Editorial de Belgrano.
- Sontag, S. (2007). *Cuestión de énfasis*. (p. 400) Colombia: Alfaguara.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. (p. 307) Madrid: Editorial Trotta.
- Voloshinov, V. N. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. (p. 222) Madrid: Alianza Editorial.

SOBRE LA AUTORA

Sol Colmenares Rodríguez

Profesora Asistente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Especialista en Educación Bilingüe; Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional. Miembro del grupo de investigación en Bilingüismo de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Áreas de interés académico: escritura académica, edición y publicaciones. Correo electrónico: colmenaressol@hotmail.com

Fecha de recepción: 31-05-2012

Fecha de aceptación: 25-01-2013

