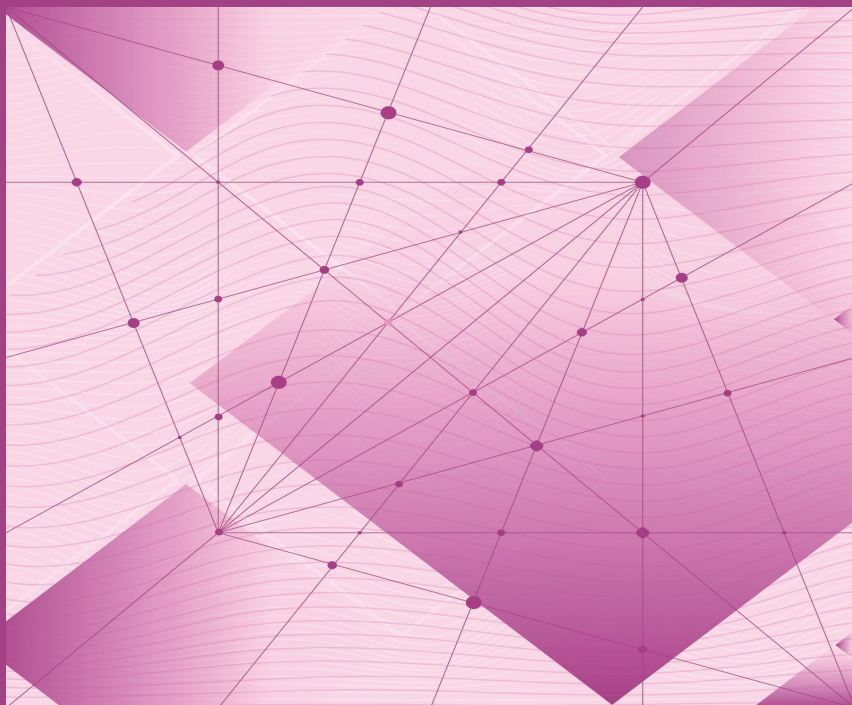


Fabiana Castagno y Diana Waigandt – editoras

Universidades multiletradas

PENSAR Y HACER EN RED



Universidades multiletradas
Pensar y hacer en red

AUTORIDADES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Rector. Mgtr. Jhon Boretto

Vicerrectora. Mgtr. Mariela Marchisio

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Decano. Dr. Gustavo Urenda

Vicedecana. Dra. Marta Pereyra

Secretaría de Ciencia y Tecnología. Dra. Ileana Ibáñez

Directora del I.E.C.E.T. Dra. Eugenia Boito

Directora del C.I.Pe.Co. Dra. Paula Alicia Morales

ANARCHIVO. EDITORIAL DE CULTURA, TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN

Directora. Ileana Ibáñez

Coordinador editorial. Gabriel Giannone

Coordinadora administrativa. Micaela Arrieta

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Rector. Cr. Andrés Sabella

Vicerrectora. Dra. Gabriela Virginia Andretich

Secretaria de Extensión Universitaria y Cultura. Lic. María Belén Aguirre

EDUNER - EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DE ENTRE RÍOS

Director. Gustavo Martínez

REFERATO

Los textos originales de esta obra fueron evaluados mediante sistema doble-ciego por especialistas del campo académico específico. Esto fue fundamental para mejorar la calidad y presentación de los contenidos. Agradecemos a las/os evaluadoras/es que aportaron su esfuerzo en beneficio de este libro:

Soledad Aguilera ◇ Lina Calle Arango ◇ Silvia Barei ◇ Juana Blanco ◇ Andrea Bocco ◇ Paula Camusso ◇ Elizabeth Narváez Cardona ◇ Laura Colombo ◇ Ana Cortés ◇ Laura Escalarea ◇ Lorena Bassa Figueroa ◇ Viviana Innocentini ◇ Paula Labeur ◇ María del Carmen Lorenzatti ◇ María Inés Loyola ◇ Jonathan Marine ◇ Diego Agustín Moreiras ◇ Germán Pinque ◇ Carolina Roni ◇ Natalia Rosli ◇ Cecilia Serpa ◇ Adriana Speranza ◇ Daniela Stagnaro ◇ Eurídice Minerva Villagrán Ochoa

Universidades multiletradas *Pensar y hacer en red*

editoras

FABIANA CASTAGNO y DIANA WAIGANDT

autores y autoras

Francisco Albarello ◇ Natalia Ávila Reyes ◇ Ximena Ávila ◇ Charles Bazerman ◇ Gustavo Bombini ◇ Marcelo Casarin ◇ Fabiana Castagno ◇ Laura Eisner ◇ Javiera Figueroa Miralles ◇ Andrés Forero Gómez ◇ Gabriela Luján Giammarini ◇ María Marcela González ◇ Theresa Lillis ◇ Estela I. Moyano ◇ Federico Navarro ◇ Adriana Pérez ◇ Alana F. Roa ◇ Tatiana Rodríguez Castagno ◇ María Elisa Romano ◇ Christopher Thaiss ◇ Lina Trigos-Carrillo ◇ Alicia Margarita Vázquez ◇ Diana Waigandt

Universidades multiletradas : pensar y hacer en red / Fabiana Castagno ; Diana Waigandt ;
Compilación de Fabiana Castagno ; Diana Waigandt. - 1a edición bilingüe. - Córdoba :
Anarchivo. Editorial de comunicación, cultura y tecnología . Facultad de Ciencias de
la Comunicación ; Entre Ríos : Editorial Eduner, 2025.
Libro digital, PDF - (Investigaciones)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-91115-5-2

1. Universidades. 2. Lectura. 3. Escritura. I. Waigandt, Diana II. Castagno, Fabiana, comp.
III. Waigandt, Diana, comp. IV. Título.
CDD 418.4

Anarchivo. Editorial de cultura, tecnología y comunicación (FCC-UNC)
Bv. Enrique Barros esq. | Los Nogales Cdad. Universitaria | 5000 | Córdoba | Argentina
Tel. +54 351 5353680
www.fcc.unc.edu.ar | anarchivo.fcc.unc.edu.ar | editorialanarchivo@fcc.unc.edu.ar

Eduner. Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos
Andrés Pazos 406 (E3100FH), Paraná, Entre Ríos, Argentina
Tel. +54 343 5015058
eduner@uner.edu.ar | www.eduner.uner.edu.ar

Corrección: María Candela Suárez
Diagramación: Gabriel Giannone
Imagen de cubierta: Antonio Chiavassa Ferreyra
Diseño de cubierta: Rafael Caminos

Editado en Argentina, septiembre 2025



Creative Commons - Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0
Licencia Pública Internacional • CC BY-NC-ND 4.0

Usted es libre de: *Compartir* > copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
Bajo las siguientes condiciones: *Reconocimiento* > Debe reconocer adecuadamente la autoría,
proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. *NoComercial* > No puede
utilizar el material para una finalidad comercial. *SinObraDerivada* > Si transforma o crea a partir
del material, no puede difundir el material modificado.

Contenido

- 7** **Prólogo**
Gisela Vélez
- 15** **Introducción. Hacia universidades multiletradas inclusivas.**
 Desafíos de pensar y hacer en red
Fabiana Castagno ◇ *Diana Waigandt*
- SECCIÓN CAPÍTULOS**
- 39** **Travesías de una red académico-científica**
Fabiana Castagno ◇ *Gabriela L. Giammarini* ◇ *Diana Waigandt*
- 71** **What We Teach When We Teach Writing: A Big Picture in a Small Frame**
Charles Bazerman
- 81** **Qué enseñamos cuando enseñamos escritura: Un gran cuadro**
 en un marco pequeño
Charles Bazerman
- 91** **Leer, escribir y aprender a través del currículum: ¿cómo lo hago?**
Federico Navarro
- 119** **Aprender a leer y escribir en la universidad**
Marcelo Casarin
- 135** **The “Idea” of a Writing Program: Three Major Models Worldwide**
 and How the Idea Has Changed since 2019
Christopher Thaiss

- 155** El “concepto” de un programa de escritura: tres modelos importantes a nivel mundial y cómo la idea ha cambiado desde 2019
Christopher Thaiss
- 177** Génesis, implementación y desarrollo de un modelo de programa de escritura en Argentina
Estela I. Moyano
- 205** El Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC: crónica de un desafío colectivo
María Ximena Ávila ◇ Tatiana Rodríguez Castagno
- 227** Literacidad académica en Educación Superior: una perspectiva desde Latinoamérica
Lina Trigos-Carrillo ◇ Andrés Forero Gómez ◇ Alana F. Roa ◇ Adriana Pérez
- 257** Políticas de articulación y zona de pasaje: recorridos didácticos pendientes en lectura y escritura
Gustavo Bombini
- 275** Profesores como escritores: producción de textos académico-disciplinares como dispositivo de formación docente
Alicia Margarita Vázquez
- 305** Desborde textual: los videos de reacción como remediación de los marginalia
Francisco Albarello
- 323** La escritura académica y la democratización del mundo académico: “desprendimientos” claves para abrir participación y diálogo
Theresa Lillis
- 353** Intertextualidad en la escritura académica de los primeros años universitarios: una aproximación émica
Natalia Ávila Reyes ◇ Javiera Figueroa Miralles
- 379** “Con las manos en la masa”: técnicas colaborativas de producción de datos para el estudio de prácticas de literacidad
Laura Eisner
- 405** Retroalimentación sobre la producción escrita en lengua extranjera: experiencias con instrumentos de andamiaje para la escritura en inglés
María Marcela González ◇ María Elisa Romano

SECCIÓN ENTREVISTAS

- 429** Writing is like the air we breathe in the academy
Charles Bazerman ◇ Fabiana Castagno
- 439** Escribir es como el aire que respiramos en el ámbito académico
Charles Bazerman ◇ Fabiana Castagno
- 451** Having a Vision and Building a Community: Getting Started Creating a Writing Center and Writing Across the Curriculum
Christopher Thaiss ◇ Diana Waigandt
- 465** Proyectar y construir una comunidad: Cómo iniciar la creación de un centro de escritura y escribir a través del currículum
Christopher Thaiss ◇ Diana Waigandt
- 481** Literacidades académicas y educación superior
Theresa Lillis ◇ Fabiana Castagno
- 493** Postfacio. Derroteros de la RAILEES
Sonia G. Lizarriturri
- 497** Autores y autoras

Prólogo

GISELA VÉLEZ

*...dentro de las letras están las voces.
Cada página es una caja infinita de voces.
Mia Couto, en Vallejo, 2021*

Es difícil proponer el umbral de un nuevo libro, construir una entrada amable que respete lo escrito, invitar a avanzar por cada espacio-tiempo hecho capítulo; alentar un recorrido en el que el acto de leer debe lo dicho en la escritura, provoque experiencias, desafíe nuevas investigaciones. Intentaré, al menos, invitar a la lectura (y, acaso, a nuevas escrituras) de estos textos que justamente hablan de leer y escribir, verbos que a lo largo de la obra se conjugan en diversos modos y tiempos; el pasado, el presente y el futuro se enlazan en esta obra que *evoca, convoca y provoca*.

Evocar

*El libro es, sobre todo, un recipiente donde reposa el tiempo
Emilio Lledo, en Vallejo, 2021*

El texto evoca investigaciones y experiencias pioneras que, desde diversas perspectivas teóricas, se ocuparon de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la universidad; reconstruye una travesía que ya tiene

más de tres décadas. Hoy con el tema instalado, y no por eso cerrado, en la agenda académica, vale recordar que al celebrarse el Segundo Congreso de las Américas de Lectoescritura,¹ en el año 1995, en el discurso inaugural se expresaba con sorpresa: “y también se presenta un trabajo sobre lectura en la educación superior”; la autora de esa ponencia era María Cristina Rinaudo (Universidad Nacional de Río Cuarto), quien en 1999 publica su tesis doctoral “Comprensión del texto escrito”, donde se encuentran rigurosas investigaciones sobre comprensión de textos en la universidad.

Los trayectos institucionales no fueron menores, en el año 2010, la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE), y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) iniciaron un trabajo conjunto para la elaboración de los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios, que fueron aprobados por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de Argentina en 2016²; estos lineamientos incorporan para todos los profesorados el área de Lenguajes y prácticas comunicativas, que incluye: Lectura y escritura académica, Lenguajes audiovisuales, Lenguajes Informáticos, Lengua extranjera y/o nativa.

Un largo camino que se fue afirmando y bifurcando en nuevos senderos y rutas, redes que se fueron trazando, a veces al amparo de políticas públicas que reconocieron el tema como problema, en conjunción con programas y proyectos institucionales de nuestras universidades; pero en especial, el mapa se fue dibujando con muchas voluntades comprometidas con la inclusión de las y los estudiantes; con el reconocimiento del Derecho a la Educación Superior reafirmado por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018). Porque leer, escribir, escuchar, hablar, hacernos dueños de la palabra “es nuestra manera de modificar al mundo a fin de ser personas, y nunca cosas, sujetos y no sólo objetos del mundo. La lengua nos permite ocupar un lugar en la comunidad y transmitir los resultados de nuestra experiencia” (Fuentes, 2004).

1 Asociación Internacional de Lectura (IRA) (1995). San José, Costa Rica.

2 Res. 1166/16.

Convocar

Y cuando compartimos los mismos relatos, dejamos de ser extraños.

Irene Vallejo, 2021, p. 401

La convicción de la necesidad de promover la ciudadanía universitaria, de habilitar la palabra para que los y las estudiantes habiten ese espacio, que para muchos/as es extraño, animó la conformación de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). En el año 2016, docentes e investigadores de cuatro Universidades Públicas (Universidades Nacionales de Córdoba, Río Cuarto, Entre Ríos y Villa María) sentaron las bases de la Red; se proponen “abordar de forma colaborativa e interinstitucional las prácticas letradas y otras formas de representación semiótica en los procesos de formación”. Desde entonces, durante los ocho años transcurridos se sumaron universidades y voluntades a un diálogo sostenido sin interrupciones, en el que participaron numerosos especialistas de nuestro país y del extranjero, que ahora están presentes en este libro; en el primer capítulo Fabiana Castagno, Gabriela Giammarini y Diana Waigandt hacen memoria, y construyen historia.

Convocar, invitar, voz de llamado y vocación; este texto se gesta a partir de una invitación abierta a investigadore/as y docentes que, desde diferentes disciplinas y marcos teóricos, participaron en RAILEES. Nos ofrecen investigaciones, experiencias, reflexiones, conceptos; no prescriben, sino que muestran, explican, exponen orientaciones, dan lugar a nuevas comprensiones, recuperan las voces diversas de los y las estudiantes, generan teoría y alientan nuevas prácticas letradas.

Incitan a pensar. ¿Qué enseñamos cuando enseñamos a leer y a escribir en la universidad? ¿Cómo conjugamos esos verbos que rehúyen del modo imperativo? ¿De qué forma lo hacemos? ¿Con qué dificultades nos enfrentamos? ¿Cuáles son las trayectorias con las que nos encontramos? ¿De qué maneras atendemos (o no) al “pasaje” de los y las estudiantes a la universidad? ¿Cómo volver familiar lo extraño? ¿De qué modo intervienen los lenguajes audiovisuales en la alfabetización académica? ¿Cuáles son los programas institucionales que se han desarrollado y se implementan en el país y en el extranjero? ¿Cómo contribuimos a la democratización?

Cada uno de los capítulos del libro despliega respuestas posibles, abiertas y fundadas a estos interrogantes. Institucionalidad, trabajo colectivo, enfoques interdisciplinarios, reflexión epistemológica, compromiso político con el Derecho a la Educación Superior, atraviesan la obra y plasman su sentido.

Provocar

Un libro siempre es un mensaje.
Irene Vallejo, 2021, p. 396

Provocar: el diccionario despliega el significado de la palabra que esta obra llena de sentidos: motivar, generar, promover, suscitar, estimular: Extender el llamado, poner por delante los desafíos, continuar la travesía para “Reimaginar un mundo académico inclusivo” (ver: Theresa Lillis en este volumen). Pensar en la construcción de la colaboración en una cultura que exacerba el individualismo, atender a las particularidades propias de cada contexto cultural e institucional, respetar las diferencias para que los pensamientos, las palabras y las acciones que se entretajan en la lectura, la escritura y el habla, susciten mejores formas de comprensión entre las personas.

No son menores los desafíos que provoca esta obra, provocar, aunque algunos se enojen; revisar las formas y normas instituidas en la cultura académica sobre la lectura y la escritura; habilitar el diálogo entre textos científicos, literarios y otras expresiones del arte; valorar las escrituras personales, construir puentes entre narratividad y conceptualización (Bruner, 1990) y así concretar lo que expresa el título de este libro: *Universidades Multialfabetizadas*, donde tengan tiempos y lugares la oralidad clara, la escucha activa, la lectura crítica, la escritura epistémica, porque “la mayor parte de los escritores no escriben porque sepan algo; escriben para saberlo” (Villoro, 2014, p. 22). En una época donde gana espacio la inteligencia artificial, busquemos extender colectivamente la sensibilidad y la inteligencia humanas.

Un libro con más de un mensaje, un libro para releer.

Referencias

- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- FUENTES, C. (2004). Discurso de inauguración del III Congreso Internacional de la Lengua Española. Rosario, Argentina. <https://n9.cl/1kn6n>.
- RINAUDO, M. C. (1999). *Comprensión del Texto Escrito*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- VALLEJO, I. (2021). *El infinito en un junco*. Buenos Aires: Siruela.
- VILLORO, J. (2014). *La pasión y la condena. Viaje en torno a una mesa de trabajo*. Valparaíso: Editorial de la Universidad de Valparaíso.

Introducción

Hacia universidades multiletradas inclusivas.

Desafíos de pensar y hacer en red

FABIANA CASTAGNO ◇ DIANA WAIGANDT

Este libro forma parte de una historia de colaboraciones y compromisos compartidos que se trama en el marco de una red académico-científica. Se propone abordar de forma colaborativa e interinstitucional las prácticas letradas y otras formas de representación semiótica en los procesos de formación. Se trata de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES), que surge a partir de la convicción de que la lectura, la escritura y la oralidad constituyen vías privilegiadas para acceder, participar, producir y comunicar saberes en los campos disciplinares y profesionales. También, del convencimiento de que la responsabilidad de su abordaje cabe a las instituciones de formación, tarea que implica pensar las universidades como espacios multiletrados en los que se despliegan una heterogeneidad de lecturas, escrituras y oralidades junto a otras formas de representar significado que influyen tanto en las historias de los textos como así en quienes las leen, escriben y hablan.¹

¹ Con la expresión *universidades multiletradas* ponemos énfasis en esa multiplicidad de maneras de representar significados que se ponen en juego en el marco de procesos de legitimación de quienes participan, y sus efectos en términos de inclusión y democratización.

La RAILEES se crea a partir de un proyecto colegiado llevado adelante por cuatro universidades argentinas: la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Villa María, iniciativa que se instituye en el marco de la convocatoria Misiones Inversas VI de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. A partir de entonces se fueron sumando otras, lo que permitió expandir y enriquecer el trabajo sistemático respecto de las prácticas letradas y multimodales en los procesos de formación para favorecer la democratización de la educación superior. Cada proyecto concretado ha significado para quienes participamos una verdadera aventura que permite ampliar nuestros horizontes de significación desde la posición que ocupamos, ya sea investigadores, docentes, gestores o estudiantes.

Con este volumen proponemos retomar ciertos caminos recorridos y compartir con ustedes diálogos generados, desde diversas miradas, sobre la problemática de leer, escribir y hablar en las universidades. Así, pretendemos realizar una recuperación y actualización de algunas conversaciones mantenidas en la Red. Esos diálogos se relacionan con diversas líneas temáticas que se fueron articulando a través de varios interrogantes. Preguntas que cohesionaron los intercambios y proyectos compartidos, entre las cuales podemos mencionar: ¿cómo abordar las prácticas letradas y otras formas semióticas en la enseñanza y el aprendizaje a lo largo del currículum atendiendo las particularidades disciplinares e institucionales para favorecer trayectorias formativas continuas y completas que contemplen las voces estudiantiles y sus historias letradas? ¿Qué dispositivos pueden desplegarse para acompañar los procesos de formación como responsabilidad institucional en el marco de políticas de democratización del nivel que atiendan los contextos, tradiciones, condiciones e historias de cada universidad? ¿De qué manera abordar la producción de conocimiento que aporte a una comprensión más precisa de estos fenómenos, de modo tal que contribuyan a tomar decisiones informadas para delinear políticas? ¿Qué sucede con la lectura, la escritura y la oralidad, y otras representaciones semióticas en el contexto de profundas transformaciones tecnológicas que impactan en los modos de producir, aprender, legitimar y comunicar el conocimiento en el nivel? El trabajo en torno a esas temáticas se ha sostenido en interacciones informadas a partir de

perspectivas y análisis empíricos que conforman un campo de estudios en el que convergen múltiples disciplinas, enfoques y tradiciones (Ávila Reyes, 2021; Bazerman, 2021, 2023; Carlino, 2013; Kalman y Street, 2009; Lillis, 2021; Moyano, 2018; Navarro y Colombi, 2023, entre otros).

Estas conversaciones buscan promover procesos de reflexión acerca de las formas de pensar, hacer y significar la lectura, la escritura y la oralidad en las actividades desarrolladas por los estudiantes en nuestras universidades para favorecer trayectorias formativas continuas y completas. Se trató y se trata, así, de generar espacios que nos ayuden a comprender la complejidad que conllevan estas prácticas en sus trayectorias letradas y vitales en el marco de políticas de democratización del nivel. En otras palabras, se orientan a preguntarnos por lo que hacemos en lo cotidiano en un doble movimiento: volver extraño lo familiar y familiar lo extraño. Convertir las afirmaciones y certezas en interrogantes en procura de respuestas colaborativas es un reto que convoca a la transformación. Creemos que el acto de pensar en esa clave habilita explorar otras maneras de significar y de construir sentido sobre las prácticas letradas (Castagno, Orellana, Ávila y Pinque, 2016).

Con el convencimiento de que el pensamiento y la acción son siempre con otros, en esos procesos de interrogación nos fueron acompañando especialistas a quienes invitamos para participar de distintos proyectos colegiados de la Red. Cada uno compartió, generosa y comprometidamente, su perspectiva acerca de esta problemática y contribuyó, de esta forma, a sostener, profundizar, explorar, ampliar e incluso reformular preguntas y ensayar respuestas. Así, esta obra inicialmente se enfocó en recopilar aportes que fueron realizados a través de conferencias, conversatorios, paneles y mesas temáticas. Por lo tanto, su recuperación requería de una tarea de revisión para este proyecto editorial.

Si bien la invitación a los colegas consistió en retomar sus intervenciones en el marco de las actividades compartidas, fue a la vez abierta. Conversamos sobre la posibilidad de recuperar, actualizar y/o reformular las contribuciones que habían hecho. Pero, también, les planteamos el poder desarrollar, en esta ocasión, otro tipo de aporte que considerasen más relevante para enriquecer y/o expandir alguna de las líneas temáticas de la Red. Solo dos especialistas no pudieron sumarse en ese momento por cuestiones de agenda, mientras que otros dos convocaron, a su vez, a

colegas para realizar su aporte colaborativamente. Como toda producción que compromete un trabajo colectivo e interinstitucional significó una valiosa experiencia de espera, escucha, diálogo, descubrimiento, compromiso, colaboración, respeto y comprensión por parte de cada uno de quienes fueron parte.

Esta publicación fue definida desde el comienzo como un libro (el primero de la Red) en soporte digital y de acceso abierto, en consonancia con las políticas de producción de conocimiento llevadas adelante por las universidades argentinas. Además, para dar cuenta de ese trabajo colegiado que se ha venido desarrollando en el marco de la RAILEES, la edición fue asumida de forma conjunta por Anarchivo, editorial de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (FCC-UNC) y EDUNER, editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Como dijimos, con esta iniciativa nos proponemos facilitar el acceso a las contribuciones de diversos especialistas invitados que colaboraron con el sostenimiento de una conversación sistemática para pensar, revisar, explorar y explicar el papel de la lectura, la escritura y la oralidad en los procesos de formación en educación superior. En tal sentido, la publicación no solo fue pensada para los que estuvieron presentes en esos eventos, sino también para involucrar a quienes no pudieron compartir de modo sincrónico (presencial o remoto) las actividades organizadas por la RAILEES. Así, con este libro buscamos afianzar tanto la participación sostenida de los primeros, como promoverla de forma extendida a los segundos.

Todas las contribuciones comparten un hilo conductor: el desarrollo de experiencias vitales que nos hablan de la construcción de sensibilidades letradas dialógicas e inclusivas de los autores que, en su diversidad, nos invitan a mirar y a actuar en torno a las prácticas letradas con otros ojos. El volumen se organiza en dos secciones. La primera reúne capítulos en los que se trabajan temáticas relacionadas con interrogantes y problemáticas de interés para la Red antes esbozados. La segunda está conformada por tres entrevistas realizadas a Charles Bazerman, Christopher Thaiss y Theresa Lillis en el marco de proyectos a los que se sumaron y, a partir de los cuales, visitaron la Argentina. Si bien estas tres conversaciones inicialmente no fueron realizadas para integrar la publicación, a la hora de recopilar los aportes las consideramos valiosas

porque complementan, diversifican, amplían, dialogan con las contribuciones que se realizan en la primera sección.

Sin duda, la puesta en marcha de un libro convoca múltiples decisiones. Nos interesa destacar tres, por la atención que demandaron. La primera está asociada al desafío de determinar cómo nombrarlo. El título fue objeto de profunda deliberación, se quería dar cuenta de la pluralidad de perspectivas expuestas en él, a la vez que referir a las universidades como espacios multiletrados, como se planteó al inicio. La segunda se relaciona con el idioma en que serían publicados los capítulos de tres autores de habla inglesa. Dos colegas, los doctores Bazerman y Thaiss, realizaron sus contribuciones durante su visita en ese idioma con interpretación simultánea, sucesiva o susurrada –según el requerimiento–. Por su parte, la Dra. Lillis hizo el enorme esfuerzo de llevar adelante sus actividades en español. Luego de conversaciones mantenidas con los autores, acordamos la importancia de recuperar en esta obra los idiomas en que fueron oportunamente compartidos sus aportes en la Red.

Una tercera decisión tiene que ver con la tarea, como editoras, de establecer un orden para presentar los capítulos atendiendo a la diversidad de abordajes y recortes desde los que parten, como también al proceso abierto en que se construyó el proyecto de libro. Proponemos, por lo tanto, un orden tentativo, abierto a que cada uno de ustedes, como lectores, lo recreen. En este posible orden a la lectura, presentamos un capítulo inicial que busca describir y contextualizar el surgimiento y dinámica de la RAILEES. Reunimos, luego, las contribuciones en dos grupos, según su énfasis esté puesto –en mayor o menor medida– en la esfera de docencia o en la de investigación.

Un primer conjunto de aportes está conformado por varios capítulos –desde el de Bazerman hasta el de Albarello–, cuya atención se centra principalmente en explorar el vínculo entre las prácticas letradas –en algunos casos junto a otras formas de expresión semióticas– y los procesos de formación en la educación superior o en otros ámbitos culturales. En su heterogeneidad de recortes y énfasis temáticos, ponen su mirada ya sea en las aulas o en el marco de dispositivos institucionales, en experiencias de formación profesional continua, en el marco de políticas para el nivel e, inclusive, en relación con procesos de apropiación y participación en contextos más amplios, como la cultura digital. A su vez, esas contribuciones

dialogan con investigaciones que dan cuenta del desarrollo de un campo de estudios en el que –como señalamos– confluyen diversas tradiciones y disciplinas. Un segundo grupo reúne diferentes aportes en los cuatro últimos capítulos. Los mismos parten desde el ámbito de la investigación para compartir las posibilidades que ofrece para describir y explicar las complejidades de las prácticas letradas en la educación superior, inclusive a través de nuevas exploraciones metodológicas. Desde ese lugar de las prácticas investigativas buscan problematizar y analizar su papel en los procesos de formación, participación e inclusión, a la vez que presentar derivas, en algunos casos, a la esfera de la docencia. El conjunto de trabajos aporta, entonces, para explorar respuestas a los interrogantes que se plantea la RAILEES.

A continuación, realizaremos una breve presentación de los capítulos que conforman la primera sección del volumen. Comenzamos con el titulado “Travesías de una red académico-científica”, que pretende realizar una descripción acerca del trabajo llevado a cabo por la Red y, de esa manera, intenta caracterizar un enfoque para producir conocimiento colegiado que favorezca procesos de democratización de la educación superior a través de las prácticas letradas. Con ese propósito, Fabiana Castagno (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Gabriela L. Giammarini (Universidad Nacional de Villa María, Argentina) y Diana Waigandt (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina) organizan el escrito en dos momentos. En uno ponen atención en efectuar una contextualización e historización del surgimiento de la Red en un escenario en el que convergen ciertos acontecimientos entre los cuales mencionan: la expansión de la educación superior en Argentina en un movimiento que se da a escala global; la conformación de un campo de estudio sobre la lectura, la escritura y la oralidad en educación superior, y la generación de redes y asociaciones internacionales y regionales abocadas a las prácticas letradas. En otro presentan un conjunto de líneas temáticas en torno a las cuales se fueron desplegando, diversificando y profundizando las acciones de la RAILEES desde su creación: tratamientos de enseñanza y aprendizaje; abordajes investigativos; dispositivos institucionales y curriculares, y, finalmente, las prácticas letradas en contextos de transformación tecnológica. Cada una de ellas son ejemplificadas con acciones de la Red, a la vez que advierten la dificultad de hacer ese recorte.

El segundo capítulo presenta la contribución de Charles Bazerman (University of California, Santa Barbara, EE.UU.), quien comprometidamente acompaña a la RAILEES desde el momento mismo de su creación. A partir de su experiencia como profesor e investigador a lo largo de cincuenta años, “What We Teach When We Teach Writing: A Big Picture in a Small Frame”² / “Qué enseñamos cuando enseñamos escritura: Un gran cuadro en un marco pequeño”, busca conectar nociones que, como “descubrimientos”, contribuyeron a expandir y complejizar su comprensión sobre la escritura. Así, comparte cómo ha explorado el poder de la escritura para participar en distintas esferas de la vida social. El autor destaca su capacidad transformadora, la importancia de reconocer la diversidad de estudiantes con sus motivos e historias vitales y de esta manera generar tareas significativas que apoyen su desarrollo como escritores y sus voces en el mundo académico y social. Señala, además, el papel que juegan los profesores de escritura en la construcción y recreación de la cultura. Bazerman también alude a las implicancias más amplias de la escritura y su inscripción en sistemas sociales y contextos históricos materializada en géneros y sistemas de actividad que dan forma a las prácticas educativas en las cuales los estudiantes desarrollan parte de sus trayectorias de vida letrada. El escrito invita a mirar, desde la propia historia del autor, la conformación del campo de estudios de la escritura. Marca desafíos pendientes relacionados con la posibilidad de articular teorizaciones actuales muy específicas, de manera tal que dialoguen en un “marco más amplio” que permita establecer otras relaciones y comprensiones del fenómeno.

En su capítulo, Federico Navarro (Universidad de O’Higgins, Chile) organiza su contribución en torno a una pregunta genuina y potente, compartida por quienes ejercemos la enseñanza buscando articular nuestras intenciones y actuaciones: “¿cómo lo hago?”. Con “Leer, escribir y aprender a través del currículum: ¿cómo lo hago?” se propone aportar al trabajo docente concreto en las aulas. La propuesta es resultado de su experiencia

2 Se trata de un texto publicado originalmente en inglés como parte de una obra en homenaje a su trayectoria que fue publicada digitalmente con acceso abierto, en 2023, por The WAC Clearinghouse y presentada en el V WRAB llevado a cabo en Noruega, en febrero de ese año: *Writing as a Human Activity: Implications and Applications of the Work of Charles Bazerman*.

como profesor a partir de la cual, luego de más de veinte años, logró trabajar con una “didáctica de la escritura orientada al aprendizaje y a través de las disciplinas”. Sustenta su respuesta teórica y empíricamente en la perspectiva *escribir a través del currículum*. Así ofrece orientaciones y herramientas que nos ayuden a renovar y/o enriquecer los modos de abordar la lectura y la escritura en diversas disciplinas y asignaturas. El autor nos invita a recrear en nuestras aulas cinco acciones de alfabetización académica: enseñar a buscar fuentes, elaborar instructivos, solicitar historias de literacidad, usar modelos de guía y revisión, y proponer pautas de cotejo. Para cada una realiza una clara descripción y sólida fundamentación. Con ese fin, detalla un conjunto de actividades que contribuyan a su abordaje para favorecer procesos de formación de los estudiantes en el que las prácticas letradas promuevan un pensamiento estudiantil crítico, participativo, creativo y con posibilidades de transferir a experiencias posteriores. Incluye, también, ejemplos que pueden resultar inspiradores a la hora de formular propuestas en esta dirección.

En el capítulo “Aprender a leer y escribir en la universidad”, Marcelo Casarín (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) comparte, a partir de su propia historia letrada, las problemáticas vinculadas a la formación en lectura y escritura académica en los estudios superiores. En función de su trayectoria como escritor-estudiante y, luego, como escritor-docente-investigador, caracteriza un conjunto de dificultades que advierte en el vínculo con la palabra. El autor describe los desafíos y exploraciones que le permitieron delinear propuestas pedagógicas en distintos campos disciplinares a principios de los 2000 que fueron pioneras en la Universidad Nacional de Córdoba. Se trata de cursos y talleres para derivar en dispositivos institucionales –una de las experiencias bajo la figura de programa casi dos décadas después–. Destaca diversos aspectos para la formación de escritores académicos: la articulación de la actividad de leer y escribir, la construcción de la voz autorial sobre la base de lo que denomina una “poética de la citación” y la importancia de la relación autoría-plagio. Incorpora también algunas reflexiones sobre el lenguaje inclusivo que nos invita a revisar en su misma denominación. Como parte del trazado vital que realiza incluye dos experiencias pedagógicas en campos disciplinares disímiles –uno en salud y otro en ciencias jurídicas–, en las que explora formas de enseñar que, según plantea, van a “contrapelo del currículum”

(o de las prácticas profesionales disciplinares) de los destinatarios para trabajar desde “un lugar de extrañamiento” sus potencialidades como escritores desde lo lúdico y lo creativo para volver la mirada sobre sus propios ámbitos de actuación profesional.

En su capítulo, Christopher Thaiss (University of California, Davis, EE.UU.) con “The «Idea» of a Writing Program: Three Major Models Worldwide and How the Idea Has Changed since 2019” / “El «concepto» de un programa de escritura: tres principales modelos en el mundo y cómo la idea ha cambiado desde 2019” recupera, a la vez que actualiza, una conferencia ofrecida en ocasión de su visita a nuestro país en 2018. Este aporte fue realizado –junto a otros– en el marco del Proyecto “Writing Programs in Higher Education” que diseñó y desarrolló la RAILEES con financiamiento de las universidades intervinientes y del Fulbright Specialist Program. Así, en la primera parte del escrito recorre algunos puntos clave relacionados con la instalación y desarrollo de opciones institucionales para trabajar explícitamente la escritura con los estudiantes en las universidades. Destaca, a partir de su trayectoria de más de cuarenta años, la necesidad de diseñar programas de acuerdo con las particularidades de cada institución. Presenta y describe tres modelos de programa de escritura: centros de escritura, cursos obligatorios y escritura a través del currículum y en las disciplinas. Señala de cada uno de ellos sus contribuciones y desafíos con el fin de ofrecer criterios de análisis para su diseño y/o reformulación. En la segunda parte alude a cambios profundos producidos desde 2019 hasta la fecha que han impactado en las formas de concebir los programas de escritura. De esta forma analiza tres condicionantes de esa transformación: la pandemia por covid-19, la desestandarización del lenguaje y la irrupción de la inteligencia artificial y los modelos generativos de lenguaje. En este particular escenario, pone de relieve el papel crucial, reflexivo y crítico de los profesores de escritura.

Estela Moyano (Universidad Nacional Guillermo Brown, Universidad de Flores, Argentina), en el capítulo denominado “Génesis, implementación y desarrollo de programas de escritura en Argentina”, aborda la preocupación por la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior en América Latina, centrándose en el diseño, implementación y mantenimiento de programas que desarrollen estas

competencias en los estudiantes. Así, presenta en su escrito iniciativas que abordan de modo explícito las prácticas letradas en la formación universitaria como una responsabilidad colegiada de escala institucional y los desafíos que implican. Pionera en Latinoamérica, la autora describe en detalle un modelo consolidado en Argentina que propone enseñar competencias discursivas a lo largo de las carreras universitarias, integrando teoría de género, registro y discurso de la lingüística sistémico-funcional (LSF). Este enfoque, denominado “Leer y Escribir para Conocer” (LEC), implica la colaboración entre docentes de lenguaje y de disciplinas específicas. En el escrito se detalla la evolución de este modelo desde los años ochenta, sus fundamentos teóricos y las mejoras introducidas, entre las cuales figuran por ejemplo protocolos de colaboración docente, evaluaciones y formación. El modelo fue instalado en tres universidades de Argentina en momentos diferentes y con particularidades específicas de las que Moyano busca dar cuenta, como también de los avances teóricos y de ejecución, y de las posibilidades de transferir estas iniciativas a otros contextos ya sea de nuestro país o de otras regiones.

María Ximena Ávila y Tatiana Rodríguez Castagno (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) comparten en su capítulo una experiencia colaborativa centrada en trabajar las prácticas letradas en una unidad académica de la Universidad Nacional de Córdoba. Así, en “El Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC: crónica de un desafío colectivo” realizan una breve reconstrucción de antecedentes clave para instalar su centro de escritura. Enmarcan dicho dispositivo institucional en políticas académicas para favorecer procesos de democratización a través de un abordaje explícito de las prácticas letradas informado por el aporte de investigaciones y tradiciones de un campo de estudios específico. Las autoras dan cuenta de un proceso colectivo y colaborativo de sucesivas aproximaciones al trabajo con dichas prácticas en contextos multialfabetizados focalizado –al principio– en el inicio de la formación para abarcar –luego– su abordaje a través del currículum. Esas aproximaciones incluyen la revisión de propuestas de enseñanza en un proceso de exploración, apertura y diálogo sostenido en intercambios colegiados intra e interinstitucionales. En esa dirección plantean los vínculos propicios entre el Centro de Escritura de la FCC-UNC y la RAILEES, y presentan diversas iniciativas llevadas a cabo en red. Por

último, Ávila y Rodríguez Castagno caracterizan dos seminarios realizados por el Centro. Describen sus propósitos, abordajes teórico-metodológicos, destinatarios y vínculos institucionales que promueven. En ese sentido, comparten las huellas que, en primera persona, generaron esas experiencias en quienes participaron al dar cuenta del lugar de las prácticas letradas en los procesos de formación.

Lina Trigos Carrillo junto a Andrés Forero Gómez, Alana Roa y Adriana Pérez (Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia) contribuyen con el capítulo “Literacidad académica en Educación Superior: una perspectiva desde Latinoamérica”, en el cual abordan el concepto de literacidad académica y la historia que ha llevado a esta conceptualización en el contexto latinoamericano. Los autores la definen como una práctica social que reta las concepciones de lectoescritura y alfabetización. Además, abordan los retos de desarrollar un programa de escritura académica universitaria. Encuadran la iniciativa en una historización de los estudios sobre lectura y escritura en Latinoamérica, y su relación con otras tradiciones. En el escrito luego se centran en caracterizar su desarrollo en la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Se trata de una propuesta construida con base en aportes teóricos y metodológicos de la Pedagogía de los Géneros de la Escuela de Sidney y tiene como finalidad acompañar a profesores y estudiantes en la escritura disciplinar en las asignaturas. En ese marco, describen etapas y acciones colaborativas con docentes para abordar la escritura de modo explícito en sus cursos. Destacan, como parte de la experiencia, el valor de la producción de materiales de apoyo a los estudiantes en sus procesos de escritura y el desarrollo de un modelo de evaluación que proporciona retroalimentación a través de comentarios y rúbricas como también la evaluación misma del programa. Señalan, además, la necesidad y los desafíos de trabajar otras literacidades (multimodal, mediática y digital) y la inclusión de las tecnologías digitales y la Inteligencia Artificial (IA) en los procesos de formación. En esa línea, los autores abordan el papel de las diversas herramientas tecnológicas y la IA en las prácticas letradas universitarias desde distintos estudios y experiencias de enseñanza y aprendizaje relacionados con la literacidad académica.

En el capítulo denominado “Políticas de articulación y zona de pasaje: recorridos didácticos pendientes en lectura y escritura”, Gustavo Bombini

(Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín, Argentina), con una mirada crítica desde la didáctica de la lengua y la literatura, y la formación de docentes, sitúa su análisis en la complejidad que encierra el ingreso a la universidad a partir de una pregunta que se torna central: “¿qué hay en términos de lecturas posibles entre el libro de texto escolar –como lectura hegemónica de la experiencia escolar en el secundario– y el *paper* académico?”. El autor propone la noción de “zona de pasaje” para delinear políticas de articulación inclusivas en tanto centra la atención en abordar continuidades y discontinuidades de las trayectorias educativas de los estudiantes y en generar condiciones materiales y simbólicas de acceso a la cultura escrita que posibiliten otros vínculos con la lectura y la escritura en un momento que resulta crítico en sus historias formativas. Señala las implicancias de este concepto con relación a dos decisiones pedagógicas relevantes: qué textos dar a leer y qué textos pedir que escriban. Propone trabajar con los de “transición”, como una forma de transitar ese proceso de ingreso a la universidad que abran otros vínculos con la lectura y la escritura con base en la confianza en sí mismos y su “derecho a estar ahí”, en un momento “inestable” que resulta crítico. Destaca, también, el valor epistemológico de producir conocimiento a partir de la práctica en espacios de gestión.

Alicia Vázquez (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina) en el capítulo “Profesores como escritores: producción de textos académico-disciplinares como dispositivo de formación docente”, presenta una experiencia de formación docente en servicio destinada a profesores pertenecientes a las ciencias naturales con desempeño en Institutos de Formación Docente. La iniciativa hizo foco en la lectura y escritura profesional. Buscó trabajar en torno a la autoría de textos vinculados a su campo y el posicionamiento de las voces de los participantes en la producción de conocimiento. La propuesta involucró a docentes procedentes de dieciséis provincias argentinas durante un año de trabajo conjunto en torno a una meta: escribir un libro colaborativo destinado a colegas y estudiantes de nivel superior (terciario y universitario) sobre temas de debate actual en ese ámbito disciplinar. La autora describe los rasgos del dispositivo –que lo distancian de formatos tradicionales de formación de docentes– como así los fundamentos teórico-metodológicos que sustentaron las actividades propuestas a lo largo del trayecto

formativo. En dicho proceso Vázquez señala la relevancia de la lectura y la escritura epistémica y crítica, la lectura y escritura colaborativa, y la revisión entre pares. La propuesta fue diseñada e implementada por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación y da cuenta de la inclusión de la problemática de la alfabetización disciplinar y profesional en la agenda de las políticas de formación permanente en el país.

Francisco Albarello (Universidad Austral, Argentina) comparte en el capítulo “Desborde textual: los videos de reacción como remediación de los marginalia”, una mirada sobre la relación entre textos principales y periféricos, sus materialidades y formas de apropiación desde una perspectiva comunicacional basada en la evolución de la ecología de los medios y la cultura participativa. Hace foco en la exploración de los videos de reacción como una manifestación de nuevas textualidades surgidas a la luz de las profundas transformaciones provocadas por las tecnologías digitales. Transformaciones que interpelan diversas nociones, como la de autoría o la de estabilidad, jerarquía, límites, linealidad y unidad textual consolidadas con la invención de la imprenta. Rastrea sus vínculos con los marginalia en libros manuscritos religiosos del medioevo y cómo se articulan viejas y nuevas formas de escribir, leer y participar en el espacio electrónico. En ese marco, señala la complejidad en la evolución de las prácticas de lectura que caracteriza como transmedia. El autor describe los “videos de reacción” como una forma de “*lectura con otros*”, que conlleva una participación activa, de filiación a una comunidad, de construcción de identidad y una reformulación de los textos marginalia con los que comparten ciertos rasgos. Este escrito invita a poner atención en las prácticas letradas y multimodales que se despliegan en la cultura digital para complejizar nuestra mirada al identificar tensiones y diálogos con la cultura académica en la que nuestros estudiantes construyen sus trayectorias formativas.

Theresa Lillis (The Open University, Reino Unido) en el capítulo “La escritura académica y la democratización del mundo académico: «desprendimientos clave para abrir a la participación y el diálogo»”, recupera y actualiza la conferencia presentada en su visita a nuestro país en 2022, que desarrolló en el marco de un proyecto colegiado de universidades de la RAILEES. La autora busca aportar al debate el papel de las prácticas

letradas para favorecer la democratización de la educación superior. Su contribución se orienta a explicitar las vinculaciones entre escritura, mundo académico –que considera va más allá de la institución universitaria– y los procesos de democratización. Hace su planteo desde la tradición *Academic Literacies* (AcLits), enfoque que no solo pretende visibilizarlas, sino también explorar otras maneras de “reimaginar”, en términos de Lillis, “un mundo académico inclusivo”. Aborda la complejidad que encierra el escribir y las operaciones de inclusión/exclusión que se ponen en juego. Problematisa la práctica de escribir, por sus implicancias para la participación, producción y validación de conocimiento a partir de la dominancia de ciertas formas de decir/escribir a las que llama Escritura Académica Legitimada (EAL). Respalda su planteo con datos empíricos surgidos de investigaciones etnográficas que hacen foco en las prácticas y experiencias de los escritores. El capítulo mismo es objeto de exploración y recreación por parte de la autora, al poner en tensión formas canónicas para explorar otras a partir de lo que llama yuxtaposición (Lillis, 2021), que señala como una manera sencilla de “desprenderse” del monologismo de la escritura académica dominante.

En el capítulo “Intertextualidad en la escritura académica de los primeros años universitarios: una aproximación émica”, Natalia Ávila Reyes (Pontificia Universidad Católica, Chile) junto a Javiera Figueroa Miralles (Universidad Alberto Hurtado, Chile) se proponen contribuir a desnaturalizar una mirada simplificada que aún existe sobre las experiencias escritoras de estudiantes que inician estudios superiores con relación a las prácticas de intertextualidad en la producción para responder a requerimientos académicos. Para ello, dan cuenta de los resultados de una investigación cualitativa de tipo longitudinal orientada a describir y analizar los modos en que escritores novatos conceptualizan su vínculo con las fuentes/autores, los desafíos que enfrentan y las estrategias que despliegan para elaborar sus textos como respuesta a demandas docentes durante los primeros años de carreras de grado en una universidad chilena. El estudio se ubica en un encuadre etnográfico y hace foco en los estudiantes como escritores (perspectiva émica), en el que se destacan las nociones de voz y de agencia a partir de explayarse en dos estudios de caso. También hace visible cómo los participantes significan y construyen complejas articulaciones con el poder y la identidad en el uso de fuentes.

A partir de los resultados, las autoras derivan algunas posibles líneas de acción pedagógicas para “facilitar una entrada equitativa a las prácticas de intertextualidad”, de modo tal que las instituciones de formación asuman su enseñanza explícita como repertorio de herramientas que puedan contribuir a democratizar la educación superior.

En el capítulo “Con las manos en la masa: técnicas colaborativas de producción de datos para el estudio de prácticas de literacidad”, Laura Eisner (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina) propone debatir sobre las potencialidades e implicancias de explorar técnicas colaborativas para producir datos que han posibilitado las tecnologías digitales. También, sobre su uso por parte del investigador para el desarrollo de estudios acerca de las prácticas letradas desde una perspectiva etnográfica. En esa dirección, da cuenta de un conjunto de experimentaciones metodológicas surgidas de la necesidad de adaptar o recrear diversas estrategias usadas en otras investigaciones a las particularidades del contexto y de los equipos de investigación en los que ha participado. La autora sostiene su planteo en una noción de metodología entendida como construcción, como propuesta abierta y no lineal, que pueda transmitir los cambios y complejidades del objeto de estudio y ubica su propuesta en la tradición “conversar en torno a textos”. Eisner describe variaciones del diseño de entrevistas orientadas a caracterizar de modo más preciso y detallado las prácticas letradas a partir de la interacción con los participantes en relación con determinados productos semióticos. Comparte algunas experiencias de diversificación y uso de esas técnicas llevadas a cabo en los últimos años y las organiza en dos grupos: uno denominado “conversar en torno a la pantalla” y el otro, “conversar en torno a la imagen”.

El último capítulo está a cargo de María Marcela González y María Elisa Romano (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). En “Retroalimentación sobre la producción escrita en lengua extranjera: experiencias con instrumentos de andamiaje para la escritura en inglés” buscan contribuir al desarrollo de una competencia escrituraria acorde a las demandas académicas de un profesional de lenguas extranjeras a partir de dos investigaciones que abordan la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en inglés, en el marco de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III –asignaturas que se dictan en las carreras de Profesorado, Licenciatura y Traductorado de Inglés (Facultad

de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba)–. El primer proyecto se centró en el diseño y validación de una escala analítica de evaluación utilizada para retroalimentar, evaluar y mejorar la producción escrita en inglés de los estudiantes. En el segundo se implementó un nuevo instrumento –Tabla de Valoración de la Competencia Léxica de Pares (LCPAC)– y se utilizó Google Drive como ambiente propicio para el desarrollo de la conciencia léxica, y la escritura individual y colaborativa de ensayos. Ambas investigaciones se sustentan en una concepción de la escritura como fenómeno multifacético y complejo que se inscribe en un contexto social y cultural del cual no puede desligarse. A partir de los resultados preliminares obtenidos, las autoras destacan la importancia de la retroalimentación de docentes y de pares durante el proceso de aprendizaje de la escritura y el valor de los instrumentos de andamiaje implementados en dicho proceso.

La segunda parte del libro, como hemos anticipado, reúne tres entrevistas realizadas a colegas invitados que representan tradiciones desarrolladas en otras regiones –que participan, además, con la escritura de un capítulo en la primera parte de este volumen–. Así compartimos, en primer lugar, una entrevista realizada a Charles Bazerman en 2018, en ocasión de una de sus visitas a la Universidad Nacional de Córdoba para participar de un proyecto de la RAILEES. El evento se denominó Jornadas Internacionales “El lugar de la escritura en los procesos de formación. Aportes para enseñanzas inclusivas en todas las disciplinas” del que dicha Universidad fue sede. Se trata de una conversación desarrollada como acción conjunta entre el Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de esa casa de estudios y un organismo del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. A lo largo de la charla, Bazerman aborda el papel fundamental de los profesores en la tarea de acompañar las trayectorias letradas de los estudiantes e involucrarlos, así, en el pensamiento y las formas de participar propios de sus campos de especialidad. Destaca la importancia de la reflexión de los docentes sobre sus propias experiencias como escritores y los procesos que llevan adelante para elaborar sus textos en sus disciplinas para, de esta manera, comprender e implicar, desde ese lugar, a los alumnos en sus aprendizajes y en la elaboración de textos que les solicitan. Refiere, además, a un punto crucial de los procesos

formativos, como es la evaluación de las producciones estudiantiles. La versión escrita que incluimos fue revisada y adaptada especialmente por el autor para este volumen bajo el título “Writing is like the air we breathe in the academy” para su versión original en inglés y “La escritura es como el aire que respiramos en el mundo académico”, en su versión traducida al idioma español.

La segunda entrevista fue realizada también en 2018 a Christopher Thaiss, en su estancia en Argentina para participar como invitado especial en el proyecto Programas de Escritura en Educación Superior (Writing Programs in Higher Education³). En el marco de las Jornadas “Programas de escritura para la inclusión y la calidad en la Educación Superior”, la conversación se desarrolló en la Universidad Nacional de Entre Ríos. A lo largo del intercambio, Thaiss abordó temáticas que resultan de relevancia para la creación y desarrollo de centros y programas de escritura, y que aportan a las problemáticas que, en el marco de la RAILEES, son objeto de diálogo e interés para las universidades miembro. La versión escrita que incluimos fue revisada y actualizada por él para este volumen bajo el título “Having a Vision and Building a Community: Getting Started Creating a Writing Center and Writing Across the Curriculum” para su versión original en inglés y “Proyectar y construir una comunidad: cómo iniciar la creación de un Centro de Escritura y un programa de Escribir a través del Currículo” correspondiente a la traducida al español. A partir de explicaciones claras e ilustrativas, Thaiss echa luz sobre la diferencia entre centros y programas de escritura, y describe los pasos a seguir para instalar un centro o un programa de escritura a través del currículum en una institución educativa. A su vez, hace énfasis en la necesidad de ser pacientes, persistentes y creativos a la hora de enfrentar los problemas que surjan y hacerlo, en lo posible, con la ayuda de colegas intra e interinstitucionales.

Ambas entrevistas son presentadas en este volumen en inglés y en español para respetar el criterio –antes comentado para los capítulos– que

3 El proyecto Writing Programs in Higher Education fue presentado por las cuatro universidades fundadoras de la RAILEES a la convocatoria Fulbright Specialist Program que financió el traslado del Dr. Thaiss a nuestro país, en agosto de 2018. Acompañó la postulación del proyecto la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior (ALES), a través de su presidente Federico Navarro.

consiste en recuperar las contribuciones de los expertos según el o los idiomas en que fueron presentados en el transcurso del desarrollo de las acciones de la RAILEES.

La última fue efectuada a Theresa Lillis como parte de las actividades que llevó a cabo durante su estancia en nuestro país en el año 2022. Su visita se concretó en el marco del Proyecto “Literacidades académicas y democratización de la educación superior: diálogos transnacionales para la enseñanza y la investigación de la escritura” formulado y ejecutado conjuntamente por seis universidades de la RAILEES. El encuentro se realizó en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba con el fin de producir un material audiovisual de consulta para su Centro de Escritura. Así, en “Literacidades académicas y educación superior”, a partir de ciertas preguntas y reflexiones, retoma, desde la perspectiva de AcLits, aspectos claves vinculados a las prácticas de escritura en el mundo académico y sus implicancias en los procesos identitarios y de participación que se ponen en juego para pensar la democratización de la educación superior. La conversación fue desarrollada en español y tiene, por lo tanto, las marcas de la entrevistada al hablar en una segunda lengua. Debemos confesar que el proceso de revisión del material original para incluirlo en este libro significó para Lillis –y también para nosotras como editoras– una experiencia desafiante al interpelar su lugar como escritora académica en otra lengua y los supuestos que operan, que son objeto de abordaje en sus investigaciones. En el marco de esos intercambios mantenidos surgieron preguntas que se vuelven inquietantes: ¿por qué esto sí, por qué esto no, que historias e identidades se invisibilizan y por qué?, ¿qué está en juego en cuanto a la producción de saberes? y ¿quién puede participar en la producción de saberes?

Quizás una de las mejores maneras de culminar la presentación de las contribuciones que conforman este libro es con estas preguntas que se instalaron en su devenir. Interrogantes que, reiteramos, invitan a movilizar nuestro hacer y nuestro pensar. De esta manera, pretendemos dar cuenta, al menos en parte, acerca del modo en que desde la RAILEES nos aproximamos para producir conocimiento conjunto en torno a la problemática de las prácticas letradas, entendidas en su multiplicidad, en la educación superior.

Queremos agradecer profundamente a los autores que han participado de este libro por su generosidad y compromiso con la RAILEES y con esta publicación. A los evaluadores, que aceptaron con entusiasmo sumarse a este proyecto, por su valiosa tarea. De la misma manera, a Gisela Vélez y Sonia Lizarriturri por haber dicho que sí a comentar esta obra en el prólogo y postfacio, quienes –además– son miembros fundadores de la Red por sus universidades. También va nuestro agradecimiento a las editoriales Anarchivo y Eduner por recibir y valorar desde el inicio esta propuesta.

Un agradecimiento especial a las autoridades de las universidades y facultades donde desarrollamos nuestra labor, por respaldar y alojar cada proyecto de la RAILEES. A nuestros queridos colegas y compañeros de aventuras de las universidades fundadoras, con quienes compartimos la cocina de postulaciones y ejecuciones desde los inicios de la Red hasta la fecha, por su compromiso inquebrantable, sus valiosas ideas, esfuerzos y tiempos puestos a lo largo de estos años en el que incluimos a nuestros equipos de cátedra, de investigación y espacios de colaboración, como el Centro de Escritura de la FCC-UNC. También, va nuestro reconocimiento especial a colegas referentes de otras universidades que se fueron sumando a diversas iniciativas.

Nuestra gratitud a pares de unidades académicas de nuestras casas de estudio, de otras universidades, de instituciones de educación superior y de otros organismos que apostaron a cada iniciativa a la que se sumaron y promovieron. En esta enumeración, siempre incompleta, agradecemos a quienes han dado vida a las propuestas de la Red con su presencia, sus experiencias, investigaciones, propuestas de enseñanza, incertidumbres, preguntas y, por qué no, perplejidades. Todas intervenciones vitales para sostener y enriquecer los intercambios. A redes, asociaciones e instituciones que adhirieron a diferentes acciones desarrolladas por la RAILEES. Entre ellas, y especialmente, a la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior (ALES). Un último gracias para nuestras familias y afectos, por estar siempre ahí.

Para finalizar, la RAILEES ha desplegado su accionar a partir de gestos de apertura, generosidad, compromiso, colaboración y esfuerzo. Notas que vuelven a manifestarse hoy en este proyecto editorial. Esperamos que este libro pueda transmitir la fuerza de esos gestos maravillosos de todos

quienes nos acompañaron y contribuyeron, como decíamos al comienzo, a hacer memoria, a reflexionar, a explorar, significar, expandir la comprensión y la actuación en torno a las complejidades y potencialidades que se ponen en juego en las prácticas letradas y otras formas semióticas para participar y producir conocimiento en la educación superior. Se trata de pensar y de hacer en red universidades multiletradas inclusivas, polifónicas y críticas que las conciban como “pensamiento, como descubrimiento, poder, pasión, emoción. También como existencia y, fundamentalmente, como gesto de humanización” (Castagno, 2016).

Esperamos que el encuentro con este libro se convierta en una experiencia que invite a recrear, profundizar y/o construir sensibilidades letradas dialógicas e inclusivas para percibir, sentir, pensar y actuar en pos de hacer visible cómo la lectura, la escritura y la oralidad transforman la vida de las personas, y también las nuestras.

Referencias

- ÁVILA REYES, N. (2021). Aportes multilingües para un campo de estudios complejo: una introducción a los afanes de este libro. En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic exchange* (pp. 13-22). The WAC Clearinghouse. <https://n9.cl/wawmc>.
- ÁVILA REYES, N., NARVÁEZ-CARDONA, E. Y NAVARRO, F. (2023). Twenty years of research on Reading and Writing in Latin American Higher Education: Lessons learned from the ilees initiative. En P. Rogers, D. Russell, P. Carlino y J. Marine (Comps.). *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman* (pp. 327-348). Fort Collins: The WAC Clearinghouse, Univ. Press of Colorado. <https://n9.cl/swrfi4>.
- BAZEMAN, C. (2021). The value of empirically researching a practical art. En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: Toward an equal academic exchange* (pp. 103-124). The WAC Clearinghouse. <https://n9.cl/wawmc>.
- BAZEMAN, C. (2023). Change, change, change - and the Processes that Abide. En P. Rogers, D. Russell, P. Carlino y J. Marine (Comps.). *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman* (pp. 407-413). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado. <https://n9.cl/swrfi4>.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.

- CASTAGNO, F. (2016). “La potencia transformadora de la escritura”. Texto leído en la entrega del Grado de Doctor Honoris Causa a Charles Bazerman en la Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo.
- CASTAGNO, F., ORELLANA, M., ÁVILA, X. Y PINQUE, G. (2016). La escritura como experiencia de transformación en la Universidad Nacional de Córdoba. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis (Navarro, F. Ed.) (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 25-31). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.
- KALMAN J. Y STREET, B. (Orgs.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- LILLIS, T. (2021). Prefacio. Herramientas para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En F. Navarro (Ed.). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp. 19-41). Chile: Universidad de Chile. <https://n9.cl/lo4q40>.
- LILLIS, T. (2021). ¿Academic literacies: Intereses locales, preocupaciones globales? En N. Ávila Reyes (Ed.). *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic exchange* (pp. 35-59). Colorado. The WAC Clearinghouse. <https://n9.cl/wawmc>.
- MOYANO, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34 (1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>.
- NAVARRO, F. Y COLOMBI, M. C. (2023). Alfabetización académica y estudios del discurso (Academic Literacy and Discourse Studies). En C. López Ferrero, I. E. Carranza y T. A. van Dijk (Eds.). *Estudios del Discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 495-509). UK: Routledge.

Sección capítulos



Travesías de una red académico-científica

FABIANA CASTAGNO ◇ GABRIELA L. GIAMMARINI
◇ DIANA WAIGANDT

Introducción

El propósito de este capítulo es acercarse a un enfoque de trabajo que ha sostenido y permitido el desarrollo de las acciones de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). Las formas de operar de esta red de cooperación académico-científica se describen a través de proyectos compartidos y de decisiones construidas colaborativamente. Se trata de un proceso complejo, diverso, no lineal y con base en esfuerzos sostenidos que involucran a instituciones, académicos invitados, investigadores, profesores, estudiantes, autoridades, como también las comunidades en las que se inscriben.

La experiencia de trabajo de la RAILEES se ubica en el marco de políticas que promueven este tipo de relaciones interinstitucionales y la construcción de saberes colegiados; parte del desafío sinérgico de abordar la lectura, la oralidad y la escritura para favorecer la democratización de la educación superior en nuestro país. Las universidades miembro se proponen explorar, conversar, analizar, compartir e implementar maneras conjuntas y posibles de abordaje (inter)institucional de las prácticas letradas. Entienden que la inclusión de estas prácticas en propuestas formativas

genera condiciones para el acceso, la permanencia y la culminación de las carreras universitarias y, en ese sentido, abogan para lograr la democratización efectiva del nivel superior. Asimismo, la Red favorece el afianzamiento de lazos e iniciativas que fortalezcan y enriquezcan líneas y equipos de investigación y extensión dedicados a estas problemáticas. Para ello, se despliegan acciones que faciliten el diálogo, el intercambio y la producción de saberes con el propósito de potenciar la integralidad de las funciones universitarias (Giammarini, Waigandt, Castagno y Ávila, 2023). Además, le cabe un papel central a la dimensión interinstitucional que fortalece la tarea en red. Así, el *ethos* se genera desde la cohesión de universidades, lo que otorga identidad y habilita el reconocimiento del valor de saberes, experiencias y trayectorias de cada miembro para lograr una potente construcción colegiada (Castagno y Waigandt, 2019).

Los siguientes conceptos nos resultan claves para cohesionar este capítulo. Por un lado, la noción de *travesía*, entendida como una exploración, una invitación a recorrer un espacio generado a partir de los caminos trazados por la Red. Se trata de hacer un ejercicio de memoria y traer su trayectoria al presente. En este sentido, las palabras de Skliar (2011), al momento de definir la travesía vinculada con la educación, nos resultan motivadoras: “Educar es el tiempo de la detención, de lo que se detiene para escuchar, para mirar, para escribir, para leer, para pensar. Donde unos y otros salen a conocer y desconocer qué es lo que les pasa” (p. 359). Como docentes-investigadoras, miembros de la RAILEES, nos detendremos a pensar y delinear la travesía de la Red para darle sentido y vislumbrar cómo se proyecta al futuro.

Por el otro, las nociones bajtinianas de *diálogo* y *polifonía* que, en términos de Barei (2016, p. 10):

importan como principio interpretativo general (...) como reconstrucción histórica de las posibilidades de producción, circulación y recepción de los discursos, y fundamentalmente, como ética de vida: o aceptamos el discurso del otro, las voces otras y tendemos puentes aún en condiciones difíciles para la comunicación, o condenamos a nuestras culturas al fracaso, la violencia y la destrucción.

Para la RAILEES, estas dos nociones son pertinentes para caracterizar no solo el modo de operar de la Red, en permanente diálogo entre

sus miembros y tendiendo puentes con colegas de otras instituciones y organismos nacionales e internacionales, sino también para referirnos a la multiplicidad de voces que representan los enfoques y teorías, con las que también dialoga para construir conocimientos y saberes.

Describir la forma de pensar, actuar y producir saberes en red desde la RAILEES nos permite visualizarla como un *dispositivo epistémico*, en tanto su accionar promueve intercambios orientados, en un doble movimiento, a objetivar, nombrar y reconocer el hacer, a la vez que explorar otras formas de actuar en torno a la enseñanza, la investigación y la extensión vinculadas con las prácticas letradas.

Este capítulo se organiza en dos apartados. En el primero realizamos una breve historización de la Red y la contextualización de su surgimiento. Luego, en el segundo, presentamos algunas iniciativas desarrolladas de modo colegiado que ilustran focos temáticos que materializan acuerdos, intereses, necesidades y prioridades compartidos, lo que nos permite recuperar una construcción mencionada en la Introducción de este libro, la noción de *sensibilidades letradas dialógicas e inclusivas*. Proponemos este concepto porque remite a procesos diversos que invitan a construir y/o profundizar las prácticas letradas como vía de democratizar el acceso y la participación en el mundo académico desde un lugar de extrañamiento o alejamiento de la propia práctica para revisar y explorar qué sucede con los textos y quiénes los hablan, leen y escriben en el marco de complejos procesos de legitimación y de relaciones de poder que jerarquizan unas prácticas por sobre otras. El desarrollo de ambos apartados contribuye, al mismo tiempo, a caracterizar algunos rasgos en las formas de interactuar en la Red, que dan cuenta de un enfoque de trabajo para pensar y hacer en red universidades multiletradas, comprometidas con la democratización para participar, producir y comunicar saberes disciplinares y profesionales (Castagno, Ávila, Waigandt y Giammarini, 2024; Giammarini, Waigandt, Castagno y Ávila, 2023).

Historizar la RAILEES

Si bien para realizar una trayectoria no es condición *sine qua non* identificar los orígenes, decidimos comenzar por el surgimiento de la RAILEES y

su inscripción en un contexto caracterizado por, al menos, tres situaciones concurrentes, tal como se ilustra en la Figura 1.

FIGURA 1. Factores coadyuvantes para el surgimiento de la RAILEES



Fuente: elaboración propia.

La primera circunstancia refiere a la expansión sostenida de la educación superior registrada, en las últimas décadas, a nivel nacional, regional e internacional (Bazerman et al., 2016; Lillis, 2021ab, 2022, 2024; Natale y Stagnaro, 2016; Navarro, 2012). En Argentina, el fenómeno es descrito como un proceso de masificación del nivel (Carli, 2014; Rinesi, 2015). Este crecimiento se manifiesta en dos aspectos vinculantes. El primero es la creación de nuevas universidades públicas para favorecer una mayor cobertura geográfica del territorio nacional, y una ampliación y diversificación de las ofertas educativas. Esta expansión de la frontera universitaria ocurre en diversos ciclos, pero en todos los casos implica la territorialización de la educación superior orientada a una mayor vinculación entre las necesidades del entorno y la propuesta educativa (Chiroleu, 2018, p. 31). El otro aspecto es el aumento de la matrícula estudiantil tradicional y no tradicional, favorecido por la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.026, en el año 2006. Este crecimiento conlleva un desafío importante: desarrollar políticas de inclusión democrática para garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y finalización de los estudios universitarios a una población cada vez más heterogénea en sus trayectorias educativas, sus capitales materiales y semióticos. En efecto, este suceso requirió del diseño de mecanismos genuinos de inclusión para promover la democratización del nivel, sin resignar su calidad académica.

La segunda situación concurrente alude al surgimiento y consolidación de un campo de estudios específico sobre la lectura y la escritura en Latinoamérica (Ávila Reyes 2017, 2021; Ávila Reyes, Narváez-Cardona y Navarro, 2023; Navarro, 2016). Se caracteriza por reunir trabajos interdisciplinarios y eclécticos (Navarro, 2017, p. 12) en un espacio que se ha apropiado y nutrido de aportes y mixturas de diversas teorías y métodos provenientes de distintos campos y disciplinas. A partir de procesos de combinación e intercambio se han generado nuevas perspectivas y avances (Ávila Reyes, 2017, p. 32). En este sentido, Ávila Reyes (2017) describe dos procesos de hibridación diferentes. Uno ocurre entre las tradiciones disciplinares que demandan los objetos de estudio: por un lado, la educación y la psicología; por el otro, la lingüística y la lingüística aplicada. El segundo remite a una suerte de síntesis que tiene lugar en el diálogo entre propuestas aparentemente contrapuestas, por ejemplo, el intercambio o el cruce entre propuestas cognitivas y sociales. Esto demuestra una característica propia de la conformación del campo latinoamericano que deriva de una compleja herencia disciplinar. En 2021, la misma autora advierte un reto para la región: generar un intercambio igualitario en las conversaciones con otras regiones, particularmente entre el eje sur-norte.

Otra característica que agrega complejidad al campo de estudios latinoamericano es su diversidad terminológica. Así, algunos estudios se articulan en torno al concepto de alfabetización académica (Carlino, 2003; 2005), mientras que otros lo hacen a partir de la noción de literacidad académica (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004). Ambos enfoques han sido ampliamente discutidos en la literatura (Carlino, 2005; 2013; Kalman y Street, 2009; Lillis, 2021b; Trigos Carrillo et al., este volumen)¹. Esta heterogeneidad del campo ocurre no solo por el cruce teórico e interdisciplinario, sino también por la complejidad intrínseca del objeto de estudio. A su vez, la apropiación de términos prestados de otras lenguas, traducidos de otros contextos según los diferentes enfoques didácticos e investigativos adoptados para abordar la problemática, han contribuido a permitir una mayor precisión y matización en la comunicación de ideas complejas.

¹ En la entrevista mantenida con Lillis (este volumen), la especialista destaca las preocupaciones compartidas y los matices que ponen de relieve las diferencias entre ambos conceptos.

Cabe recordar que el surgimiento de la RAILEES también se vio favorecido por el proceso de visibilización que experimentó el campo de estudios de lectura y escritura en Latinoamérica, gracias a la proliferación de producciones académico-científicas de colegas de nuestra región (Ávila Reyes, Narvaéz-Cardona y Navarro, 2023; Navarro, 2016, 2017; Navarro y Colombi, 2023, entre otros). Estas producciones generaron “un proceso de profesionalización acelerado”² del campo (Ávila Reyes, Narvaéz-Cardona y Navarro, 2023, p. 327), que también se refleja tanto en la multiplicación de eventos académicos en torno a la temática, como en la creación de redes y asociaciones (Castagno y Waigandt, 2020; Castagno, Giammarini y Waigandt, 2022).

En nuestro país, destacamos los trabajos de Arnoux (1998), Carlino (2003), Moyano (2004) y Vélez (2005), entre otros, autoras pioneras en el desarrollo de estudios y propuestas de enseñanza relacionados con la lectura y la escritura en la educación superior. Una de las contribuciones relevantes refiere a la interpelación a una perspectiva hegemónica, dominante, que entiende la lectura y la escritura como prácticas genéricas, aprendidas de una vez y para siempre durante la educación obligatoria. En contraposición, comienza a instalarse la discusión en torno a una visión histórica y socioculturalmente situada de estas prácticas. Estas propuestas e investigaciones contribuyeron a revisar visiones, concepciones y acciones sobre el papel de la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento, en las trayectorias formativas, en la especificidad de los campos disciplinares y profesionales, y la responsabilidad de su enseñanza explícita en las instituciones universitarias. En síntesis, las ideas fuerza derivadas de este campo novedoso ponen en discusión el diseño de políticas de acceso, permanencia y egreso en la educación superior; visibilizan la complejidad de la lectura, la escritura y su rol en la construcción de conocimiento y en las trayectorias formativas e, incipientemente, instalan la responsabilidad institucional por su enseñanza y aprendizaje (Carlino, 2005; 2013).

La tercera situación convergente señalada en la Figura 1 es la conformación de redes y asociaciones científicas, desde hace unas décadas, en torno a las prácticas letradas a nivel global. Las iniciativas

latinoamericanas se generan en diálogo con tradiciones, redes y asociaciones de otras regiones, tal como sucede con los intercambios generados en el marco de la RAILEES (Castagno, Ávila, Waigandt y Giammarini, 2024). Entre estas propuestas, sin ánimos de exhaustividad, mencionamos algunas surgidas a nivel internacional y regional:

- ◆ Asociación Internacional de Lectura (International Reading Association, IRA)³, creada en 1956. Organismo no gubernamental consultor de la UNESCO en el área de la lectura y la escritura desde el año 1996 y reconocido por la misma desde 1978. Su propósito es reunir a interesados en desarrollar el hábito de la lectura como medio eficaz para el desarrollo integral de la persona y el progreso e independencia de los pueblos. En el año 1973, en Argentina, se creó una filial: Asociación Argentina de Lectura (AAL). En Latinoamérica, su relevancia se encuentra en que fue la asociación que llevó adelante como editorial, durante los años 1980-2010, la tan reconocida *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, en donde muchas discusiones sobre la alfabetización académica tuvieron tempranamente lugar.
- ◆ Consejo de Administradores de Programas de Escritura (Council of Writing Program Administrators, CWPA o WPA), creado en 1977. Es una asociación sin fines de lucro, cuyos miembros son profesores universitarios con responsabilidades profesionales (o intereses) en la dirección de programas de escritura. Su página web oficial es: <https://wpacouncil.org>
- ◆ Asociación Internacional de Centros de Escritura (International Writing Centers Association, IWCA), formada en 1983. Promueve y colabora con el desarrollo profesional de quienes desempeñan tareas, en distintos roles (directores, tutores, etc.), en centros y programas de escritura. Su página web oficial es: <https://writingcenters.org/>
- ◆ Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, creada en 1994 (Martínez Solís, 2020)⁴ y formalizada en 1996 por medio de un

3 En la actualidad, la asociación tiene el nombre International Literacy Association (ILA) y se centra –al igual que en sus inicios– en lo que podemos llamar procesos de alfabetización inicial. No obstante, su consideración es relevante por el impacto e injerencia a nivel regional. Su página web: <https://www.literacyworldwide.org/>

4 Cabe destacar que el Programa de las Cátedras UNESCO se vincula con el Programa UNITWIN (University Twinning and Networking), de hermanamiento e interconexión de universidades. Este programa o red se puso en marcha en 1992 (UNESCO, 2009).

2 La traducción es nuestra.

Convenio Internacional entre la Universidad de Buenos Aires (Argentina), la Universidad del Valle (Colombia), la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y la UNESCO. Es una red de cooperación entre instituciones universitarias latinoamericanas con el propósito de mejorar la educación superior, a través de la producción de conocimiento en temáticas relacionadas con la lectura y escritura desde una perspectiva discursiva e interactiva. Entre sus líneas de trabajo figuran el intercambio de saberes, la actualización y formación de investigadores y docentes.

- ◆ Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica (European Association for the Teaching of Academic Writing, EATAW), iniciada en el año 2001, formalizada como organización no gubernamental en 2007. Es un foro académico que reúne a interesados en enseñanza, tutoría, investigación, administración y desarrollo de la escritura académica en la educación superior en Europa. Su página web oficial es: <https://www.eataw.eu/>
- ◆ Sociedad Internacional para el Avance de la Investigación en Escritura (International Society for the Advancement of Writing Research, ISAWR), constituida en el año 2008 (Castelló Badía y González Pinzón, 2018). Reúne a investigadores de diferentes regiones del mundo abocados al estudio de la escritura en todos los ámbitos y niveles educativos. Desde su creación se ha encargado de organizar un evento científico muy relevante a nivel internacional para el campo de estudio: Investigación en escritura a través de las fronteras (Writing Research Across Borders, WRAB). Su página web oficial es: <https://www.isawr.org/>
- ◆ Red Académica Colombiana de Instituciones de Educación Superior (REDLEES), creada en 2006. Promueve el diálogo sobre la lectura y la escritura en la universidad, orienta y coopera en las acciones emprendidas por instituciones y docentes con el propósito de fortalecer el desarrollo de la lectura y la escritura en la formación superior. Su página web oficial es: <https://ascun.org.co/redlees/>
- ◆ Red de Universidades Lectoras (Red Internacional de Universidades Lectoras, RIUL), sus inicios fueron a fines del año 2006. Su objetivo básico es potenciar el papel de la lectura y la escritura en la universidad, como herramientas de trabajo (en esto comprenden el concepto de

“alfabetización académica”) y vehículo de promoción integral del universitario. Su página web oficial es: <https://universidadeslectoras.es/>

- ◆ Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), creada en 2014. Genera lazos entre centros y programas con el propósito de construir e intercambiar conocimiento, y fortalecer la labor de sus equipos de trabajo. Su página web oficial es: <https://sites.google.com/site/redlacpe/>
- ◆ Red Ecuatoriana de Lectura y Escritura Académica (RELEA), formada en 2014. Es una comunidad académica que promueve políticas institucionales, investigaciones y actividades específicas que impulsen el desarrollo de la lectura y de la escritura en la educación superior, y en otros niveles del sistema educativo para incidir en diversas esferas de la sociedad ecuatoriana.
- ◆ Asociación Latinoamericana de Estudios de Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES), creada en 2016. Fomenta la investigación e iniciativas de enseñanza de la escritura académica y profesional, apoya la producción de conocimiento interdisciplinario para la inclusión y la calidad en el nivel superior, y reúne tanto a profesionales como a instituciones de educación superior. Su página web oficial es: <https://www.estudiosdelaescritura.org/>
- ◆ Red Latinoamericana de Investigación sobre Literacidad para la Universidad (RELILEU), con inicios en el año 2018. Nace frente a la preocupación de discutir los métodos y las formas con las que se enseña a leer y escribir en las universidades latinoamericanas. Su página web oficial es: <https://relileu.izt.uam.mx/>

El conjunto de iniciativas enumeradas da cuenta de diferentes experiencias que nuclea a instituciones, a profesionales o a ambos. Así, podemos identificar a la RIUL y a la REDLEES –entre otras– como ejemplos del primer tipo. ISWAR es un caso del segundo tipo al reunir a profesionales e investigadores, mientras que ALES es un claro ejemplo mixto, ya que cuenta con profesionales investigadores e instituciones entre sus asociados. En este sentido, queremos resaltar la complejidad que supone organizar, sostener y gestionar redes cuando estas reúnen instituciones por las múltiples dimensiones que entran en juego: la diversidad de funciones que atienden (docencia, investigación y extensión), las distintas trayectorias institucionales, las líneas de acción institucional priorizadas

en cada caso, los aspectos administrativo-presupuestarios y las diversas directrices políticas que guían cada gestión institucional, entre otras.

La RAILEES es una red de instituciones de educación superior, lo que significa que sus miembros son las instituciones del nivel. Las universidades participan de forma multiescalar: se articulan desde el lugar interinstitucional al institucional y, luego, a nivel de facultad o instituto, área o secretaría, carrera, espacio curricular, proyecto de investigación y/o extensión, según corresponda. Su surgimiento se enmarca en un encuentro llevado a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), desarrollado como parte de una agenda de trabajo de un proyecto colegiado, diseñado y ejecutado interinstitucionalmente. De este modo, la RAILEES fue fundada por cuatro universidades nacionales pertenecientes a la región Centro, según la zonificación de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES): Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y Universidad Nacional de Villa María (UNVM).

En el año 2015, sus fundadoras realizan la postulación del proyecto “Lecturas y Escrituras en Educación Superior. Hacia la construcción de redes académicas” a la convocatoria Misiones Inversas VI, en el marco del Programa de Internacionalización de Universidades Argentinas de la Secretaría de Políticas Universitarias. Así, la Red comienza a tejerse en el marco de una política pública destinada al fortalecimiento de la educación superior. La aprobación de la propuesta y el logro de financiamiento genera la organización de una mesa de coordinación compuesta por referentes de cada casa de estudio con el propósito de ejecutar la actividad en el siguiente año. En octubre de 2016 se realizan las Jornadas Internacionales “Lecturas y Escrituras en la Educación Superior. Hacia la construcción de redes para la inclusión y calidad educativa”. Participan, en calidad de invitados especiales, Charles Bazerman, referente indiscutible del movimiento WAC a nivel mundial, doctor *honoris causa* por la UNC; Natalia Ávila Reyes y Federico Navarro. El programa incluye actividades destinadas a públicos diferenciados y destacamos el Taller “Orientaciones para la Conformación de la Red Interinstitucional: Diseño de un Plan de Trabajo”, espacio en el que se confecciona el acta fundacional en la que se establecen los principios de la RAILEES (véase más adelante en este capítulo, Figura 3). La Red se conforma gracias a los

antecedentes y vínculos previos de diversos miembros de las universidades fundadoras (Waigandt et al., 2021). A partir de diálogos entre quienes establecieron intercambios, relaciones y colaboraciones académico-científicas en torno a las problemáticas de las prácticas letradas en la educación superior, comienza a gestarse el rasgo de apertura dialógica que la caracteriza, que se erige y la sostiene como un bastión fundador.

Desde sus inicios, la RAILEES comprende las prácticas letradas, junto a otras prácticas semióticas, como fenómenos socioculturales contextualizados, complejos y multidimensionales. Sostiene que su abordaje requiere de un entrecruzamiento de tradiciones disciplinares, que demanda diálogos abiertos para interpretar la complejidad intrínseca y extrínseca del fenómeno en su inscripción contextual-regional particular. Entiende que a las instituciones educativas del nivel les cabe la responsabilidad de enseñar y formar en las prácticas letradas en un marco de interacción con entornos multiletrados, marcados por profundas transformaciones tecnológicas. En esta dirección, aboga por el delineamiento de políticas de alfabetización académica, disciplinar y profesional a través del currículum, es decir, que tiendan a curricularizar la enseñanza de las prácticas letradas en los diferentes campos disciplinares para que aquellas propuestas curriculares existentes sean atendidas, ampliadas y/o profundizadas con mayor énfasis en las agendas educativas (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2005; 2013; Lillis, 2013; 2021a; 2021b; Moyano, 2017; Moyano, este volumen; Navarro, 2017; Waigandt et al., 2021; Waigandt, Castagno y Giammarini, 2022; Waigandt et al., 2022, entre otros).

La misión principal de la RAILEES es favorecer la democratización, la inclusión y la promoción del conocimiento en el nivel superior en el marco de procesos de colaboración interinstitucional. Con este fin busca visibilizar y generar espacios sistemáticos de intercambio en las esferas de docencia, extensión e investigación a partir del diálogo con voces diversas, poniendo en evidencia la dimensión dialógica del pensar y el hacer de la Red. Respetando el eclecticismo que caracteriza el campo, diversos referentes nacionales e internacionales, comprometidos con diferentes enfoques, teorías y movimientos, han sido invitados a participar de sus acciones para propiciar el intercambio de saberes y su coconstrucción. El diálogo se materializa a través de diversos formatos y soportes con vistas a sostener y expandir la conversación colaborativa, ampliar las

posibilidades de participación de distintos actores (estudiantes, profesores, investigadores, gestores, referentes de comunidades profesionales) y, fundamentalmente, habilitar y potenciar la reflexión y la exploración colectiva para propiciar una actitud heurística (Lillis, 2021b⁵). Estos espacios son, además, los que permiten generar y explorar “sensibilidades letradas”, concepto sobre el que volveremos en el siguiente apartado.

En esta línea podemos identificar algunas características que modelan el accionar de la RAILEES:

- ◊ *Compromiso con la democratización educativa*: desde su Acta fundacional se establece “la democratización, inclusión y promoción del conocimiento en la educación superior” que compromete, a su vez, el acceso a la educación superior, buscando crear condiciones que favorezcan la inclusión, la permanencia y la culminación de las carreras universitarias.
- ◊ *Interés por la investigación y la extensión*: en dicha Acta sostiene “la promoción de acciones asociadas a generar, fortalecer, consolidar, difundir e institucionalizar los proyectos e iniciativas vinculados con la lectura y la escritura como prácticas y procesos situados a lo largo del curriculum y en campos disciplinares de la educación superior”. Esto se traduce en el interés y sostenimiento de líneas de investigación y acciones de extensión que aborden la problemática de las prácticas letradas de forma colaborativa.
- ◊ *Interdisciplinariedad y eclecticismo/sincretismo teórico-metodológico*: incorporación de múltiples miradas teóricas y metodológicas para atender la complejidad de la enseñanza y la investigación de las prácticas letradas. En otras palabras, se establece la participación de aportes desde diversas disciplinas y campos de conocimiento.
- ◊ *Diversidad institucional*: está compuesta por diferentes universidades radicadas en distintos puntos de Argentina, en diálogo –a su vez– con instituciones del extranjero. Esto enriquece el intercambio de saberes y experiencias en torno a las prácticas letradas.

5 Si bien Theresa Lillis plantea esta noción para pensar una pedagogía inclusiva de la escritura en el espacio del aula, consideramos que nos ayuda a describir el espíritu de las acciones de la Red en un ámbito más amplio, como es el de orden institucional e interinstitucional, y de intercambio de otros actores y posiciones que convoca y articula la RAILEES. La autora señala que la generación de espacios para cuestionar es tan relevante como cualquier posible solución exploradora (2021b).

- ◊ *Colaboración*: el trabajo en red supone un reconocimiento de las capacidades, limitaciones y prioridades de cada institución miembro, requiere de una actitud dialógica. Ello posibilita la búsqueda de consensos para el desarrollo de acciones colegiadas. Existe una disposición y una práctica constante de comunicación que permite el desarrollo de proyectos conjuntos y la creación de espacios para interrelación de saberes.
- ◊ *Sensibilización y formación continua*: desarrollo de acciones formativas, a través de la participación activa de sus miembros en espacios de intercambio y actualización profesional. Esto refleja el compromiso asumido frente al abordaje de las prácticas letradas en las distintas funciones universitarias.

Trazados cartográficos de la RAILEES

Cartografiar la travesía de la Red no resulta una tarea sencilla. En la RAILEES, la acción se logra gracias a la consideración de algunas cuestiones nodales que permiten caracterizarla como multicéntrica, desde el punto de vista geográfico y de relacionamiento. Con respecto a este último, destacamos el diálogo permanente en un marco de deferencia por los tiempos institucionales, así como el respeto a las tradiciones, las historias y los contextos, con la mirada puesta en acciones integrales que habiliten la colaboración de enfoques y disciplinas diferentes, como se ha señalado. La organización de la Red es también multiescalar. En este sentido, debe comprenderse en el cruce de diversas instituciones, universidades que, a su vez, se conforman en unidades organizativas menores y con diversos actores: docentes, investigadores, graduados, estudiantes y comunidad educativa, por mencionar algunos.

La Red opera como un espacio de encuentro material y simbólico para fortalecer, sistematizar, expandir el intercambio y la producción de saberes entre docentes, investigadores, extensionistas, estudiantes y gestores de distintas disciplinas y diversos lugares. No es objeto de este capítulo teorizar acerca de los modos de comprender las redes, pero sí resulta relevante el concepto de redes de conocimiento (Casas, 2016), entendidas como aquellas que se construyen mediante intercambios

entre un conjunto de actores con intereses comunes en torno al conocimiento y con un propósito específico, con base en la reciprocidad y la confianza de las partes. Asimismo, consideramos que la RAILEES contribuye a consolidar una comunidad que puede entenderse desde diversas perspectivas: de aprendizaje (Lave y Wenger, 2001), disciplinar (Arnoux, 2009; Motta-Roth et al., 2016; Ávila Reyes, Narváez y Navarro, 2023), de práctica (Navarro, 2013) o, en términos de Colombo (2012), comunidad disciplinar de práctica. Tampoco nos detendremos en describir estas comunidades, pero sí profundizaremos sobre las formas de interactuar de quienes participan de las propuestas de la RAILEES.

En este sentido, Lillis (2024) retoma la categoría de “sensibilidad etnográfica” de Leung para aproximarse al valor de la etnografía en cuanto metodología de la investigación sobre la escritura académica. El concepto le sirve para explicar la sintonía o relación entre los participantes de una investigación, a partir de considerar la relevancia de la participación sostenida, en donde se produce una interacción dinámica entre lo émico (o emocional, vinculado con las propias experiencias y concepciones de los investigadores) y lo ético y, en ese dinamismo, se logra una interacción que favorece que lo extraño sea familiar, y viceversa. Su relectura nos invita a proponer uno propio, mencionado en la Introducción de este libro, “sensibilidades letradas dialógicas e inclusivas”. Consideramos que la RAILEES pretende, con sus acciones, vinculaciones, apertura y diálogos, generar y proponer espacios en donde interaccionen diversas propuestas sobre las prácticas letradas, desde diversas perspectivas y enfoques que permitan ampliar horizontes, en términos de volver sobre las propias concepciones, experiencias, prácticas docentes e investigativas vinculadas a la lectura, la escritura y la oralidad. Así, podemos sostener que su propósito se materializa a partir de una invitación a construir “sensibilidades letradas”, es decir, trabajar las prácticas letradas, cuestionar sus modos y profundizar opciones. Esto va de la mano con su dimensión epistémica al conversar, difundir y mostrar diversas perspectivas y concepciones sobre el complejo fenómeno de las prácticas letradas.

Desde el nacimiento de la Red se han llevado adelante variadas acciones. Cada una de las propuestas comprende diversos dispositivos de acción (Álvarez Pedrosian, 2011) que aportan al desarrollo tanto de la Red como de las comunidades e instituciones participantes. Esto conlleva

a que resulte una tarea un tanto ociosa discriminar si las propuestas se vinculan más con acciones de docencia, de investigación o de extensión universitaria, puesto que desde la RAILEES comprendemos la integralidad (Kaplún, 2014; Sutz, 2011; Zabaleta, 2018) de las funciones universitarias (Giammarini, Waigandt, Castagno y Ávila, 2023).

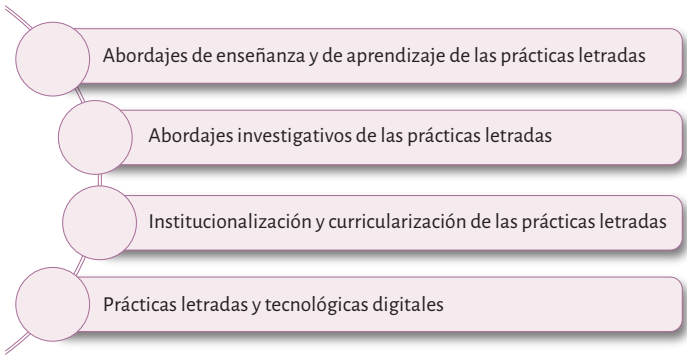
Desde una mirada retrospectiva es posible identificar dos etapas en el desarrollo de las acciones de la Red: años 2016-2019 y 2020-2023. La primera responde a los pasos iniciales destinados a su instalación y a la organización de sus iniciativas. Fueron cuatro años marcados por generar proyectos conjuntos que enriquecieron las conversaciones, a la vez que fortalecieron vínculos entre las instituciones miembro. Las acciones se orientaron a analizar, debatir y compartir diversas perspectivas, tradiciones y experiencias para abordar la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas en los diferentes campos disciplinares y profesionales, en distintas carreras. Asimismo, se registró la necesidad de contribuir al entendimiento de su enseñanza como una responsabilidad institucional, favoreciendo el desarrollo de un “campus universitario letrado” (Navarro, 2021, p. 14). En otros términos, se buscó generar un diálogo sobre posibles alternativas y dispositivos institucionales (Moyano, este volumen) para materializar políticas de acceso, permanencia y culminación de los estudios con base en la producción y comunicación de saberes, a través de la lectura, la escritura, la oralidad y otras formas semióticas específicas de cada campo.

El segundo período (2020-2023) se caracteriza por una transformación en los modos y soportes de interacción, marcada por la mudanza hacia la hibridación o combinación en el formato de las acciones de la Red. En primera instancia, una plena virtualización a causa de la pandemia provocada por el covid-19. Este lapso estuvo atravesado por una continuidad y a la vez una redefinición de los intereses iniciales. Esto se debió a situaciones sociales que impactaron de manera profunda en la agenda de las universidades. La pandemia provocó una migración no prevista y obligada a la virtualización de la educación en donde leer, escribir y hablar adquirieron una relevancia inédita, en concurrencia con otras literacidades. Esto implicó, al mismo tiempo, modificaciones en los procesos de acceso, circulación y producción de conocimiento y, en consecuencia, cambios en los modos de accionar de la Red.

Al tratarse de una conformación multicréntrica, las instituciones miembro de la Red se encuentran en diversos puntos geográficos. Las acciones de los primeros años se caracterizaron por ser presenciales: jornadas, talleres, reuniones y seminarios solo eran posibles si parte de sus miembros se trasladaban hacia la sede de una universidad fundadora. Sin embargo, esto fue revisado con el correr de los años. A modo de ejemplo, en las Jornadas del año 2018, “Programas de escritura para la inclusión y la calidad en la Educación Superior”, con la participación del Dr. Thaiss,⁶ se identifica la necesidad de organizar más acciones virtuales o en modalidad combinada para, entre otras cuestiones, no depender de recursos de movilidad. La pandemia obligó a acelerar esta forma de trabajo.

Además del criterio temporal, otro modo de comprender las acciones de RAILEES se ilustra en la Figura 2, donde se muestra un *continuum* de temas recurrentes y vinculados en las diversas acciones. Algunos ejes temáticos fueron abordados desde el inicio de la Red y otros se sumaron o diversificaron a medida que transcurrió el tiempo.

FIGURA 2. Continuum temático de acciones de la RAILEES



Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que cada acción de la Red no necesariamente se ha abocado con exclusividad a uno de los ejes expuestos en la Figura 2, sino que en muchas ocasiones un mismo dispositivo comprende diversos

6 La visita del Dr. Christopher Thaiss (Universidad de California, Davis) fue posible gracias al cofinanciamiento de Fulbright Specialist Program, en el marco del Proyecto “Programas de Escritura en la Educación Superior”.

temas y aportes (recomendamos ver la sistematización del Cuadro 1 en Giammarini, Waigandt, Castagno y Ávila, 2023, p. 7-8). A modo de ejemplo (Figura 3), si observamos las acciones de las Jornadas fundadoras, los títulos demuestran la instalación de los temas del *continuum* desde el comienzo del trabajo en red: Charles Bazerman brindó la conferencia “Escribir a través del Currículum. Experiencias, perspectivas y desafíos para la enseñanza y la investigación” y los dos primeros ejes están contenidos en su propuesta. Federico Navarro presentó: “Programas de escritura en el nivel superior. Desarrollos y debates actuales”, correspondiéndose con el punto tercero de la Figura 2, y Natalia Ávila-Reyes desarrolló la denominada: “Escritura académica y entornos virtuales en la formación de grado”, en la que se identifica el cuarto punto.

FIGURA 3. Fragmento gacetilla, primera acción organizada por RAILEES, 2016.

Miércoles 19 de octubre	Jueves 20 de octubre	Viernes 21 de octubre
18hs.: Ceremonia de entrega del grado de doctor <i>honoris causa</i> al Dr. Charles Bazerman	18hs.: Presentación de la edición en español del libro <i>Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia</i> , de Charles Bazerman, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis.	17hs.: Conferencia a cargo de la Mgtr. Natalia Ávila Reyes.
Conferencia inaugural de las Jornadas a cargo del Dr. Ch. Bazerman	<i>Escribir a través del Currículum. Experiencias, perspectivas y desafíos para la enseñanza y la investigación</i>	<i>Escritura académica y entornos virtuales en la formación de grado</i>
Lugar: Aula Magna de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (Vélez Sársfield y Duarte Quirós, B° Centro)	A cargo de: Charles Bazerman, Federico Navarro (ed.), autoridades de la FL y FCC de la UNC y del Ministerio de Educación de la Provincia.	Lugar: Aula 4, Facultad de Ciencias de la Comunicación (Av. Valparaíso esq- Los Nogales. Cdad. Universitaria)
	Conferencia a cargo del Dr. Federico Navarro	
	Programas de escritura en el nivel superior. Desarrollos y debates actuales	
	Lugar: Auditorio de la Facultad de Lenguas (Av. Vélez Sársfield 187. B° Centro)	

Nota: Gacetilla de Jornadas Internacionales “Lecturas y escrituras en la Educación Superior. Hacia la construcción de una red de cooperación académica para la inclusión y la calidad educativa”, primera acción organizada por RAILEES, 2016. Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos ejemplos relevantes en dos sentidos: primero, porque dan cuenta del enfoque de trabajo cuyas características fueron reseñadas en el apartado anterior. Segundo, representan algunas consideraciones sobre los contenidos de cada eje de la Figura 2. Cabe reiterar lo dificultoso de establecer límites y ubicar las acciones en una sola de las líneas temáticas.

Abordajes de enseñanza y de aprendizaje de las prácticas letradas

Bajo la coordinación de la RAILEES, en 2018 y 2019, la UNER ofreció el Seminario de escritura académica: “Escribir para aprender y comunicar”, en el marco de su Programa de Formación Docente de la Secretaría Académica. Aspiraba a profundizar políticas institucionales mediante instancias de formación docente específica en escritura a través del currículum, que permitieran a profesores de distintas materias y campos disciplinares explicitar sus intuiciones de escritores expertos, desarrollar una didáctica de la escritura apropiada a las disciplinas y potenciar los aprendizajes en sus cursos. Con el sello dialógico que caracteriza a la Red, el eclecticismo e hibridación de perspectivas para abordar las prácticas letradas estuvieron presentes tanto en la formulación como en su dictado, a cargo de cuatro docentes con trayectorias formativas y filiaciones institucionales diferentes.

Otro ejemplo relevante vinculado con esta línea temática es un trayecto académico de posgrado ofrecido en modalidad virtual por la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC. A diferencia de la formación anterior, este es abierto a todos los docentes interesados y han participado colegas de universidades argentinas y del extranjero. El objetivo es abordar la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad específicas de las disciplinas y profesiones, a partir del reconocimiento de la centralidad del lenguaje especializado en la construcción de conocimiento a lo largo de toda la trayectoria universitaria, y su relevancia en la permanencia y graduación de los estudiantes concebida como un trabajo institucional. Así, en los años 2021 y 2022 se dictó el curso de posgrado “La enseñanza de la lectura, escritura y oralidad especializadas a lo largo del currículum universitario: un trabajo institucional” y en el año 2022 se sumó, en la misma línea de trabajo y equipo docente, un segundo curso: “Recursos lingüísticos, didácticos y de gestión para la enseñanza

de la lectura, escritura y oralidad especializadas a lo largo del currículum”. Desde 2023, ambas propuestas, que comenzaron como cursos, conforman un trayecto académico titulado “Lectura, escritura y oralidad en la educación superior: Recursos necesarios y diseños posibles”.

A partir de la realización de talleres, conferencias y conversatorios en el marco de diversas jornadas organizadas por la Red, desde sus inicios, se ha sostenido y profundizado el diálogo sobre la enseñanza de la escritura, la lectura y la oralidad.

En este libro se incluyen aportes que enriquecen y actualizan esta línea de conversación de la RAILEES (ver Bazerman; Bombini; Casarin; Navarro; Vázquez).

Abordajes investigativos de las prácticas letradas

El segundo *continuum* temático ha contado también con talleres y conversatorios compartidos entre equipos de las universidades miembro y con investigadores invitados pertenecientes a diversas tradiciones. De todos los antecedentes que marcan la travesía, consideramos relevante recuperar una propuesta realizada en el año 2022, en modalidad combinada, con sede doble: Facultad de Ingeniería de la UNER e Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM. Bajo el título “Ciclo de encuentros de perfeccionamiento y formación en investigación de lectura, escritura y oralidad”, se ofrecieron cuatro instancias formativas a cargo de especialistas de diferentes disciplinas de las dos universidades coordinadoras. Los temas abordados fueron: a) Metodología de la investigación en educación. Análisis de datos cualitativos; b) Búsqueda de información y herramientas de gestión de bibliografía en metodología de la investigación científica; c) Instrumentos de recolección de información: armado de encuestas y entrevistas, y d) El análisis de datos mediado por aplicaciones informáticas. El Ciclo surgió en el marco de proyectos de investigación en prácticas letradas y sus propósitos fueron: a) abrir un espacio de formación y perfeccionamiento sobre metodología de la investigación, para aportar herramientas para la reflexión y mejora de los procesos de investigación desarrollados; b) generar un intercambio entre docentes investigadores de diferentes instituciones que abordan los procesos de lectura, escritura y oralidad en el ámbito de la enseñanza universitaria como objeto de estudio; c) favorecer el diálogo entre investigadores

acerca de criterios, supuestos básicos, concepciones sobre los procesos de investigación desarrollados, así como la construcción conjunta de herramientas. Los destinatarios fueron docentes-investigadores, egresados y estudiantes integrantes de proyectos de investigación, miembros de la RAILEES y docentes-investigadores externos interesados en el estudio de las prácticas letradas. Un objeto tan complejo como las prácticas letradas requiere ser estudiado, necesariamente, desde diferentes enfoques, con diversos métodos, a partir de diseños complejos.

Este volumen incorpora contribuciones que abonan a esta línea temática al compartir experiencias de investigación relacionadas con las problemáticas abordadas por la Red que invitan a reflexionar y también a dialogar con el ámbito de la enseñanza (ver Ávila Reyes y Figueroa Miralles; Eisner; González y Romano; Lillis).

Institucionalización y curricularización de las prácticas letradas

El tercer eje de la Figura 2 constituye un horizonte al que la RAILEES ha aspirado desde su creación. Estamos convencidas de que el abordaje de las prácticas letradas debe ser transversal en la enseñanza del nivel superior y estar institucionalizado como programas o centros. En parte porque, en consonancia con las perspectivas que entienden la lectura, la escritura y la oralidad –junto a otras representaciones semióticas– como prácticas complejas y altamente contextualizadas y situadas, entendemos que cada institución, en el marco de sus propias historias, tradiciones y culturas específicas, construye sus propias respuestas y recorridos. Aportes reunidos en este libro abordan esta problemática y comparten iniciativas en desarrollo, así como los desafíos que enfrentan (ver Ávila y Rodríguez Castagno; Moyano; Thaïss; Trigos Carrillo, Forero Gómez, Roa y Pérez).

Cada capítulo reafirma y ejemplifica lo que sostenemos desde la RAILEES: la institucionalización y la curricularización de las prácticas letradas requiere de diálogo y de perseverancia. Sostenemos que, a pesar de las diversas y todas válidas formas de desarrollo de la institucionalización y curricularización de prácticas, estas deben radicarse y gestionarse desde un nivel institucional, con apoyo de políticas públicas, puesto que los esfuerzos individuales y aislados no son suficientes (Castagno, Ávila, Waigandt y Giammarini, 2024).

Dicho en otros términos, las prácticas letradas cumplen un rol decisivo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tienen una capacidad transformadora (Bazerman; Lillis, en este volumen). Es una responsabilidad insoslayable tanto del estado, desde sus políticas públicas, como de las instituciones de educación superior, propiciar y favorecer no solo el acceso a los estudios superiores, sino también a los contenidos disciplinares, a las formas de construir conocimientos y a la movilización de saberes a escenarios nuevos (Waigandt, Castagno y Giammarini, 2022, p. 221). Coincidimos con Bombini (en este volumen) en el señalamiento que realiza con respecto a la importancia de que las decisiones “teórico-metodológicas para el diseño de políticas y prácticas” de la educación superior recuperen las nociones de leer, escribir y hablar entendidas como prácticas situadas.

A modo de antecedentes generales, desde la Red hemos desarrollado tres Jornadas cuyos títulos remiten a este *continuum* temático - institucionalización y curricularización de las prácticas letradas. Se trata de las “Jornadas virtuales: Centros y Programas de Escritura en la universidad: aportes y experiencias para promover enseñanzas inclusivas en contextos de virtualización” (Castagno, Giammarini y Waigandt, 2022), “Jornadas Internacionales: El lugar de la escritura en los procesos de formación. Aportes para enseñanzas inclusivas en todas las disciplinas” y “Jornadas Internacionales: Programas de escritura para la inclusión y la calidad en la Educación” (Castagno, Ávila, Waigandt y Giammarini, 2024).

Sin embargo, en esta ocasión, deseamos volver a destacar un proyecto colegiado de las universidades fundadoras: el programa Logros (Waigandt, Castagno y Giammarini, 2022). Se trató de una iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en diálogo con los CPRES, en el año 2019, cuyo propósito fue promover la permanencia y el egreso de los estudiantes universitarios. Una de sus cuatro líneas de acción fue Escritura Profesional Académica (EPA).⁷ Rescatamos este ejemplo en tanto hito en el que el Estado nacional le otorgó un lugar central a las prácticas letradas en las políticas públicas de acceso, permanencia y egreso

7 Las cuatro líneas de acción específicas del Programa Logros fueron: Estrategia de Enseñanza de la Matemática (EMA), Enseñanza mediante Recursos Abiertos (ERA), Educación en valores Cooperativos y Asociativos (ECA) y Escritura Profesional Académica (EPA).

universitario, y a la producción de conocimiento en red. Instituciones públicas y privadas del sistema universitario argentino podían postular a la convocatoria mediante la presentación de proyectos, en carácter institucional o interinstitucional. Las universidades fundadoras de RAILEES participaron en red con el proyecto “Fortalecimiento de la escritura académica y profesional en procesos de formación de universidades de la Red RAILEES Región Centro. Hacia su institucionalización como política académica”.

La iniciativa presentada a la convocatoria contempló acciones comunes a las cuatro instituciones, así como específicas adaptadas a las realidades y a las posibilidades de cada universidad. Entre las primeras se destacan: estudio diagnóstico para identificar fortalezas, debilidades y oportunidades en torno a la enseñanza de las prácticas letradas en cada institución; desarrollo de actividades formativas para docentes y estudiantes, enfocadas en estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas; elaboración de materiales didácticos multimodales para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas, y realización de visitas a instituciones pioneras en la implementación de programas o centros de escritura.

La propuesta fue aprobada. Sin embargo, la partida presupuestaria no fue asignada, por lo que fue imposible su ejecución. Si bien no se conocen las razones, probablemente pueda explicarse en parte por la pandemia covid-19 y el cambio de gobierno a nivel nacional, a finales del año 2019.

Prácticas letradas y tecnologías digitales

El cuarto y último eje de la Figura 2 está asociado a una línea temática que es también objeto de trabajo desde los inicios de la RAILEES: el vínculo de las prácticas letradas marcadas por las especificidades disciplinares y profesionales en diálogo con otras literacidades, como las relacionadas con las tecnologías digitales. Las conversaciones en torno a él son objeto de análisis: cómo la lectura, la escritura y la oralidad se ven atravesadas, reconfiguradas y transformadas por esas tecnologías y otras formas de representación semiótica, tanto aquellas pertenecientes al ámbito académico, como a otras esferas de la cultura (ver en este volumen contribuciones de diversos autores, entre ellos Albarello). Esta línea temática adquirió una relevancia inesperada a partir de dos circunstancias

disruptivas que produjeron, como hemos mencionado anteriormente, modificaciones no solo en las prácticas letradas, sino también en los modos de hacer y pensar en red, de tejer la RAILEES: la pandemia y el uso generalizado de inteligencias artificiales generativas. Si bien las tecnologías y su uso educativo han sido un tema relevante desde hace décadas, la pandemia provocada por covid-19 puso a los sistemas educativos ante un desafío, sin precedentes, de garantizar su continuidad en un contexto de restricciones y medidas de salud pública, a través de la migración forzada a la virtualidad que implicó una reformulación inesperada y urgente de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de investigación y de extensión. Sobre este acontecimiento, Bazerman (2023, p. 409) señala que este escenario introdujo una interrupción a un sistema de géneros áulicos bastante estabilizados, y los sistemas educativos tuvieron que reinventar su forma de organizarse, de interactuar para enseñar y aprender en las nuevas condiciones.

El abordaje de esta temática marcó la agenda de la Red a partir del escenario inédito y permitió a los miembros de la RAILEES profundizar y actualizar conversaciones insoslayables en esta dirección. Así, se organizó un ciclo de encuentros remotos cuyo nivel de relevancia fue tal que también participaron autoridades de las Universidades organizadoras (Castagno, Giammarini y Waigandt, 2022). Se trató de las “Jornadas virtuales: Centros y Programas de Escritura en la universidad: aportes y experiencias para promover enseñanzas inclusivas en contextos de virtualización”,⁸ con sede en el canal de YouTube de la FCC-UNC. Otro punto que se profundizó fue el uso de la inteligencia artificial generativa en las prácticas letradas de la educación en general y superior, en particular.

El acceso masivo a modelos de lenguaje generativos ha interpelado las prácticas de formación y de producción de conocimiento y dio lugar a numerosos debates con relación a las maneras de enseñar, aprender e investigar. Por ello, dos acciones de 2023 se abocaron a reflexionar sobre este fenómeno. En el marco de las “Jornadas Internacionales: Escrituras e inteligencia artificial generativa en contextos de formación y profesionales” se desarrolló un taller “Prácticas digitales e inteligencia artificial generativa en las aulas: crear espacios para «ensayar» con

8 Desde el siguiente link se accede a la grabación completa de las Jornadas: <https://n9.cl/zh778>.

la lectura y escritura”, y una conferencia: “¿Qué nos enseña ChatGPT sobre escritura? Amenazas y oportunidades de la inteligencia artificial generativa”. Ambas actividades fueron en modalidad combinada y tuvieron como sede la FCC-UNC.

Con relación a este eje, coincidimos con Anson (2021, p. 22) en un conjunto de interrogantes que hacemos extensivo también a las prácticas de lectura y oralidad:

(...) la comunicación escrita evolucionará constantemente, mediada por tecnologías aún inimaginables, aprendida de nuevas formas por nuevas generaciones de niños y adultos, en formas afectadas por la política lingüística a escala mundial y a través de procesos que implican dimensiones inexploradas de la personalidad, la neurología, la cultura y la experiencia. Incluso cuestiones que podrían considerarse fundacionales piden ser exploradas de nuevo. Se suele suponer, por ejemplo, que con el tiempo, la práctica y la instrucción, la mayoría de los escritores pueden llegar a ser más maduros sintácticamente. Pero, ¿en qué condiciones? ¿En qué contextos? ¿En qué tareas y en qué ámbitos de conocimiento? ¿Qué escritores? ¿Con qué fines? ¿A través de qué géneros y medios? ¿Tweets o publicaciones en Reddit y Facebook? ¿Con qué métodos analíticos? ¿Con qué marcos de análisis lingüístico? ¿Con qué aspectos de la historia de los escritores, su autoeficacia, su formación lingüística y sus contextos de oralidad? ¿Con qué regresiones o salidas en falso, causadas por qué factores? ¿Y con qué posibles hábitos y sedimentaciones ocasionadas por la práctica reiterada de determinados géneros?⁹

En este apartado hemos compartido algunas instancias que dan cuenta de las líneas temáticas trabajadas en la Red. Cabe aclarar que las experiencias reseñadas no responden a perspectivas remediales, por el contrario, buscan constituirse en espacios de exploración, de reflexión, de diálogo, intercambio y problematización o, dicho en nuestros términos, de sensibilización letrada sobre aquello que acontece. Sabemos que abordar las prácticas letradas constituye un desafío constante en tanto que las posibles respuestas dan lugar a nuevos interrogantes. Siempre tendremos nuevas miradas y (re)visitas, nuevos horizontes que explorar, nuevos interrogantes que responder, nuevas búsquedas por realizar.

⁹ La traducción es nuestra.

Parte de la travesía abierta de la RAILEES, así como de su propósito, es identificar aquellos sitios “molestos” para intercambiar y ensayar respuestas a partir del diálogo.

Consideraciones de cierre

A lo largo de estas páginas nos propusimos compartir parte de la travesía de un trabajo colaborativo realizado por las universidades miembros de la RAILEES. También, buscamos caracterizar una forma de pensar y de hacer que oficie como marco de las contribuciones que forman parte de este libro. En este sentido, destacamos:

el valor de la cooperación como mecanismo para informar y potenciar políticas de formación que permitan aunar esfuerzos y volver a conocernos desde otra perspectiva: aquella que facilite identificar fortalezas y debilidades al trabajar con otros al interior de las instituciones y entre las instituciones en el marco de las acciones estratégicas a través del trabajo en redes. (Castagno, Ávila, Waigandt y Giammarini, 2024, p. 165)

En esta dirección, y como cierre, consideramos oportuno recuperar y sintetizar aquellos criterios que sostienen el enfoque de trabajo de la Red:

- ◊ *Temática estructurante*: trabajo con las prácticas letradas (escritura, lectura y oralidad) de modo explícito en la educación superior como responsabilidad institucional. Asimismo, la temática no se corresponde con una única perspectiva o modo de abordaje de las referidas prácticas, sino que se reconoce su heterogeneidad, caracterizadora del campo de estudios en cuestión.
- ◊ *Diseño metodológico*: trabajo articulado en torno a las funciones universitarias. Se trata de generar acciones colaborativas para poner en diálogo las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión.
- ◊ *Respeto a la diversidad*: atención a las diferencias institucionales vinculadas con historias, tradiciones, tiempos, intereses y situaciones (locales, económicas, políticas, entre otras) de cada institución miembro para generar acuerdos y establecer prioridades en pos de delinear acciones compartidas.

- ◇ *Cooperación*: identificación de los aportes y esfuerzos que cada institución miembro puede efectuar para la formulación y desarrollo de acciones conjuntas, a partir de reconocer las posibilidades reales de participación y sus mecanismos.
- ◇ *Diálogo*: atención a la pluralidad de voces, sentidos y significados que se despliegan en la conversación de quienes participan en las acciones, como posibilidad para poner en tensión formas establecidas, construir saberes conjuntos y explorar alternativas, a la vez que fortalecer los lazos para el sostenimiento de la Red.

Este capítulo da cuenta de una sostenida actividad colegiada, colaborativa y respetuosa, interinstitucional y hacedora de la RAILEES. Reconocemos que la escritura es un acto de renuncia en tanto que no podemos reseñar y mencionar todo y cada una de las actividades realizadas. Por ello hemos trazado solo algunas de las líneas de acción que permiten sostener la RAILEES. Presentamos una cartografía de su andar en su contexto de realización y hemos vinculado el *continuum* temático de los intereses de la Red a sabiendas de la dificultad que implica categorizar sus acciones. El trabajo central de la RAILEES, orientado a generar condiciones para objetivar las propias prácticas, permite la construcción de conocimiento desde el reconocimiento y revisión de lo realizado. Su operar hace foco en espacios reflexivos, críticos y de exploración como vías para expandir las posibilidades institucionales al ampliar sus límites y potencialidades en una dinámica multiescalar y multicéntrica. Preguntarnos por cómo hacemos en red permite volver sobre las formas de trabajo centrado en el intercambio y el diálogo de saberes, para vislumbrar la RAILEES como dispositivo epistémico.

Historizar y trazar el accionar de la Red permite ilustrar el modo en que se comprende el concepto propuesto de “sensibilidades letradas”, en tanto que compromiso interinstitucional de hacer visibles las prácticas letradas como un asunto de la política académica que contribuya a revisar, transformar, imaginar mecanismos genuinos de democratización de la educación superior.

Referencias

- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión* (1), 61-83.
- ANSON, C. (2021). After the Big Bang: The Expanding Universe of Writing Studies. En K. Blewett, T. Donahue y C. Monroe (Eds.), *The Expanding Universe of Writing Studies Higher Education Writing Research* (pp. 5-27). New York, Bern, Berlin: Peter Lang. <https://n9.cl/vozdi>.
- ARNOUX, E. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- ARNOUX, E. N. (Dir.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- ÁVILA REYES, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15 (1), 21-37. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>.
- ÁVILA REYES, N. (2021). Literacy histories and talk around texts. Emphasising the emic to explore students' perspectives on academic writing. In Ignacio Guillén-Galve and Ana Bocanegra-Valle (ed.), *Ethnographies of Academic Writing Research: Theory, methods, and interpretation*. Amsterdam: John Benjamins PC. <https://doi.org/10.1075/rmal.1.07avi>.
- ÁVILA REYES, N., NARVÁEZ-CARDONA, E. Y NAVARRO, F. (2023). Twenty years of research on Reading and Writing in Latin American Higher Education: Lessons learned from the ilees initiative. En P. Rogers, D. Russell, P. Carlino y J. Marine (Comps.). *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman* (pp. 327-348). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado. <https://n9.cl/sw1fi4>.
- BAZEMAN, C. (2023). Change, Change, Change—and the Processes that Abide. En P. Rogers, D. Russell, P. Carlino y J. Marine (Comps.). *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman* (pp. 407-413). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado. <https://n9.cl/sw1fi4>.
- BAZEMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (Navarro, F. Ed.) (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.
- BAREI, S. (2016). Prólogo. En P. Aran (Ed.). *La herencia de Bajtín: reflexiones y migraciones*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4780>.
- CARLI, S. (2014). Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Política universitaria*, (1), 15-18. <https://n9.cl/es3td>.

- CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409- 420.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- CASAS, R. (2016). El enfoque de redes y flujos de conocimiento en el análisis de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, (8). <https://n9.cl/39sxh>.
- CASTAGNO, F., GIAMMARINI, G. Y WAIGANDT, D. (2022). Prácticas letradas y virtualización de los procesos de formación: experiencias e intercambios en el marco de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras (RAILEES). En *V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior*. Mendoza, 3, 4 y 5 de agosto de 2022: Universidad Nacional de Cuyo. <https://n9.cl/kb53c>.
- CASTAGNO, F. Y WAIGANDT, D. (2019). Presentación de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). *Coloquio internacional de investigadores "Escribo... luego existo". Experiencias de escritura académica en posgrados de la América hispanohablante*. Facultad de Lenguas, UNC, Córdoba. 12 y 13 de marzo.
- CASTAGNO, F. Y WAIGANDT, D. (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la educación superior argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 12, 48-72. <https://n9.cl/nyo8m>.
- CASTAGNO, F., ÁVILA, X., WAIGANDT, D. Y GIAMMARINI, G. L. (2024). Aportes para instalar y/o consolidar centros y programas de escritura: el caso RAILEES. En K. Rengifo y M. Ochoa (Comps.). *Centros y programas de escritura: estrategias y modelos*. México: Editorial ITESO. <https://doi.org/10.31391/NVGM7366>.
- CASTELLÓ BADÍA, M., Y GONZÁLEZ PINZÓN, B. Y. (2018). Propuestas de lectura y escritura en América Latina: Panorama desde el WRAB IV. *Signo y Pensamiento*, 36 (71), 13-15. <https://n9.cl/qw13un>.
- CHIROLEU, A. (2018). De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), 27-36. <https://n9.cl/zo6ik>.
- COLOMBO, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://n9.cl/wz297e>.
- GIAMMARINI, G. L., WAIGANDT, D., CASTAGNO, F. Y ÁVILA, X. (2023). Universidades en red en torno a las prácticas letradas: aportes a la construcción de saberes en el marco de la integralidad de funciones universitarias. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13 (19. Jul-Dic), e0009. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0009>.
- KALMAN J. Y STREET, B. (Orgs.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- KAPLÚN, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, 1 (1), 45-51. <https://n9.cl/xedxi>.
- LAVE, J. Y WENGER, E. (2001). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En J. Clarke, A. Hanson, R. Harrison y F. Reeve (Eds.), *Supporting Lifelong Learning. Volume I: Perspectives on Learning* (pp. 111-126). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203996287>.
- LILLIS, T. (2021a). Academic Literacies: Intereses Locales, Preocupaciones Globales? (Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns?). En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual Contributions to Writing Research. Toward an Equal Academic Exchange* (pp. 35-59). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404.2.01>.
- LILLIS, T. (2021b). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>.
- LILLIS, T. (2022). Conferencia abierta La escritura académica y la democratización de la enseñanza superior [video]. YouTube, 27 de octubre de 2022. https://www.youtube.com/watch?v=b_d2dKTa7E.
- LILLIS, T. (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Cuadernos Del Sur Letras*, (54), 17-53.
- MARTÍNEZ SOLÍS, M. C. (2020). Historia y balance de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina 25 Años (1994/96 - 2020). En M. C. Martínez Solís, E. Narvaja de Arnoux y A. Bolívar (Comps.). *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la Cátedra UNESCO* (pp. 9-34). Ecuador: Ediciones RISEI. <https://n9.cl/1kmpo9>.
- MOTTA-ROTH, D., SCHERER, A. S., SCHMIDT, A. P. C., SELBACH, H. V. Y PRETTO, A. DE M. (2016). Letramentos acadêmicos em comunidades de prática: culturas disciplinares. *Letras*, (52), 111. <https://doi.org/10.5902/2176148525326>.
- MOYANO, E. (2004). La escritura académica: Una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4 (4), 109-120.

- MOYANO, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, (50), 47-72.
- NATALE, L. Y STAGNARO, D. (Comps.). (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: UNCS.
- NAVARRO, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de las Lenguas*, 6 (12), 49-83. <https://doi.org/10.26378/rnlael612189>.
- NAVARRO, F. (2013). Comunidades de práctica. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.), *Diccionario de Nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 145-149). España: Santillana. <https://n9.cl/lh363>.
- NAVARRO, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis. (Eds.), *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.
- NAVARRO, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, (50), 8-14. <https://n9.cl/sr5q3l>.
- NAVARRO, F. (2021). Sobre este libro. De la responsabilidad estudiantil a la universidad letrada. En F. Navarro (ed.), *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*, Universidad de Chile, pp 11-18. <https://n9.cl/lo4q4o>.
- NAVARRO, F. Y COLOMBI, M. C. (2023). Alfabetización académica y Estudios del discurso: (Academic Literacy and Discourse Studies). En C. López Ferrero, I. E. Carranza y T. A. van Dijk (Eds.), *Estudios del Discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 495-509). UK: Routledge.
- RINESI, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC CONADU.
- SKLIAR, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito y lo ignorado*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- SUTZ, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión* (1), 43-60.
- UNESCO (2009). Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO: *Directrices y modalidades de participación*. <https://n9.cl/jj313e>.
- VÉLEZ, G. (2005). *El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad*. Río Cuarto: Secretaría Académica de la UNRC. <https://n9.cl/ybn4pm>.
- WAIGANDT, D., CASTAGNO, F., LIZARRITURRI, S. G., GIAMMARINI, G. L., MOYANO, E. I. Y NOVO, M. (2021). Writing centers and programs: Their role in democratization policies in higher education in Argentina. *The Writing Center Journal*, 38 (3), 89-116. <https://www.jstor.org/stable/27108277>.
- WAIGANDT, D., CASTAGNO, F. Y GIAMMARINI, G. (2022). Programa LOGROS - Línea Escritura Profesional Académica (EPA): una deuda pendiente. En *X Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 217-227). Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Núcleo Educación para la Integración, Programa de Políticas Lingüísticas. Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha. <https://n9.cl/4hzoh>.
- WAIGANDT, D., PERASSI, M., GIAMMARINI, G. L., SOTO, M. A., MONZÓN, S., ARUGA, G. Y RAMÍREZ, G. (2022). Prácticas de lectura, escritura y comunicación oral en la formación de ingenieros, *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 17. <https://n9.cl/zm9q2a>.
- ZABALETA, V. (2018). La construcción de conocimiento y la integralidad de funciones en la agenda actual de la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8 (8), 12-25. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7710>.
- ZAVALA, V., NIÑO-MURCIA, N. Y AMES, P. (2004) (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

What We Teach When We Teach Writing: A Big Picture in a Small Frame¹

CHARLES BAZERMAN

Teaching writing is an immensely rewarding profession, even if the work is exhausting and institutional recognition, conditions, and recompense are regularly inadequate. We provide environments, tasks, and resources for students to become more articulate and thoughtful while they share their experiences, joys, traumas, and realizations in their writing. We watch them grow as people and intellects. We see students work hard to bring their thoughts and experiences into the world and escape the confines of unshared ruminations. At the same time, we prepare them for future successes no matter what subjects they study, fields they enter, or careers they launch.

The immediate personal connections of teaching writing pull us beyond ourselves and beyond the limits of our energies, often leaving us too depleted to contemplate the reach and importance of the enterprise we are engaged in, how complex and varied writing is, how it forms the

¹ Originally appearing as Bazerman, What We Teach When We Teach Writing: A Big Picture in a Small Frame. In Rogers, Paul M., David R. Russell, Paula Carlino, & Jonathan M. Marine (Eds.). (2023). *Writing as a Human Activity: Implications and Applications of the Work of Charles Bazerman* (pp. 415-421). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800>

ligaments and lifeblood of the modern world, and how it makes literate humans who we are today. With the luxury of a position that allows me to explore the immensity of writing, I have tried to make available to our overworked profession what I and others have found, in research publications, in edited volumes, in reference books, and series, but I often feel the big picture is missing, as these publications are focused and particular, or abstract, or long. Readers may be attracted to one idea without connecting it to the big picture. James Joyce is reputed to have said that it took him seventeen years to write *Finnegan's wake* (1957) so readers should take that long to read it. Although I appreciate the cheekiness of the remark, I do not want to consign my poor readers to a fifty-year internment just so they can share the picture my journey has led me to. After all, Nabokov in his introduction to *Lolita* (1955) said that novel was inspired by a newspaper story about a captive chimpanzee who was taught to draw, and all he drew was the bars of his cage. That portfolio of pictures might be of interest for a minute or two, but hardly longer. Let's see whether the vision of my cage can hold your attention for a few minutes more.

I will tell the story as a series of discoveries, as I experienced them, given the contingencies of my life and the time I grew up in, surrounded by fellow teachers and scholars in writing and other fields, and gaining insight from their research and ideas. I have told the story of those contingencies and their impact on my development as a writer in a book-length autoethnography *How I became the kind of writer I became* (2023). I have also discussed the work of my fellow scholars in many other publications, particularly my 2013 *Theory of literate action*. I will not cite them here, however, though you may be able to spot their thinking in what I say, because here my task is to sketch out the broad picture, rather than synthesizing relevant literatures. I want to keep the frame small so the big picture comes together. I am connecting dots without dwelling on the dots, just sketching in the connecting lines.

I first came to the power of writing through my struggle to make meanings relevant to my life while delighting in the play of language, starting with childhood puns and the syntactic fun of making complex sentences in primary school, to writing poetry and witty literary papers in college. Writing became a way of making sense of my world, values, and commitments. Many of us I think come to writing in similar ways, through

our personal engagement with what we can do with writing and what meanings writing can help us discover. When I first started teaching, I simply wanted to share the power of the written word and the power of what we can make with it. Accordingly, I focused on the language itself, how it can be manipulated, what it could express, and how I could share that linguistic invention with our students. But it didn't take me long to realize that my students didn't come through the same set of experiences and did not always find writing the means of expression, discovery, and power that I did. Many had faced obstacles and failure in their early writing education, and found writing aversive and not at all motivating. So I needed to learn what was meaningful in their lives and how writing could help them in their struggles, as well as how to help them overcome aversive, anxiety-laden writing experiences.

As I started to focus on my students' attitudes, feelings, motivations, and needs, colleagues were beginning to discuss writing processes, and how each text emerged over time requiring multiple kinds of psychological work and personal engagement. We aided student writers to become more aware of their processes and to develop the practices and commitment needed to produce good texts. I started to see the benefit of time on task and focused attention on different tasks at different moments, which needed to be coordinated over the entire process. I saw my role increasingly as stage managing sequences of activities that would both challenge and motivate students, while providing explicit instruction and guidance at the point of need – which meant instruction became a dialog over writing in progress. I began thinking more concretely about the zone of proximal development and how it existed within social environments as students were addressing motivating tasks. The teacher had a role in setting engaging tasks and providing clues or footholds as students were sorting out whatever they were trying to accomplish and make sense of within those tasks. This orientation toward engaging and supporting students' developmental tasks stayed with me as I started to understand more about the complex symbolic worlds students were learning to participate in through their writing.

Entering further into the students' writing lives, I started to learn what they wanted to become through their engagement with the university they voluntarily enrolled in. This meant seeing how writing was a

means of academic success, but even more of academic discovery as they started to find meaning in their studies. Writing in my classroom became part of the entry into writing across the curriculum and then writing in their workplaces – but it was also writing as a means of knowing, learning, thinking, and critical reflection on learning. Discovering how much their writing at the university was explicitly about their readings, I was led down a path of seeing how intertextual writing was, not just in the academic world, but more generally. These growing conceptions about writing were shared by a number of teachers in my generation and after.

As I started to look into writing within the curriculum, I wondered about the disciplines that lay behind the curriculum – first it was the complex relationship of classroom genres students practiced to those of published disciplinary scholars who were their teachers. As I looked more fully into social studies of science, however, I came to appreciate the many other ways writing was part of how professionals engaged with their field, whether grants, reports, organizational documents, or everything else that was part of their activity systems and the roles they enacted. I started to see the many genres academics encountered and worked in as orderly and organized to form the social ligaments and the communicative lifeblood of their worlds. This orderliness led me to look into how these genres and activity systems came to be the way they were. Even the out-sized role that money and economics take in our lives can be tied to a history of literate inventions of financial instruments, commerce, marketplaces, government financing, legal regulations, banking systems, accounting practices, communication, information technologies, and the like. I also became more self-conscious about the development and organization of the field of writing studies and how I could support continuing its growth and place within the academy, through publications that advanced areas of study and aggregated the accumulated knowledge of the field, through advancing organizations that created opportunities for communication, and for building mechanisms that raised the visibility and status of the field.

The orderly organization of genres and communications led me back to think of the classrooms as also organized activity systems, with particular histories tied to the development of educational institutions. These histories and the consequent reading and writing practices within

schooling turned out to be differentiated and situated within countries, regions, cultures, and the interests of sponsoring bodies in society, whether church, state, wealthy benefactors, commercial interests, or communities. All this helped me understand better what was occurring in the classrooms of the universities I worked in; the range of attitude, skills, social manner, and knowledge students brought with them from the many different private, religious, home, and public school systems they experienced; and the tasks students were challenged to accomplish. Later, as I started to engage more with colleagues and universities in different countries, I became ever more aware how differently organized educational systems were, how they were differently regulated, how they were guided by different ideologies, and how these educational systems arose from different histories. Practices and attitudes arising from a millennia old system of Chinese bureaucratic examinations are still consequential for contemporary Chinese schooling. Talmudic yeshivas have distinctly different cultures and organizations than their near cousins of Islamic madrassas, even though both give supreme authority to their sacred texts. Within each system and each educational variation within any one national or religious system, writing and its teaching are differently positioned. Seeing this great variety made me realize how unusual was the tradition of college composition that developed in the US over 150 years within the equally unusual expectations of US general education. There is nothing inevitable about what we do, which is historically particular as the practices anywhere else, though we may have our reasons to prefer it and the larger way of life it supports.

As I came to see more clearly how the academy ran on documents, I came to see something similar in all spheres of society. We participate through reading and writing within large and often distant forms of social organization whether of economy, law, governance, finances, corporations, religions and belief communities, culture, and the arts. Even our most local private life is increasingly imagined and guided through ideas circulated through literacy, as our expectations and practices of personal relationships are saturated with self-help books, psychology, sociology, spiritual guidance, and literary representations. Each domain has its repertoires of symbolic meanings, knowledge, genres, communicative practices, organized roles, and communicative relations. Scholarship

in history, anthropology, archeology, cultural evolution, governance, the arts, journalism, as well as of literacy and rhetorical practice, helped me see the last five thousand years since the invention of literacy as the invention of increasingly complex intertwined elements that comprise modern life –ways of thinking, communicating, relating, enacting values, creating meanings, affiliating and participating within spheres of activity. All have been mediated and held together by writing and more recent modes of recording and sharing –turning local social groups into part of larger collectives spread over space and time, increasingly global and intertwined, but also providing different locales for individuals engaged within different spheres, each located within historical and geographical moments. Although humans may be the same biological creatures we were 5000 years ago, we live very different lives; do different work; are aware of, attend to, and know different things; have different identities and affiliations; and think different thoughts. Even today, people living just a few blocks away from each other in the same city, may live in very different worlds depending on their sources of information, identity, and work that draw them into worlds that extend far beyond their neighborhoods.

All along, even as I was starting to see the role of inscription in this history of the last five thousand years of human society, I remained aware that the different spheres and locations of activity and relations created different spaces for individual development. While this awareness was initially a fuzzy intuition, the more I learned about the evolving differentiated text-mediated networks of activity, the more I could see how this complex landscape created different opportunity spaces for the literacy development of individuals as they engaged with the specific reading and writing tasks they encountered. These tasks met their individual perceptions, needs, motivations, resources, and states of mind in order to create ladders for individual development, as well as to present obstacles. The opportunities and tasks became habitats for learning and formed potential zones of proximal development, while obstacles restricted the possibilities for writing development. It was a small step to move from this vision of the particularity of development within socio-historic literate locations to gain a more concrete understanding of the individuality of each person's lifespan writing trajectory and then to see the collective

development of writing practices as the consequence of all the individual participations of differently developing individuals within the possibilities of their time. This ever-changing literacy environment then set the opportunities for development of future individuals and collectives. The variation and processes of lifespan development of writing along with the communal consequences for human social organization offer possibilities for research with direct consequences for education as well as for the future of our species.

Our educational interventions are only brief episodes within the total writing development of the people who pass under our watch, and through them the literate development of the collectives they participate in. The more we understand about their individual and collective trajectories located within the historical and social space they navigate, the better we can help contribute to their lives and the lives of society. This concept reframes more robustly and crisply a more general orientation that has guided me from my earliest teaching.

The idea of lifespan development also helped integrate another dimension of ideas that had interested me, concerning emotions, anxieties, and psychological needs. People as individuals are not just motivated by rational participation in cognitive social practices; they are also driven by personal needs and desires, while constrained by aversions and anxieties. These emotional themes go very deeply, as I experienced when writing helped me gain bearings in my own life. More generally, the recent research on trauma writing suggests that writing can fundamentally affect our neurological organization even to the level of impacting our immune systems. It is a step further to think about the atypicality of everyone's literacy development as it becomes part of our perceptual and neurological organization in engaging with all aspects of the world. We each develop under a unique set of neurobiological conditions influenced by our unique social and material positions that we respond to. The more visible extreme of differently abled people are those who have to learn to cope with written language without hearing or sight. The autism spectrum offers another recognizable set of alternative conditions under which some learn to use symbols as part of their interaction with others. But this individual difference is true for all of us, whether or not we have an identified atypicality.

What unusual creatures we humans are. While most animals have some form of social relations, some communicate, and even a few develop cultures that pass on through generations, only humans read and write. Reading and writing has supported robust and rapid cultural evolution, making our lives change from generation to generation, as well as changing the conditions and means of our learning, thinking, and actions. Consequently, we have created highly differentiated spaces for our development as we encounter and select among the virtual world of meanings available in our time and place, making ever more complex and differentiated possibilities for individuality. We now extend far beyond the neural communication in our physical body to participate in large social bodies of knowledge, co-orientation, collaboration, and coordination –as well as conflict.

So this brings me back to thinking about our twenty-first century students, passing through the range of educational and cultural experiences available to them in their regions and institutions. Our students are trying to make their ways in the world before them as they see it. Through education they seek to enter more fully into their chosen worlds of literate practices and knowledge, taking place in the social collective. They are trying to make meaning of those worlds and to participate in them, navigating their life trajectories during the years unfolding before them. They are no longer Mesopotamian farmers counting their sheaves of grain nor medieval monks devoting themselves to a maintaining a single set of Holy Scriptures nor even nineteenth century medical doctors, working within and contributing to the theories and knowledge of their time, using the devices and measures then current. Even the professional practices of accountants have changed radically in recent decades as computing has transformed their tools of inscription, record-keeping, and intertextual accountability; as well, the personal and civic lives of these same accountants are being played out in changing literate cultures.

The material world around us may remain pretty much the same (apart from what humans do to our material environment, often aided by literate planning), but the world of meanings, knowledge, interactions, culture, and community that humans make is constantly changing. Yet this symbol-saturated communicative world is held aloft only through the attention and meaning-making of individuals, largely through reading

and writing. Our communicative practices keep pumping energy into the shared world of meanings. Without that active attention and engagement the world of meanings would collapse as fast as a hologram with the plug pulled. But every bit of energy people contribute to those shared meanings changes that symbolic world, creates new meanings, interactions, organizations. As teachers of writing, we enable people to keep this theater of meaning and society alive, to maintain and evolve the built symbolic environment at a distance, to keep the human literate experiment going.

References

- BAZERMAN, C. (2023). *How I became the kind of writer I became*. Fort Collins CO: WAC Clearinghouse.
- BAZERMAN, C. (2013). *Theory of literate action*. Fort Collins CO: WAC Clearinghouse.
- JOYCE, J. (1957). *Finnegan's wake*. New York: Viking Press.
- NABOKOV, V. (1955). *Lolita*. New York: Putnam & Sons.

Qué enseñamos cuando enseñamos escritura: Un gran cuadro en un marco pequeño¹

CHARLES BAZERMAN

Traducción al español: Laura Ferreyra

Enseñar escritura es una profesión inmensamente gratificante, aun cuando el trabajo es agotador y a menudo carece de condiciones y recompensa adecuadas. Les brindamos a los estudiantes el clima, tareas y recursos necesarios para que sean más coherentes y críticos en su pensamiento, mientras ellos comparten en su escritura experiencias, alegrías, traumas y logros. Los observamos a medida que crecen como personas y como intelectuales. Los vemos trabajar duro para incluir en su mundo pensamientos y experiencias, y para superar los límites de sus cavilaciones. A la vez, los preparamos para logros futuros, sea cual fuere la materia que estudien, el campo a que se dediquen o la carrera que elijan.

Al enseñar escritura, las conexiones inmediatas nos llevan más allá de nosotros mismos y de los límites de nuestra energía. Esto nos deja, a

¹ Publicado originalmente como Bazerman, C. (2023). What We Teach When We Teach Writing: A Big Picture in a Small Frame. En P. M. Rogers, D. R. Russell, P. Carlino, y J. M. Marine (eds.), *Writing as a Human Activity: Implications and Applications of the Work of Charles Bazerman* (pp. 415-421). Colorado: The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800>. Incluido en este volumen como capítulo.

menudo, demasiado agotados para contemplar el alcance y relevancia del emprendimiento que iniciamos, lo variada y compleja que es la escritura, cómo forma los vínculos y el alma del mundo moderno, y hasta qué punto hace que los seres humanos alfabetizados seamos hoy lo que somos. Con el privilegio de una posición que me permite explorar la inmensidad de la escritura, he tratado de brindar a nuestra agotadora profesión lo que yo y muchos otros hemos descubierto a través de la publicación de investigaciones, volúmenes editados, libros y series de referencia; sin embargo, frecuentemente siento que falta el gran cuadro, ya que todas esas publicaciones son demasiado puntuales, particularizadas, abstractas, o extensas. Los lectores pueden llegar a sentirse atraídos por una idea, pero sin conectarla con el gran cuadro. Se sabe que James Joyce dijo que le llevó diecisiete años escribir *El velorio de Finnegan* (1957), de manera que a quienes lo lean debería llevarles ese tiempo leerlo. Aunque me doy cuenta del desatino de esa idea, no quisiera condenar a mis pobres lectores a una pasantía de cincuenta años, solo para que compartan conmigo el derrotero que me llevó a la conclusión de este cuadro. Después de todo, en su introducción a *Lolita* (1955), Nabokov dijo que la novela estaba inspirada en un relato de periódico sobre un chimpancé cautivo a quien se le enseñó a dibujar y todo lo que hizo fue los barrotes de su jaula. Este portfolio de imágenes podría ser de interés durante un minuto o dos, no más. Veamos si la visión de mi jaula puede atraer la atención de ustedes durante algunos más.

Mi relato incluirá una serie de descubrimientos que fui experimentando, dadas las contingencias de mi vida, la época en que crecí, rodeado de colegas docentes y académicos de la escritura y de otros campos, y la manera en que amplié mi conocimiento a partir de sus investigaciones e ideas. Ya he contado la historia de esas contingencias y su impacto en mi desarrollo como escritor en mi autoetnografía en formato de libro, cómo llegué a ser el escritor que soy (2023). También he escrito sobre el trabajo de mis colegas académicos en numerosas publicaciones, en especial en mi *Teoría de la acción alfabetizada* (2013). Sin embargo, no los voy a citar aquí, aunque ustedes pueden encontrar sus pensamientos en lo que digo, ya que mi tarea es bosquejar el gran cuadro y no sintetizar literatura relevante. Necesito mantener el marco pequeño para que tenga espacio el gran cuadro. Conecto puntos sin permanecer en ellos, solo esbozando las líneas conectoras.

Llegué por primera vez al poder de la escritura a través de la lucha por encontrar significados relevantes para mi vida, mientras me deleitaba con los juegos del lenguaje, desde los trabalenguas de mi infancia y la diversión sintáctica de construir oraciones complejas en la escuela primaria, hasta escribir poesía e ingeniosa prosa literaria en la facultad. La escritura se convirtió en una forma de encontrarle sentido, valores e ideales a mi mundo. Muchos de nosotros hemos llegado a la escritura de manera similar, a través de nuestro compromiso personal con lo que podemos hacer a través de ella y con los significados que ella puede ayudarnos a descubrir. Cuando comencé a enseñar, simplemente quería compartir el poder de la palabra escrita y el de lo que podemos hacer con ella. A la vez, me enfoqué en el lenguaje propiamente dicho, de qué manera puede ser manipulado, qué puede llegar a expresar y cómo se podría compartir esa creación lingüística con nuestros estudiantes. Pero al poco tiempo me di cuenta de que ellos no habían pasado por las mismas experiencias y no siempre encontraban en la escritura la forma de expresión, descubrimiento y poder que lo hacía yo. Algunos han enfrentado obstáculos y fracasos en su educación básica de escritura y consideraban la escritura como una adversidad y de ninguna manera una motivación. Entonces yo necesitaba aprender qué era significativo para sus vidas y cómo podía la escritura ayudarlos en sus luchas y, al mismo tiempo, cómo ayudarlos a superar sus experiencias aversivas y colmadas de ansiedad en cuanto a la escritura.

Cuando comencé a enfocarme en las actitudes, sentimientos, motivaciones y necesidades de mis estudiantes, los colegas comenzaron a concentrarse en los procesos de la escritura, y cómo surgía con el tiempo cada uno de los textos, a través de distintos tipos de trabajo psicológico y compromiso personal. Asistimos a los alumnos escritores para que fueran cada vez más conscientes de sus procesos y para desarrollar las prácticas y cometidos necesarios para producir buenos textos. Así comencé a ver los beneficios del tiempo invertido en cada tarea y concentré la atención en diferentes tareas en distintos tiempos, lo cual tuvo que ser coordinado durante todo el proceso. Cada vez más vislumbré mi rol como guía de secuencias de actividades que puedan a la vez desafiar y motivarlos, mientras brindo instrucciones explícitas y guía para cada necesidad –lo cual significó que la enseñanza se convirtió en un diálogo a medida que avanzó la escritura–. Comencé a pensar más concretamente en la zona

de desarrollo próximo y cómo se dio dentro del clima social a medida que los estudiantes emprendían tareas motivacionales. El docente tenía el rol de diseñar tareas atractivas y brindar indicios o puntos de apoyo, mientras los estudiantes sorteaban dificultades para tratar de lograr y encontrarle sentido a esas tareas. Siempre ha permanecido conmigo esta idea de atraer y apoyar sus actividades de desarrollo, a medida que comencé a comprender los complejos mundos simbólicos en los que ellos aprendieron a participar a través de la escritura.

Al ingresar al ámbito de la escritura de los estudiantes conocí en lo que querían convertirse a través de su compromiso con la universidad donde se habían inscripto voluntariamente. Esto significaba visualizar la escritura como un medio no solo de éxito académico sino también de descubrimiento académico, en el proceso de encontrar significado a sus estudios. En mi aula la escritura se volvió parte del inicio a la escritura a través del currículum y luego escritura en sus lugares de trabajo –pero también fue la escritura como forma de conocer, aprender, pensar y reflexionar críticamente sobre el aprendizaje–. Al descubrir en qué medida la escritura en la universidad era un reflejo explícito de sus lecturas, llegué al punto de observar la intertextualidad de la escritura, no solo en el mundo académico, sino en general. Una gran cantidad de docentes de mi generación y posteriores ha compartido estos conceptos avanzados sobre la escritura.

Cuando comencé a investigar la escritura dentro del currículum me cuestioné las disciplinas que subyacen a él –primero fue la compleja relación entre los géneros practicados por los estudiantes en el aula y aquellos publicados por sus docentes académicos en cada disciplina–. Al observar más detenidamente estudios de ciencias sociales, encontré muchas otras maneras en las que la escritura era parte de cómo los profesionales se relacionan con su campo de conocimiento, ya sea solicitud de subsidios, informes, documentos organizacionales, o todo lo que sea parte de sus sistemas de actividades y roles que desempeñan. Comencé a considerar la gran cantidad de géneros académicos que encontré, y los ordené y organicé según los vínculos sociales y el núcleo comunicativo de sus mundos. Este ordenamiento me llevó a conocer cómo estos géneros y sistemas de actividades llegaron a ser lo que eran. Hasta el descomunal rol que juegan en nuestras vidas el dinero y la economía pueden vincularse a una historia de creaciones escritas de instrumentos financieros, comercios,

mercados, finanzas gubernamentales, normas legales, sistemas bancarios, prácticas contables, comunicación, tecnología informática y otros. A la vez tomé conciencia del desarrollo y organización del campo de los estudios de escritura y de cómo yo podía hacer un aporte para que continúe su crecimiento y se afiance su lugar dentro de lo académico. Esto se puede lograr a través de publicaciones que avancen en áreas de estudio y agreguen el conocimiento acumulado en cada campo, a través de diseñar organizaciones que creen oportunidades para la comunicación y de construir mecanismos que eleven la visibilidad y estatus de ese campo.

La organización de géneros y comunicaciones me retrotrajo a pensar en las aulas como sistemas de actividades ordenadas, con historias particulares vinculadas al desarrollo de instituciones educativas. Estas historias y las consecuentes prácticas de lectura y escritura dentro de la escolarización se diferenciaron y se situaron en países, regiones, culturas y los intereses de los cuerpos patrocinadores de la sociedad, ya sea la iglesia, el estado, benefactores adinerados, intereses comerciales o comunidades. Todo esto me ayudó a comprender mejor lo que ocurría en las aulas de las universidades donde trabajé; las diferentes actitudes, capacidades, modos sociales y conocimiento que los estudiantes aportaron desde sus particulares experiencias privadas, religiosas, familiares y de sistemas escolares públicos; y las tareas que ellos debían cumplir como desafío. Más adelante, cuando comencé a contactarme con colegas y universidades de distintos países, tomé mayor conciencia sobre cómo funcionan en particular los sistemas educativos organizados, cómo se regulan, de qué manera se basan en distintas ideologías y surgieron a partir de historias diferentes. Las prácticas y actitudes que surgen de un sistema milenario de exámenes burocráticos chinos son la consecuencia aún hoy de la escolarización china contemporánea. Los *yeshivas talmudic* tienen culturas y organizaciones absolutamente diferentes a las de sus parientes cercanos de madrasas islámicas, aun cuando en ambos casos se asigna una autoridad suprema a sus textos sagrados. Dentro de cada sistema y de cada variación educativa, y en cada sistema nacional o religioso, la escritura y su enseñanza se consideran en una posición diferenciada. Esta gran variedad me da la pauta de lo inusual que fue la tradición de composición universitaria que se desarrolló en Estados Unidos durante 150 años dentro de las expectativas, también inusuales, de la educación

general de ese país. En lo que hacemos no hay nada inevitable, lo cual es históricamente extraño en las prácticas de cualquier otro entorno, aunque tenemos nuestras razones para preferir este modelo y la forma de vida que lo sustenta.

Al tener una noción más clara de la manera en que lo académico depende de documentos, encontré una similitud en todas las esferas de la sociedad. A través de la lectura y la escritura participamos en formas de organización social a menudo distantes, ya sea en cuanto a economía, legislación, gobierno, finanzas, corporaciones, comunidades religiosas y de credos, cultura y arte. Hasta nuestra vida doméstica más privada se ve imaginada y descripta cada vez más a través de ideas expresadas en la escritura, así como nuestras expectativas y prácticas de relaciones personales están saturadas de libros de autoayuda, psicología, sociología, guía espiritual y representaciones literarias. Cada disciplina tiene sus repertorios de significados simbólicos, conocimiento, géneros, prácticas comunicativas, roles definidos y relaciones comunicativas. La erudición en historia, antropología, arqueología, evolución cultural, arte, periodismo, como también práctica literaria y retórica, me ayudaron a visualizar los cinco mil años desde la creación de la escritura como una invención cada vez más compleja de elementos entrettejidos que componen la vida moderna –maneras de pensar, comunicar, relacionar, promover valores, crear significados, unirse y participar dentro de la esfera de la actividad–. Todo esto mediado y aglutinado a través de la escritura y de modos más recientes de registrar y compartir; convirtiendo a los grupos sociales locales en parte de colectivos mayores, propagados en el espacio y el tiempo, cada vez más globales e interrelacionados, pero también brindando distintos espacios para aquellos individuos incluidos en distintos campos, cada uno dentro de ciertos momentos históricos y geográficos. Aunque todos los seres humanos tenemos las mismas características biológicas que teníamos hace 5000 años, vivimos vidas muy diferentes; realizamos trabajos diversos; conocemos, observamos y tenemos conciencia de cosas distintas; tenemos otras identidades y formas de agruparnos; y pensamos de manera dispar. Aún hoy, la gente que vive a unas pocas cuadras de distancia de otros en la misma ciudad puede desempeñarse en mundos diferentes según sus fuentes de información, identidad y trabajo que los lleve a otros que se encuentran mucho más allá de sus vecindarios.

Con esta mirada, cuando yo estaba comenzando a percibir el rol de la participación en esta historia de los últimos cinco mil años de la sociedad humana, tomé conciencia de las distintas esferas y ubicaciones de la actividad y las relaciones que crearon diferentes espacios para el desarrollo individual. Aunque esta toma de conciencia no fue al principio más que una difusa intuición, mientras más aprendí sobre la evolución diferenciada de las redes de actividades mediadas por los textos, más concretamente pude observar cómo este complejo panorama creaba distintos espacios de oportunidades para el desarrollo de individuos comprometidos con las tareas de lectura y escritura que encontraban a su paso. Estas cumplieron con percepciones individuales, necesidades, motivaciones, recursos y estados mentales, con el fin de facilitar el desarrollo individual, así como también detectar obstáculos. Las oportunidades y tareas se convirtieron en hábitat del aprendizaje y formaron zonas potenciales de desarrollo inminente, mientras que los obstáculos restringieron las posibilidades de desarrollo en la escritura. Pasar de la visión de la particularidad del desarrollo dentro de la escritura socio-histórica a tener una comprensión más concreta de la individualidad de la trayectoria en la escritura de cada persona fue un pequeño paso adelante. En consecuencia, vimos el progreso colectivo de las prácticas de escritura como resultado de todas las participaciones individuales en diferentes estadios de desarrollo dentro de las posibilidades de su tiempo. Este entorno de escritura siempre cambiante facilitó las oportunidades para el futuro desarrollo de individuos y colectivos. La variación y procesos del desarrollo personal en la escritura, junto a las consecuencias en la comunidad con vistas a una organización social humana, ofrecen posibilidades para la investigación con consecuencias directas sobre la educación, así como para el futuro de nuestra especie.

Nuestras intervenciones educativas son solo breves episodios dentro del desarrollo total de la escritura en las personas que observamos y a través de ellos el progreso en la escritura de los colectivos en los que participan. A medida que comprendemos las trayectorias individuales y colectivas dentro del espacio histórico y social en que navegamos, más posibilidades tenemos de contribuir en sus vidas y en las de la sociedad. Este concepto reconfigura con mayor firmeza y nitidez una orientación más general que me ha guiado desde mis primeras experiencias con la enseñanza.

La idea de un desarrollo a lo largo de la vida ayudó también a integrar otra dimensión de ideas interesantes, en cuanto a emociones, ansiedades y necesidades psicológicas. Como individuos, las personas no están motivadas solamente por la participación racional en prácticas sociales cognitivas, sino que además las inspiran necesidades y deseos personales, aunque también limitadas por aversiones y ansiedades. Estos temas emocionales son muy profundos, según observé cuando la escritura me ayudó a fortalecer aspectos de mi propia vida. En términos generales, el estudio reciente sobre la escritura traumática sugiere que puede afectar los fundamentos de nuestra organización neurológica, aún a nivel de impactar en nuestro sistema inmune. Un paso más allá sería considerar atípico el desarrollo en escritura de cada uno, teniendo en cuenta que esto es parte de nuestra organización neurológica y perceptiva en relación a todos los aspectos del mundo. Cada uno de nosotros se desarrolla en base a un único conjunto de condiciones neurobiológicas que están influenciadas por nuestras particulares posiciones sociales y materiales a las cuales respondemos. El extremo más visible de las personas con capacidades diferentes es que muchos de ellos deben aprender el lenguaje escrito sin el sentido del oído o la vista. El espectro autista ofrece otro conjunto reconocible de condiciones alternativas bajo las cuales algunos aprenden a usar símbolos como parte de su interacción con los demás. Pero esta diferencia individual es válida para todos nosotros, tengamos o no identificado ese desarrollo atípico.

Qué criaturas inusuales somos los seres humanos. Mientras la mayoría de los animales cuentan con alguna forma de relación social, algunos se comunican, otros hasta desarrollan culturas que pasan a través de generaciones, solamente los seres humanos leen y escriben. La lectura y la escritura han sido la base de una evolución cultural rápida y firme, produciendo de esta manera cambios a través de generaciones, así como en las condiciones y formas de aprender, pensar y actuar. En consecuencia, hemos creado espacios altamente diferenciados para nuestro desarrollo a medida que encontramos y seleccionamos en el mundo virtual de los significados disponibles en nuestro tiempo y espacio, generando posibilidades más complejas y diferenciadas para la individualidad. Ahora avanzamos mucho más allá de la comunicación neural de nuestro cuerpo físico para participar en los grandes cuerpos sociales de conocimiento, coordinación, colaboración y coordinación –así como también en el conflicto–.

Esto me retrotrae a pensar en nuestros estudiantes del siglo veintiuno, qué pasa desde el rango de experiencias educativas y culturales que tienen en sus regiones e instituciones. Ellos están tratando de recorrer el camino en el mundo. A través de la educación, buscan ingresar completamente en los ámbitos de prácticas de escritura y conocimiento que han elegido y que tienen lugar en el colectivo social. Están tratando de encontrar significado en esos mundos y participar manejando sus trayectorias de vida durante los años que tienen ante ellos. Ya no son granjeros mesopotámicos que cuentan las gavillas de granos ni monjes medievales que se dedican a mantener un conjunto de Sagradas Escrituras, ni siquiera doctores en medicina del siglo diecinueve que trabajan y contribuyen con las teorías y conocimiento de su tiempo, con los dispositivos y medidas que cuentan en ese momento. Hasta las prácticas profesionales de los contadores han cambiado radicalmente en las últimas décadas al transformar la computación las herramientas de inscripción, la preservación de registros y la contabilidad intertextual. Del mismo modo, las vidas personales y cívicas de estos mismos contadores quedan canceladas al cambiar las culturas de la escritura.

El mundo material que nos rodea puede permanecer casi sin cambio alguno (más allá de lo que los seres humanos hacen con nuestro ambiente material, a menudo con la ayuda de una planificación en escritura), pero el mundo de significados, conocimiento, interacciones, cultura y comunidad de los seres humanos está en constante modificación. Sin embargo, este mundo comunicativo saturado de símbolos sigue estando vigente solo a través de la atención y la significación que le dan los individuos, en gran medida a través de la lectura y la escritura. Nuestras prácticas comunicativas siguen bombeando energía al mundo compartido de los significados, el que, sin esa atención y compromiso activos, colapsaría tan rápido como un holograma al que desenchufaron. Pero cada pequeña parte de energía que la gente contribuye a esos significados compartidos modifica el mundo simbólico, crea nuevos significados, interacciones y organizaciones. Como docentes de escritura, capacitamos a las personas para que mantengan vívido el teatro de significado y sociedad, que preserven y logren que el ambiente simbólico construido evolucione a la distancia, y que el experimento humano de escritura continúe.

Referencias

- BAZERMAN, C. (2013). *Theory of literate action*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse.
- BAZERMAN, C. (2023). *How I became the kind of writer I became*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse.
- JOYCE, J. (1957). *Finnegan's wake*. Nueva York: Viking Press.
- NABOKOV, V. (1955). *Lolita*. Nueva York: Putnam & Sons.

Leer, escribir y aprender a través del currículum: ¿cómo lo hago?

FEDERICO NAVARRO

Introducción

La escritura me acompaña desde mis primeros recuerdos escolares, pero me convertí en profesor de escritura hace dos décadas. Me encontré con la alfabetización académica de casualidad, un trabajo más entre la enseñanza de lengua y literatura en la escuela, de lingüística en la universidad y de inglés en un instituto verpertino. Pero no resultó ser una simple actividad más. Esos cursos de lectura y escritura que casi nadie quería tomar, con estudiantes recién ingresados a la universidad pública, abierta y gratuita de la Argentina, me obligaron a ocupar un rol social y educativo nuevo: ayudar a entrar, persistir y egresar de los estudios superiores. En esas aulas masivas que mezclaban futuros biólogos, ingenieras o periodistas descubrí que la apropiación del lenguaje académico, así como la negociación de las identidades y lenguajes que traían consigo las y los alumnos, se vinculaba a la posibilidad de ejercer el derecho a la educación. De esta forma, entendí que desde los estudios del lenguaje podíamos aportar al desarrollo en todas las disciplinas.

Sin embargo, no sabía muy bien qué tenía que hacer. Nadie me había explicado si los conocimientos sobre el lenguaje podrían ayudar a los escritores en formación. ¿Sería útil enseñar qué es un adjetivo o un mitigador?

No tenía claro cómo se suponía que era un texto bien escrito para una tarea formativa en los ámbitos disciplinares, porque todos los productos estudiantiles parecían plagados de errores. ¿Era normal que les costara tanto, o eso significaba que no debían continuar en la universidad? No estaba seguro de si la lectura era algo que debía enseñarse de forma explícita o, por el contrario, era un hábito que fomentar, y no tenía idea de que algunos estudiantes podrían resistirse voluntariamente a leer ciertos textos. ¿Era pertinente leer literatura para aprender a abordar un artículo científico, o más bien eran cosas distintas e incompatibles? Tampoco tenía claro qué aspectos focalizar al entregar retroalimentaciones, ni siquiera sabía si era mejor incluir más o menos aspectos en una misma devolución. ¿Debía hacer anotaciones y correcciones sobre el borrador del estudiante, o era mejor escribir un párrafo aparte con las principales sugerencias? Además, desconocía los contrastes entre las expectativas de estudiantes y profesores, y de hecho imaginaba que todos los estudiantes aspiraban a ser como nosotros, sus docentes. En suma, descubrí muy rápido que mi formación en lingüística era insuficiente para esta nueva labor.

Poco después renuncié a ese trabajo porque tuve la posibilidad de hacer un doctorado vinculado al tema en España y seguí formándome como docente e investigador en Argentina, Brasil, Chile, Estados Unidos y Alemania. Hoy en día investigo para tratar de responder esas mismas dudas que me asaltaron hace veinte años. No pude ser escritor de ficción, como imaginaba en la niñez, pero sí escritor de escritura.

Cuento mi historia para conectar con las vivencias de los lectores: docentes que se encuentran ayudando a una estudiante de primer año que vive con angustia el *shock* cultural y semiótico del ingreso al entorno universitario, que no comprenden por qué las citas aparecen tan desconectadas en los escritos que corrigen, que se preguntan cómo retroalimentar los borradores de tesis de un alumno que no logra graduarse, o que están al borde del colapso nervioso por la pila de textos para corregir cada semana, siempre con los mismos tipos de errores. Pero también cuento mi historia porque me llevó dos décadas de búsquedas, tropiezos y dudas poder encontrar una didáctica específica para enseñar lectura y escritura orientada al aprendizaje y a través de las disciplinas.

En los apartados que siguen voy a proponer cinco acciones concretas que pueden llevarse a cabo en el aula para mejorar las lecturas, las

escrituras y los aprendizajes. El propósito es ayudar a docentes que quieren diseñar una intervención educativa para la alfabetización académica con innovaciones avaladas por fundamentos teóricos y evidencias empíricas, es decir, por buenos resultados en aula. Estas propuestas tienen especial sentido en contextos donde la lectura y la escritura académicas y disciplinares juegan un rol central y los estudiantes están en etapas de mayor desarrollo y autonomía letrada, esto es, en educación media y superior. Son pertinentes tanto para clases específicas de lectura y escritura, como para cursos de las carreras, en una perspectiva denominada *escribir a través del currículum* (Bazerman et al., 2016). Tal como están formuladas son letra muerta, porque deben ajustarse a las oportunidades, intereses y restricciones de las instituciones, disciplinas y grupos de estudiantes que les den vida, así que declaro desde ya que deben ser traicionadas y reinventadas. Mediante estas acciones, las y los docentes podrán aprovechar el potencial epistémico, retórico, creativo y crítico de la escritura, y no restringirla a un mero recurso habilitante de medición de aprendizajes (Navarro, 2021), porque, como explican Hilary Nesi y Sheena Gardner (2012):

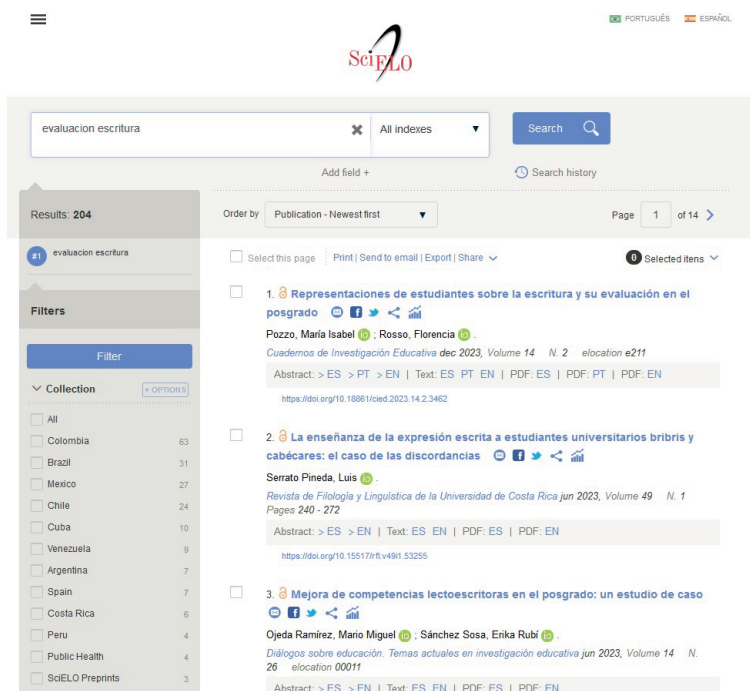
Los estudiantes necesitan aprender cómo escribir bien, porque la escritura es el medio por el cual construirán conocimiento disciplinar, el medio principal mediante el cual demostrarán sus logros cuando los evalúen y, en muchos casos, también el medio por el cual se comunicarán con colegas profesionales en el futuro. (Nesi y Gardner, 2012, p. 3, traducción propia)

Enseñar a buscar fuentes

En esta acción de alfabetización académica, los docentes explican cómo se buscan fuentes en sus campos disciplinares y cómo se determina si son apropiadas y pertinentes. Por ejemplo, se puede solicitar que los estudiantes utilicen la base de datos <https://scielo.org> (Figura 1). Scielo indexa revistas de calidad asociadas a instituciones sin fines de lucro en países de Latinoamérica y otras regiones del Sur Global. A diferencia de otras bases de datos privadas, como SCOPUS o Web of Science (WoS), la búsqueda en Scielo permite acceso completo libre y gratuito a los artículos,

que en una importante proporción están escritos en español (276 revistas de un total de 406¹).

FIGURA 1. Búsqueda de artículos indexados en scielo.org



Según la disciplina, se pueden dar indicaciones respecto de la actualidad de la fuente (por ejemplo, solicitar que se busquen de los últimos cinco años) y se puede ahondar en la exploración avanzada con operadores booleanos (AND, OR, AND NOT). Además, se puede indicar que los estudiantes se enfoquen en los resúmenes, en lugar de en los artículos completos, para determinar la relevancia de los aportes. También es útil proponer una pauta de cotejo sencilla (ver más adelante), que puede coconstruirse en clase, para determinar si una fuente es o no confiable y pertinente.

1 <https://analytics.scielo.org/> Consultado 28 de diciembre 2023.

Mediante esta acción, los alumnos aprenderán la diferencia entre hacer una búsqueda simple en Google o Google Scholar, bases de datos que indexan automáticamente sin asegurar niveles mínimos de calidad científica, frente a hacerlo en un conjunto de revistas que cumplen criterios como incluir resúmenes de todos los artículos o seguir un proceso de revisión anónima por pares expertos. Además, conocerán múltiples aspectos del *habitus* y las prácticas de producción científica de conocimientos (Becher, 2001; Bourdieu, 2005): la existencia de revistas científicas indexadas (y también de revistas “predadoras” que publican por dinero trabajos de mala calidad), la importancia de las fechas relativas de publicación, la estructura de los artículos de investigación, la utilidad de los resúmenes y las palabras clave para realizar un rastreo, el uso de la búsqueda avanzada para no quedarse con el primer resultado que aparezca, el tipo de información bibliográfica relevante (revista, autores, año, título, indexación), y la centralidad de los objetivos, muestreo y metodología de una investigación para evaluar su interés.

En términos más amplios, los estudiantes podrán comenzar a vivir en carne propia el rol determinante de la autoría en los entornos académicos y científicos. A diferencia de lo que sucede con frecuencia en redes sociales o en los intercambios orales informales, en la universidad es fundamental que exista una responsabilidad autoral por lo dicho, es decir, no alcanza con la utilidad de lo dicho, como puede suceder con un consejo para cocina o una frase inspiracional, sino que debe haber alguna autoridad científica o institución reconocida y respetable que respalde esa afirmación. Además, esa fuente autoral debe estar impresa, de forma tal que pueda ser revisada, verificada y citada. Como la búsqueda, selección y uso de fuentes impresas es una competencia letrada transversal a las trayectorias universitarias, que puede *transferirse* (Wardle, 2013) a distintas tareas y etapas, la actividad puede acordarse con otros docentes y tributar a más de una asignatura. En Moragas (2018), por ejemplo, pueden explorarse actividades concretas para enseñar esta competencia transferible con ingresos a la educación superior.

Ahora bien, enseñar a buscar o a distinguir fuentes puede no ser suficiente, porque con frecuencia los estudiantes expresan una resistencia a utilizar esos autores lejanos, prestigiosos e incluso algo vetustos para validar o apoyar lo que ellos quieren decir y demostrar (Ávila Reyes et al.,

2020b; Lillis, 2001; Zavala y Córdova, 2010). Esta resistencia es parte de las negociaciones identitarias que muchos estudiantes, en particular primera generación universitaria, atraviesan en su aterrizaje en la educación superior.

Por eso es importante que la tarea de búsqueda de fuentes se vincule con temáticas motivantes, elegidas y exploradas creativamente por los estudiantes. Por ejemplo, puede sugerirse que hagan rastreos sobre temas y problemas que quedaron fuera del programa del curso, pero que les intriguen o interesen, o que aborden temas de coyuntura que puedan revisarse a través de la lente que ofrece el conocimiento disciplinar del que se trate. De esta forma, ocuparán un rol de agencia y de decisión en la tarea solicitada (Zavala, 2011), con resoluciones creativas e, incluso, inesperadas.

El apoyo en la búsqueda de fuentes tiene que ir de la mano de la enseñanza de estrategias de lectura. Una forma de hacerlo es fomentar la elaboración de tablas de comparación entre fuentes, según criterios científicos y pedagógicos relevantes, tales como lugar y fecha de publicación, problema o pregunta de investigación, perspectivas y definiciones de conceptos clave, o posicionamiento del autor, junto con otras categorías que los estudiantes puedan plantear creativamente. También se pueden incluir otras dimensiones que fomentan la lectura crítica, porque permiten interpretar las motivaciones y condiciones subyacentes de enunciación (Cassany, 2017), como la fecha original de elaboración de la fuente, la nacionalidad e institución de los autores, la disciplina en la que se formaron, el posicionamiento ideológico del autor, o el idioma original en el que fue escrito (si fuera una traducción). En la Tabla 1 se ejemplifica una comparación de tres reseñas aparecidas en periódicos de temática económica. Tanto los procedimientos de búsqueda en bases de datos como la elaboración de tablas de comparación requieren modelamiento y discusión en clase, con aprovechamiento del error como oportunidad de aprendizaje (ver más adelante modelos de revisión).

Por último, esas búsquedas y hallazgos de lectura pueden presentarse en forma de estado de la cuestión o reseña, en formato escrito, podcast o video, destinado a los estudiantes pares o a otros públicos externos reales o imaginados, siguiendo ciertos criterios de presentación, contenidos y extensión. Es decir, la búsqueda y lectura de fuentes no debería

restringirse a un cuestionario o presentación espontánea, sino estar específicamente orientada a la generación de un producto semiótico, bajo la perspectiva de *leer para escribir*. Esta secuencia didáctica, que vincula leer con escribir, brinda un objetivo significativo, práctico y concreto a la lectura, por lo que el lector tomará decisiones sobre qué es o no pertinente bajo la luz del producto escrito (o multimodal) que debe generar.

TABLA 1. Tabla de comparación

	Lugar de publicación de la reseña	Tema económico que aborda	Concepción del mercado que aparece en el texto	Posición ideológica del narrador
Luis Ángel Monroy Gómez Franco (sobre <i>La economía del fútbol</i>)				
Alfredo Zaiat (sobre <i>El capital en el siglo XXI</i>)				
Ricardo Molero Simarro (sobre <i>¿China está comprando el mundo?</i>)				

Fuente: Eiras, 2018.

Por otro lado, la generación de un producto semiótico propio potencia el rol epistémico de la escritura (Miras, 2000): los estudiantes organizan, vinculan y transforman lo que han leído, en un producto nuevo e integrado, y orientado retóricamente a la comprensión de otros. Así como la búsqueda y análisis de fuentes fomenta la agencia, con este cierre de la tarea se empodera al estudiante en un rol de saber, y se exploran los vínculos entre la lectura de textos disciplinares y la generación de productos escritos o multimodales. Es importante, además, que se fomente una mirada crítica: los alumnos deberían analizar qué faltó investigar, qué recorte del objeto restringió las conclusiones, o qué zona geográfica, lengua o muestra fueron pasadas por alto. Esta actividad puede, por tanto, resignificar la frecuente resistencia a usar fuentes, porque ahora son ellas las que están al servicio de la expresión creativa de una posición y voz propia, empoderada y creativa.

De hecho, esta actividad de reporte de fuentes trabaja sobre otra competencia transferible: la selección de citas pertinentes para los fines de escritura, su comentario y evaluación, su negociación con otras citas o con la voz autoral, y su inclusión en una bibliografía según ciertas normas de estilo. Esta referencia a otros textos previos que han construido saberes consensuados, que algunos autores denominan *intertextualidad* (Bazerman et al., 2016), varía de una disciplina a otra en términos de qué fuentes usar y cómo usarlas (Hyland, 2004) y, por tanto, debería ser un objeto de enseñanza curricularizado. Citar fuentes va mucho más allá de aprender las normas APA, Chicago, MLA, Bluebook, Vancouver o IEEE, por nombrar solo algunas (Navarro, 2012).

Elaborar instructivos

Esta acción consiste en que los docentes elaboren un instructivo con la justificación y descripción de la tarea que solicitan y con los pasos detallados que hay que seguir para elaborarla. Además, es conveniente incluir ejemplos de desempeños esperados (si son muy extensos, como archivo aparte) y consejos sobre problemas recurrentes. A continuación, la Tabla 2 ofrece los subtítulos de un instructivo de dos o tres páginas para llevar a cabo la acción previa: elaborar un estado de la cuestión a partir de la búsqueda y contraste de fuentes indexadas recientes sobre un tema de interés para el estudiante. Como puede apreciarse, los elementos formales, normativos o genéricos (“escriba con cohesión y coherencia”) son reemplazados por dimensiones sociales, educativas y retóricas que dan sentido y orientación a la tarea.

Primero se explica en qué consiste la tarea con el mayor grado de detalle posible, para que los estudiantes comprendan qué se espera que hagan y puedan evaluar en qué medida cumplieron con ello. Por ejemplo, “identificar un tema de interés sobre escritura, buscar al menos dos artículos científicos indexados (en base de datos Scielo) y recientes (hasta cinco años, con excepciones) sobre el mismo tema, y elaborar un estado de la cuestión (alrededor de 800 palabras) que sintetice y contraste lo que se sabe y no se sabe sobre el tema”.

TABLA 2. Subtítulos posibles para instructivo de estado de la cuestión

¿Qué es un estado de la cuestión? → género discursivo

¿Por qué es importante elaborar un estado de la cuestión? → objetivos formativos

¿Qué es una fuente indexada? → conocimientos fundamentales para la tarea

¿Cómo buscar y comparar fuentes indexadas? → paso a paso de la lectura y anticipo de errores frecuentes

¿Cómo puedo elaborar el estado de la cuestión? → paso a paso de la escritura y anticipo de errores frecuentes

¿Cómo debe ser la estructura de mi estado de la cuestión? → estructura del género discursivo

¿Puedo ver un ejemplo? → modelos para guiar la tarea

¿Quién debe hacer la tarea, cuándo se entrega y cuánto se pondera? → criterios administrativos

¿Puedo hacer mi trabajo de otra manera? → fomento de escrituras alternativas

¿Cómo puedo saber si hice un buen trabajo? → pauta de cotejo

Además de la tarea se debe especificar el género discursivo o clase tipificada de texto que se entregará al final del proceso. Al definir un género discursivo se suelen dar precisiones sobre sus propósitos, su espacio de circulación, su estructura y su audiencia. Por ejemplo, “un estado de la cuestión es un informe que recoge y compara fuentes científicas para determinar qué se sabe y no se sabe en la actualidad sobre un tema o problema”.

Los objetivos de la tarea y la definición del género discursivo deben complementarse con los objetivos formativos que busca el docente con esta actividad. Esto es importante para dar sentido en el aula a la propuesta mediante un contrato pedagógico en el que los estudiantes son participantes activos de sus procesos de aprendizaje. Por ejemplo, “la carrera universitaria es una instancia formativa fundamental, pero la formación no se agota allí. Durante nuestra vida laboral, debemos saber cómo buscar nuevas investigaciones y propuestas pertinentes y válidas sobre cierto tema para mantenernos actualizados”.

Por otro lado, para llevar a cabo la tarea se deben brindar ciertos conceptos y definiciones útiles. En esta actividad se puede definir qué es una

fuente indexada, con qué criterios se indexa o qué bases de datos existen. Al mismo tiempo es necesario explicar el paso a paso a seguir para la búsqueda y evaluación de fuentes, así como las estrategias y criterios para elaborar tablas de comparación.

Esta etapa de lectura e investigación se articula con una instancia posterior de elaboración del producto de salida. En este caso, el instructivo ofrece precisiones sobre la estructura de secciones del estado de la cuestión, además del paso a paso para su producción. Estos apartados incluyen consejos y anticipo de errores frecuentes (modelos de revisión). Más allá de la utilidad de estos aspectos, es importante compartir textos de años previos que obtuvieron una buena calificación (previa solicitud de autorización a sus autores) como modelo de guía para que los estudiantes tengan mayor certeza de qué se espera de ellos; quienes necesitan precisiones, además, sobre aspectos administrativos: qué tipo de evaluación es (diagnóstica, formativa o sumativa), cuál es el impacto del trabajo en la nota global del curso, quién es responsable por su elaboración (individual o grupal), cómo se entrega y en qué fechas, etc. También es importante habilitar la resolución de la tarea de formas no anticipadas, de manera tal que los propios estudiantes imaginen alternativas creativas y quizás más significativas para ellos. Una formulación posible de este espacio flexible para escrituras alternativas es esta: “Si se te ocurren otras formas de resolver la tarea, no descartes tu idea, sino que escribe al docente para pedir autorización para innovar en tu escrito. Explica en detalle qué quieres hacer y por qué”. Finalmente, es sumamente importante que el instructivo fomente la autoevaluación previa a la entrega del trabajo mediante una pauta de cotejo (ver más adelante).

Un instructivo robusto y útil lleva bastante tiempo de elaboración: lo más usual es que comience como un texto relativamente breve, y que con los años se vaya mejorando y ampliando, con sucesivos ajustes y añadidos. Pero lo invertido en el instructivo redundará en menos duración de la corrección, menos frustraciones en el proceso de escritura, mejores productos finales y, en general, una experiencia de aprendizaje más transparente, grata, honesta y productiva. Es decir, el instructivo constituye un contrato explícito y pedagógicamente orientado entre estudiantes y docentes respecto de qué se solicita, por qué, cómo se elabora y cómo se evalúa, que redundará en mejores tareas y mejor clima de aula. Esto es

necesario porque las prácticas de escritura son complejas y diversas disciplinariamente (Hyland, 2004). Los estudiantes –en tanto ingresantes a cierto entorno cultural (la escuela, la facultad, la universidad) y cierta comunidad disciplinar (ingeniería, biología, derecho)– desconocen estas expectativas epistémicas y retóricas, incluyendo los géneros discursivos propios de la universidad en general o de los campos disciplinares en particular (Nesi y Gardner, 2012). No es solo que los alumnos no saben qué es un informe de laboratorio o una epicrisis, sino que a veces lo que creen saber es distinto de lo que esperan los profesores (Mateos et al., 2006; Navarro y Mora-Aguirre, 2019).

La elaboración y uso de instructivos enfatiza que la escritura es un proceso, con instancias cíclicas de planificación, textualización y revisión, y con ajustes estratégicos de los propósitos y pasos para alcanzar el producto semiótico final (Scardamalia y Bereiter, 1992). Además, evita reproducir y fomentar la práctica institucional del misterio (Lillis, 2001) y el currículum oculto (Schleppegrell, 2004) para el aprendizaje de la escritura, una posición discriminatoria y excluyente en los procesos de alfabetización académica (Rose y Martin, 2018) que supone que la escritura es una habilidad transparente, generalizable, elemental e inmutable (Russell, 2002). En palabras de Mary Schleppegrell:

Las expectativas de los profesores sobre el uso del lenguaje pocas veces son explicitadas, y lo que esperan se restringe sobre todo a advertencias imprecisas como “usa tus propias palabras” o “sé claro”. Las tareas de escritura se solicitan sin orientaciones explícitas respecto de cómo se estructura y organiza típicamente una clase particular de texto. (Schleppegrell, 2004, p. 2, trad. propia)

Pero la elaboración de instructivos va más allá de explicitar expectativas. Muchos docentes no tienen muy en claro cómo es ni mediante qué pasos debería elaborarse el escrito o género discursivo solicitado. Esto no es un error: los géneros discursivos de formación están orientados a fines pedagógicos (Navarro, 2019) y, en ese sentido, los profesores pueden inventarlos, ajustarlos, recortarlos o ampliarlos. Un plan de negocios solicitado en la carrera de economía será más largo y complejo que un plan de negocios emprendedor, porque el docente busca verificar que el estudiante realizó los cálculos y estimaciones que fundamentan su propuesta (Navarro, 2015).

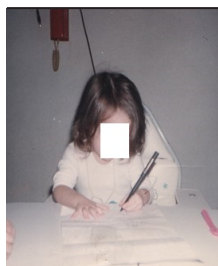
En este sentido, elaborar un instructivo también tiene un rol epistémico (Miras, 2000) para el docente: le ayuda a entender, organizar y explicar qué tipo de tarea resulta más apropiada para su curso y sus objetivos de aprendizaje, evitando géneros repetitivos, monótonos, escolarizantes y solo dirigidos al docente como la prueba, el ensayo o el control de lectura.

Solicitar historias de literacidad

En esta actividad, los estudiantes investigan sus entornos personales y profesionales, y elaboran una historia de literacidad para comprender que son escritores en formación con roles periféricos legítimos (Lave y Wenger, 1991), identificar el rol de la lectura y la escritura en sus vidas y determinar sus fortalezas y oportunidades de mejora como lectores y escritores.

Esta tarea tiene una larga tradición en la pedagogía de la escritura (Lindquist y Halbritter, 2019; Otte y Williams Mlynarczyk, 2010): la elaboración de historias o narrativas de literacidad (Lillis, 2001), también denominadas biografías de escritores (Navarro y Revel Chion, 2021), permite reconstruir un recuento autobiográfico del desarrollo de los hábitos y capacidades de lectura y escritura. La Tabla 3 muestra parte de una historia de literacidad escrita por una estudiante de una escuela secundaria de Buenos Aires en 2012 (Navarro y Revel Chion, 2021, p. 84), junto con una fotografía familiar que ilustra su relato (rostro anonimizado). En ella contrasta su fortaleza en la comunicación oral frente a las dificultades de expresión escrita en entornos escolares; además, identifica el deseo por escribir en la génesis de su historia como escritora.

TABLA 3. Fragmento de hist. de literacidad de estudiante secundaria argentina (2012)



Escribir cosas "informativas" o no sé cómo llamarlo me resulta difícil porque no me expreso como lo haría verbalmente y en las pruebas lo confirmo que me va mucho mejor en los orales que en los escritos. Recuerdo que de más chica tenía tantas ganas de aprender a escribir que siempre agarraba los cuadernos del colegio de mi hermana y copiaba sus letras.

Las historias de literacidad identifican las oportunidades de aprendizaje, así como las experiencias de exclusión, vinculadas a leer y escribir; las personas e instituciones que orientaron, facilitaron, impusieron o patrocinaron ese proceso, denominadas *sponsors de literacidad* (Brandt, 1998); la gran cantidad de años de formación, en etapas distintas, que implica leer y escribir académica y profesionalmente; los gustos y disgustos con la lectura y la escritura, en prácticas educativas y vernáculas, algunas de ellas poco visibles y menos aún valoradas hasta que se realiza esa indagación (Barton y Hamilton, 2004); los complejos roles y demandas de la lectura y la escritura en la sociedad del conocimiento, en la que ya no es suficiente la alfabetización inicial para la participación ciudadana (Starke-Meyerring y Paré, 2011); y las estrategias y habilidades, así como los obstáculos y debilidades, que los escritores perciben en sí mismos al escribir. Este tipo de historias son emancipadoras, porque visibilizan los roles sociales de la lectura y la escritura, cruzados por dimensiones de género, clase, edad, etnia o lengua dominante, además de las relaciones muchas veces conflictivas entre las literacidades académicas y profesionales, y las de los entornos de origen de los estudiantes. Por estos motivos, forman parte de una pedagogía crítica de la escritura. Su funcionamiento pedagógico se acerca a las clásicas narrativas docentes de reflexión (Ministerio de Educación, 2005), que otorgan significados a partir de la indagación en primera persona sobre eventos educativos vividos. En un sentido más práctico, la elaboración de historias de literacidad apoya el proceso de formación de escritores maduros que son conscientes y estratégicos al escribir, porque los ayuda a reflexionar y reconocer sus prácticas y estrategias al escribir.

De esta manera, la elaboración de historias de literacidad puede ayudar a visibilizar el esfuerzo educativo, social, familiar y personal extraordinario que significa que la mayor parte de la población mundial esté alfabetizada (Sánchez Miguel et al., 2010). Por un lado, no es exagerado decirle a un estudiante ingresante a la universidad, que está luchando con su síndrome del impostor y dudando de su capacidad de completar sus estudios, que en realidad es un escritor exitoso por el mero hecho de haber llegado hasta allí. Por el otro, y en el mismo sentido, la historia de literacidad reconstruye, visibiliza y valida un proceso de formación letrada que en realidad dura toda la vida (Bazerman, 2013).

Una estrategia posible para romper el hielo antes de la elaboración de las historias de literacidad es leer la caracterización de algunos perfiles de escritores (Castelló Badía, 2007): el escritor *helicóptero* (genera una visión global de la tarea, pero se angustia con la página en blanco), *buzo* (se sumerge de inmediato en la escritura intensiva, pero no tiene plan), *puzzle* (escribe fragmentos parciales, pero le cuesta encajarlos en un todo coherente) o *caos* (escribe irregularmente y por inspiración). Estos no son universales, pero sirven como punto de partida para reflexionar en clase sobre la gran diversidad de escritores, y de formas de abordar y recorrer el proceso de escritura. El docente puede solicitar que cada alumno describa su propio perfil mediante una caracterización creativa y hasta humorística, como la que sigue, elaborada por un estudiante de posgrado en ingeniería en una universidad argentina en 2015:

TABLA 4. Perfil de escritor elaborado por un estudiante argentino de posgrado en ingeniería (2015)

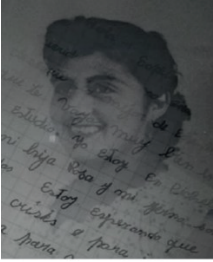
<i>Perfil de escritor “Ladrón serial arrepentido”</i> Este perfil de escritor se parece mucho al perfil puzzle. Se caracteriza por “tomar prestadas” ideas de diversas fuentes (libros, páginas web, publicaciones, etc.), con lo que evita el desesperante momento en que el escritor se enfrenta a la hoja en blanco. En ella vuelca todos los conocimientos que cree relevantes, sin tener demasiado en cuenta el orden y estructura. El hecho de que la hoja esté repleta de conocimientos, que según él están expresados de manera correcta (ya que confía en las fuentes de donde obtuvo la información), hace que su autoestima aumente. Sin embargo, cuando todo parecía ir por buen camino, el escritor toma conciencia del “hurto”, por lo que empieza a cuestionarse su accionar. Esto lleva a que este perfil de escritor comience nuevamente con el proceso de escritura, por lo cual lee varias veces las “ideas robadas” para luego, basándose en ellas, armar una idea propia que le deje la conciencia tranquila. Este tipo de escritor que inicialmente parece desalmado resulta ser en realidad un individuo que no es muy seguro de sí mismo, por lo que necesita inspiración de ideas ajenas, las cuales “roba”, pero después recapacita y redacta su texto con conocimiento propio.

Otra estrategia para romper el hielo es compartir historias de literacidad de estudiantes de años previos o bien de escritores profesionales y consagrados que enfrentan dificultades o usan técnicas específicas para escribir (Romagnoli, 2018). Estas historias, abundantes en manuales e

investigaciones, permiten socializar y analizar desafíos y dudas comunes a la tarea de escribir.

Si el contexto del curso permite completar un proceso de investigación mayor, entonces se puede orientar la historia de literacidad a la indagación en el entorno familiar y comunitario. Por ejemplo, los estudiantes pueden entrevistar a uno o más adultos de referencia en su familia y recoger elementos ilustrativos (escritos, lecturas, objetos) que surjan en el relato. Estos testimonios y materiales se ponen en relato para reconstruir una historia con la lectura y la escritura que trasciende su situación personal actual, y que dispara reflexiones profundas. En la Tabla 5 se ofrece un fragmento de una historia de literacidad de una estudiante universitaria de pedagogía en lenguaje en Chile en 2020, quien entrevistó a su abuela (en la foto, superpuesta con su escritura manuscrita) y su experiencia de exclusión educativa en un entorno rural, vulnerado y patriarcal, y la vinculó a su propio presente.

TABLA 5. Fragmento de historia de literacidad de estudiante chilena de pedagogía en lenguaje (2020)

	<i>Tu historia, mi lucha</i> Chile, con la promesa de la obligatoriedad de la educación primaria, llenaba de esperanzas a niños y niñas de poder completar sus estudios. Sin embargo, Adriana tuvo que dejar la escuela luego de tres años de escolaridad. Revive su historia contando que uno de sus hermanos le encuentra una carta de amor que ella había escrito para un niño que le gustaba, debido a su hermano la carta llega a manos de su padre el cual le dijo: “sabes leer y escribir no vas más a la escuela”. Recuerda el acontecimiento con tristeza, ya que le gustaba asistir a clases y relacionarse con sus compañeras. (...) La historia de Adriana refleja la lucha por la escolaridad en Chile y los cambios de paradigma que debemos tener como sociedad. (...) [Dedico este texto] A mi abuela que me enseñó de tablas y de lucha.
--	---

Usar modelos de guía y revisión

Ofrecer ejemplares de textos bien escritos, en general de estudiantes de años previos con buenos desempeños, es un importante recurso

pedagógico: estos funcionan como *modelos de guía* que los alumnos utilizan y agradecen, porque les muestran buenos desempeños esperados y factibles, incluyendo recursos lingüísticos típicos. El modelamiento puede consistir simplemente en compartir un par de ejemplares con buena calificación, o bien en añadir a estos algunos comentarios (orales o escritos) respecto de qué aspectos fueron clave para obtener esa buena calificación. La Figura 2 ilustra un modelo de guía de una reseña con comentarios sobre contenidos esperados, y sobre funciones y recursos lingüísticos de las distintas secciones y párrafos.

FIGURA 2. Modelo de guía de una reseña bien lograda con comentarios

Raúl García Heras

El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en la Argentina. Liberalismo, populismo y finanzas internacionales. Buenos Aires, Lumiere, 2008, 224 pp.

A partir del estallido de la crisis de la convertibilidad a finales del año 2001, se ha publicado una serie de trabajos que propura alcanzar una interpretación sobre la relación entre la Argentina y los organismos multilaterales –en especial, el Fondo Monetario Internacional (FMI o Fondo) y el Banco Mundial (BM)–. A partir de la certeza de la evidente corresponsabilidad de estas instituciones en el colapso económico que vivió el país, investigadores y periodistas se orientaron a analizar las características de esa relación tan conflictiva como compleja.

En ese marco, apelando a la máxima de todo buen historiador, según la cual es imprescindible estudiar el pasado para comprender el presente, Raúl García Heras decidió analizar las relaciones entre Argentina y los organismos multilaterales de crédito a partir del ingreso de nuestro país a los mismos, en el año 1956. Desde una perspectiva de historia económica, el autor presenta un valioso estudio de las relaciones financieras internacionales de la Argentina durante el período 1955-1970. Por ello, si bien el texto se centra sobre el análisis del vínculo con el Fondo y el Banco Mundial, se consideran también la implicancias que tuvo sobre las relaciones con el gobierno de E.U.A., el Club de París y la banca privada internacional.

Datos básicos del libro: autor, título, lugar (ciudad), editorial, año, cant. de páginas

Se contextualiza el libro con respecto a otros libros similares

Se contextualiza brevemente el tema del libro

Se describe brevemente la metodología

Se describe el recorte del autor dentro del tema gral. planteado

'Valioso': típica evaluación positiva en posición inicial

Descripción de la metodología (y corpus de estudio con evaluaciones positivas)

Fuente: Navarro y Abramovich, 2012

Sin embargo, a pesar de su utilidad pedagógica, los modelos de guía pueden generar bloqueo o intimidación en los estudiantes. Al presentarse como un producto finalizado y sin fisuras, el modelo de texto esperado puede dar la impresión de que no hubo un proceso largo y accidentado detrás. En el mismo sentido, los modelos esperados no explican cómo se llegó a ellos y no aportan a la formación de escritores maduros que toman decisiones estratégicas. Si no están comentados, no explican cuáles de sus características son importantes y obligatorias, y cuáles accesorias y optativas. Además, pueden restringir las opciones creativas de realización de una tarea, porque involuntariamente comunican que hay una única resolución posible e, incluso, fomentan la copia y el plagio. Deben usarse porque explicitan de forma concreta qué se espera de una tarea, pero resultan insuficientes.

Por estos motivos, la formación de escritores maduros puede servirse de la identificación y negociación de las decisiones de revisión y reescritura (Scardamalia y Bereiter, 1992) a partir de otro tipo de ayudas: los *modelos de revisión*. El procedimiento pedagógico es relativamente simple: se seleccionan fragmentos (anonimizados) con problemas de escritura de estudiantes de años previos, se reparten en fotocopias en la clase o se proyectan en pantalla, y se solicita a los estudiantes que en grupos identifiquen los problemas y propongan posibles reescrituras (Navarro y Chiodi, 2013). Se trata de un uso sistemático y compartido del error como oportunidad de aprendizaje.

Para la selección de fragmentos es importante reflexionar sobre el tipo de desafíos que los estudiantes enfrentan cada año. En ese sentido, los "errores" pueden organizarse en categorías, según el tipo de tarea de la que se trate: puntuación, desarrollo de ideas, formato, uso de fuentes, o descripción del contexto. Además del uso de textos de estudiantes de años previos, puede ser pertinente trabajar con avances y borradores del propio curso (anonimizados), que se solicitan con antelación a la clase.

Los modelos de revisión tienen varias ventajas teóricas y pedagógicas. Resultan más significativos y pertinentes para los estudiantes porque se parecen a los textos sobre los que están trabajando. Al ser escritos en proceso dan oportunidades para realizar escrituras intermedias y enseñar estrategias y recursos concretos para alcanzar un buen producto final. Además, los estudiantes ocupan un rol de agencia y de legitimidad,

trabajando en sus procesos letrados y colaborando con otros en la resolución de problemas. Por otro lado, los modelos de revisión visibilizan y convierten en objeto de enseñanza compartido en clase lo que usualmente es una retroalimentación acotada al intercambio docente-estudiante y que suele aparecer al final del proceso.

La Tabla 6 incluye, en su columna izquierda, fragmentos de un borrador parcial de informe de coyuntura elaborado por estudiantes de una universidad argentina y, en la derecha, un espacio para que ellos identifiquen problemas en el fragmento y estrategias para su reescritura; en este caso, el inconveniente a revisar es que el texto anuncia los propósitos del informe pero nunca identifica el “sector” que se va a investigar, el cual queda como implícito, quizás confiando en que el docente ya conoce la información.

TABLA 6. Modelo de revisión de un borrador de informe de coyuntura.

Fragmentos	Identificar problemas y posible reelaboración
El objetivo del presente trabajo es analizar variables económicas como el empleo, el producto y la productividad con la finalidad de comprender la importancia relativa del empleo del sector en el agregado de sectores de la economía argentina relacionado con su productividad. A tal fin se analizará la cantidad de personas empleadas en el sector, en qué porcentaje dicho nivel de empleo corresponde empleo registrado o no registrado	

La experiencia en aula de este procedimiento muestra que los estudiantes identifican muchos más problemas de los que el docente originalmente anticipó. Además, asumen con naturalidad un rol crítico y experto, dando sugerencias de reescritura a los demás.

En suma, el uso de modelos de revisión convierte en material de enseñanza y aprendizaje la “cocina de la escritura”: los desafíos, las decisiones y los pasos en falso de los escritores en las etapas intermedias del proceso de producción escrita. De esta forma, revisar y reescribir se enseña y asume en aula como parte de la resolución de la tarea. Esto es muy importante, porque el escritor maduro es aquel que logra identificar qué debe modificar en su texto y define una estrategia exitosa para hacerlo. En contraste, el escritor inmaduro no logra reconocer con facilidad qué es lo que no funciona en su texto y, mucho menos, cómo hacer para que mejore. En palabras de Maite Alvarado (2001):

Los escritores inmaduros, por lo general, no releen ni corrigen sus textos por propia decisión, y si lo hacen, se limitan a aspectos de la superficie: reparar errores ortográficos o de normativa gramatical. En cambio, para los escritores expertos, el proceso de revisión, que involucra operaciones de sustitución, ampliación o expansión, reducción y movimiento de elementos en el texto (recolocación), es la clave de la escritura: escribir es reescribir. (p. 46)

Desarrollar pautas de cotejo

En esta acción, los estudiantes usan una pauta de cotejo (Förster et al., 2017) para auto y coevaluar sus escritos antes de la entrega final, y así asegurar un nivel de calidad aceptable, al tiempo que desarrollan competencias transferibles de revisión propias de escritores maduros.

Investigaciones recientes muestran que los estudiantes que tienen la oportunidad de brindar retroalimentación a pares obtienen mejores desempeños escritos que aquellos que simplemente la reciben (Cho y MacArthur, 2011; Philippakos y MacArthur, 2016). Es decir, existen evidencias sobre la importancia de que los propios alumnos tengan protagonismo en la evaluación de los escritos. Además, otras investigaciones han detectado mejoras en los textos elaborados por cohortes de estudiantes que utilizan pautas de cotejo antes de entregar sus productos escritos en comparación con aquellos que no tienen esta oportunidad (Navarro et al., 2022). En la base de estos estudios está el supuesto de que la evaluación y revisión de escritos es una competencia de alta demanda cognitiva, propia de escritores maduros (Scardamalia y Bereiter, 1992), y que la evaluación para el aprendizaje, ubicada en etapas intermedias de los procesos de aprendizaje y con agencia de parte de los estudiantes, es fundamental para orientarlos (Laveault y Allal, 2016).

En concreto, las pautas de cotejo se componen de una lista de dimensiones, con un descriptor simple de los desempeños esperados o de los criterios a considerar (en ocasiones, formulado como pregunta), y dos opciones: *no/sí*. Si bien esta configuración es necesariamente reduccionista, su simplicidad permite a los estudiantes revisar con facilidad si su texto está, en términos generales, listo para la entrega.

De hecho, el docente puede usar la misma pauta de cotejo para hacer una evaluación cualitativa más detallada y con niveles de desempeño

ampliados (por ejemplo, *no, poco, bastante, sí*). Esta opción, en la que conviven una pauta de cotejo estudiantil y otra docente, refuerza la confianza y transparencia en el aula, porque el alumno sabe que su autoevaluación previa a la entrega luego tendrá continuidad en la evaluación sumativa a cargo del profesor.

En contraste con la pauta de cotejo, una rúbrica técnicamente válida para evaluar un género académico complejo puede cubrir varias páginas de dimensiones y niveles de desempeño, por lo que su uso en aula es limitado y poco práctico por parte de los estudiantes. Más importante aún, completar de forma válida los descriptores de niveles de desempeño de las rúbricas es técnicamente complejo y, en general, está a cargo de equipos multidisciplinares especializados, y, por tanto, excede los recursos y medios de un docente en aula.

Una estrategia para enseñar a usar pautas de cotejo es proponer en clase la coconstrucción de los descriptores para (auto) evaluar si uno está o no enamorado, como se ve en la Tabla 7:

TABLA 7. Pauta de cotejo para determinar si estoy enamorado

Criterios	No	Sí
¿Creo que no hay nadie igual y que nunca sentí algo parecido (aunque tuve 25 parejas antes)?		
¿Prefiero que estemos juntos a comerme un helado de chocolate viendo una serie de Netflix un viernes por la noche?		
¿Digo y hago tonterías cuando estamos juntos (pero el resto del tiempo soy una persona muy seria)?		
¿Me la paso escribiendo poemas de amor (pero odio la literatura y no sé quién es Pablo Neruda)?		
¿Quiero dejar la universidad, escaparme de mi casa y que vivamos de hacer malabares en las esquinas?		

A partir de esta pauta piloto, el docente puede guiar la coconstrucción de una pauta de cotejo específica para la tarea o procedimiento de interés. Por ejemplo, se puede elaborar en clase de forma inductiva a partir de la observación y deconstrucción de rasgos característicos de ejemplares de años previos (Rose y Martín, 2018). Si existieran limitaciones de tiempo, el docente puede simplemente ofrecer y explicar una pauta de cotejo de su propia elaboración. En ambos casos es conveniente que la pauta esté asociada e incluida en un instructivo operativo que guía la elaboración de la tarea (ver más arriba).

La Tabla 8 ofrece una pauta de cotejo estudiantil propuesta para la autoevaluación de un estado de la cuestión, según el instructivo que se explicó en secciones previas. Las preguntas abordan cuestiones de fácil contraste en los manuscritos (¿extensión de 800 palabras? ¿Dos o más fuentes? ¿Fuentes indexadas en Scielo? ¿Lista de referencias al final?), y que fueron anticipadas en el instructivo y en la discusión en clase. Se incluye, además, una pregunta genérica al final que anticipa que se evaluará y otorgará puntaje a aspectos normativos y discursivos, como el cuidado en la puntuación, la cohesión o las normas APA.

TABLA 8. Pauta de cotejo estudiantil para estado de la cuestión

Criterios	No	Sí
¿El escrito tiene alrededor de 800 palabras?		
¿Se selecciona un tema no incluido pero relacionado con el Programa de la materia?		
¿Se presenta, explica y justifica el tema y su relevancia?		
¿Se explican conceptos teóricos relevantes para entender las fuentes?		
¿Se usan dos o más artículos científicos?		
¿Los artículos están indexados en Scielo?		
¿Los artículos son recientes (no más de cinco años)?		
¿Se explicita la perspectiva, metodología, disciplina y/o país de origen de las fuentes?		
¿Se describe y explica qué hallan (resultados empíricos) y/o qué proponen (teórico) las fuentes?		
¿Se comparan las fuentes citadas usando conectores y evaluaciones?		
¿Se incluyen las referencias utilizadas al final del texto?		
¿El texto es adecuado como trabajo académico en términos de ortografía, puntuación, gramática, selección léxica, coherencia, cohesión, normas de cita APA y diseño?		

De forma complementaria, la Tabla 9 muestra una pauta de cotejo docente, con base en la anterior, que amplía los niveles de desempeño, asigna valores a las distintas dimensiones y ofrece retroalimentación cualitativa. Respecto de los valores de cada dimensión o criterio, en este ejemplo se asignan dos puntos para el nivel de desempeño esperado, que una fórmula automatizada convierte según el nivel efectivamente logrado (en este caso, No=0, Poco=1, Bastante=1.6 y Sí=2). Posteriormente, los puntajes se suman (en este caso, 18.4 sobre 22 puntos) y convierten a la escala escolar correspondiente para obtener la nota final (en este caso, 7.7 sobre

10 puntos). Estos valores, sin embargo, se pueden ajustar y diferenciar según si el criterio reviste mayor o menor importancia (por ejemplo, “¿los artículos están indexados en Scielo?” puede ser una dimensión de mayor importancia y recibir 3 puntos si la respuesta es sí), a la vez que el docente puede hacer un pequeño piloto con algunos trabajos para calibrar y ajustar el cálculo automatizado. Finalmente, el espacio de comentarios cualitativos permite justificar algunos de los puntajes asignados, y relevar aspectos positivos y negativos más específicos o no anticipados por la pauta.

TABLA 9. Pauta de cotejo docente para estado de la cuestión

Estudiante: María Pérez		NOTA:				7.7
	MÁXIMO	NO	POCO	BASTANTE	SÍ	TOTAL
¿El escrito tiene alrededor de 800 palabras?	2				1	2
¿Se selecciona un tema no incluido pero relacionado con el Programa de la materia?	2				1	2
¿Se presenta, explica y justifica el tema y su relevancia?	2			1		1.6
¿Se explican conceptos teóricos relevantes para entender las fuentes?	2		1			1
¿Se usan dos o más artículos científicos?	2				1	2
¿Los artículos están indexados en Scielo?	2			1		1.6
¿Los artículos son recientes (no más de cinco años)?	2				1	2
¿Se explicita la perspectiva, metodología, disciplina y/o país de origen de las fuentes?	2			1		1.6
¿Se describe y explica qué hallan (resultados empíricos) y/o qué proponen (teórico) las fuentes?	2		1			1
¿Se comparan las fuentes citadas usando conectores y evaluaciones?	2	1				0

¿Se incluyen las referencias utilizadas al final del texto?	2	1	2
¿El texto es adecuado como trabajo académico en términos de ortografía, puntuación, gramática, selección léxica, coherencia, cohesión, normas de cita APA y diseño?	2	1	1.6
TOTAL	24		18.4

Comentarios	Es un trabajo con la extensión solicitada que selecciona un tema pertinente que no aparece en el programa de la materia, si bien no llega a convencer de su interés.
	
	
	
	

Por supuesto, una buena pauta de cotejo requiere conocer sobre evaluación y retroalimentación pedagógicamente orientada de la escritura. Sotomayor et al. (2015) y Ávila Reyes et al. (2020a), por ejemplo, ofrecen ideas prácticas para la puesta en marcha de criterios útiles y teóricamente informados de evaluación de la escritura, con foco en la retroalimentación de aspectos de alta demanda cognitiva y retórica.

Conclusiones

Estas cinco acciones ilustran algunas de las iniciativas que se han probado en aula para innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesariamente mediados por la lectura y la escritura académicas en educación media y superior: enseñar a buscar, seleccionar y reportar fuentes de forma crítica y creativa mediante un estado de la cuestión; elaborar instructivos que justifiquen y describan la tarea propuesta e indiquen los pasos a seguir; solicitar historias de literacidad para formar escritores concientes de sus perfiles, contextos, fortalezas y estrategias; usar modelos de guía y de revisión para explicitar qué desempeño se espera, y para enseñar cómo reescribir un texto en proceso; y desarrollar pautas de cotejo para fomentar la auto y coevaluación orientada al aprendizaje.

Estas acciones no reemplazan contenidos disciplinares, sino que ofrecen estrategias concretas para enseñarlos y reforzarlos. En palabras de David Russell:

Ocuparse de la escritura no suplanta, por tanto, la enseñanza de contenidos, sino que es una forma de enseñar esos contenidos de forma más efectiva, ya que los contenidos no se entienden como algo que se coloca en la mente de los estudiantes sino como recursos para vincularse y comunicarse con el mundo y con los demás –de forma más significativa, por lo general, a través de la escritura–. (2013, p. 175, traducción propia)

Se trata de acciones para la alfabetización académica, en aula de escritura o de las asignaturas disciplinares, que invitan a conversar, negociar, acordar y aprender sobre las expectativas letradas contextualizadas. Mediante estas acciones, las formas de leer, escribir, evaluar y aprender se diversifican y explicitan, y se incentiva la participación, la agencia, la creatividad, la motivación y la responsabilidad en los estudiantes.

En el fondo, la innovación es bastante simple: si aprendemos contenidos y competencias a través de la lectura y la escritura, si demostramos lo que sabemos y nos evaluamos a través de textos escritos, si se espera de nosotros que comuniquemos y razonemos tal como lo hacen los expertos de cada disciplina, entonces es justo que la lectura y la escritura también sean parte del currículum. Las consecuencias serán mejores desempeños y aprendizajes y mejor clima de aula, pero también más oportunidades para que los estudiantes ejerzan su derecho a la educación.

Agradecimientos

Una versión preliminar de este artículo fue elaborada en 2020 para la carrera de Especialización en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO-Argentina, modalidad virtual, bajo la dirección académica de Andrea Brito. Por su parte, Soledad Montes aportó sugerencias que fortalecieron la versión final de este escrito. Asimismo, se agradece el financiamiento otorgado por ANID/Support 2024 AFB240004.

Referencias

- ALVARADO, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires: Manantial.
- ÁVILA REYES, N., ESPINOSA, M. J. Y FIGUEROA, J. (2020a). *5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura*. Chile: Centro de Justicia Educacional. <https://n9.cl/pkeh8>.
- ÁVILA REYES, N., NAVARRO, F. Y TAPIA LADINO, M. (2020b). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28(98), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>.
- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- BAZERMAN, C. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>.
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- BOURDIEU, P. (2005). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- BRANDT, D. (1998). Sponsors of literacy. *CCC*, 49(2), 165-185. <https://doi.org/10.2307/358929>.
- CASSANY, D. (2017). Lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué. En P. H. J. Quintanilla y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales* (pp. 74-101). Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- CASTELLÓ BADÍA, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-81). Barcelona: Graó.
- CHO, K. Y MACARTHUR, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73-84. <https://doi.org/10.1037/a0021950>.
- EIRAS, M. (2018). Comparar y explicar fuentes. En F. Navarro y G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 131-178). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. <https://n9.cl/wuxwax>.

- FÖRSTER, C. E., ZEPEDA AGUIRRE, S. Y NÚÑEZ VEGA, C. (2017). Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, ¿con qué evaluar? En C. E. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 177-229). Chile: Ediciones UC.
- HYLAND, K. (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAVEAULT, D. Y ALLAL, L. (2016). Implementing assessment for learning: Theoretical and practical issues. En D. Laveault y L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). Springer.
- LILLIS, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- LINDQUIST, J. Y HALBRITTER, B. (2019). Documenting and discovering learning: Reimagining the work of the literacy narrative. CCC, 70(3), 431-445.
- MATEOS, M., MARTÍN, E. Y VILLALÓN, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 231-242). Barcelona: Graó.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación y AICD. <https://n9.cl/rye4n>.
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>.
- MORAGAS, F. (2018). Investigar fuentes. En F. Navarro y G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 93-129). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. <https://n9.cl/wuxwax>.
- NAVARRO, F. (2012). La cita bibliográfica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 179-192). Los Polvorines: UNGS. <https://n9.cl/769ja>.
- NAVARRO, F. (2015). Business plan: A preliminary approach to an unknown genre. *Ibérica*, 30, 129-154. <https://n9.cl/5bvngn>.
- NAVARRO, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Documentacao de Estudos em Linguistica Teorica e Aplicada (D.E.L.T.A.)*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350201>.
- NAVARRO, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56.
- NAVARRO, F. Y ABRAMOVICH, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). Los Polvorines: UNGS. <https://n9.cl/769ja>.
- NAVARRO, F. Y CHIODI, F. (2013). Desarrollo interdisciplinario de pautas de escritura, revisión y evaluación de textos académico-profesionales. El caso del Informe Final de Práctica Profesional Supervisada en Ingeniería Industrial. En L. Natale (Ed.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 173-204). Los Polvorines: UNGS.
- NAVARRO, F. Y MORA-AGUIRRE, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>.
- NAVARRO, F. Y REVEL CHION, A. (2021). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Colorado: The WAC Clearinghouse. <https://n9.cl/dvt4r>.
- NAVARRO, F., ORLANDO, J., VEGA-RETTOR, C. Y ROTH, A. D. (2022). Science writing in higher education: Effects of teaching self-assessment of scientific poster construction on writing quality and academic achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10137-y>.
- NESI, H. Y GARDNER, S. (2012). *Genres across the disciplines. Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OTTE, G. Y WILLIAMS MLYNARCZYK, R. (2010). *Basic writing*. Colorado: The WAC Clearinghouse. <https://n9.cl/ogbr7x>.
- PHILIPPAKOS, Z. A. Y MACARTHUR, C. A. (2016). The effects of giving feedback on the persuasive writing of fourth- and fifth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 419-433. <https://doi.org/10.1002/rrq.149>.
- ROMAGNOLI, C. (2018). Leer y escribir en la universidad. En F. Navarro y G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 25-62). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. <https://n9.cl/wuxwax>.
- ROSE, D. Y MARTIN, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- RUSSELL, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: a curricular history* (2nd ed.). Southern Illinois University Press.
- RUSSELL, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. <https://n9.cl/b7vf6o>.

- SÁNCHEZ MIGUEL, E., GARCÍA PÉREZ, J. R. Y ROSALES PARDO, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SOTOMAYOR, C., ÁVILA, N. Y JÉLDREZ, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Chile: CIAE y Santillana. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136701>.
- STARKE-MEYERRING, D. Y PARÉ, A. (2011). The roles of writing in knowledge societies: Questions, exigencies, and implications for the study and teaching of writing. En D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne, y L. Yousoubova (Eds.), *Writing in knowledge societies* (pp. 3-28). Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press.
- WARDLE, E. (2013). What is transfer? En R. Malencyk (Ed.), *A rhetoric for writing program administrators* (pp. 143-155). Estados Unidos: Parlor Press.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- ZAVALA, V. Y CÓRDOVA, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: PUCP.

Aprender a leer y escribir en la universidad

MARCELO CASARIN

El estudio de ese antiguo tratado del lenguaje me ha enseñado a querer a las palabras. Las escribo viéndolas florecer, tocadas por la intensidad o desnudez de la altura; las oigo sonar en el silencio virgen de la expansión. Y son música, como afirma el gramático. Cada vez que escribo una, siento el latido del objeto encerrado por los signos. Las oigo vivir. Las palabras sacan a las cosas del olvido y las ponen en el tiempo; sin ellas, desaparecerían.

Daniel Moyano

Empezar a escribir

Comencé escribiendo poemas a los 15 años, en un cuaderno, a mano. Al tiempo quise dar a leer los textos y advertí que era imposible: ni yo mismo entendía mi propia caligrafía. Entonces se me ocurrió que debía dactilografíarlos. No sabía escribir a máquina y pasarlos hubiera sido una buena oportunidad para comenzar a aprender. Saber dactilografía era muy importante para conseguir un trabajo administrativo en la época, mediados de los años setenta.

Una compañera del secundario vino en mi ayuda y transcribió cuidadosamente la veintena de poemas que había escrito hasta entonces. Primer

descubrimiento: esos poemas ya no eran los mismos que escribí de puño y letra; eran más evidentes sus abundantes fealdades y ocasionales bellezas. Segundo descubrimiento: los poemas, si en verdad lo eran, pasados en limpio, en letra de molde, imponían en apariencia el respeto que tienen las cosas definitivas.

Por esos años empecé a alejarme de las historietas, que leía con fruición desde los 10 años: Cabo Sabino, Nippur de Lagash, Lindor Covas, Jackaroe, Patoruzú y Patorucito, eran mis personajes favoritos; me acompañaron por un tiempo todavía, pero ya había comenzado a leer libros que estaban en la biblioteca familiar: novelas, cuentos y, en menor medida, poesía y teatro.

En ese camino de leer y escribir, llegado el final del bachillerato, me decidí por estudiar letras en la universidad. Había empezado a escribir narraciones, que llamaba cuentos, fascinado por Poe, Quiroga y Cortázar. Quería ser escritor y pensaba que la carrera me enseñaría a leer y a escribir: lo primero, pude reconocerlo años más tarde, se dio parcialmente; lo segundo, de ninguna manera; no había en toda la currícula ni una sola asignatura que se ocupara de la escritura. Muchos profesores nos pedían que escribiéramos monografías o ensayos, pero nadie explicaba en qué consistían y cómo estaban hechos esos textos. Menos aún se podía esperar que alguno explicara cómo se hacía una novela, un cuento, un poema.

A medida que avanzaba en escribir narraciones me fui alejando de la poesía (para bien del más refinado arte de hacer cosas con palabras, pensé un tiempo después). Escribía, pero era muy pudoroso de mostrar mis textos. Un amigo nuevo que ya se reconocía como escritor, un poco mayor, me convenció de que le diera a leer algunos cuentos a su padre, Emilio Sosa López, quien era un escritor reconocido y editaba una importante revista literaria, *Mundi*. Le hice llegar tres o cuatro cuentos y, a los pocos días, Emilio me mandó a llamar y me recibió en su casa, me hizo pasar a su escritorio y me sorprendió con un “¡Marcelo, qué maravilla tus cuentos!” Inmediatamente me dijo que había elegido “Después de la noche”, una breve prosa que apenas ocupaba una página y que quería publicarla en su revista. Me devolvió el texto y me dijo: “Te hice algunas anotaciones. Revisalas y, si te parecen bien, incorporalas y me volvés a traer el texto. Son sugerencias nomás.”

Regresé a mi casa con el texto intervenido y con la sensación de haber sido ultrajado: no había una sola línea, de las 24 que ocupaba el texto, que

no tuviera una marca, un cambio en los signos de puntuación, una raya proponiendo una alteración sintáctica o tachando un adjetivo (a veces con uno entre líneas propuesto para su reemplazo).

Me llevó una semana reponerme del impacto que me produjo la devolución del veterano escritor. Volví sobre el texto y comencé a leer las “sugerencias” del maestro. La narración apareció publicada en el número 5 de la revista *Mundi*: la versión incorporó la mayor parte de los cambios que había propuesto Sosa López. Varios años después advertí que nunca le había agradecido suficientemente la lección de trabajo sobre la escritura que le había dado a ese muchacho imberbe, pudoroso y engreído que era yo entonces: tenía la certeza de que lo que escribía, que mi escritura, era un derrame de la propia sangre y, aun cuando estuviera mediada por una máquina de escribir, era intocable, imposible de corregir. Escritura indeleble.

A fines de los años ochenta terminé la licenciatura en letras. En esa época podía hacerse sin escribir una “tesis”. Se la podía evitar cursando un seminario anual que dictaba una profesora greimasiana, que desembocaba en una modesta monografía. Inmediatamente me alejé de la universidad y comencé a trabajar en el suplemento cultural del principal matutino de mi ciudad: escribía reseñas de libros, algunos breves ensayos y entrevistas a personajes de la cultura; hice este trabajo por unos cinco años.

En los primeros años noventa, cuando me disponía a publicar mi primer libro de cuentos, desarrollaba oficios diversos para sobrevivir, que no tenían nada que ver con las tareas para las que había estudiado y recibido un diploma. Estaba convencido de que no me gustaba la docencia; sin embargo, me anoté para hacer una adscripción en la cátedra de Introducción a la Literatura, de la propia carrera que yo había completado. Entre ese acontecimiento y la idea de hacer una tesis doctoral medió poco tiempo.

Enseguida me encontré con un objeto: la obra narrativa del escritor argentino Daniel Moyano y pronto conseguí quien aceptara ser mi directora: Susana Romano Sued. El primer intento de escribir un texto referido a la incipiente investigación, el proyecto, me fue devuelto con una serie de observaciones, la mayor de las cuales tenía que ver con la escritura: cierta adjetivación, ciertos tics que, según decía mi directora, provenían de la práctica del periodismo cultural. Me proponía hacer una investigación para aspirar a un doctorado, pero no tenía la menor idea de cómo hacer

una tesis. El programa era de un doctorado personalizado, sin cursos obligatorios de ninguna índole, ni talleres de tesis. Fueron seis años de alfabetización académica autodidacta, hasta poder entregar una tesis aceptable, por la que me confirieron el título al que aspiraba. Gran parte del mérito de este logro corresponde asignárselo a mi paciente directora.

Aprender y enseñar

En la bisagra de los siglos descubrí que ese malestar que viví tratando de escribir una tesis estaba bastante desatendido en las currículas de las carreras universitarias. Un área de vacancia, se diría. Entonces empecé a pensar en un curso de escritura académica, que elaboré sin experiencia, pero con bastante dedicación, relevando una parte de los manuales que existían en la época. En un segundo momento invité a sumarse a un colega, Ricardo Irastorza, agrónomo y docente de la Facultad de Ciencias Agropecuarias. Ricardo es escritor y entonces se desempeñaba como editor de la revista *Agriscientia*, muy reconocida por su calidad y persistencia en el tiempo. Juntos trabajamos por más de 20 años en un curso que se llamó desde el comienzo *redacción de textos científicos y académicos*, que estaba organizado en ocho clases de dos horas y media, una por semana, a lo largo de dos meses, con tareas domiciliarias y revisiones de parte nuestra.

El curso lo dictamos hasta hoy en el Centro de Estudios Avanzados (FCS-UNC); los destinatarios son tesistas de posgrado, docentes universitarios e investigadores. Desde el inicio alternábamos clases plenarias con otras en las que dividíamos el grupo en dos: Ricardo con quienes provenían de las ciencias físicas y naturales; conmigo quienes provenían de las ciencias sociales y humanas (por este curso, a la fecha, pasaron cerca de 1500 personas. La experiencia continúa con un renovado plantel de docentes jóvenes bajo mi coordinación).

Apenas conformados como grupo de trabajo, creamos un programa de investigación denominado “Escritura, difusión y publicaciones científicas”, en cuyo marco desarrollamos varios proyectos: en el año 2010 creamos una versión del curso a distancia, en línea, sobre plataforma Moodle, del que hemos dictado muchas ediciones y que, con varios ajustes y revisiones, continuamos dictando.

En torno a esta actividad, hemos diversificado nuestras propuestas: dictamos talleres de tesis para estudiantes de grado y posgrado en varias instituciones de Argentina y de otros países de América Latina.

En el año 2017 se me propuso la incorporación de una asignatura específica en la currícula del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UNC, en la que me desempeño como profesor titular desde entonces. Y un año más tarde creamos en el marco de la misma facultad el Programa de Redacción Académica, que presta servicios diversos en la temática: en el ingreso y en el trascurso de los estudios de grado; también se ocupa de dictar cursos de perfeccionamiento a docentes, como describo en los apartados siguientes.

En el año 2020 publicamos un manual que reúne lo más importante de nuestra práctica docente a lo largo de dos décadas: *De la arcilla a la nube. Escribir ciencia: normas y estrategias* (Casarin e Irastorza, 2020).

En el grado, en el comienzo de una carrera universitaria

En el inicio de la vida universitaria las personas se encuentran un poco desorientadas. Deben reconocer y leer textos que no son los que han frecuentado en la formación secundaria: proyectos, artículos, tesis. Entonces, según nuestra experiencia, es importante introducirles en ese universo discursivo. Leer ese tipo de textos es una experiencia necesaria, como también, y más importante, ayudarles a reconocer sus estructuras y sus rasgos textuales. Qué va en cada compartimiento del molde: introducción, materiales y métodos, metodologías, resultados, discusión, conclusión, etc., según en qué campo del conocimiento científico se inscriba la carrera que cursa. Y promover la escritura de monografías o ensayos, que llamen la atención sobre sus estrategias discursivas: estilo llano y énfasis en la función comunicativa de estos textos polifónicos.

Llamamos la atención también acerca de la situación enunciativa: quién habla en estos textos. En primer lugar, cómo se configura la voz autoral: primera persona del singular, primera del plural –el conocido plural de modestia y la incomodidad de hablar en representación de otros que *in absentia*, como un paradigma, se representan allí–; o de manera más solapada: la estrategia de persona ausente que se encarna en las formas

impersonales y en las nominales. Hacer ver esto: reconocer la propia voz y las voces ajenas. Las voces ajenas que aparecen en los dispositivos de la citación. La citación con sus reglas: terreno árido y descuidado, incluso, en buena parte de los programas de las asignaturas universitarias, que desconocen las normas básicas de la codificación convencional: APA, Harvard, Chicago, Vancouver, etc.

Pero no se trata solamente de reconocer y aplicar esas reglas: la información condensada, su orden, el uso de marcas gráfico-tipográficas, etc. Es necesario también ayudar a pensar en que esas voces (esos textos, esas palabras, esos datos, esas ideas) están ahí para ser llamadas y que acudan cuando las necesitamos para argumentar, para comprender, para demostrar. Y advertir, hablar, ejemplificar sobre los riesgos de las apropiaciones indebidas en sus modos diversos: el plagio.

Enseñar escritura en el posgrado

Suponemos que luego de atravesar una carrera universitaria, las personas que se disponen a cursar un posgrado ya han adquirido cierto nivel de experticia en lo que a la escritura académica se refiere; pero es conveniente no descuidar ciertos asuntos básicos. Siempre es productivo repasar algunos aspectos problemáticos de la puntuación y sus consecuencias en la cohesión y en la sintaxis, y poner en juego las reglas de la gramática textual: ayudar a que los textos no digan lo que quieren sino lo que sus autores pretenden comunicar, de la manera más clara y sencilla.

Aquí aparece la amenaza mayor: la tesis. Aun cuando algunas personas hayan atravesado la experiencia de escribir un trabajo final de grado, se piensa que el posgrado –en especial en el doctorado– el compromiso intelectual es mucho mayor. No se trata, como en el grado, de demostrar en una experiencia de investigación y en un escrito el conocimiento integrado de las asignaturas de la currícula; el doctorado requiere de la producción de un saber novedoso que represente un avance, un aporte original, por modesto que sea, en la/las disciplina/s en el que se inscribe. Pero no solo eso. Una tesis no es un mero informe de investigación: para dar cuenta de sus resultados bastaría con un artículo, o un par de ellos. Una tesis es un dispositivo más sofisticado, más complejo, más

detallado que no se limitará a sintetizar los hallazgos de la pesquisa, sino que, como si fuera una bitácora, deberá mostrar y fundamentar minuciosamente todos los detalles del proceso: desde la pregunta inicial a la problemática; desde el reconocimiento de los marcos contextuales a los teórico-metodológicos; desde la fundamentación del recorte de su objeto a la elección de las técnicas de investigación.

A contrapelo de lo que indican tantos manuales de investigación, tan abundantes en las ciencias sociales y humanas, que ponen la redacción en un lugar marginal, al final del proceso: “cuando tengas los datos podés empezar a redactar el informe”. En contra de esto, nuestra fórmula radical: primero escribir, después investigar. Se fundamenta en que la redacción de una pregunta o de un proyecto antecede la investigación propiamente dicha. En todo caso: no es desacertado afirmar que la investigación y la escritura deben marchar juntas, se retroalimentan. Entonces, quienes se propongan escribir una tesis deben estar escribiendo desde el comienzo.

Estar escribiendo, como sea, en el soporte en que cada quien se sienta mejor, con el dispositivo que le convenga: cuaderno, libreta, fichas, tableta, computadora portátil o grabador de voz. Pero escribir qué: lo que se piensa sobre el problema de investigación, lo que se observa, lo que se lee. Todo ello puede ser materia de su tesis.

Me detengo en la relación entre la lectura y la escritura: por ejemplo, la regla de exhaustividad que establecen los protocolos de tesis, la idea de que se deben leer todos los antecedentes directos y conexos sobre el tema, puede convertirse en un síntoma que obture la escritura: la llamada bulimia lectora, la lectura como fantasma de la escritura, no poder parar de leer. Esto puede mitigarse si nos disponemos a escribir las lecturas: la observación de Barthes, eso que se produce cuando levantamos la vista del texto, eso que se piensa, tratar de convertirlo en escritura. No un asunto metafórico, puede ser una práctica: anotar lo que una frase nos dice, su resonancia y las reflexiones que desencadenan deben convertirse en materia de escritura, en sustancia de la tesis. Esos apuntes sobre las lecturas pueden sistematizarse y convertirse en citas de diversos tipos. No meras transcripciones, sino ideas o datos que funcionen como sopor-tes de nuestra propia argumentación.

Ya señalé más arriba que la enseñanza de la citación no debería reducirse al reconocimiento de las reglas. La citación como estrategia significa

advertir que hay una retórica de la cita, que consiste en dialogar con los documentos y sus autores, y conocer el repertorio de posibilidades: cita literal, paráfrasis y alusión. Cómo hacer para que en una tesis la voz autorral no resulte opacada por las voces ajenas. No solo la proporción de citas es lo que desvela al tesista, sino también la forma de citar para que no parezca un mosaico de fragmentos desconectados del texto en el que se insertan: la cita como apósito. Entonces podría postularse la existencia de una poética de la citación, un horizonte al que deberíamos apuntar en la formación de tesistas y de quienes se preparan para hacer de la escritura académica una herramienta profesional.

Una pequeña digresión para mencionar un asunto que preocupa y ocupa a muchos de quienes trabajamos en la enseñanza superior: el plagio. Por lo general, reconocemos tres niveles en esta práctica: a) fallas técnicas, es decir, errores por desconocimiento de las normas convencionales; b) la cita encubierta o falsa paráfrasis, esto es, citar a un autor, o sus ideas simulando que estas se han reelaborado y, en realidad, sólo se han omitido las comillas a las que obliga la transcripción de un texto; y c) el plagio en sentido estricto, copia directa de parte o la totalidad de una obra ajena atribuyéndose la autoría. Evidentemente cada una de estas variantes implica grados diversos de responsabilidad. Para los casos más graves, la Universidad Nacional de Córdoba establece en el artículo 7 del Reglamento de Investigaciones Administrativas:

Los casos de violación del derecho de autor cometidos por estudiantes de esta Casa pertenecientes a carreras de pregrado, grado o posgrado serán regidos por este Reglamento de Investigaciones Administrativas según la gravedad de la falta. A los fines de la imposición de las sanciones, se considerará el nivel de avance del estudiante en la carrera y la extensión de la infracción cometida. Los estudiantes son pasibles de las siguientes sanciones: 1) apercibimiento; 2) privación del derecho a examen; 3) suspensión; 4) expulsión.¹

¹ Tuve la oportunidad de participar en representación de las facultades de Derecho y de Ciencias Sociales del Programa para la tutela del derecho de autor de la Universidad Nacional de Córdoba. En ese marco, elaboramos una serie de videos. Tuvieron como finalidad la concientización de las diversas cuestiones que ponen en juego en este asunto y que se pueden ver en estos enlaces: Video 1: <https://n9.cl/taoly> / Video 2: <https://n9.cl/urqwp> / Video 3: <https://n9.cl/mdkici> / Video 4: <https://n9.cl/pzt6zo> / Video 5: <https://n9.cl/6ndzgd>

Tenemos experiencia en este tipo de prácticas en el grado y en el posgrado. Dejando aparte las prácticas plagarias que se producen en publicaciones y en tesis que, cuando son advertidas, tienen sanciones contundentes como la retractación o la negativa de acceder a un título o el retiro del grado obtenido indebidamente, podemos pensar en algunas otras de tipo pedagógicas que obren como preventivas o correctivas. En primer lugar se debe incluir en los talleres de tesis y en los cursos de redacción académica contenidos específicos sobre autoría y plagio. En segundo lugar, cuando hemos advertido prácticas plagarias en trabajo práctico o trabajos finales de cursos adoptamos una postura edificante: reprobamos esos trabajos, pero habilitamos la posibilidad de que estas personas rectifiquen su mala práctica y rehagan el trabajo: cuando las faltas eran leves, como falsas paráfrasis o referencias mal colocadas, indicamos rehacer el mismo trabajo, salvando las faltas; cuando estas fueron más graves, como transcripción de párrafos ajenos sin comillas ni referencias, les proponemos hacer un nuevo trabajo (monografía, ensayo o artículo breve) con indicación del tema: el plagio, dimensión ética y legal. Los resultados, creemos, han sido mejores que el aplazo y la sanción.

Hay, en la cultura académica argentina, una serie de prácticas que contribuyen a la desorientación o desentendimiento de estudiantes en el cuidado del trabajo con las palabras y las ideas ajenas: la industria de la fotocopia y el descuido de docentes en preservar, al menos, la autoría en esos materiales, el descuido de las bibliografías referenciadas adecuadamente en los programas de las asignaturas universitarias... y otras omisiones que no vale la pena desarrollar aquí. En una asignatura, que dictamos en la Facultad de Derecho, una materia opcional para la carrera de Abogacía, que llevaba el ampuloso nombre de La producción escrita orientada a la investigación, y tenía como producto final una monografía, solíamos preguntar en la primera clase si podían decirnos, precisamente, qué es una monografía; un estudiante dijo sin vacilar: bajar, copiar y pegar.

Lo señalado en el párrafo anterior tiene mayor gravitación, evidentemente, en las disciplinas de las ciencias humanas y sociales. A mi entender, en este campo, no debe pensarse el lenguaje verbal como mero instrumento al servicio de la comunicación de resultados. Sí proponer que la función comunicativa debe ser prioritaria, pero no renunciar al cuestionamiento, al enredo con la lengua, que por naturaleza es opaca y elusiva.

Por esta razón, podemos postular que una parte importante de los textos que se escriben en este campo del conocimiento se aleja de tipologías como el artículo y se acerca deliberadamente al ensayo. El ensayo, ese género milenario y anfíbio que no se subordina a los mecanismos de la demostración y que abre el horizonte de la comprensión, aparece en la actualidad cada vez con mayor insistencia como vehículo de producción de conocimiento, de discusión de ideas y producción de teoría, o reflexión sobre la práctica.

A propósito del llamado lenguaje inclusivo

De manera creciente, al menos en la última década, quienes nos dedicamos a la enseñanza de la escritura en el mundo académico hemos sido interpelados por la vigente discusión referida al lenguaje inclusivo. Por esta razón, reconociendo primero nuestra propia incertidumbre, con un grupo de colegas jóvenes hemos ido, paulatinamente, incluyendo contenidos al respecto. Señalamos, en primer lugar, que si la discusión es en torno al lenguaje verbal, en todo caso, debe hablarse de lengua inclusiva y, si ampliamos la mirada, será necesario hablar de lenguajes inclusivos. Luego, reconocemos la condición política del asunto: ¿cómo remediar la injusta determinación histórica, heteropatriarcal, que definió que el plural será masculino, aun cuando en un grupo haya un hombre entre cien mujeres?

Solemos presentarnos en las clases mixtas hablando en femenino, como una manera de producir una especie de disrupción; enseguida, proponemos, recordando a Antonio Nebrija (al que se alude en el epígrafe de este trabajo), que los hispano-usuarios podríamos convenir, con la venia de la RAE (Real Academia Española), un periodo de 500 años en los que el plural sea femenino. Esta decisión, claro, deja de lado las identidades no binarias. Entonces, analizamos algunos casos de uso de la equis, el asterisco, la e, etc.

Y llegamos a sugerir que el asunto tiene una dimensión política, que debe dirimirse en la arena de la ampliación de derechos y varios frentes posibles para dar batalla. Entre ellos están, claro, las instituciones de enseñanza superior. Pero también está la dimensión lingüístico-gramatical,

donde lo convenido (y sus celadores, como la RAE) parecen resistir al cambio, desconociendo la condición dinámica de las lenguas.

En la UNC, el Consejo Superior se ha pronunciado con una propuesta de lengua no sexista, bastante conservadora (que ya aparece en la edición de las normas APA de 1974); en el mismo ámbito, hasta donde conozco, la posición más interesante es la que propone la Facultad de Filosofía y Humanidades.²

Solemos también mostrar algunos registros audiovisuales, tomados de medios periodísticos que, con algunas honrosas excepciones, muestran la brutalidad de varios opinadores, llamados periodistas: brutalidad, no solo por desconocimiento básico de los asuntos que pretenden abarcar, sino también por la falta de sensibilidad para aceptar las diferencias. Ellos acostumbran a terminar las discusiones remitiendo al laudo de la RAE, institución monárquica, conservadora y patriarcal que, de sus 41 miembros, solo ocho son mujeres; pero cuyos diccionarios y gramáticas, muy útiles a quienes trabajamos con la lengua, estos periodistas, no suelen frecuentar. Lo malo es que estas personas pretenden ser formadores de opinión.

A veces en las aulas hacemos una prueba con quienes defienden a ultranza la autoridad hegemónica de la RAE: le pedimos a alguien que conjugue el verbo amar en el presente del indicativo. Luego de un instante de estupor, la persona, invariablemente recita: yo amo/ tú amas/ el ama / nosotros amamos / vosotros amáis / ellos aman. De inmediato, le señalamos a esa persona que creemos que no utiliza el tú ni el vosotros, y le señalamos que ellas y ellos también pueden amar y mostramos la entrada del diccionario de la RAE:

yo amo
tú/vos amas/amás
usted ama
él, ella ama
nosotros, nosotras amamos
vosotros, vosotras amáis
ustedes aman
ellos, ellas aman

² <https://n9.cl/k8jvn/>

Quienes fuimos a la escuela primaria cerca de la mitad del siglo pasado recitábamos los verbos como si el voceo y el uso del ustedes no existiesen, aunque en el habla de la maestra y en la propia el tú y el vosotros no aparecieran. En mi escritura no encontrarán rastros de esas formas pronominales, pero debo reconocer que me resulta muy difícil, aunque estoy a favor del cambio, salirme de la norma del plural masculino, tal como este texto lo demuestra.

Aprender/enseñar a leer y escribir a contrapelo del currículum

Hace pocos años, con la impunidad que da la experiencia (esa manera de nombrar la juventud tardía, la acumulación excesiva de años), comencé a dictar sendos cursos: uno, en el Instituto de Ciencias Biológicas de Córdoba, en el marco de un programa de formación docente para profesionales de la salud (“Lectura y escritura de textos diversos con temas de salud”); el otro, en la Facultad de Derecho, para estudiantes de Abogacía y del Profesorado en Ciencias Jurídicas (“Derecho, literatura y divulgación”).

¿Qué les propuse? En el primer caso, lecturas de poemas como “Soneto de tus vísceras”, de Baldomero Fernández Moreno; narraciones como *El mal de la muerte*, de Marguerite Duras; “Un día de estos”, de Gabriel García Márquez y “Sobre los males que causa el tabaco”, de Anton Chejov y ensayos como “Aprendiendo del virus”, de Paul B. Preciado.

En el caso de la Facultad de Derecho, poemas de Glauce Baldovin, Camila Sosa Villada y Silvia Barei; narraciones como *Estafen*, de Juan Filloy; *Operación masacre*, de Rodolfo Walsh; “El halcón verde y la flauta maravillosa”, de Daniel Moyano; piezas teatrales como *Antígona Vélez*, de Leopoldo Marechal; *Himmelweg, camino del cielo*, de Juan Mayorga. Y ensayos como “El dramaturgo como historiador” del propio Mayorga o “El concepto de ficción”, de Juan José Saer.

Una primera estrategia: promover la lectura de estos textos diversos a través de guías y comentarios libres sobre lo leído. Lectura y escritura: escribir las lecturas, comentarlas; decirlas, compartir la experiencia: cómo cada texto interpeló, conmovió o aburrió a cada quien. La segunda, llamar a escribir sobre algún tema de la especialidad, pero en otro registro,

aventurarse a escribir desde otro género: poesía, narrativa, teatro, ensayo o artículo de divulgación. Dos ejemplos.

Este primero que comparto aquí, bajo la consigna “escriban un texto de su especialidad, pero pensando en lectores como los que frecuentan las revistas dominicales de los periódicos”, es un producto del curso de posgrado “Lectura y escritura de textos diversos con temas de salud”:

Ahora despierto, ahora dormido ¿y después?

por Marcela Repezza, anestesióloga

Este artículo intenta dar cuenta del torbellino de emociones que atraviesan a una persona que va a ser sometida a un acto anestésico, sus temores y fantasmas y de qué modo el profesional anestesiólogo podría contenerlo.

Nos enfrentamos aquí a dos realidades completamente distintas. La del paciente y la del médico anestesiólogo. Desde la visión del paciente, el mundo médico es un espacio desconocido lleno de intrigas y dudas que le produce tanto temores como esperanzas. Temor a lo que no se conoce, y esperanza de encontrar un alivio a su mal. Desde la visión médica, hoy la anestesiología es considerada como una de las áreas más seguras dentro de la medicina, comparada a la industria aeronáutica; sin embargo, la profesión médica en general, atraviesa una etapa de desapego y falta de empatía como nunca antes había ocurrido, resultado de años de maltrato y una industria del juicio que lo único que fomenta es que médico y paciente se vean como posibles rivales. Esto ha llevado a la despersonalización de la medicina.

Dentro de los actos médicos, el anestésico, a pesar de ser uno de los más seguros, provoca un alto índice de estrés en el paciente. El miedo a no estar despierto, a perder el control de la conciencia, el terror a no despertar son algunos de los motivos. Frases que habitualmente se escuchan antes de que los pacientes se duerman son: “tengo hijos que cuidar”, “tengo miedo de no despertar”, “mire que soy abogado”.

¿Podríamos como médicos ayudar a mejorar esta sensación? La respuesta es: Sí.

No fue hasta que estuve del otro lado, del lado del paciente, que comprendí lo que se siente.

Siempre admiré a los médicos por su calidez, su don de gente, la calma que transmiten, por eso un día decidí ser uno de ellos. Lo que jamás elegí, fue ser paciente, pero esto último fue inevitable.

Al estar del otro lado comprendí por qué los pacientes se sienten tan desprotegidos. Uno llega con su paquete de dudas a entregarse a quién considera el dueño

del saber. Ingresar a un quirófano, es lo más parecido a un hormiguero en plena actividad febril, con miles de hormigas obreras que van de aquí para allá, hablando entre ellas, pero sin registrarnos. Repentinamente alguien nos descubre y nos hace desvestir y usar una bata que apenas sirve de tapa rabos, nos despojan de todo lo que nos es familiar y nos suben a una camilla que se mueve a gran velocidad con las luces en el techo como único testigo; ellos se hablan, comentan, murmuran, pero solo entre ellos. La próxima vez que nos registran es a la hora de colocarnos un suero, donde nos dicen: “Lo voy a pinchar”, y allí el pico de estrés no se hace esperar. Nos vuelven a dejar solos esta vez con una sábana delgada como un papel, que apenas cubre nuestra desnudez, muertos de frío, miedo y doloridos por el pinchazo. Uno se pregunta: ¿Qué diablos hago aquí?, ¿Qué posibilidades tengo de escaparme? ¿escaparme? Es justamente en ese momento donde nuestro corazón está más cerca de la puerta de salida que nunca, cuando nos vuelven a hablar para darnos miles de órdenes al mismo tiempo: “Suba la cola, baje la cola, levante el brazo...” y de repente las temidas palabras: “Se va a dormir”. La adrenalina hace que sintamos un vuelco en el corazón, y pensemos: ¿Qué ocurre si no despierto? Algunos lloran, otros hablan sin parar, muchos tiemblan, pero los más graves son los que quedan en silencio porque el terror los paraliza. Es aquí y desde mucho antes donde un profesional con todas las letras puede marcar una diferencia. (...)

El segundo texto es un poema, escrito por una estudiante de Abogacía en el marco de la asignatura opcional Derecho, literatura y divulgación, en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. La consigna era: “escriban un texto, en el género que prefieran con contenido jurídico, político o social”.

Volveremos a dar el presente

por Lourdes Cárdenas Zuazo, estudiante de Abogacía

Volvemos a lo que fue / a lo que existía y ya no está / la sonrisa de mi vieja / la guitarra sonando de mi abuelo / el mate cocido / el pan untado en manteca // Desde lo oscuro y frío de esta habitación / sigue sonando “Rasguña las piedras” / pero esta vez no hay guitarra ni sonrisas / ni música ni mate cocido / ni miradas / y aun así / el silencio me aturde // Amor y política / fútbol y militancia / la moneda corriente de los recreos / discutir para construir / deconstruirse para armar / y volver a construirse / Por primera vez / era parte / de este movimiento revolucionario // Aun en la cúspide

/ de la incertidumbre / aun cuando esta vida ya no sea mía / pero sean mis lágrimas las que sanan / las marcas que la picana deja en mi cuerpo / Incluso en este estado de agonía pura / siento la calidez / de la última vez que cantamos / en un estado de euforia / en esa pequeña plaza de La Plata / la marcha / como forma de reencuentro / unión y esperanza / Helicópteros sirenas y bazuca / Llegaron así a buscarnos / ¿te abracé abuela, lo suficientemente fuerte? / ¿supieron mis hermanos, lo mucho que los admiraba? / ¿alguna vez te dije Manuel, que te amaba? // “Te ruego que respire todavía” / lo escucho cantar a mi abuelo / en el medio de los gritos / de los golpes y la angustia / y solo por un momento / veo luz / en la oscuridad // ¿Sigue esa flor de septiembre / floreciendo en el patio de casa? / ¿Siguen nuestras voces / resonando en las calles? / Francisco, María Claudia / Horacio, Daniel, Claudio / María Clara, Pablo, Patricia / Gustavo, Emilce / Ya daremos el presente / que ayer no pudimos dar / porque los lápices siguen escribiendo en la ciudad / los versos para no olvidar / las palabras que nos dijimos / y juramos recordar por siempre / Presente.

No es este el lugar para una valoración crítica de los textos compartidos, pero sí puede llamarse la atención sobre lo evidente: ambos, aparentemente atravesados por experiencias personales, tienen una potencia expresiva singular y un uso muy cuidadoso de la lengua.

Sin menospreciar las propuestas que hablan de aprender a leer y escribir a través del currículum,³ y sin pretender todavía enunciados conclusivos, entiendo que la experiencia de leer y escribir textos diversos, reconocer las variedades genéricas, los distintos géneros y registros nos hace lectores y escritores más competentes para escribir los textos y los géneros propios de las disciplinas, con la ventaja de que ayuda a romper los estereotipos escriturales que anquilosan las prácticas profesionales y disciplinares.

Dicho esto, en la enseñanza de la escritura académica, por ejemplo, en un curso destinado a médicos, no podremos soslayar la importancia que tiene reconocer qué va en cada sección del artículo científico: introducción, materiales y métodos, resultados, discusión; pero también que un soneto es un molde, hecho con dos cuartetos y dos tercetos, con versos

3 Gracias al trabajo del equipo que conducen Fabiana Castagno y Ximena Ávila contamos con una versión en nuestra lengua del libro *Escribir a través del Currículum. Un guía de referencia* (Bazerman et al., 2016), que es una completa actualización de esta propuesta que vale la pena seguir con atención.

endecasílabos y rima consonante. Vaya el primer cuarteto del “Soneto de tus vísceras”, que escribió el reconocido médico y poeta Baldomero Fernández Moreno:

Harto ya de alabar tu piel dorada,
tus externas y muchas perfecciones,
canto al jardín azul de tus pulmones
y a tu tráquea elegante y anillada. (...)

A modo de conclusión

A modo de conclusión, palabras o reflexiones finales son algunos de los eufemismos que se utilizan en más de un texto académico de las ciencias sociales y humanas. A mis tesis, becarios y participantes de talleres de tesis suelo decirles que el mundo sigue andando, que la investigación y construcción del conocimiento son infinitos o, al menos, que se desarrollan sin solución de continuidad. Pero la escritura concluye, los textos concluyen. Cada final de texto inaugura un momentáneo instante de silencio, que será interrumpido por el texto siguiente. Por ejemplo, en este mismo libro, este texto fue precedido por uno y le sigue otro.

Entonces, conclusión: sin pretensiones teóricas, ni alardes pedagógicos, las antecedentes no son más que una serie de reflexiones sobre la práctica de varios años dedicados, primero, al aprendizaje y, luego, a la enseñanza (y siempre de vuelta al aprendizaje) de la escritura académica.

Referencias

- BAZERMAN, CH., LITTLE, J., BETHEL, L., CHEVKIN, T., FOURQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Facultad de Ciencias de la Comunicación y Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.
- CASARIN, M. E IRASTORZA, R. (2020). *De la arcilla a la nube. Escribir ciencia: normas y estrategias*. Córdoba: EDICEA. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15143>.

The “Idea” of a Writing Program: Three Major Models Worldwide and How the Idea Has Changed since 2019

CHRISTOPHER THAISS

The following essay has two parts: an address given by the author at four Argentine universities under a Fulbright grant in 2018, followed by a briefer update that describes significant changes to the concept of “writing program” under the influence of transnational societal and technological changes since 2020.

I will begin this talk by noting three principles:

First, the idea of a writing program in higher education must come from a strong belief *that writing ability is important for university students to develop and to use*.

Second, how we shape a writing program depends on *what we believe writing is and the purposes for which university students need to use it*.

Third, in order to spend money and time to build and maintain a writing program, we must also believe *that the university has a responsibility to help students develop these abilities – however we define them – and to put them into practice*.

Without any one of these core beliefs, it is unlikely that a university will build any kind of writing program suitable to its students, and certainly it will not sustain that program. Let me give two scenarios to illustrate how these principles might work.

Scenario One: the faculty of a university believes that most of its students already are able to do all the writing that courses may require of them. They have not as a group thought much about how writing might be different from discipline to discipline or course to course. They assume that writing is mainly about correct grammar and what they vaguely call "good organization," and they believe that these are skills that students should have learned in their prior schooling. They also believe (and this is a view I saw expressed often as I did the research for my book *Writing Programs Worldwide*) that if some students cannot do the writing that may be required of them, then those students should not be in the university, because it is not the university's responsibility to teach students what they should already have learned. The result? These faculty will not be likely to want the university to spend money on a writing program.

Now *Scenario Two:* The faculty of a different university believes (1) that higher education offers students challenges in thinking and communicating that they have not encountered in earlier schooling. Tertiary education requires different abilities from what was emphasized earlier, and writing expectations differ greatly from discipline to discipline, not only in vocabulary but more importantly in research methods and what counts as evidence. Not only that, but students (2) will now have access to technologies that will affect how and what they write and present their work. Therefore, the university has a responsibility to help students learn the skills that will enable them to meet these challenges. As a result, designing and maintaining some form of a writing program will become a priority for funding and sustainability. Moreover, this faculty also recognizes (3) that some of their students may need more assistance toward meeting these challenges than do others; thus, the program that they design and maintain will try to provide this assistance.

Now, you may recognize your university in these two scenarios, or perhaps somewhere between these two extremes. Indeed, my experience has been that every university will have some people who hold the view of Scenario One and some who hold the view of Scenario Two. Indeed, in thinking about designing a writing program, one of the major goals my colleagues and I have had is to try to get more faculty away from the attitudes of Scenario One toward those of Scenario Two. While we tend to think of writing programs as focused on the students, often there will

need to be as much focus on the instructors and the administrators who affect the students. I ask you to keep this in mind as I describe the major options for writing program design.

So what options does an institution have for the writing program it may design? In fact, the options are many. Among major categories are *writing centers, required courses, and types of programs that focus on writing across the curriculum and in disciplines (WAC/WID)*. I will describe these major options in some detail later in the talk. But what I'd like to explore for a bit now is why and how no two programs are the same – and thus why their programs will need to reflect these differences.

For almost forty years, it has been my privilege to have visited a wide range of colleges and universities in the US, and sometimes in other countries, in order to work with faculties and administrators to help them design and make adjustments to their writing programs. One thing that I have observed again and again is that *no two programs are identical*. While some programs may be similar in major ways, they also differ in important ways. What are some of these differences?

One difference is the *size* of the institution. A small institution that is fortunate to have small classes may be able to give more individual attention to students than can a very large university with many large lectures and few seminars. On the other hand, the large university may have recognized years ago that it needs to provide support services for its many thousands of students, and so has a large enough budget to, for example, hire writing specialists to lead a writing center, and post-graduate students who can be trained to staff required writing courses for first-year students. The small college may be able to assign a substantial amount of writing in almost every class, and expect instructors to give constructive commentary on that writing. In contrast, the large university may struggle to decide which courses can require writing, and both when and how to give students constructive commentary. The teaching methods appropriate and most helpful in each type of institution will be different.

A second major difference will be the *mission* of the institution, which can vary greatly from place to place. A research university such as UC Davis, whose main mission for over a century has been to prepare leaders for California in the sciences, engineering, agriculture, and medicine, will likely recognize that tertiary students must be prepared as writers and

speakers to become publishing researchers themselves and to be ready to go into companies and agencies that work with the public. In contrast would be, for example, a two-year community college, whose mission will be to admit any student who has graduated from secondary school, regardless of the quality of that secondary school, and whose background in the academic language of instruction may be very weak. This community college might focus its writing instruction on bringing its diverse student body to a level that will enable every student to function in the technical workforce or to transfer to a four-year university. Each of these institutions will have a great range of challenges to meet in fulfilling its complex mission, and these challenges should determine the sort of writing program that is designed.

A third major difference will be an institution's *traditions and culture in relation to teaching*. In research universities where faculty are judged mainly on research productivity (publications, grants, patents, etc.), it may take years to develop the core beliefs about students and learning described earlier. The leaders of cultural change in these universities will be a persistent core of faculty who understand and enjoy teaching, aided by a few sympathetic administrators. Most faculty will always feel tension between the pull of their need to publish and bring in funds versus the learning needs of their tertiary students. My career has been spent in two research universities, and so I have wrestled in my own life with these tensions, and seen how my colleagues have tried to juggle and balance these competing needs. The cultural change toward more emphasis on teaching in such institutions will have to include rewards for teaching excellence, as well as expectations of good teaching in how faculty are evaluated. The good news in this scenario is that there are many examples of such patient cultural change happening in universities. The other piece of good news is that once this cultural shift happens, universities are open to maintaining and often expanding their learning-focused programs, including those on writing.

A fourth major difference among institutions in regard to their writing programs is in the *administrative structure*. Institutions vary greatly in terms of reporting lines. When I visit universities, I always look closely at the administrators to whom the writing program reports. Is this a person who actually understands and appreciates student writing, teaching, and

language development? Is this a person who has power and the desire to bring funding to the program? Will this person be an advocate for the program to higher-level administrators? If the answer to these questions is no, then I always urge the program leaders to try to cultivate professional relationships with those administrators who do have such understanding and leverage. This can be done positively by such means as publicizing successes of the program, inviting administrators to program events, and requesting small amounts of support to carry out program research.

A fifth major difference among institutions in regard to building writing programs is *the persistence of those leading the program*. In her PhD dissertation (2016) on the sustainability of programs in writing across the curriculum and in disciplines (WAC/WID), my student Tara Porter interviewed the directors of many such programs in the U.S. In seeking to distinguish between those programs that were succeeding and those that were not, she asked her informants to talk about why they thought their program was moving forward or why it had stagnated. What she discovered was a clear distinction between directors who were quick to blame others in the university for their problems and who saw the situation as impossible, versus those who were always looking for new allies and ways to publicize student achievements. Researchers of programs in writing wisely assume that there will always be obstacles – and that there will also always be opportunities. Those program developers who persist will always look for, and find, the opportunities and will not be stopped by the obstacles.

A final difference always to keep in mind: *how a "program" looks when it is being initially shaped will look very different from what it might grow into*. I often use the term "initiative" to describe ventures just beginning. The word "Program" implies a large and complex and established entity. And many initiatives become just that. *But they never begin that way*. I've spent many enjoyable meetings over the years helping initiators at colleges and universities envision how their ideas can take shape into a plan, how they can secure a bit of university funding, how they can begin to interest other faculty and a few administrators in their idea.

Maybe their particular initiative begins with a small meeting of a few teachers/researchers who believe that students should have real attention paid to their writing. Maybe it begins with a consultant from a more

established "program" being invited to a campus. Maybe it begins with a single professor or tutor or lecturer using teaching methods described at a conference or in an article, and being so happy with the results that they wish to share the good news with colleagues. Sometimes it begins with a call for papers or proposals from a professional organization or from a state education agency. In my own experience, I can recall writing-based initiatives that began with all of these and more. And my successful colleagues in the profession all have their own "initiative" stories that can give inspiration and hope to those others just starting out. Two compendia that contain such "initiative" stories are McLeod and Soven (2006) and Thaiss et al. (2012).

Now that I have described some of the major reasons why no two programs can be the same, I want to describe the major categories of writing programs and what makes them suitable options for those just starting the design process--or those looking to shift, or grow, in new directions.

Writing Centers

The websites of the International Writing Centers Association and the European Writing Centers Association can provide avenues into learning more about the many different types of writing centers across the world. In *Writing Programs Worldwide*, the most common category of writing program described is some type of writing center. And a great thing about the profiles in the book is that each writer talks about their steps and their struggles in building their center. While each of these centers is quite different from one another, they all share certain features.

In most cases, the writing center is a tutoring service for students that allows them to use it as they feel they need it. Unlike a required course that demands regular attendance throughout a term, center services are used at the will of the student, maybe once a term or more regularly. The center may be staffed by faculty or by post-graduate students or by tertiary "peer" tutors or by professional staff who are not faculty. But all these staff are trained in tutoring methods by a director or by experienced tutors.

There is a rich and growing literature (e.g., Lerner, 2009) on teaching methods in centers as well as on physical and virtual spaces for centers,

plus annual conferences around the world. (See the websites of the European Writing Centers Association and the International Writing Centers Association for more information¹) Once a center is established on a campus, there is no end to the variety of services it might offer to help the university achieve its mission. Besides tutoring, established centers frequently hold workshops on particular academic writing topics, such as research methods, or workshops for specific groups of learners, such as those whose first language is not the language of instruction. Some centers, such as that at Sweden's Chalmers University of Technology, offer on a contract basis courses and modules for specific departments.

Such is the importance of centers that they have in many cases become the hub for faculty development initiatives as part of WAC/WID. The research of the international WAC/WID Mapping Project (in 2010²) showed that more than 80% of U.S. WAC/WID programs were on campuses with writing centers, and in many cases the WAC/WID program had begun in the writing center.

My own career has been vitally connected with the development of writing centers. At George Mason University, where I taught from 1975 to 2006, my very first job was to serve as the first tutor of its brand-new "writing lab" (as it was called) in Spring 1975, while I was in Washington, DC, to finish writing my PhD dissertation for Northwestern University. After I was hired as an assistant professor by George Mason in 1976, I became the director of the writing center, and I helped it grow until 1984 in the number of tutors and in its ability to serve students. Since that time many years ago, a succession of directors, each dedicated to its improvement, helped the Writing Center at George Mason grow into a more and more important part of the fabric of the university.

When I went to UC Davis in 2006 as the Clark Kerr Presidential Chair, I knew that the University Writing Program that I would be directing had begun many years before as an entity known as the Campus Writing Center. Now that Center was never a tutoring Center. It had begun as a series of linked courses between some departments and the English literature department. That Center evolved into a multi-stage program of

¹ European Writing Centers Association: <https://europeanwritingcenters.eu/> - International Writing Centers Association: <https://writingcenters.org/>

² <http://mappingproject.ucdavis.edu/>

courses taught today by 75 faculty, with several levels of courses, a writing minor, and a PhD emphasis. The tutoring of writing is now carried out by a different writing center as part of multi-discipline tutoring services.

The stories at both George Mason and UC Davis show how initiatives in writing that began very small, with the vision of one or two faculty, could become programs that the campus recognized as essential to the mission of the university. Such growth depended on the persistence and vision of many people over the years. When I went to Davis in 2006, I was the fortunate inheritor of a culture of writing that had been built over many years by many dedicated people.

Now I turn to the second major model of writing programs: *Required Courses*.

In the U.S., the most common idea of a writing "program," even more common than that of a writing center, is of one or more term-length writing courses required of first-year students. This structure is almost ubiquitous in U.S. colleges and universities, so much so that a huge publishing industry in first-year writing textbooks has thrived in the U.S. for over a century. The structure is so common in the U.S. –yet so rare elsewhere– that most U.S. academics consider it inevitable and don't question where it came from nor why. Many U.S. academics have heard the story that a required first-year writing course began at Harvard in 1870, and they figure that if Harvard did it, it must be good. So it's ironic that in 2018, the most common U.S. institutions to have moved away from the required first-year writing course is the very kind of college that Harvard was back in 1870 – a small autonomous liberal arts college. Many of these have moved to a first-year seminar model based on the idea of WAC/WID, to which I'll return a bit later.

Rather than Harvard, what really gave impetus to the first-year required course in the 19th century was the idea of the "land-grant university," which the U.S. government launched in 1862 to fund engineering and agricultural colleges in all states and territories – on federal lands "granted" to each state or territory for that specific purpose. This act of Congress signed by President Abraham Lincoln greatly expanded higher education across the young country – and it brought into higher education a greater range of people (though still mostly white men until the 20th century), from different classes and with very different backgrounds and

ambitions. These students at the land-grant universities were different from those that had been served by the elite small colleges in the Eastern states. Writing, or "English composition" as it was called, was one of several courses, also including literature, history, and mathematics, that the designers of these new institutions felt that these new students needed to take, regardless of the discipline on which a student focused. These required courses made up a "general education," as it was called, which after this point became a staple of U.S. higher education that continues today, and which is the subject of ongoing experimentation, political debate, and renovation.

The idea of "general education" is based on the belief that higher education has a responsibility to make up for any shortcomings in the secondary education of its diverse students, and also to introduce ways of thinking about these subjects that are more sophisticated – "college level" – than students had been challenged with earlier.

So the required first-year writing course has always had a conflicting reputation. On the one hand, many see it as a "remedial" course, to make up for what students should have learned earlier, but didn't. On the other hand, many others see it as challenging students with new genres and with a more complex and sophisticated understanding of language and its purposes.

Today, at this stage of its development and growth after a century and a half, the required first-year writing course has morphed into a huge range of models and sizes and theoretical varieties and approaches, way too many to go into here. It has sparked a venerable and voluminous research literature and multiple professional organizations, refereed publications, and post-graduate degree programs. Moreover, in most U.S. colleges and universities, it is no longer one course, but multiple, often with multiple levels depending on the proficiency level of the student. In UC Davis, for example, teaching of required writing occurs in what is called a "vertical curriculum," with levels of courses for first-year students and many courses in the third and fourth years, as students prepare for the challenges of post-graduate education and working in professions.

Moreover, in more and more U.S. universities (140 at last count), what began as a single required course on a given campus has become a degree program for tertiary students, often in their own departments or

independent programs. Meanwhile, more than 80 U.S. universities offer PhD degrees in writing studies.

But I will stress yet again that no writing program based on a required course ever began as a complex of courses and levels, but started very small. Even, sometimes, a required course began as a group of students who wanted more time and attention on their writing and who asked a teacher to meet with them.

Now I turn to the third major model for writing programs: WAC/WID (Writing Across the Curriculum and in Disciplines).

When scholars and higher education faculty in the 1970s in the U.S. began to advocate for what they called "writing and learning across the curriculum" (a title of a book by British researcher Nancy Martin – Martin et al., 1976–), they did so in part in opposition to the prominence of the separate first-year required writing course in higher education. These advocates (of which I was one) were inspired by research done in the U.K. by James Britton, Nancy Martin, and others. This British research demonstrated the power in primary and secondary teaching of methods that used student writing, speaking, and group work to learn subjects of all kinds. This U.S. use of British research was ironic, because the U.K. at the time had no stand-alone required writing courses. But what was occurring was an overall decline in the amount and variety of student writing in schools, which they correlated with declining academic achievement and with declining adult literacy. The evidence they accumulated over ten years in British schools was so startling and positive about WAC/WID methodology that it fueled a U.S. movement that has spread ever since.

A writing program based on WAC/WID principles recommends writing assignments and tasks to be integrated into existing courses in all disciplines, from the humanities, to the social sciences, to the STEM fields. "Pure" WAC/WID programs would instill appropriate writing (and speaking) exercises into every course in the university. The goal would be to create to some extent in every course a writing and speaking community, which, like a professional community of researchers, would advance understanding and new knowledge through the sharing of perspectives and ideas. No course would evaluate students only through multiple-choice standardized tests. "Active learning" was the goal, not the passive listening of the typical lecture course.

While WAC/WID advocates mostly tolerated the required first-year writing course as better than no courses with writing, they critiqued it for creating an illusion among university faculty that writing development could be sufficiently "taken care of" in one (or two) early courses. When faculty across disciplines complained that students were not able to perform well on the writing assignments they gave in their specialized disciplinary courses, they tended to blame the English department for the "failure" of its lone course. The advocates of WAC/WID pointed to these complaints as evidence of the illusion of sufficiency that the stand-alone course had created.

Instead, they recommended a very different approach. Don't imagine, they said, that a stand-alone writing course offered in one department could anticipate all the writing genres and expectations that a student would meet in a range of specific fields. Instead, bring faculty together from all fields – and even in each field – to discuss how each discipline could create writing activities and instruction appropriate to its research methods and specialized language. Make individual faculty and every department responsible for designing assignments and giving students feedback that would help them achieve what the discipline wanted to see in student work.

Under this WAC/WID model, writing specialists could help with this work by facilitating such meetings and by conducting workshops for faculty to offer advice and practice exercises based on research about the most effective methods of designing assignments and of giving students feedback on their writing. But the writing specialists would not be teaching the disciplinary courses themselves – in which they were not expert. That would be the responsibility of the disciplinary faculty. If there were a writing center on campus, it could help, too, by providing students some feedback as well, but the main responsibility would remain with the disciplinary faculties. This model is very different from the single required course taught in one department. As shown in the WAC/WID Mapping Project results, more than half of U.S. universities today in fact include both the required course and some type of WAC/WID effort.

One particular challenge faced by program initiators in the WAC/WID model is convincing faculty in disciplines that they both should and can assign writing to tertiary students and, even more challenging, give

those students commentary on their writing that can help them improve their thinking, their evidence, their organization, and their expression. This seems a lot to do for professionals trained in something other than writing studies. When I've met annually over many years at meetings of the International Network of WAC Programs (now the Association of Writing across the Curriculum), the attendees at these meetings, who have come from all over the U.S. and from many countries, always have this challenge on their minds. Fortunately, there is a wealth of material available to help faculty include writing in meaningful ways in their teaching and answer the helpful feedback challenge. One very helpful book is John Bean and Dan Melzer's *Engaging Ideas*, now in its third edition from Jossey Bass, which deals with all the salient issues in assignment design and the feedback process. But the very best source for a wide range of information on all WAC/WID issues is the WAC Clearinghouse at Colorado State University.³

More important in the teaching development process are the faculty training workshops that most established WAC/WID programs offer to disciplinary faculty. These workshops can last as little as a few hours or as long as a week or more. A few universities conduct term-long seminars for faculty. Writing specialists lead participants through processes of designing actual assignments that they will use in courses. In the longer workshops, participants constructively critique one another's assignments and they revise what they plan to give students. They also take part in commentary and assessment sessions in which they give feedback to actual student work and compare their methods with one another.

Workshops also help participants create informal exercises that teachers can ask student to do that will help students focus their thinking or respond informally to questions the instructor asks in lecture. Workshops help especially in an instructor's process of creating and managing longer, more formal assignments that carry a substantial portion of a student's grade. Other types of workshops, for example, can help entire departments determine the responsibilities of different courses or devise an assessment rubric that can guide grading in the department.

³ <http://wac.colostate.edu>

Structures such as these have steadily worked in many institutions to change the culture of the university toward greater respect for teaching and understanding of how writing can be vital in student learning, as well as pivotal in student success post graduation.

I'm happy to say that I've been privileged to be part of two universities over forty-five years where WAC/WID initiatives have flourished and grown, though not without consistent obstacles. I've also been privileged to advise many other colleges and universities, to help them realize their visions for writing programs in accord with their unique missions. As I've stated before in this talk, what emerges in every instance is unique to that institution, but it also shares some principles and structural elements with other universities. The WAC Clearinghouse is the best source to go to for information and publications about a wide variety of WAC/WID issues, both in regard to program development and in regard to teaching methods for WAC faculty.

In both universities in which I've taught and directed programs, what has emerged over the years includes a writing center, required writing courses, and much responsibility for writing development shouldered by faculty in the disciplines. Both these programs started very, very small, but were blessed to have a succession of good, persistent advocates for students.

It has also been my good fortune to be a member of professional organizations in which the members share their knowledge and experiences and continue to inspire one another. Without these communities of researchers and teachers, the success of any one of us would not be possible.

A Brief Update since 2018: Three Major Events that Have Changed the Concept of a Writing Program

Since 2018, when I gave versions of the preceding essay as addresses to faculty at four Argentine universities, massive changes in the field of writing studies, brought about by massive changes in the larger society transnationally, have changed how we conceptualize the idea of "writing programs." I would summarize these changes as three, all interrelated:

1. the influence of the covid-19 pandemic (2020-2022) on how writing education is delivered and where people learn writing
2. the steady "de-standardization" of writing, and indeed all communication, as respect for multi-modal tools, for regional languages and dialects, and for racial, ethnic, gender-related, and social-class identity groups grows
3. the sudden emergence in 2022 of artificial intelligence (AI) chatbots (e.g., ChatGPT), readily available to billions of users, that have redefined authorship, redefined the role of the teacher, and undermined the formerly standard idea of intellectual property

Many books and articles have been published on all three phenomena, with more appearing regularly, but I would like very briefly to offer my analysis on how these phenomena have at least begun to influence the idea of a "writing program".

I will not depart from the three-part taxonomy of writing programs I gave in my 2018 addresses. Writing centers, programs of required courses, and writing-across-the-curriculum (WAC/WID) programs are still useful concepts to help us understand how the teaching of writing is structured in colleges and universities. But what has changed and is changing are

- ◆ the very definition of "writing"
- ◆ what "learning to write" means
- ◆ where learning to write occurs and
- ◆ new kinds of expertise that must be developed by those who help writers learn

I will take each of the three phenomena in turn and very briefly outline how they have changed our conception of "writing programs."

1. the influence of the covid-19 pandemic (2020-2022) on how writing education is delivered and where people learn writing

The 2020-2022 covid-19 pandemic closed schools and colleges in most of the world for at least a year, and forced tertiary education, including writing education, to move almost entirely online. Of course, online education had been happening for many years, but the pandemic forced almost all teachers and almost all institutions to give up in-person education for a time. For writing education, such techniques as *peer review*, *group composing*, *oral presentation of written work*, and *face-to-face*

teacher or tutor conferences had to be given up or at least re-conceived during this period.

Ironically, as the *oral and conversational* components of writing education were curtailed, interactions between students and teachers and between students became even more *writing-focused*. Indeed, as was the case in my own teaching of Writing in Science, the students and I carried out the course almost entirely *through writing*: including my assignment instructions, my responses to student proposals and drafts, the students' peer reviews of their classmates' drafts, and our weekly discussion forums on course topics. Oral discussion was more or less gone, and writing carried the burden that lecture, conversation, and oral Q and A had formerly carried. So, in such a changed circumstance, *writing education took on a whole new dimension*, with informal writing, or what might be called *transactional curricular* writing, becoming as important as the drafting and revision of formal assignments.

Equally important, the role of the teacher or tutor as *speaker and physical presence*, by which so much of the instructor's authority is earned in face-to-face classes or writing center conferences, became the role of the teacher/tutor as *writer*. I found myself, as I know many of my colleagues did, having to build interpersonal course-focused writing strengths of my own that I'd never had tested so strenuously before.

Further, with almost all students away from campuses and trying to carry out their educations in their home environments, the idea of a college education could – and often did – become a kind of unreality for students, its value strongly questioned. With so many daily distractions and often responsibilities at home, and with students being often thousands of miles from the campuses (as was true of my international students), the idea of a writing class or of a campus writing center, could quickly seem irrelevant-- particularly when the languages of instruction differed from the languages of home.

Conversely, if a writing instructor could not only recognize the new learning environment, but make it part of the writing education, students could be brought to see the wider relevance of a writing education. Teachers who used this circumstance to have their students *write about literacy in their home communities* might help students see how writing, maybe even their own, is consequential wherever it occurs. Powerful

learning could occur if students wrote, for example, about their own literacy adventures from home to college and home again, or if they designed writing artifacts for members of their home communities (as I had and have my students do in *Writing in Science*).

Indeed, though the pandemic closures have disappeared, teachers discovered techniques and tools that will have ongoing impact on writing instruction – and on how and what it means to write. Teachers (like me) who taught online for the first time acquired skills, assignments, and technologies that will become permanent parts of their repertoires. Students learned to dissociate their literacy from explicit “schooling” and so broadened their own literacy education, as well as their own questioning of the dominance of the physical school. Writing occurs everywhere, and the pandemic helped to teach that.

2. The steady “de-standardization” of writing, and indeed all communication, as respect for multi-modal tools, for regional languages and dialects, and for racial, ethnic, gender-related, and social-class identity groups grows

All of these “de-standardizing” factors have been growing for some time, but perhaps the pandemic, as noted above, accelerated all these trends by replacing face-to-face, teacher-dominated campus communities with far-flung online networks, which gave students both greater individual responsibility and greater agency/power in how they defined who they were and what they needed to learn. For example, it had been far easier for teachers in face-to-face classes to require a cadre of students all in the same environment to write conventional alphabetic essays and hand in actual papers. The pandemic diaspora of students made it harder to expect similar homogeneity from every student in a huge array of home environments, all flimsily “connected” by electrons.

Moreover, the online universe routinely presents viewers/users, regardless of subject area, with rhetorically-savvy *multimedia* compositions, publications, and podcasts. Photographs, videos, and infographics are a common and increasing suite of tools for writers. Therefore, it’s just a matter of time – and instructor versatility – before writing education becomes redefined as *multi-media design*. My own teaching of *Writing in Science*, to cite just one example, has been transformed by student enthusiasm and capability for one assignment I designed

back in 2008, the “Popular Science Project,” that requires multimodality and experimentation with tools and genres, as well as with reaching non-academic audiences. (My 2019 textbook, *Writing Science in the Twenty-First Century*, explores multimodality and genre experimentation in depth.)

Similarly, we’ve seen how steadily over the past two decades writing studies has become transnational and translinguistic, made possible by the internet and made easier by AI translation programs. The pandemic could have chilled this diversification by restrictions on overseas travel, but Zoom and similar platforms took on the job so readily that transnationality and translingualism have accelerated (e.g. Hall and Horner) and these platforms continue to be widely used.

Indeed, the past few years in writing studies have seen dramatic growth in pedagogies that respect and encourage rhetorical diversity in audiences, styles, grammar, and vocabulary, as part of respect for racial, ethnic, gender-related, and social class differences. For example, the U.S.-based professional organization, the Conference on College Composition and Communication (CCCC), “reaffirmed” in 2014 its *Statement on Students’ Right to Their Own Language*, by which is meant “their own patterns and varieties of language – the dialects of their nurture or whatever dialects in which they find their own identity and style.” This great broadening of what may be acceptable in college writing education reinforces the transformation to a much broader understanding of the genres and styles that can be rhetorically effective in a wide variety of professional and community environments. This great broadening certainly expands what might formerly have been acceptable writing in academic settings.

3. The sudden emergence in 2022 of artificial intelligence (AI) chatbots (e.g., ChatGPT), readily available to billions of users, that have redefined authorship, redefined the role of the teacher, and undermined the formerly standard idea of intellectual property

Over my fifty years in writing education, I have never before seen the panic that has ensued among writing studies teachers and program planners since the company Open AI announced ChatGPT in fall 2022. Of course, the panic among writing educators pales in comparison to the panic among educators in all other fields, who are likely to teach larger

classes and know their students' work less well than we know ours, and therefore may be less likely to detect plagiarism.

Since writing studies, and almost all writing education, features writing as a process of invention/creativity, revision, and editing stages, the field can build techniques that both study and use AI chatbots and adapt the process paradigm to this new technological challenge. So prepared is the discipline to answer this challenge that already a number of publications describe classroom techniques and responses of whole programs to student use of AI.

Most of these publications recognize that AI chatbots – and advances such as Dall-E 2 that blend media – will transform much composing that occurs in business and across disciplines, so writing programs need to help students learn how to use new tools as part of their composing development. Students (and we teachers) will need to incorporate AI into their own processes, but to do so critically and ethically. One new text that has gathered teaching ideas from many practitioners is Vee et al., *TextGenEd: Teaching with Text Generation Technologies* (2023). Another new resource is the CCCC collaborative website *Exploring AI Pedagogy: A Community Collection of Teaching Reflections*, to which teachers anywhere can contribute their teaching practices in response to AI.

My own program at UC Davis has held regular meetings of faculty to gather ideas and create classroom research projects, as well as to design materials that the entire University faculty, not only in the writing program, can use in managing writing assignments across the curriculum.

Nevertheless, the new prevalence of AI composing and design software will impact writing, all writing education, and writing program design in ways that we can't entirely foresee. Writing education over recent centuries has operated on a theory of intellectual property that does not condone authorial behavior that takes from anyone's and everyone's work without citation, credit, and permission, and with disregard for accuracy and validity. Plagiarism and irresponsibility are exactly what define AI chatbots. Much of what happens going forward will depend, inevitably and unfortunately, on courts to decide in response to plagiarism and malfeasance lawsuits from artists, writers, companies, and injured parties of many kinds.

Until that happens, writing teachers, tutors, and administrators, as well as teachers who use writing in their teaching across disciplines, will bear more responsibility than ever to help students navigate these treacherous new waters. Hence, designing writing programs suitable to each institution will continue to be essential.

References

- BEAN, J. & MELZER, D. (2021). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- CONFERENCE ON COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION (2014). Statement on Students' Right to Their Own Language. <https://n9.cl/wlcffr>.
- CONFERENCE ON COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION (2023). Exploring AI Pedagogy: A Community Collection of Teaching Reflections. <https://n9.cl/lvg2tc>.
- HALL, J. & HORNER, B. (Eds.). (2023). *Toward a Transnational University: WAC/WID Across Borders of Language, Nation, and Discipline*. WAC Clearinghouse and Univ. of Colorado Press.
- LERNER, N. (2009). *The Idea of a Writing Laboratory*. Carbondale, IL (USA): Southern Illinois University Press.
- MARTIN, N.; DARCY, P.; NEWTON, B. & PARKER, R. (1976). *Writing and learning across the curriculum*, 11-16. Montclair, N.J.: Boynton/Cook Publishers
- MCLEOD, S. & SOVEN, M. (2006). *Composing a Community: A History of Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana (US): Parlor Press.
- PORTER, T. (2016). *Identifying Markers of Success in Writing Across the Curriculum Programs to Help Ensure Sustainability*. Dissertation. University of California, Davis.
- THAISS, C. (2019). *Writing Science in the Twenty-First Century*. Peterborough, Ontario, Canada: Broadview Press.
- THAISS, C.; BRÄUER, G.; CARLINO, P.; GANOBOSIK-WILLIAMS, L. & SINHA, A. (eds.) (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- VEE, A.; LAQUINTANO, T., & SCHNITZLER, C. (eds.) (2023). *TextGenEd: Teaching with Text Generation Technologies*. Colorado: *The WAC Clearinghouse*. <https://doi.org/10.37514/TWR-J.2023.1.1.02>.

El “concepto” de un programa de escritura: tres modelos importantes a nivel mundial y cómo la idea ha cambiado desde 2019

CHRISTOPHER THAISS

Traducción al español: Alicia María Noceti

Este ensayo tiene dos partes: una conferencia dada por el autor en cuatro Universidades Argentinas en el marco de una beca Fullbright en 2018 y una breve actualización que describe cambios significativos del concepto “programa de escritura”, dados por la influencia de la sociedad transnacional y los cambios tecnológicos desde 2020.

Comenzaré mi presentación destacando tres principios:

En primer lugar, la idea de un programa de escritura en la educación superior debe surgir de *la convicción sobre la importancia que tiene la escritura, su desarrollo y su uso en los estudiantes universitarios*.

Segundo, la forma que le damos a un Programa de Escritura depende de *nuestro concepto de la escritura y los objetivos que tienen los estudiantes*.

Por último, para invertir dinero y tiempo en la implementación de un programa de escritura debemos estar convencidos de que *la Universidad tiene la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades –como sea que las definamos– y, también, ponerlas en práctica*.

Una universidad se verá imposibilitada de implementar y, por supuesto, sostener un programa de escritura si carece de estos principios fundamentales.

Permítanme presentarles dos escenarios posibles para ilustrar cómo podrían funcionar estos principios.

Primer escenario: los docentes de una universidad consideran que la mayoría de los estudiantes ya son capaces de hacer todas las tareas escritas que se les pide. No han tenido en cuenta que la escritura podría diferir de una disciplina a otra o de un curso a otro. Asumen que la escritura es principalmente la corrección gramatical y, también, lo que de manera un tanto imprecisa denominan "buena organización". Además creen que éstas son habilidades que los estudiantes deberían haber aprendido durante su escolaridad previa. Es más, piensan que si algunos jóvenes no pueden hacer las tareas escritas que se les piden, no deberían estar en la universidad, ya que la responsabilidad de enseñarles algo que deberían haber aprendido antes no les compete. ¿El resultado? No será probable que estos docentes quieran que la Universidad gaste dinero en un programa de escritura.

Ahora, *el segundo:* el personal docente de otra Universidad sostiene:

(1) que la educación superior plantea desafíos, tanto en el pensamiento como en la comunicación, que los alumnos no han encontrado previamente en su escolaridad. La educación terciaria requiere habilidades diferentes de las que se enfatizaron previamente y las expectativas acerca de la escritura varían mucho de una disciplina a otra, no solamente en el vocabulario sino, más importante aún, en métodos de investigación y en lo que cuenta como evidencia.

No solamente esto, sino que los estudiantes (2) tendrán ahora acceso a tecnologías que afectarán lo que escribirán y cómo presentarán su trabajo. Por lo tanto, la Universidad tiene la responsabilidad de ayudarlos a adquirir las habilidades que les permitan hacer frente a estos desafíos. Como resultado, diseñar y mantener algún tipo de programa de escritura será una prioridad para la financiación y la sostenibilidad.

Aún más, estos docentes también reconocen (3) que algunos pueden necesitar más ayuda que otros para enfrentar estos desafíos; en consecuencia, el programa que se diseñe y se mantenga tratará de hacerlo.

Seguro ustedes pueden reconocer su Universidad en alguno de estos dos escenarios o, quizás, en algún lugar en medio de estos dos extremos.

Verdaderamente, en mi experiencia he visto que cada casa de estudios tiene docentes que apoyan el escenario uno y otros el dos. En realidad, al pensar en diseñar un programa de escritura, mis colegas y yo hemos tenido como objetivo tratar de lograr que los profesores se alejen del escenario uno y se acerquen al otro.

Entonces, ¿qué opciones tiene una institución para diseñar un programa de escritura? En realidad, son muchas. Entre las categorías más importantes encontramos *los centros de escritura, los cursos obligatorios y también diferentes programas que se centran en la escritura a través del currículum y en las disciplinas (WAC/WID)*. Describiré estas opciones en mayor detalle más adelante en mi conferencia. Pero ahora me gustaría explorar el por qué y el cómo no hay dos programas iguales y, en consecuencia, por qué sus programas necesitan reflejar estas diferencias.

Durante casi cuarenta años he tenido el privilegio de visitar varias universidades en los Estados Unidos y también en otros países para trabajar con los docentes y administradores en el diseño y ajuste de sus programas de escritura. Una cosa que observé, una y otra vez, es que *nunca dos programas son iguales*. Aunque algunos puedan ser parecidos en lo más importante, también tienen grandes diferencias. ¿Y cuáles son?

Una diferencia es la dimensión de la institución. Una pequeña tiene la suerte de contar con clases reducidas, por lo que podría brindar más atención individual a los estudiantes que una gran universidad, con muchas clases y pocas tutorías. Por otro lado, la Universidad grande puede haber reconocido tiempo atrás que necesita ofrecer servicios de apoyo a sus miles de estudiantes y ya tiene un presupuesto suficientemente importante como para contratar especialistas en escritura para conducir un centro y también estudiantes de posgrado entrenados para trabajar con los de primer año en los cursos de escritura obligatorios. La institución más pequeña puede asignar una cantidad importante de tareas de escritura en casi todas las clases y esperar que sus docentes hagan comentarios constructivos sobre las tareas. Los métodos de enseñanza apropiados y útiles para cada institución serán diferentes.

Una segunda diferencia importante es *la misión de la institución*, que puede variar mucho de una a otra. Una universidad de investigación como UC Davis, cuya misión principal durante más de un siglo ha sido preparar líderes para California en las ciencias, la ingeniería, la agricultura y

la medicina, va a afirmar que los estudiantes universitarios deben estar preparados como escritores y oradores para convertirse en investigadores que publican y también para ingresar en compañías y agencias que trabajan con el público. En el lado opuesto estaría una pequeña institución terciaria, con un cursado de dos años, cuya misión es admitir a todos los jóvenes que hayan terminado la escuela secundaria, sin importar la calidad y cuyo nivel en el uso del discurso académico puede ser muy pobre. Esta última enfocaría su enseñanza de la escritura en nivelar a los estudiantes y capacitarlos para funcionar como mano de obra técnica o cambiarse a una carrera de cuatro años en otra Universidad. Cada una de estas instituciones tendrá un gran abanico de desafíos para cumplir con su misión tan compleja y estos son los que determinarán el tipo de programa de escritura que se diseñe.

Una tercera diferencia importante es la *tradición y cultura en relación a la enseñanza*. En universidades donde los docentes son evaluados principalmente por su producción en investigación (publicaciones, subsidios, patentes, etc.), el desarrollo de las convicciones fundamentales acerca de los estudiantes y el aprendizaje que describimos anteriormente puede llevar años. Los líderes del cambio cultural en ellas serán los docentes que entienden y disfrutan de la enseñanza, acompañados por unos pocos administradores que los apoyan. La mayoría de ellos siempre sentirá la tensión entre su necesidad de publicar y obtener financiación versus las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

He trabajado en dos universidades de investigación, por lo tanto, estuve en medio de esas tensiones en mi propia vida y también he visto a mis colegas hacer malabarismos para equilibrar estas necesidades en competencia. El cambio cultural hacia un mayor énfasis en la enseñanza en estas instituciones tendrá que incluir recompensas por la excelencia en la enseñanza, así como expectativas de buena enseñanza en la evaluación de los docentes. Una buena noticia en este escenario es que hay muchos ejemplos de este paciente cambio cultural ocurriendo en las universidades; la otra es que cuando este sucede las instituciones están dispuestas a mantener y, a menudo, expandir sus programas centrados en el aprendizaje, incluidos aquellos de la escritura.

Una cuarta diferencia importante, en lo que concierne a los programas de escritura, es la *estructura administrativa*. Las instituciones

varían mucho en sus estructuras jerárquicas. Cuando visito universidades siempre me fijo en los administradores a quienes reportan los programas de escrituras. ¿Comprenden y valoran la escritura estudiantil, la enseñanza y el desarrollo del lenguaje? ¿Es una persona que tiene el poder y el deseo de traer financiamiento al programa? ¿Será un defensor del programa ante los administradores de niveles superiores? Si la respuesta es negativa, siempre empujo a los líderes del programa a tratar de fomentar las relaciones profesionales con aquellos administradores que tienen comprensión y empuje. Se puede hacer de manera positiva mediante la publicidad de logros, la invitación a eventos del programa y la solicitud de colaboración para realizar investigaciones.

Una quinta diferencia importante entre instituciones en lo que concierne a la *implementación de programas de escritura es el empeño de aquellos que conducen el programa*. Mi estudiante, Tara Porter, en la lectura de su tesis de doctorado (2016) sobre la sustentabilidad de los programas de la escritura a través del currículum y en las disciplinas, entrevistó a los directores de varios de esos programas. En la búsqueda de la diferencia entre aquellos exitosos y los que no lo eran, pidió a los informantes su opinión sobre el avance del programa o la razón por la que se había estancado. Lo que descubrió fue una clara distinción entre los directores que culpaban a otros por sus problemas y que veían la situación como imposible, y los que siempre estaban buscando nuevos aliados y modos de publicitar los logros de los estudiantes. Los investigadores de los programas de escritura sostienen que siempre habrá obstáculos y también oportunidades. Aquellos diseñadores de programas que insisten buscarán y encontrarán las posibilidades y no se detendrán ante los obstáculos.

Para concluir, una diferencia para tener siempre en cuenta es: *la forma en la que se ve un "programa" cuando se le da su formato inicial será muy diferente a lo que puede llegar a ser*. A menudo uso la palabra iniciativa para describir los emprendimientos que recién comienzan. El término "programa" implica una entidad grande, compleja y ya establecida. Aunque muchas iniciativas se convierten en eso, *nunca comienzan de ese modo*. He participado de numerosas reuniones muy agradables, durante años, colaborando con los iniciadores en universidades e instituciones de nivel superior a visualizar cómo sus ideas pueden tomar la forma de

un plan, de qué manera pueden asegurar un poco de financiamiento de la universidad, cómo su idea puede interesar a otros docentes y a algunos administradores.

Quizás su iniciativa en particular comienza por una pequeña reunión con unos pocos profesores e investigadores que creen que se debería prestar especial atención a la escritura de los estudiantes. Tal vez parte con la invitación a un consultor de un "programa" ya establecido para venir a la universidad. A lo mejor comienza con un único docente que usa métodos de enseñanza que se han descrito en un congreso o en un trabajo y está tan feliz con los resultados que quiere compartir las buenas noticias con sus colegas. Otras veces empieza con la convocatoria a ponencias y artículos de una organización profesional o de una institución educativa del estado. Recuerdo varias iniciativas, en mi propia experiencia, que comenzaron así. Y mis colegas exitosos en la profesión tienen sus propias historias de "inicio" que pueden ofrecer inspiración y esperanza a aquellos que recién están empezando. Dos compendios que tienen estas historias iniciales son McLeod and Soven (2006) y Thaiss et al. (2012).

Ahora que ya he hecho una descripción de las razones principales por las que dos programas no pueden ser iguales, quiero describir las categorías más importantes de programas de escritura y lo que los hace opciones adecuadas para aquellos que están comenzando el proceso del diseño o para aquellos que buscan cambiar o crecer en nuevas direcciones.

Los centros de escritura

Los sitios web de la Asociación de Centros de Escritura Internacionales y la Asociación de Centros de Escritura Europeos pueden ofrecer caminos para aprender más sobre los diferentes tipos que hay en el mundo. En *Writing Programs Worldwide*, la categoría más común que se describe es alguna clase de centro de escritura. Y una gran cosa de los perfiles en el libro es que cada escritor describe sus pasos y sus luchas en la implementación de su centro. Aunque cada uno de estos es bastante diferente de los demás, todos comparten alguna característica.

En la mayoría de los casos, el centro de escritura es un servicio de tutorías a disposición según necesidad; a diferencia de un curso obligatorio que requiere asistencia regular durante un cuatrimestre, los servicios de un centro se usan cuando los estudiantes lo necesitan, puede ser una vez durante el cuatrimestre o con mayor frecuencia. El centro puede estar atendido por docentes o estudiantes graduados, colegas de educación terciaria o profesionales que no pertenecen al claustro docente. Pero todos ellos han sido entrenados en métodos de tutorías por un director o por personas experimentadas.

Existe una rica y creciente literatura (ej. Lerner, 2009) sobre métodos de enseñanza en centros, en espacios tanto físicos como virtuales, además de congresos anuales en todo el mundo (ver los sitios web de la European Writing Centers Association y de la International Writing Centers Association para más información¹). Una vez que se establece un centro en un campus, no hay límite para la variedad de servicios que puede ofrecer para ayudar a que la universidad logre su misión. Además de las tutorías, se ofrecen talleres sobre temas especiales de la escritura académica, los métodos de investigación, o dirigidos a grupos específicos de estudiantes cuya primera lengua no es la de instrucción. Algunos centros, como el de la universidad de Tecnología de Chalmers en Suecia, ofrecen cursos y módulos para grupos específicos bajo contrato.

Es tal la importancia de los centros que, en muchos casos, se convierten en el foco para las iniciativas de desarrollo de los docentes como parte de WAC/WID (Writing Across the Curriculum/ Writing in the Disciplines). La investigación del proyecto internacional WAC/WID Mapping Project (de 2010²) demostró que más del 80% de los programas WAC/WID estaban en facultades con centros de escritura y, en repetidas ocasiones, los programas WAC/WID habían comenzado en dicho centro.

Mi propia carrera ha estado principalmente conectada con el desarrollo de centros de escritura. Durante mi estadía en Washington DC, para terminar mi tesis doctoral de la Universidad de Northwestern, me inicié trabajando como primer tutor del "laboratorio de escritura" (así se

1 European Writing Centers Association: <https://europeanwritingcenters.eu/> - International Writing Centers Association: <https://writingcenters.org/>

2 <http://mappingproject.ucdavis.edu/>

lo llamaba) recientemente inaugurado en la Universidad George Mason, donde enseñé desde la primavera de 1975 hasta 2006. En 1976 me contrataron como profesor asistente en la misma universidad y pasé a ser el director del centro de escritura. Impulsé el aumento de la cantidad de tutores y su capacidad para atender a los alumnos hasta 1984. A partir de entonces varios directores lo mejoraron y colaboraron para que el Centro de Escritura en George Mason creciera hasta convertirse en una parte cada vez más importante de la estructura de la universidad.

Cuando fui a UC Davis en 2006 como jefe de la cátedra Clark Kerr sabía que el Programa de Escritura que estaría dirigiendo había surgido muchos años atrás como una entidad denominada Centro de Escritura del Campus. Pero éste nunca fue un centro de tutorías, había comenzado como una serie de cursos conectados entre algunos departamentos y el departamento de Literatura Inglesa. Este creció hasta llegar a ser un programa multietapas de cursos que hoy son impartidos por setenta y cinco docentes, con cursos de varios niveles, un área de escritura y énfasis en un doctorado. Las tutorías de escritura se realizan en un centro diferente como parte de los servicios de tutorías multidisciplinarios.

Las historias en George Mason y UC Davis demuestran cómo las iniciativas en escritura que comenzaron siendo muy pequeñas, con la visión de solamente una o dos facultades, pueden convertirse en programas que la universidad luego reconociera como esenciales para su misión. Ese crecimiento depende de la perseverancia de mucha gente a lo largo de los años. Cuando concurrí a Davis en 2006, fui el heredero afortunado de una cultura de la escritura que había sido construida durante años por mucha gente dedicada.

Ahora paso al segundo modelo importante de los programas de escritura: *los cursos obligatorios*.

En USA, la idea más común de un "programa" de escritura, aún más que la de un "centro", es la de uno o más cursos cuatrimestrales obligatorios para los estudiantes de primer año. Esta estructura es característica de las universidades e instituciones de educación superior en USA, tanto es así que una gran industria editorial de libros de escritura para estudiantes de primer año ha prosperado allí durante más de un siglo. Es tan usual –aunque poco frecuente en otros países– que la mayoría de los docentes la consideran inevitable y no se preguntan de

dónde vino ni el por qué. Muchos de ellos han escuchado la historia que dice que, en Harvard, en 1870, se comenzó a dictar un curso obligatorio en primer año. Por lo tanto, si Harvard lo hizo, debía ser bueno. Es una ironía que, en 2018, las instituciones que han dejado el curso obligatorio de escritura en primer año son el mismo tipo de institución que era Harvard en 1870 –una pequeña institución de educación superior de humanidades y autónoma–. Muchas de estas se han pasado al modelo de un seminario en primer año basado en la idea de WAC/WID, a los que volveré más adelante.

Más que Harvard, lo que realmente impulsó el curso obligatorio en primer año durante el siglo XIX fue la idea de las "universidades construidas sobre tierras cedidas por el estado". El gobierno de USA lanzó este plan en 1862 para financiar instituciones de educación superior de ingeniería y agricultura en todos los estados y territorios –en tierras federales "cedidas" a cada estado o territorio para ese propósito específico–. Esta ley del Congreso firmada por el presidente Abraham Lincoln, que expandió enormemente la educación superior en todo el joven país, también trajo a la educación superior una gran cantidad de personas con muy diversos antecedentes y ambiciones (aunque la mayoría eran hombres blancos, hasta el siglo XX). Los estudiantes de las universidades en tierras cedidas por el Estado eran diferentes a los que asistían a las pequeñas instituciones de nivel superior de élite en los estados del Este. El curso de escritura –o "Composición en inglés", como realmente se llamaba–, junto con Literatura, Historia y Matemática, era una de las materias que quienes diseñaban el programa de estas nuevas instituciones consideraban que debían tomar los estudiantes, independientemente de la disciplina a la que estos últimos se orientaran. Estos cursos obligatorios conformaban una "educación general", así se los denominaba, y con el tiempo se convirtieron en un aspecto esencial de la educación superior de USA que continúa hoy en día y que es sujeto a experimentación continua, a debate político y renovación.

La idea de la "educación general" se basa en la creencia de que la educación superior tiene la responsabilidad de arreglar las posibles deficiencias de la educación secundaria en su variedad de alumnos y, también, dar a conocer modos de pensamiento más sofisticados –"nivel superior"– que los que habían conocido hasta entonces.

Así vemos que el curso de escritura en primer año siempre ha tenido una reputación conflictiva. Por un lado, muchos lo ven como un curso "remedial", para arreglar lo que los estudiantes deberían haber aprendido antes pero no lo hicieron. Por el otro, lo ven como un desafío a los estudiantes mediante nuevos géneros y con una comprensión más compleja y sofisticada del lenguaje y sus objetivos.

Hoy, en esta etapa de su desarrollo y crecimiento después de un siglo y medio, el curso de escritura obligatorio en primer año se ha transformado en un amplio abanico de modelos y dimensiones, variedades teóricas y enfoques, demasiados para detallarlos acá. Ha provocado una vasta y respetable literatura de investigación y la creación de múltiples organizaciones profesionales, publicaciones con referato y programas de posgrado. Además, ya no es más un solo curso, son varios, a menudo con diferentes niveles que dependen del grado de competencia del estudiante. En UC Davis, por ejemplo, la enseñanza de los cursos de escritura obligatorios se lleva a cabo en lo que se denomina "currículo vertical", con niveles de cursos para los estudiantes de primer año y muchos otros en tercero y cuarto año, a medida que se preparan para los desafíos de la educación de posgrado y para trabajar en sus profesiones.

Además, vemos que en cada vez mayor cantidad de universidades en USA (140 la última vez que se contaron) lo que comenzó como un curso en una determinada universidad se ha convertido en un programa de grado para estudiantes terciarios, a menudo en sus propios departamentos o programas independientes. Mientras tanto, más de 80 universidades en USA ofrecen doctorados en estudios de la escritura.

Pero vuelvo a recalcar que ningún programa de escritura basado en un curso obligatorio comenzó como un conjunto de cursos y niveles, sino que lo hicieron de una manera muy sencilla. A veces, un curso obligatorio empezó con un grupo de estudiantes que querían mayor tiempo y atención a su escritura y que le pedían a un docente que se reuniera con ellos.

Ahora me dedicaré al tercer modelo de programas de escritura: WAC/WID (*Writing Across the Curriculum and in Disciplines*)

Cuando los académicos y docentes de educación superior en USA en los setenta comenzaron a defender lo que llamaban "escritura y aprendizaje a través del currículum" –título de un libro escrito por una investigadora británica, Nancy Martin (Martin et al., 1976)– lo hicieron en

parte por la oposición a la importancia dada al curso de escritura obligatorio en primer año de la educación superior. Estos defensores (yo era uno de ellos) se inspiraron en investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido por James Britton, Nancy Martin y otros. Este estudio británico demostró la capacidad de métodos de enseñanza que usaban la escritura, la oralidad y el trabajo en equipo para aprender todo tipo de asignaturas en los niveles primario y secundario. Este uso de la investigación británica en USA resultó irónico, ya que el Reino Unido no tenía cursos de escritura obligatorios e independientes. Lo que estaba ocurriendo era una disminución generalizada en la cantidad y variedad de escritura estudiantil en las escuelas que se correlacionó con la disminución de logros académicos y también con el descenso de la alfabetización de los adultos. Se acumuló una evidencia asombrosamente positiva acerca de la metodología WAC/WID a lo largo de diez años en las escuelas británicas que estimuló un movimiento en USA que se ha extendido desde entonces.

Un programa de escritura basado en los principios de WAC/WID recomienda integrar las tareas escritas en todas las disciplinas desde las humanidades, las ciencias sociales hasta las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Los programas WAC/WID "puros" incluyen los ejercicios apropiados de escritura y oralidad en todos los cursos de la universidad. El objetivo es crear, de alguna manera, una comunidad de escritura y oralidad que, como una comunidad profesional de investigadores, impulsa la comprensión y el nuevo conocimiento al compartir sus perspectivas e ideas. Ningún curso evalúa a sus estudiantes solamente por medio de pruebas estandarizadas de opción múltiple. El objetivo es el "aprendizaje activo", no la escucha pasiva de las típicas clases magistrales.

Aunque los defensores del WAC/WID toleraban, en su mayoría, el curso de escritura obligatorio en primer año considerando que era mejor que nada, lo criticaron por crear la ilusión en el cuerpo docente de la universidad que el desarrollo de la escritura estaría suficientemente "resuelto" con uno (o dos) cursos en los primeros años. Cuando los de las diferentes asignaturas se quejaron de que los estudiantes no podían llevar a cabo las tareas escritas que asignaban en sus respectivos cursos culpaban al departamento de inglés por el "fracaso" de ese único curso. Los defensores

de WAC/WID señalaron estas quejas como prueba de la falsa percepción de suficiencia que había generado el único curso de escritura.

En cambio, recomendaron un enfoque diferente. Decían que era inimaginable que un único curso de escritura ofrecido en un departamento pudiese anticipar todos los géneros nuevos y cumplir con las expectativas que los estudiantes encontrarían en una serie de áreas específicas. Por el contrario, aconsejaron reunir a los docentes de todas las áreas –y aún dentro de cada área– para intercambiar ideas sobre cómo crear actividades de escritura e instrucciones adecuadas para sus métodos de investigación y lenguaje específico. Asimismo, recomendaron impulsar a cada departamento y a cada docente para que se hiciera responsable del diseño de tareas y de dar una devolución a los estudiantes que los ayude a lograr lo que la disciplina quería ver en sus trabajos.

En el marco del modelo WAC/WID, los especialistas en escritura podrían ayudar en esta tarea propiciando los encuentros y dando talleres al cuerpo docente para ofrecer consejos y ejercicios de práctica basados en investigación sobre los métodos más efectivos para diseñar tareas y dar una devolución a los estudiantes sobre su trabajo escrito. Pero los especialistas en escritura no estarían enseñando los cursos disciplinares, en los que no son expertos. Esa sería la responsabilidad de los profesores de cada área, aunque si hubiera un centro de escritura en la facultad, también podría ayudar con un comentario. Este modelo es muy diferente del curso único obligatorio impartido por un departamento. Como el proyecto WAC/WID Mapping Project lo demuestra en sus resultados, más de la mitad de las universidades en USA incluyen tanto el curso obligatorio y algún tipo de iniciativa WAC/WID.

Un desafío especial que enfrentan los iniciadores de programas en el marco WAC/WID es convencer a los docentes de las disciplinas que también deben asignar tareas escritas a los estudiantes del nivel superior y, lo que es más desafiante aún, que les hagan una devolución sobre el trabajo escrito para ayudarlos en su pensamiento, su evidencia, su organización y su expresión. Esto parece un montón para los profesionales capacitados para algo diferente de estudios de la escritura. Cuando me reúno con mis colegas cada año en los encuentros de la Red Internacional de Programas WAC (ahora Asociación de Escritura a través del Currículo) los asistentes, que han venido de todas partes de USA y de muchos países, siempre

tienen este desafío en sus mentes. Por suerte, hay una abundancia de material disponible para ayudar a incluir la escritura de manera significativa en la enseñanza y también para responder al desafío de un comentario útil. Un libro muy apropiado es *Engaging Ideas* (Ideas Interesantes), de John Bean y Dan Melzer (2021), que ya va por su tercera edición en Jossey Bass; trata todos los temas importantes para el diseño de tareas y el proceso de retroalimentación. Pero la mejor fuente de un montón de información sobre todos los temas WAC/WID es WAC Clearinghouse en Colorado State University.³

Los talleres que la mayoría de los programas WAC/WID consolidados ofrecen a los docentes disciplinares son más importantes aún en el proceso de desarrollo de la enseñanza. Estos pueden tener una duración de unas pocas horas hasta una semana o más. Algunas universidades llevan a cabo seminarios para profesores que duran un cuatrimestre. Los especialistas en escritura guían a los participantes a través de procesos de diseño de tareas reales que usarán en sus cursos. En los talleres más largos, los participantes hacen críticas constructivas a sus respectivas tareas y repasan lo que planean dar a los estudiantes. También participan en comentarios y sesiones de evaluación en las que hacen una retroalimentación a tareas reales de los estudiantes y comparan sus respectivos métodos.

Los talleres también permiten que quienes están presentes creen ejercicios informales, que luego pueden pedir a sus alumnos que los realicen para ayudarlos a enfocar el pensamiento y responder de manera informal las preguntas que el profesor hace en clase. Colaboran especialmente en el proceso del profesor del diseño y gestión de tareas más largas y formales. Son las que tienen un importante peso en la nota. Otro tipo de talleres, por ejemplo, puede ayudar a departamentos enteros a determinar las responsabilidades de los diferentes cursos o a crear una rúbrica de evaluación para guiar la puntuación.

Tales estructuras han funcionado sostenidamente en muchas instituciones para cambiar la cultura de la universidad hacia un mayor respeto por la enseñanza y la comprensión del hecho que la escritura puede ser vital en el aprendizaje del alumno, así como crucial en el éxito posgraduación.

3 <http://wac.colostate.edu>

Estoy muy contento de poder decir que he tenido el privilegio de ser parte de dos universidades, durante más de cuarenta y cinco años, en las que las iniciativas WAC/WID han florecido y crecido, aunque no sin obstáculos constantes. También tuve la distinción de asesorar a varias universidades e instituciones de nivel superior para ayudar a hacer realidad su visión sobre los programas de escritura de acuerdo con su misión única. Como ya lo he dicho en esta conferencia, lo que surge en cada caso es exclusivo de esa institución, pero también hay principios y elementos estructurales que se comparten. WAC Clearinghouse es la mejor fuente de información y de publicaciones sobre una gran variedad de temas WAC/WID, tanto sobre desarrollo del programa como sobre métodos de enseñanza para los docentes que se enmarquen en WAC.

En las dos universidades en las que he enseñado y dirigido programas ha surgido un centro de escritura, diversos cursos de escritura obligatorios y mucha responsabilidad por el desarrollo de la escritura asumida por los docentes de las disciplinas. Ambos comenzaron siendo muy pequeños, pero tuvieron la bendición de tener una sucesión de tenaces defensores de los estudiantes.

También he tenido la suerte de pertenecer a organizaciones profesionales en las que sus integrantes comparten su conocimiento y experiencias, y continúan inspirándose unos a otros. Sin estas comunidades de investigadores y docentes no sería posible que alguno de nosotros tuviera éxito.

Una breve actualización desde 2018: tres hechos importantes que han cambiado el concepto de un programa de escritura

Desde 2018, cuando di versiones de este ensayo como conferencias a los docentes de cuatro universidades argentinas, se han producido grandes cambios en el campo de los estudios de la escritura. Estos fueron impulsados por hechos importantes en la gran sociedad transnacional que han modificado cómo conceptualizamos la idea de "programas de escritura". Los resumiría en tres, todos interrelacionados:

1. La influencia de la pandemia por el covid-19 (2020-2022) en el modo de impartir la educación y el lugar donde la gente aprende a escribir.

2. La constante "desestandarización" de la escritura y, por supuesto, de todo tipo de comunicación como señal de respeto por las herramientas multimodales, por las lenguas regionales y los dialectos, y por el crecimiento de nuevos grupos raciales, étnicos, relacionados con el género y la identidad de la clase social.
3. El repentino surgimiento de los chatbots de Inteligencia Artificial (IA) como ChatGPT, fácilmente disponibles para billones de usuarios, que han redefinido la autoría, el rol del docente y han debilitado el concepto anterior sobre la propiedad intelectual.

Se han publicado muchos libros y artículos sobre los tres fenómenos, y siguen apareciendo nuevos continuamente, pero me gustaría ofrecer mi análisis de cómo estos han al menos comenzado a influir en la idea de un "programa de escritura".

No me apartaré de la taxonomía de tres componentes de los programas de escritura que di en mis conferencias en 2018. Los centros de escrituras, los programas de cursos obligatorios y los programas de Escritura a Través del Currículo (WAC/WID) son conceptos útiles aún para ayudar a entender la estructura de la enseñanza de la escritura en las universidades e instituciones de enseñanza de nivel superior.

Pero lo que ha cambiado y está cambiando es:

- ◆ la definición precisa de la "escritura";
- ◆ lo que significa "aprender a escribir";
- ◆ dónde se lleva a cabo el aprendizaje de la escritura, y
- ◆ nuevos tipos de experticia que deben desarrollar aquellos que ayudan a los escritores a aprender.

Trataré cada uno de estos fenómenos por separado y describiré brevemente cómo ha cambiado nuestra concepción de los "programas de escritura".

1. La influencia de la pandemia del covid-19 (2020-2022) en cómo se imparte la educación en escritura y dónde se aprende a escribir.

La pandemia del covid-19 (2020-2022) cerró escuelas y universidades en la mayor parte del mundo por al menos un año y obligó a la educación superior, incluida la enseñanza de la escritura, a hacerse en línea. Por supuesto que la educación virtual ha estado funcionando por años, pero la pandemia obligó a casi todos los docentes e instituciones a abandonar

la educación presencial por un tiempo. En la enseñanza de la escritura, diversas técnicas tales como *revisión de pares*, *composición en grupos*, *presentaciones orales de trabajos escritos* y *encuentros cara a cara de docentes o tutores* tuvieron que ser canceladas o, al menos, repensadas durante este período.

De manera irónica, como los componentes orales y conversacionales de la educación en la escritura se vieron reducidos, las interacciones entre los estudiantes, entre ellos y con los docentes, se centraron en la escritura. En efecto, como ocurrió en mi propio curso de Escritura en las Ciencias, los estudiantes y yo realizamos el curso totalmente *por escrito*: incluso las instrucciones de las tareas, mis respuestas a las propuestas de los estudiantes y borradores, las revisiones en pares de los borradores de sus compañeros y nuestro foro de debate semanal sobre temas del curso. El debate oral estuvo casi ausente y la escritura llevaba el peso que la clase, la conversación, las preguntas y respuestas orales tenían previamente. Así, en una circunstancia tan diferente, *la enseñanza de la escritura asumió una dimensión totalmente nueva*, con la escritura informal, o lo que se podría denominar *escritura transaccional curricular*, volviéndose tan importante como el borrador y la revisión de las tareas formales.

Igualmente importante, el rol del profesor o tutor como *hablante y presencia física*, mediante la que el docente gana su autoridad en las clases cara a cara o en los centros de escritura, se convirtió en el rol de profesor/tutor como escritor. Al igual que muchos de mis colegas, tuve que construir fortalezas interpersonales en mi escritura enfocadas en el curso, que nunca antes había tenido que usar anteriormente.

Más aún, con casi todos los estudiantes lejos de las universidades tratando de llevar adelante su educación desde sus hogares, la idea de la educación superior podría –y a menudo así lo fue– volverse un tipo de irrealidad para los jóvenes, y su valor muy cuestionable. Con tantas distracciones cotidianas y muchas veces responsabilidades en sus casas, estando a miles de millas de las facultades (como ocurrió con mis estudiantes internacionales) la idea de una clase de escritura o de un centro de escritura en la facultad podría parecer irrelevante, sobre todo cuando la lengua de instrucción es diferente de la de la casa.

Por el contrario, si un docente de escritura, además de reconocer el nuevo entorno de aprendizaje, pudo hacerlo parte de su curso, los

alumnos se dieron cuenta de la gran importancia de la escritura. Los que usaron esta circunstancia para hacer que sus estudiantes escribieran sobre la *alfabetización en sus propias comunidades* podrían colaborar a que la escritura, quizás la propia, se considere muy relevante donde sea que tiene lugar. Un aprendizaje potente puede haber ocurrido si lo estudiantes escribieron, por ejemplo, acerca de sus propias aventuras de alfabetización de casa a la universidad y vuelta a casa o si diseñaron dispositivos de escritura en sus propias comunidades (como he hecho y hago en el curso Escribir en la Ciencia).

En efecto, aunque las restricciones impuestas por la pandemia han desaparecido, los docentes descubrieron técnicas y herramientas que tendrán un impacto continuo en la enseñanza de la escritura y en lo que significa escribir. Los que, como yo, enseñaron virtualmente por primera vez adquirieron habilidades, tareas y tecnologías que serán componentes permanentes de sus repertorios. Los estudiantes aprendieron a disociar su alfabetización de la “escolaridad” explícita y ampliaron su propia alfabetización, así como su propio cuestionamiento de la superioridad de la escuela física. La escritura se produce en cualquier lado y la pandemia colaboró a enseñar eso.

2. La constante “desestandarización” de la escritura y, de hecho, de toda la comunicación, como respeto a las herramientas multimodales, los lenguajes y dialectos, y por el crecimiento de grupos sociales, raciales, étnicos y relacionados al género.

Todos estos factores “desestandarizantes” han estado creciendo durante un tiempo, pero quizás la pandemia, como lo hemos destacado más arriba, aceleró todas estas tendencias al reemplazar las comunidades cara a cara en las facultades dominadas por los docentes, por lejanas redes en línea que le dieron al estudiante mayor responsabilidad individual y mayor poder para definir quiénes eran y lo que necesitaban aprender. Por ejemplo, había sido más sencillo para los docentes en las clases presenciales exigir a un grupo de estudiantes en el mismo entorno que escribieran ensayos convencionales y que entregaran los trabajos reales. La diáspora ocasionada por la pandemia hizo más difícil esperar una homogeneidad similar en cada estudiante en una gran variedad de entornos domésticos, todos frágilmente “conectados” por electrones.

Además, el universo en línea presenta a sus usuarios composiciones *multimedia* con sentido retórico, publicaciones y podcast, sin importar el área de conocimiento. Las fotos, videos e infografías son un conjunto de herramientas comunes para los escritores. Por lo tanto, es solo cuestión de tiempo –y versatilidad del docente– hasta que la educación en la escritura se redefina como *diseño multimedial*. Mi propia enseñanza de Escritura en la Ciencia, por citar un ejemplo, se ha visto transformada por el entusiasmo de los estudiantes y su capacidad para una tarea que diseñé en 2008, el “Proyecto de Ciencia Popular”, que requiere multimodalidad y experimentación con herramientas y géneros, así como también poder llegar a audiencias no académicas (mi libro de texto publicado en 2019, *Escribir Ciencia en el Siglo XXI*, explora la multimodalidad y experimentación con géneros en profundidad).

Igualmente, hemos visto cómo, de forma constante, los estudios de la escritura se han vuelto transnacionales y translingüísticos durante las últimas dos décadas, posibilitados por Internet y facilitados por los programas de traducción de la IA. La pandemia podría haber frenado esta diversificación mediante las restricciones de los viajes transcontinentales, pero Zoom y otras plataformas similares asumieron el trabajo tan fácilmente que la transnacionalidad y el translingüismo se han visto acelerados (Hall y Horner, 2023), y aún continúan usándose ampliamente.

De hecho, en los últimos años, los estudios de la escritura han visto un crecimiento dramático de las pedagogías que respetan y fomentan la diversidad retórica en audiencias, estilos, gramática y vocabulario como parte del respeto a las diferencias raciales, étnicas, de género y de clase social. Por ejemplo, la organización profesional con sede en EE.UU., Conference on College Composition and Communication (CCCC) “reafirmó” en 2014 su *Declaración sobre el Derecho de los Estudiantes a Su Propio Lenguaje*, es decir, “sus propios patrones y variedades de lenguaje, los dialectos de su crianza o cualquier dialecto en el que encuentren su propia identidad y estilo”. Esta gran apertura al concepto de escritura universitaria refuerza la transformación hacia una comprensión mucho más amplia de los géneros y estilos que pueden ser retóricamente efectivos en una amplia variedad de entornos profesionales y comunitarios, y ciertamente expande lo que anteriormente podría haber sido la escritura aceptable en entornos académicos.

3. *La repentina aparición en 2022 de chatbots de Inteligencia Artificial (IA) (ejemplo, ChatGPT), fácilmente accesibles para miles de millones de usuarios, ha redefinido la autoría, redefinido el papel del docente y socavado la idea anteriormente estándar de la propiedad intelectual.*

En mis cincuenta años en la educación en escritura nunca antes había visto el pánico que surgió entre los profesores de estudios de escritura y los planificadores de programas desde que la empresa OpenAI anunció a ChatGPT en otoño de 2022. Por supuesto, entre los educadores de escritura palidece en comparación con el pánico entre los educadores de todos los demás campos, quienes probablemente enseñan a clases más grandes y conocen el trabajo de sus estudiantes menos que nosotros el nuestro, y, por lo tanto, pueden ser menos propensos a detectar el plagio.

Dado que los estudios de escritura, y casi toda la educación en escritura, la presentan como un proceso de creatividad, revisión y etapas de edición, el campo puede desarrollar técnicas que tanto estudien como utilicen los chatbots de IA y adapten el paradigma del proceso a este nuevo desafío tecnológico. La disciplina está tan preparada para responder a él que ya hay varias publicaciones que describen técnicas de aula y respuestas de programas completos al uso de IA por parte de los estudiantes.

La mayoría de estas publicaciones reconocen que los chatbots de IA, y avances como Dall-E 2 que combinan medios, transformarán gran parte de la composición que ocurre en los negocios y en diversas disciplinas, por lo que los programas de escritura necesitan ayudar a los estudiantes a aprender cómo usar nuevas herramientas como parte de su desarrollo de composición. Ellos y nosotros, los profesores necesitaremos incorporar la IA en los propios procesos, pero hacerlo de manera crítica y ética. Un nuevo texto que ha recopilado ideas de enseñanza de muchos profesionales es el de Vee et al., *TextGenEd: Teaching with Text Generation Technologies* (2023). Otro recurso nuevo es el sitio web colaborativo de la CCCC, *Exploring AI Pedagogy: A Community Collection of Teaching Reflections*, al que los profesores de cualquier lugar pueden contribuir con sus prácticas de enseñanza en respuesta a la IA.

Mi programa en UC Davis ha realizado reuniones regulares de profesores para recopilar ideas y crear proyectos de investigación en el aula, así como para diseñar materiales que toda la institución universitaria, no

solo del programa de escritura, pueda utilizar para gestionar las tareas de escritura en todo el plan de estudios.

Sin embargo, la nueva preponderancia del *software* de composición y diseño basado en inteligencia artificial afectará la escritura, la educación en escritura y el diseño de programas de escritura de maneras que no podemos prever por completo. La educación en escritura durante los últimos siglos se ha basado en una teoría de propiedad intelectual que no perdona el comportamiento autoral que toma la obra de cualquier persona sin citar, sin dar crédito y obtener permiso, con desprecio por la precisión y la validez. El plagio y la irresponsabilidad son, precisamente, lo que define a los chatbots de IA. Gran parte de lo que suceda en el futuro dependerá, inevitable y desafortunadamente, de las decisiones de los tribunales en respuesta a demandas por plagio y mala conducta presentadas por artistas, escritores, empresas y partes perjudicadas de diversos tipos.

Hasta que eso suceda, los profesores de escritura, tutores y administradores, así como los docentes que utilizan la escritura en su enseñanza de diversas disciplinas, tendrán más responsabilidad que nunca de ayudar a los estudiantes a navegar por estas aguas traicioneras. Por lo tanto, seguirá siendo esencial diseñar programas de escritura adecuados para cada institución.⁴

Referencias

- BEAN, J. Y MELZER, D. (2021). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- CONFERENCE ON COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION (2014). Statement on Students' Right to Their Own Language. <https://n9.cl/wlcffr>.
- CONFERENCE ON COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION (2023). Exploring AI Pedagogy: A Community Collection of Teaching Reflections. <https://n9.cl/lvg2tc>.
- HALL, J. Y HORNER, B. (Eds.) (2023). *Toward a Transnational University: WAC/WID Across Borders of Language, Nation, and Discipline*. Colorado: WAC Clearinghouse and Univ. of Colorado Press.
- LERNER, N. (2009). *The Idea of a Writing Laboratory*. Carbondale: Southern Illinois U.P.

- MARTIN, N.; DARCY, P.; NEWTON, B; & PARKER, R. (1976). *Writing and learning across the curriculum*, 11-16. Montclair, N.J.: Boynton/Cook Publishers
- MCLEOD, S. Y SOVEN, M. (2006). *Composing a Community: A History of Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- PORTER, T. (2016). *Identifying Markers of Success in Writing Across the Curriculum Programs to Help Ensure Sustainability*. Dissertation. University of California, Davis.
- THAISS, C. (2019). *Writing Science in the Twenty-First Century*. Peterborough, Ontario, Canada: Broadview Press.
- THAISS, C., BRÄUER, G., CARLINO, P., GANOBOSIK-WILLIAMS, L. Y SINHA, A. (Eds.) (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- VEE, A., LAQUINTANO, T., Y SCHNITZLER, C. (Eds.) (2023). TextGenEd: Teaching with Text Generation Technologies. *The WAC Clearinghouse*. <https://doi.org/10.37514/TWR-J.2023.1.1.02>

⁴ Todos los resaltados mediante comillas y cursivas son propios del autor.

Génesis, implementación y desarrollo de un modelo de programa de escritura en Argentina

ESTELA I. MOYANO

Introducción

Muchos entre quienes se preocupan por la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior se interesan en consultar aspectos que hacen a la instalación de programas que permitan el desarrollo de esas competencias en los estudiantes. Por un lado, se preocupan en conocer modelos de propuestas; por el otro, el modo de diseñarlas y gestionar su implementación, así como su desarrollo y sostenimiento en el tiempo. Estas inquietudes se dan en un momento en el que el diálogo y el debate sobre la necesidad de llevar a cabo acciones que favorezcan el acceso a los contenidos disciplinares y su producción a través de la lectura, la escritura y la oralidad especializadas se han extendido en América Latina y al interior de los países que la integran.

Este diálogo se ha dado a partir de diferentes experiencias llevadas a cabo en nuestro continente. Es muy difícil establecer una línea de tiempo en la que ellas puedan ser ubicadas, de manera que no es nuestro interés construirla. Sin embargo, sí resulta relevante mencionar algunos volúmenes que han recogido información de propuestas en distintos países de la región (Bazerman y Moritz, 2016; Navarro, 2017a; Navarro, Lopez

Cristovao y Bagio Furtuoso, 2021; Méndez Pereira, 2019, Moyano y Vidal Lizama, 2023; Parodi, 2016; Parodi, 2010; Ramírez, Moyano y Martín, 2021; entre otros). Influyeron en ellas algunas de las “tres tradiciones” para la enseñanza de la lectura y la escritura reconocidas en el mundo (Bawarshi y Reiff, 2010), aunque con especificidades propias en cada caso. Por otro lado, no han sido esas las únicas fuentes teóricas para el abordaje de géneros. Se ha reconocido, particularmente, un grado alto de heterogeneidad, así como también de cierto eclecticismo en los basamentos teóricos de estas iniciativas, lo que le asigna al campo en América Latina un grado alto de diferenciación de las aplicaciones hegemónicas. En este sentido, cabe mencionar un artículo de Federico Navarro (2017b), que aporta detalles para encuadrar este fenómeno.

En la Argentina, cabe reconocer como primer impulso para estas prácticas la creación de talleres al inicio de las carreras de la Universidad de Buenos Aires, a mediados de la década de los ochenta (Di Stefano y Pereira, 2022), a propuesta de Elvira Arnoux. La responsabilidad de conducirlos se asignó en general a profesores de letras, es decir, docentes especializados en lenguaje. Esa experiencia tuvo un efecto multiplicador, que llevó a muchas instituciones universitarias del país a instalar talleres similares como instancia inicial de formación en lectura y escritura académicas. En general, esos dispositivos combinan una orientación remedial, que pretende recuperar competencias y conocimientos que se supone los estudiantes deberían tener, con algunos aspectos de formación propedéutica, introduciendo algunas prácticas que se espera que los estudiantes deban realizar en asignaturas a partir del primer año de las carreras universitarias. Estos talleres han sido, desde su inicio, reconocidos institucionalmente, de manera que se les asignan fondos para su funcionamiento.

Ya en el siglo XXI, en el país se produjeron debates y reflexiones que llevaron a propuestas y prácticas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares y profesionales en las carreras universitarias. Sin embargo, la mayor parte de estas iniciativas fueron llevadas a cabo por decisión particular de los docentes que se hacían cargo de ellas, en su mayoría de diferentes disciplinas. Algunos casos fueron recogidos en una publicación de la Universidad Nacional de Luján (VV.AA., 2001), lo que sugiere que ya a fines de los años noventa se encontraban en curso.

Estas acciones corrieron diversa suerte, ya que en general no contaron con el apoyo institucional requerido para sostenerse y convertirse en programas. Un impulso importante al incremento de estas experiencias en diferentes instituciones lo dio una publicación de Paula Carlino (2005), así como su trabajo de promoción de estas prácticas.

A inicios de la primera década del siglo, y a partir de experiencias previas, surgió en Argentina un modelo que se fue consolidando hasta la actualidad. Este propone la enseñanza de competencias en discurso académico y profesional a lo largo de las carreras y a través del currículum de una institución universitaria (Moyano, 2017). Como rasgos principales, propone la aplicación de una didáctica sistematizada, actualmente denominada Leer y Escribir para Conocer (LEC), con base en la teoría de género, registro y discurso de la lingüística sistémico-funcional (LSF), y la enseñanza compartida entre un docente especialista en lenguaje y uno disciplinar, lo que implica un trabajo que se dio en llamar “negociación entre pares”.

En este capítulo, se plantea un recorrido que da cuenta de la gestación de ese modelo a partir del diagnóstico de un problema a finales de los años ochenta y la propuesta de soluciones que fueron articulando diferentes dispositivos desde entonces. Se mencionan también las diferentes implementaciones de ese modelo que permitieron su mejora y maduración, así como la profundización de su marco teórico. Muy brevemente, algunos de esos fundamentos son la función del lenguaje en la construcción de conocimiento a partir de reflexiones de la filosofía, las ciencias sociales y la LSF; los desarrollos teóricos de esa teoría lingüística, que abordan el concepto de género, los avances sobre las diferentes variables de registro y la descripción de los sistemas semántico-discursivos; y la enseñanza al interior de las asignaturas, focalizando en el discurso disciplinar para la construcción de conocimiento en ese marco a través de los recursos lingüísticos propuestos por la LSF. Algunos de estos aspectos son coincidentes con la corriente WAC/WID (Bazerman et al., 2005; Thaïss y Porter, 2010) y con otros relacionados con Lenguas para Fines Específicos (Dudley-Evans, 2001), pero no solo se desarrollaron independientemente de estas líneas, sino que se diferencian de ellas por el fuerte basamento en la enseñanza del uso del lenguaje especializado, en particular de una lingüística socio-semiótica (Halliday, 1982).

Entre las mejoras que se fueron introduciendo, se cuentan el detalle de un protocolo para la negociación entre pares, el seguimiento cualitativo y cuantitativo de la evolución de los estudiantes en sus competencias de escritura mediante el uso de rúbricas y guías de edición para uso de los estudiantes, y la formación de docentes para hacerse cargo de la tarea, entre otros.

Asimismo, se consideran algunos recursos para la institucionalización de los programas que siguen este modelo, como la negociación con autoridades de diferente nivel y, más tardíamente, la opción de incluir la enseñanza de lectura y escritura basada en géneros en los contenidos mínimos de asignaturas del currículum de cada carrera. Finalmente, a partir de la evaluación y el seguimiento de dos de los programas que actualmente se encuentran en curso utilizando este modelo en forma completa, en este trabajo proponemos algunas líneas a desarrollar a futuro.

Desarrollo

En este apartado se desarrolla el modo como se fue gestando el modelo de programas de lectura y escritura a lo largo de la carrera y a través del currículum que es objeto de este capítulo, así como las modificaciones que fue recibiendo en sus diferentes implementaciones, y que impulsaron su proceso. Para llevar a cabo este propósito, el cuerpo del trabajo se organiza en las diferentes etapas que pueden construirse para dar cuenta, paso a paso, del diseño de esos programas.

Primera etapa: 1987-2000

A partir de mediados de los años ochenta, se había iniciado el dictado de talleres de lectura y escritura al inicio de los estudios superiores en la Universidad de Buenos Aires, como ya se señaló. Sin embargo, no había hasta el momento ninguna iniciativa en los niveles de grado ni de posgrado. En ese tiempo se produjo el requerimiento de estudiantes de una maestría, que solicitaban formación en lectura y escritura para resolver las dificultades que se les presentaban para la redacción de sus tesis. Esto permitió el acceso a textos producidos por graduados universitarios que cursaban estudios de posgrado y la identificación de problemas

de escritura científica en ellos, que guardaban similitud con las que se registraban en los textos de estudiantes secundarios, quienes trabajaban con lo que Bernstein (1993) denomina *recontextualización* del discurso de las disciplinas.

Este diagnóstico condujo a la instalación de talleres de escritura en cursos de posgrado, concretamente en maestrías, que luego se extendieron a ámbitos de institutos de investigación y a la formación de profesionales que ejercían la docencia universitaria y que aspiraban a convertirse en docentes investigadores. Los géneros a enseñar en esas instancias (que abarcaron todo el período señalado como primera etapa) fueron la tesis de posgrado, el artículo científico y el informe de investigación (Moyano, 2000).

Dado que no había hasta ese momento iniciativas institucionales de este tipo fue necesario, ante cada situación concreta, un trabajo de negociación con autoridades a fin de construir un consenso acerca de su necesidad. De esta manera, se daban los primeros pasos para comprender que para instalar una propuesta de enseñanza de la escritura académica era necesario persuadir a los responsables de las carreras de posgrado o de los espacios de formación de investigadores acerca de las razones que la justificaban. Este aprendizaje se consolidó en la propuesta de negociación con autoridades de alto nivel y de nivel intermedio en las instituciones, que fue llevado a cabo en la instalación de cada uno de los programas implementados posteriormente y se integró a la propuesta del modelo (Moyano, 2017).

Para la realización del trabajo en los talleres mencionados, se tomaron algunas decisiones teóricas y metodológicas que se convirtieron en germen de la propuesta didáctica que se elaboraría más tarde (Moyano, 2007) a partir del modelo de la Escuela de Sydney de la LSF (Rothery y Stenglin, 1995; Martín, 1999), y que sería luego brevemente rediseñada para convertirse en lo que se llamó Leer y Escribir para Conocer (Moyano, 2023a). En primer lugar se propuso realizar un trabajo de enseñanza que considerara el texto como unidad de interés. Más aun, uno que se orientara desde la perspectiva de género discursivo (Bajtín, 1995), teniendo en cuenta la reflexión sobre la estructura y el estilo de los textos considerados ejemplares de esos géneros. Asimismo, la tarea de escritura se iniciaba con la elaboración de un diseño de la producción escrita en curso,

entendiendo que planificarla mediante el uso de esquemas es un recurso de alto valor. Los esquemas elaborados por los estudiantes se discutían y revisaban en el aula, lo que condujo a la práctica del trabajo conjunto. Finalmente, se llevaba adelante un ejercicio compartido entre el docente y el grupo en el aula para la edición de fragmentos de textos con problemas de escritura que generaban, a su vez, dificultades para la construcción de significado.

Otro aprendizaje realizado en el diálogo con docentes universitarios que participaban de las experiencias implementadas consistió en el diagnóstico que ellos hacían acerca de la escritura de los estudiantes de los últimos años de las carreras universitarias. Desde su conocimiento del discurso propio de su disciplina, detectaban problemas importantes, aun cuando estaban finalizando sus carreras. Al mismo tiempo, como docentes disciplinares, se manifestaban no competentes para resolver esas dificultades. Esa situación los llevaba a consultar cómo resolver el problema y a solicitar algún apoyo para ello. Este fue el primer paso para imaginar el trabajo conjunto entre docentes especializados en lenguaje y en enseñanza de la lectura y la escritura con docentes disciplinares, que se propondría más tarde en el diseño de programas (Moyano, 2004; 2009; 2010; 2017; 2018; 2023b; Serpa, en referato a).

Pese a los recursos teóricos con que se contaba en ese momento, había algunos aspectos de la escritura de los maestrands y docentes con los que se trabajaba que eran difíciles de resolver. Crecía la sospecha de que se necesitaban nuevas perspectivas que permitieran comprender la razón del problema que se planteaba. Eso llevó a la siguiente etapa, que tuvo como primer componente la búsqueda y adopción de un nuevo marco teórico.

Segunda etapa: 2000-2010

La segunda etapa de este proceso implicó dos aspectos fundamentales: el primero, la adopción de un nuevo marco teórico para el abordaje de los textos a enseñar y la exploración de experiencias dedicadas a la enseñanza de la lectura y la escritura; el segundo, la realización de una serie de acciones que llevaron a la implementación de un primer programa de lectura y escritura en la universidad. No hubo, necesariamente, un orden cronológico para estos pasos, sino que se fueron entrelazando a medida

que los desafíos avanzaban. Sin embargo, en ese entrelazado, la primera puntada fue, precisamente, la adopción de conceptos provenientes de un nuevo marco teórico.

Ampliación del marco teórico

Para responder a las preguntas formuladas a partir de las primeras experiencias, resultó de aporte fundamental la lingüística sistémico-funcional (LSF). A continuación, se presentan ordenadamente algunas de las principales contribuciones de esta teoría al proyecto completo.

En primer lugar, el análisis del discurso de la ciencia iniciado por Halliday y continuado por Martin y sus colegas (Halliday y Martin, 1993; Martin y Veel, 1998; Christie y Martin 1997; Korner, McInnes y Rose, D. 2007, entre otros) aportó el concepto de metáfora gramatical (tanto ideacional como lógica), que permitió explicar los problemas de escritura detectados en los textos de profesionales.

Segundo, el trabajo de Martin sobre estratificación del lenguaje y el contexto (Martin, 1992; 1994; 1997; 2001a; 2001b; Eggins, 1994; Martin y Rose, 2007; 2008) aportó un nuevo concepto de género, próximo al de Bajtín, pero que avanza sobre este por varias razones: 1) incorpora una teoría de lenguaje como sistema semiótico que permite explicar la construcción de significado en los textos y reconocer regularidades de elección lingüística para la construcción de instancias de diferentes géneros; 2) introduce el concepto de sistema para organizar los géneros identificados; 3) desarrolla las diferentes variables de registro (Martin, 1992; Martin y Rose, 2007 y otros más actuales, que se tomaron a medida que la teoría avanzaba), que producen los significados que se realizan a través del lenguaje; 4) propone el concepto de recursos semántico-discursivos, que dan cuenta de la construcción de significado en la unidad textual (Hood y Martin, 2005; Martin, 1992; Martin y White, 2005; Martin y Rose, 2007); 5) introduce la definición de macrogénero, que da lugar a explicar la composición de textos extensos que combinan instancias de diferentes géneros con un propósito global superador de cada uno en particular. Estos conceptos modificaron drásticamente el abordaje de los textos para su enseñanza: por un lado, en relación con el análisis de género, registro y discurso; por el otro, en la utilización de ese análisis para su aplicación a las diferentes etapas de la propuesta didáctica.

En tercer lugar, se tomó como fundamento la teoría de la enseñanza basada en el lenguaje (Halliday, 1993), que sostiene que el aprendizaje es un fenómeno semiótico y que, dado que el lenguaje verbal es el recurso más importante para la producción de significado, la expansión del conocimiento del sistema general del lenguaje y su uso favorece el acceso a diferentes campos del saber. Este concepto fue central a la hora de pensar una propuesta didáctica que contemplara los tres aspectos de aprendizaje que Halliday (2004) propone: aprender el lenguaje (particularmente en este nivel, los recursos clave para la construcción de conocimiento disciplinar, como la metáfora gramatical y los recursos que permiten el diálogo entre diferentes voces en el texto, por ejemplo); aprender sobre el lenguaje (llevando a nivel consciente los recursos necesarios para la producción de significado) y aprender a través del lenguaje (como acceso a los diferentes campos disciplinares).

Cuarto, se tomó como modelo inicial la propuesta didáctica denominada Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje (TLC, por su nombre en inglés), elaborada por los integrantes de la denominada Escuela de Sydney en la LSF (Rothery y Stenglin, 1995; Martin, 1999). Esta propuesta, basada en el concepto de género discursivo, presentaba un gran atractivo por su configuración y por su orientación a disminuir la brecha entre los estudiantes con mejor preparación y los más desaventajados (Martin y Rose, 2005). Su diseño incluye tres etapas (Deconstrucción, Construcción Conjunta y Construcción Individual) permeadas todas por la reflexión sobre el contexto, a fin de desarrollar competencias en escritura y una mirada crítica sobre los géneros abordados en espacios de reflexión compartida.

En relación con los aportes de la corriente escritura a través del currículum (WAC por su nombre en inglés), se indagaron algunas prácticas basadas en esa línea y se tomó, particularmente, la discusión acerca de la implementación de talleres paralelos o escritura al interior de las asignaturas disciplinares, así como de la asignación de responsabilidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior (Farris y Smith, 2000; Freisinger, 1982; Fullwiller y Young, 1982; Peterson, 2000). Esta discusión llevó a valorar la idea de que cada tipo de docente (el disciplinar y el de lenguaje) debía aportar su experiencia y conocimiento diferenciados para un trabajo conjunto en el aula de asignaturas específicas a carreras, generada en la etapa anterior. Se avanzó, entonces, en describir qué

requerimientos debería cumplir un docente especializado en lenguaje para llevar a cabo la tarea de enseñanza de competencias de lectura y escritura de textos académicos y profesionales, como la formación posterior a la carrera de grado, el conocimiento necesario para caracterizar textos como instancias de géneros, la disposición de una propuesta didáctica adecuada y una posición que abandonara la enseñanza remedial para asumir una propedéutica (Moyano, 2004).

Acciones hacia la creación de programas de lectura y escritura

En este apartado se dará cuenta de las decisiones tomadas que condujeron a la creación de un primer programa de enseñanza de la lectura y la escritura, que luego, con modificaciones, fue instalado en otras instituciones.

En primer lugar, durante 2002 y 2003 se elaboró una propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académicas basada en el TLC propuesto por la Escuela de Sydney de la LSF. Este modelo, que hoy se denomina LEC (Moyano, 2007; 2023a), se despliega en tres etapas: Deconstrucción, Diseño-Construcción y Edición. La subetapa Diseño y la etapa Edición fueron propuestas inicialmente en los talleres de escritura en posgrados mencionados en el apartado Primera Etapa. Se mantuvo el trabajo conjunto entre docente y estudiantes, asegurando el andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) para cada una de las etapas, y la reflexión en todo momento sobre las variables de registro, particularmente la de campo en la primera versión, más el añadido de tenor y modo en la versión final. El primer diseño fue testeado en investigación durante 2004 y 2005 en el marco de talleres iniciales de escritura con excelentes resultados (Moyano, 2007).

En segundo lugar, a partir de la consulta del entonces Decano de una unidad académica, se trabajó en 2002 con la negociación con autoridades, ya ensayada en la primera etapa en otros contextos, para la creación de un programa para aplicar al segundo tramo de las carreras de grado de las cuales esa unidad académica era responsable. En esa negociación, se planteó como problema la dificultad que reconocían docentes disciplinares para replicar estrategias que se llevaban a cabo en el taller inicial de lectura y escritura que se implementaba en esa universidad. Ante esa inquietud, se propuso el trabajo conjunto entre un especialista

en lenguaje y los docentes de una asignatura con roles diferenciados en la clase, propuesta basada en las conversaciones mencionadas en la Primera etapa. Además, se proponía esa aplicación a una asignatura por cuatrimestre durante ese segundo ciclo, hasta finalizar la carrera (Moyano, 2010). A partir de ahí, la negociación entre ese Decano y los de otras unidades académicas fue llevada al Consejo Superior, cuerpo colegiado de gobierno de cada una de las universidades argentinas, de manera que se tradujo en negociaciones políticas a nivel institucional. El proceso fue extenso: recién en 2005 se aprobó la propuesta para realizar una prueba piloto y a partir de 2006 se institucionalizó el financiamiento para contratación de docentes a través de la creación de un programa. Esto constituyó el primer proceso de institucionalización de un programa a través del currículum con este modelo (Moyano, 2017), pero que iniciaba su tarea a partir de lo que en ese momento se consideraba segundo ciclo de las carreras de esa universidad.

En cuanto a otras decisiones de gestión, el financiamiento obtenido permitió la incorporación de docentes de lenguaje para integrar un equipo que llevara adelante el programa. Progresivamente, también se fue incrementando la institucionalización, ya que se concursaron gradualmente esos cargos docentes.

En cuanto a las características del programa (Moyano, 2010; Moyano y Natale, 2012), se destacan la aplicación de la propuesta didáctica actualmente denominada LEC; la enseñanza con responsabilidad compartida entre un docente de lenguaje y el o los que estaban a cargo de cada asignatura, que demandaba lo que se dio en llamar *negociación entre pares*; asimismo, la aplicación a lo largo del currículum de cada segundo tramo de cada carrera dictada en la universidad. Se propuso, además, la enseñanza propedéutica, con la convicción de que era necesaria para todos los estudiantes, pues se enfrentaban con un discurso completamente ajeno a su experiencia y con géneros propios de la esfera académica y la profesional, lo que, por lo tanto, demandaba enseñanza.

En este período se desarrollaron especificaciones para la negociación entre pares, que resultaban necesarias para la formación de docentes para la implementación del programa (Moyano, 2010). Esta formación se extendió también a conceptos de la LSF para la descripción de géneros para enseñar en el aula. Así, se obtuvieron las primeras descripciones,

centradas sobre todo en la estructura esquemática de los géneros y algunos recursos. Se propuso, también, la triangulación de datos para la descripción, particularmente cuando no existían textos disponibles para utilizar como modelos (Moyano, 2012).

En esta primera implementación, se propuso que el trabajo con docentes disciplinares podría llevar tres años, de manera de dejar capacidad instalada. Luego de ese período se proponía que los docentes de lenguaje trabajaran en otra asignatura para repetir el proceso. Sin embargo, posteriormente se observó que, a partir del retiro del apoyo del programa, paulatinamente las prácticas de reflexión sobre la lectura y la escritura eran total o parcialmente abandonadas, de manera que esta modalidad no se aplicó a los programas siguientes.

Tercera etapa: 2013-2024

En este apartado se dará cuenta de la implementación de otros dos programas, en diferentes universidades, que siguieron el mismo modelo. Sin embargo, en estas instancias se realizaron modificaciones a la propuesta inicial. Estas modificaciones dieron especificidad a cada programa, pero algunos recursos fueron compartidos, de manera de ofrecer mejoras para el modelo inicial.

Propuesta instalada en una universidad privada

En el año 2013 se llevó a cabo la negociación con la autoridad institucional máxima de una universidad privada para la instalación de un programa a lo largo de las carreras. Como resultado de esa negociación, se propuso una investigación para la detección de necesidades en una carrera, a fin de definir la instalación de un programa (Giudice, Godoy y Moyano, 2016).

En el año 2015, a partir de las hipótesis construidas en esa investigación y del modelo de programa ya ensayado, comenzó la instalación gradual de un programa de lectura y escritura académicas (Moyano, 2018) aplicado a lo largo de las diferentes carreras dictadas en una sede de la universidad, en una materia por año de cada carrera, a partir del primero y hasta el último. Esta fue, entonces, la primera modificación incorporada al modelo aplicado antes.

En cuanto a sus características básicas, el programa se justificó en el hecho de que los estudiantes abordan por primera vez discurso

especializado, de manera que esto requiere enseñanza. El basamento teórico es la LSF y su teoría de género discursivo; la didáctica utilizada de manera sistemática es LEC y se trabaja al interior de las asignaturas, en equipos de socios docentes.

Para instrumentar el programa, se fue conformando un equipo docente con inserción institucional, dada por diferentes aspectos administrativos que dan reconocimiento a cada integrante. El equipo fue creciendo en número, a medida que se iban añadiendo carreras a la propuesta inicial.

Un rasgo de importancia central de esta versión del programa fue el trabajo de formación del equipo docente en reuniones periódicas sobre tres aspectos: la implementación del programa, su didáctica y los recursos teóricos de la LSF para el análisis de género. Esta práctica fue de gran relevancia, pues fue mejorando los resultados de implementación a medida que se iba desarrollando.

La implementación en esta institución significó el trabajo en carreras diferentes de las de la primera etapa. Esto requirió de la descripción de nuevos géneros académicos y profesionales que alimentaran el modelo LEC de enseñanza de la lectura y la escritura. Esta descripción se basa en las teorías de género, registro y discurso de la LSF y está en proceso de avance en el marco de investigaciones con este objetivo.

Asimismo, se profundizó la reflexión sobre la negociación entre pares (Moyano y Giudice, 2016), que incluyó la consideración de su necesidad para promover un cambio en el *habitus*, sobre la base de reflexiones de Bourdieu (1996; 1999; 2006), como desafío para el sostenimiento del programa (Moyano, 2018). Este dispositivo resulta disruptivo en cuanto a la conceptualización sobre la enseñanza universitaria, de manera que requiere reflexión para la producción de una modificación en esa comprensión y las prácticas que conlleva.

Otro aspecto del trabajo del equipo fue la discusión en las reuniones de formación sobre la generación de pautas comunes para la elaboración de rúbricas *ad hoc* para cada asignatura en la que se aplica LEC. A partir de la aplicación de esos instrumentos, se construyen datos cualitativos y cuantitativos para establecer la evolución de cada estudiante y de todo el grupo en sus competencias de escritura en cada experiencia. Esto permitió generar datos de impacto de la aplicación del programa, que colaboraron en la permanente negociación con autoridades intermedias

(Secretaría Académica, Dirección Académica) para asegurar la continuidad del programa. Los resultados obtenidos mostraron una importante evolución de los estudiantes entre las primeras versiones de los trabajos elaborados y su versión editada (García y Moyano, 2021; Nieto y Araoz, en referato; Serpa, 2021).

Entre los años 2017 y 2019 se llevó a cabo una investigación que, además de recoger los datos generados por el seguimiento de la evolución de los estudiantes, significó un trabajo de campo para la evaluación del programa y la propuesta de mejoras. Entre los datos que se produjeron, se contaban resultados de discusiones de grupos de docentes disciplinarios, entrevistas a coordinadores de carrera, encuestas a estudiantes y seguimiento de la negociación entre pares consignada en informes que cada cuatrimestre elaboran los docentes del programa (Moyano [Ed.], en referato).

En el curso de esa investigación, se detectó la necesidad de formación de los docentes disciplinarios sobre los fundamentos del programa y sus características, a fin de construir una masa crítica en ese claustro. Esto tuvo como consecuencia el dictado de cursos en cada semestre a partir de 2021, con el objetivo de lograr el sostenimiento del programa mediante formación para cambio del *habitus*. Los contenidos que se imparten en esos cursos tienen que ver con la justificación de la enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de los estudios superiores, la sugerencia de cómo hacerlo, considerando la propuesta didáctica y el diseño de programas institucionales y, finalmente, qué pueden hacer los docentes disciplinarios para llevar a cabo la tarea en sus aulas sin ser especialistas, como complemento al programa. Esta incorporación es también una modificación del modelo inicial.

En los últimos años se ha ido extendiendo la implementación a otra sede de la universidad, lo que implicó también un crecimiento del equipo docente. Queda todavía completar ese trabajo de expansión, para lo cual se están llevando a cabo negociaciones con las autoridades de alto nivel a la vez que se acompaña un proceso de evaluación llevado a cabo por la institución para confirmar las mejoras propuestas en el proceso de investigación.

Finalmente, se sostiene un programa de formación de los nuevos docentes de lenguaje incorporados en relación con la responsabilidad

que les compete en la implementación, así como también en la profundización de aspectos teóricos, particularmente los necesarios para el análisis de géneros discursivos académicos y profesionales.

Propuesta instalada en una segunda universidad pública

En 2019 se produjo una demanda institucional desde otra universidad, esta vez una universidad pública en proceso de organización. En esa oportunidad se realizó la primera negociación con su autoridad máxima, el Rector Normalizador. En un trabajo conjunto se acordó la creación de un área transversal al currículum para enseñar lectura y escritura profesionales y académicas a lo largo de cada una de las carreras planificadas.

Como estrategia de sustentabilidad para el área, se incluyeron contenidos de competencias discursivas para la escritura de diferentes géneros, adecuados a las asignaturas en las que se trabajaría, en los denominados *contenidos mínimos*, que son presentados al Ministerio de Educación de la Nación, lo que representó una modificación al modelo original. Estos contenidos se incorporaron a una materia por cuatrimestre desde el inicio hasta el final de cada una de las carreras, es decir, una segunda modificación del modelo. En el primer cuatrimestre fueron seleccionadas dos asignaturas por cada carrera: una de dictado en todas ellas y una específica a cada una. Asimismo, se llevó a cabo la designación por concurso de un equipo conformado por docentes especializados en lenguaje, que se haría cargo de la tarea de enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales al interior de las asignaturas elegidas para ello. Ese mismo año, con el inicio de la actividad docente de la institución, se comenzó la aplicación del modelo, incluyendo la negociación entre pares.

Estas iniciativas dan cuenta del grado de institucionalidad con que se inició el trabajo en esta universidad. Esta institucionalización contribuyó al cambio del *habitus*, estableciendo una nueva modalidad de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Sin embargo, fuera de los docentes disciplinares que intervinieron en la primera aplicación, que respondieron con apertura a la negociación entre pares, la reacción inicial generalizada fue de sorpresa y rechazo. Pero la obtención de primeros resultados medidos mediante el uso de rúbricas generó una modificación en la valoración del programa, con un alto grado de aceptación.

Sin embargo, la negociación continuó, dado que una vez normalizada la universidad cambiaron las autoridades. Esto implicó la necesidad de trabajar nuevamente en esto con las de nivel más alto, como el rector y la secretaria académica. Asimismo, se iniciaron conversaciones para persuadir de la necesidad del programa con coordinadores de las carreras, docentes y estudiantes, a través de los Centros que los organizan. La negociación con estudiantes es doblemente importante: por un lado, son los destinatarios del programa y es central que estén convencidos de su utilidad; por el otro, tienen representantes en el Consejo Superior, órgano que establece la legitimidad de las normativas en cada una de las universidades nacionales en Argentina. De esta manera, la propuesta quedó instalada como parte del nuevo *habitus*: gradualmente, toda la universidad se apropió de la propuesta, que comenzó a ser parte de su vida normal.

Todo esto permitió que el equipo que lleva adelante la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales en esta universidad fuera creciendo a medida que se avanzaba con la apertura de nuevas etapas de cada carrera, así como con la incorporación de nuevas. Asimismo, se comenzaron trabajos de investigación y de extensión, lo que permitió también la ampliación de dedicaciones de parte de los integrantes del equipo.

Con la idea de conformar un “gran equipo” que incluyera a los docentes disciplinares, se resolvió el dictado de un curso *on line*, que se ofrece de manera regular. Este está conformado por tres momentos de formación: la primera unidad reflexiona acerca de las razones por las cuales un estudiante universitario necesita desarrollar competencias de lectura y escritura de géneros profesionales y académicos, contra todo lo que tradicionalmente se ha pensado en relación con las competencias que se espera que traigan de niveles educativos anteriores; la segunda ofrece una explicación de la propuesta LEC, utilizada para la enseñanza de la lectura y la escritura en el programa, junto con ejemplos de materiales didácticos; la tercera responde a la inquietud que muchos docentes disciplinares plantearon en relación con lo que ellos podrían hacer para favorecer el desarrollo de estas competencias.

En 2022 se iniciaron nuevas negociaciones a propuesta del rectorado, a fin de transformar el área de competencias en discurso profesional y académico en un programa transversal que fuera aprobado por el Consejo Superior (Moyano, 2023b). Esta negociación supuso algunas

modificaciones al modelo. Se mantuvo el trabajo en una materia por cuatrimestre en cada carrera, a excepción del primer cuatrimestre, donde se lo hacía en dos, durante los dos primeros años de cursada. A partir del tercer año se selecciona una materia por año por carrera para realizar el trabajo de lectura y escritura, pero a diferencia del primer tramo en el que se hace enseñanza entre socios, la responsabilidad recae en el docente disciplinar. Pese a ello, el Programa acompaña esta instancia, guiando a los docentes en la realización de cada una de las etapas de LEC con el género que proponen a los estudiantes para trabajar. Este trabajo comenzó con el dictado de un curso de un nivel superior al propuesto en primera instancia. Sin embargo, ante la resistencia de los docentes, se optó por un trabajo de tutorío, en el que el acompañamiento se hace de a uno. Esta es una modificación importante al diseño original, que deberá ser evaluada.

Otra actividad que fue realizada con los docentes más experimentados que forman parte del equipo, fue la elaboración de nuevos instrumentos para la evaluación de los estudiantes: mejoramiento de la rúbrica general que resulta base para la creación de rúbricas según el género, ya mencionada antes; la modificación del estilo de las rúbricas *ad hoc*; la elaboración de procedimientos para la ponderación de la calificación; la aplicación de guías de edición para su utilización por los estudiantes y los docentes disciplinares (Moyano, 2024a).

Finalmente, se está llevando a cabo un proceso de seguimiento de la aplicación del programa tomando como unidad de análisis una de las carreras de la universidad. El trabajo incluye encuestas a estudiantes, grupos focales con docentes, seguimiento de la evolución de los estudiantes en sus competencias al interior de una asignatura y descripción de los géneros en juego en las asignaturas de esa carrera. Este proceso permitirá tener una primera evaluación del programa en esta institución.

Avances teóricos

Durante las diferentes aplicaciones y el desarrollo del modelo, se fue incorporando nueva bibliografía al marco teórico. Fundamentalmente, se incluyeron avances de la LSF en relación con la profundización sobre las variables de registro (Doran y Martin, 2021; Martin, 2020a; Martin y Matruglio, 2020), acerca de aspectos de la semántica discursiva (Hao, 2020a; 2021) y sobre metáfora gramatical (Hao, 2020b, Martin, 2020b).

Asimismo, en ese período se fueron produciendo avances sobre los estudios del español en el mismo marco teórico, lo que implicó la inclusión de trabajos que aportaban, especialmente, a la descripción de géneros y macrogéneros, tanto desde la léxico-gramática como de la semántica discursiva (Acebal, 2023; en referato; Leiva Salum, 2022; 2024; Martin, Quiroz y Wang, 2023; Moyano, 2013; 2014; 2019; 2016; 2021a; 2024b; Oteíza, 2017; 2021; Quiroz, 2015; 2017; Serpa, 2021; en referato b; Vidal Lizama, 2020; Vidal Lizama y Montes, 2023; entre muchos otros). De igual modo, se desarrolló una metodología de análisis en español (Moyano, 2021b) basada en Martin (2009), y Martin y Rose (2007).

Se avanzó también en la reflexión sobre el lenguaje como recurso para la producción de conocimiento, a partir de la integración de fuentes de la filosofía, las ciencias sociales y la LSF (Moyano & Blanco, 2021).

Avances de aplicación

En 2020, en las dos aplicaciones reseñadas en esta Tercera etapa se realizó el pasaje a la virtualidad debido al contexto de covid-19 y las medidas de aislamiento preventivo. Con esa finalidad, se trabajó en la adaptación de LEC a la modalidad de enseñanza mediada por tecnologías digitales y en el desarrollo de recursos para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de competencias de lectura y escritura (Bassa Figueredo et al., 2021; Serpa, 2022).

En ambas instituciones, pasado el período de aislamiento, se continuó con la nueva manera de trabajar. En la primera, porque estaba transitando un proceso de virtualización a la que el programa se sumó primero de manera forzada y luego por elección, ya que ofrecía como ventajas la disminución del tiempo de dictado de la asignatura utilizado para la enseñanza de lectura y escritura sin disminuir los resultados obtenidos en la etapa presencial. En cuanto a la segunda institución, además de las ventajas ya señaladas, se cuenta el hecho de que se dictan materias de cursado masivo por ser comunes a diferentes carreras. Esta masividad obliga a que las asignaturas cuenten con diferentes comisiones, es decir, la agrupación de estudiantes para conformar grupos de 50 o 70 estudiantes. El dictado presencial en cada comisión hubiera obligado a ampliar considerablemente el número de integrantes del equipo del programa, lo que sería poco conveniente, considerando el aspecto

presupuestario. Con la virtualidad, un único docente de lenguaje trabaja con todas las comisiones de la misma materia.

Reflexiones finales

En este trabajo se abordó el proceso que permitió, a partir del diagnóstico de un problema, gestar, implementar y desarrollar un modelo de programa de enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de los estudios superiores. Si bien se trata de un modelo originado y establecido en Argentina, es posible aplicarlo, aunque con las modificaciones que se requiera, a otros contextos. Es importante destacar que los resultados que se obtienen en la evolución de las competencias estudiantiles en el uso del lenguaje académico y profesional para producir textos de diferentes géneros son muy relevantes. Esto podría ser de aliento para su implementación en otros ámbitos, ya sea en otras universidades argentinas como de América Latina u otras latitudes.

En cuanto al proceso mismo, se identificaron distintas etapas, a fin de mostrar cómo se fue gestando el modelo a partir de primeros ensayos en contextos de posgrado. A partir de la demanda, se realizó un diagnóstico que llevó a considerar que el problema no se encontraba en los sujetos escritores sino en el discurso especializado, que tiene características propias, diferentes a las del sentido común y que requieren de enseñanza. La búsqueda bibliográfica permitió encontrar información sobre los rasgos particulares de los discursos disciplinares que era necesario poner en evidencia frente a quienes los abordaran por primera vez y los géneros discursivos que dan cuenta de las actividades sociales que se llevan a cabo en los ámbitos de referencia, como la academia o la práctica profesional.

La reflexión sobre propuestas didácticas y la generación de una, en este caso la propuesta LEC, a partir de lo realizado en otras experiencias así como en la propia, fue de crucial importancia en lo pedagógico. Encontrar un procedimiento de enseñanza que pudiera ser además transformado en una guía para el proceso de escritura que los estudiantes pudieran utilizar en espacios donde no dispusieran de asistencia y, particularmente, en la vida posterior a sus carreras universitarias, fue de gran relevancia. Proponer así una actividad desde la heteronomía, el

trabajo compartido, hacia la autonomía, contribuye no solo al aprendizaje situado, sino que permite uno propedéutico. Lo que se busca, de esta manera, es lograr que los estudiantes se conviertan en escritores expertos, que estén en condiciones de explorar modelos al aprender un nuevo género discursivo, diseñar y escribir su propio texto y editarlo antes de entregarlo a su destinatario o para difusión.

La articulación de diferentes dispositivos condujo a la creación de un modelo de programa de enseñanza de la lectura y la escritura que incidiera en el aprendizaje de los contenidos disciplinares y de las actividades profesionales, objetivos fundamentales de las carreras universitarias. Esos dispositivos son la propuesta didáctica LEC, apoyada por una teoría del lenguaje como recurso socio-semiótico y una teoría de género discursivo que vincule lenguaje y contexto; la enseñanza compartida entre socios con especialidades diferentes (disciplinar y lingüístico-didáctica) y la correspondiente negociación entre pares; la distribución de espacios de enseñanza a lo largo de la carrera y a través del currículum; las estrategias de institucionalización, que permiten, junto con la negociación con autoridades y entre pares la modificación del *habitus* de la enseñanza universitaria y, en consecuencia, la instalación de un programa; los espacios de formación para construir un lenguaje común en una institución; el seguimiento del programa instalado para evaluarlo e introducir mejoras cuando fuere necesario.

La posibilidad de implementar programas en diferentes instituciones educativas permitió no solo explorar diversos contextos, sino generar cada vez estrategias que contribuyeran con la aplicación, el desarrollo y la institucionalización del modelo. Se trata de experiencias que promueven el aprendizaje de quienes se proponen la enseñanza de la lectura y la escritura en estos espacios. Y esos aprendizajes redundan en la flexibilidad del modelo y en su enriquecimiento para introducir mejoras que puedan ser compartidas en las diferentes instancias. De esta manera, la reflexión que se genera en el proceso puede ser de utilidad para el campo de los estudios de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Queda todavía mucho por hacer y aprender. Por ejemplo, desarrollar la transferencia de responsabilidad a los docentes disciplinares con acompañamiento de los especialistas en lenguaje integrantes del equipo del programa es un desafío todavía. Es necesario, además, iniciar luego

de un primer período de aplicación de esta modalidad un proceso para evaluarla y considerar si los resultados obtenidos por los estudiantes justifican el cambio que se aceptó ante la presión de la institución. Otro aspecto a desarrollar es la evaluación de la evolución de competencias de escritura de los estudiantes a lo largo de la carrera, cuestión que desafiaba por el hecho de que en cada asignatura se aborda un género discursivo diferente, con características específicas. Un primer intento, sin embargo, se llevó a cabo en Serpa (en referato a). Asimismo, es importante indagar la manera de aislar variables para poder determinar el impacto que tiene la enseñanza de la lectura y la escritura en la construcción de nuevo conocimiento, es decir, en el aprendizaje de las disciplinas involucradas. Si bien se ha podido formular la hipótesis a partir de algunos casos (Moyano y Blanco, 2021), es necesario evaluarla en investigación. Por otro lado, es fundamental incrementar la formación de docentes disciplinares y de nuevos integrantes del equipo para mejorar el impacto de las aplicaciones. Finalmente, ya hay elementos para teorizar sobre aspectos de sustentabilidad de programas de escritura, aspecto que queda abierto para una sistematización también en investigación.

Referencias

- ACEBAL, M. (2023). El posicionamiento actitudinal y las metáforas gramaticales: La inscripcón de significados interpersonales en las respuestas a un parcial universitario de Psicología Evolutiva. En E. Moyano y M. Vidal Lizama (Eds.). *Centros y Programas de Escritura en América Latina: opciones teóricas y pedagógicas para la alfabetización académica* (pp. 133-160). The WAC Clearinghouse.
- ACEBAL, M. (en referato). Escribir lo observado: el Registro de Observación de la Enseñanza de la Actividad Física. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 41 (2).
- BAJTIN, M. (1995). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BASSA FIGUEREDO, L., MARTÍNEZ, D., MOYANO, E.I., NIETO, F. (2021). Reconfiguraciones de estrategias y dispositivos de formación docente en la residencia de lengua y literatura II en el primer año de la pandemia. En M. Campilla, A. Merodo, C. Salit y J. Serra (comp.), *Prácticas y residencias en contexto de pandemia. Narraciones, experiencias y reflexiones* (pp. 46-59). Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- BAWARSHI, A.S. Y REIFF, M.J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. Colorado/Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.
- BAZEMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press; The WAC Clearinghouse.
- BAZEMAN, CH. Y MORITZ, M.E. (Eds.) (2016). *Higher education writing studies in latin america. Ilha do desterro* 69 (3).
- BOURDIEU, P. (1996). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2006). *Argelia 60. Estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- CHRISTIE, F. Y MARTIN, J.R. (Ed) (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Continuum.
- DI STÉFANO, M. Y PEREIRA, M.C. (2022). La Enseñanza de la Lectura y la Escritura en el Nivel Superior: Procesos, Prácticas y Representaciones Sociales. En P. Carlino (Ed.). *Leer y Escribir en la Universidad*. Textos en Contexto 6 (pp. 23-39). Colorado: The WAC Clearinghouse (publicado originalmente en 2004).
- DORAN, Y. Y MARTIN, J.R. (2021). Field relations: Understanding scientific explanations. En K. Maton, J.R. Martin y Y. Doran (Eds.). *Teaching Science. Knowledge, Language, Pedagogy* (pp. 105-133). London: Routledge.
- DUDLEY-EVANS, T. (2001). Team Teaching in EAP. Changes and Adaptations in the Birmingham Approach. En J. Peacock y M. Flowerdew (Eds.). *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 225-238). Cambridge University Press.
- EGGINS, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Cassell.
- FARRIS, CH. Y SMITH, R. (2000). Writing-Intensive Courses: Tools for Curricular Change. En S. Mc. Leod y M. Soven (Eds.). *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (pp. 71-86). Colorado: The WAC Clearinghouse.
- FREISINGER, R. (1982). Cross Disciplinary Writing Programs: Beginnings. En: T. Fullwiler y A. Young (Eds.). *Language connections. Writing and reading across the curriculum* (pp. 3-13). Illinois, NCTE.

- FULLWILER, T. Y YOUNG, A. (1982). Introduction. En T. Fullwiler y A. Young (Eds.). *Language connections. Writing and reading across the curriculum*. Illinois, NCTE.
- GARCÍA, Y. Y MOYANO, E.I. (2021). El macrogénero Escenarios: una experiencia de enseñanza a lo largo del currículum desde la lingüística sistémico-funcional. *Revista Organon* 35 (71), 280-299.
- GIUDICE, J., GODOY, M. Y MOYANO, E.I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (69), 501-526.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- HALLIDAY, M.A.K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5, 93-116.
- HALLIDAY, M.A.K. (2004). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. En J. Webster (Ed.). *The language of early childhood: Collected works of M.A.K. Halliday* (Vol. 4, pp. 308-326). London: Continuum.
- HALLIDAY, M. Y MARTIN, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- HAO, J. (2020a). *Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Perspective: A framework for exploring knowledge building in biology*. London: Routledge.
- HAO, J. (2020b). Nominalisations in scientific English: a tristratal perspective. *Functions of Language* 27 (2), 143-173.
- HAO, J. (2021). Building taxonomies: A discourse semantic model of entities and dimensionality in biology. En: K. Maton; J.R. Martin y Y. Doran (Eds.). *Teaching Science. Knowledge, Language, Pedagogy* (pp. 134-161). London: Routledge.
- HOOD, S. Y MARTIN, J.R. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38 (58), 195-220.
- KORNER, H.; MCINNES, D. Y ROSE, D. (2007). *Science literacy*. NSW: NSW AMES.
- LEIVA SALUM, N. (2022). Conexiones causales en español: un recurso semántico-discursivo para explicar el pasado reciente en la Historia escolar. *Estudios Filológicos* 69, 135-161.
- LEIVA SALUM, N. (2024). Explaining what happened: logical grammatical metaphors in Spanish history textbooks. En J. Hao y J.R. Martin. *The Discourse of History: A Systemic Functional Linguistic Perspective* (pp. 116-144). Cambridge University Press.
- MARTIN, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- MARTIN, J.R. (1994). Modelling big texts: a systemic functional approach to multi-genericity. *Network* 21, 29-52.
- MARTIN, J.R. (1997). Analyzing genre: functional parameters. En Christie, F. y Martin, J.R. (Eds.). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 3-39). London: Continuum.
- MARTIN, J.R. (1999). Mentoring semogenesis: "genre-based" literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes* (pp. 123-155). London: Cassell (Open Linguistics Series).
- MARTIN, J.R. (2001a). A context for genre: modelling social processes in functional linguistics. En J. Devilliers y R. Stainton (Eds.). *Communication in Linguistics: papers in honour of Michael Gregory* (pp. 287-328). Toronto: GREF (Theoria Series 10).
- MARTIN, J.R. (2001b). Construing knowledge: a functional linguistic perspective. En F. Christie y J.R. Martin (Eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (34-64). London: Continuum.
- MARTIN, J.R. (2009). Boomer dreaming: the texture of recolonisation in a lifestyle magazine. En G. Forey y G. Thompson (Eds.). *Text-type and Texture* (pp.252-284). UK: Equinox.
- MARTIN, J.R. (2020a). Revisiting field: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse. En J.R. Martin, K. Maton y Y. Doran (Eds.). *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and legitimation code theory* (pp. 114-148). London: Routledge.
- MARTIN, J.R. (2020b). Metaphors we feel by: stratal tension. *Journal of World Languages* 6 (1-2), 8-26.
- MARTIN, J.R. Y VEEL, R. (1998). *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.
- MARTIN, J. R. Y ROSE, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C. M. Matthiessen y J. Webster (Eds.). *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). London: Equinox.
- MARTIN, J.R. Y WHITE, P.P.R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave.
- MARTIN, J. R. Y ROSE, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. Y ROSE, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- MARTIN, J.R. Y MATRUGLIO, E. (2020). Revisiting mode: Context in/dependency in Ancient History classroom discourse. En J.R. Martin; K. Maton y Y. Doran (Eds.). *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and legitimation code theory* (pp. 89-113). London: Routledge.
- MARTIN, J.R.; QUIROZ, B. Y WANG, P. (2023). *Systemic Functional Grammar: A Text-Based Description of English, Spanish and Chinese*. Cambridge University Press.

- MÉNDEZ PEREIRA, R.C. (Org.) (2019). *Escrita na Universidade. Panoramas e Desafios na América Latina*. Joao Pessoa: Editora UFPB.
- MOYANO, E.I. (2000). *Comunicar ciencia. El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- MOYANO, E.I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas* 4 (4), 109-120.
- MOYANO, E.I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos* 40 (65), 573-608.
- MOYANO, E.I. (2009). Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. En Ch. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo. *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 449-464). The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- MOYANO, E.I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos* 43 (74), 465-488.
- MOYANO, E.I. (2012). Hacia la caracterización de géneros profesionales: algunas reflexiones teórico-metodológicas. En S. Nothstein, M.C. Pereira y E. Valente (Comps). *Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales* (pp. 1567-1586). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- MOYANO, E.I. (2013). Proyección congruente y metafórica en las discusiones de artículos científicos de tres disciplinas en español. En O. Vian Jr. y C. Caltabiano (Orgs.) *Língua(gem) e suas múltiplas faces* (pp. 109-133). Mercado de Letras.
- MOYANO, E.I. (2014). La discusión en artículos de Microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Revista Onomázein*, Núm. esp. IX ALSFAL (2014): 161-185.
- MOYANO, E.I. (2016). Theme in English and Spanish. Different means of realization for the same textual function. *English Text Construction* 9 (1), 190-220.
- MOYANO, E.I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Linguas Modernas* 50, 47-72.
- MOYANO, E.I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista D.E.L.T.A.* 34 (1), 235-267.
- MOYANO, E.I. (2019). Knowledge construction in Discussions of research articles in two disciplines in Spanish: The role of resources of APPRAISAL. *Journal of Pragmatics* 139 (2019), 231-246.
- MOYANO, E.I. (2021a). La función de Tema en español: sus medios de realización desde la perspectiva trinocular de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Revista Signos* 54 (106), 487-517.
- MOYANO, E.I. (2021b). Metodología para la descripción de géneros en el marco de la lingüística sistémico-funcional: su adaptación al español. *Revista Organon* 35 (71), 257-279.
- MOYANO, E.I. (2023a). Requerimientos para la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares en los niveles secundario y superior. En M.E. Flores Treviño y M.S. Herrra Martínez (Eds.). *Literacidad, Discurso y Traducción (ELM/ELE/ESL)*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- MOYANO, E.I. (2023b). A WAC/WID experience in Argentina: Working for a high degree of institutionalization. En Kelly, M.; Falconer, H.; González, C. y Dahlman, J. *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50* (pp. 205-218). Colorado: WAC Clearinghouse.
- MOYANO, E.I. (2024a). Diseño de instrumentos para la evaluación de textos producidos por estudiantes en el marco de programas de lectura y escritura académicas y profesionales. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura* 1(1), 99-122.
- MOYANO, E.I. (2024b). The function of Theme in Spanish: towards a systemic description. *Language, Context and Text*, 6(2), 262-301.
- MOYANO, E.I. (Ed.) (en referato). *Escritura y construcción de conocimiento: Evaluación y resultados de un programa de escritura a lo largo de la carrera universitaria*. The WAC Clearinghouse.
- MOYANO, E.I. Y NATALE, L. (2012). Teaching Academic Literacy across the University Curriculum as Institutional Policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). In: Thaïss, Ch., G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha. *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 23-34). Perspectives on Writing. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- MOYANO, E.I. Y GIUDICE, J. (2016). Negotiation Between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level. *Ilha do Desterro* 69 (3), 157-172.
- MOYANO, E.I. Y BLANCO, N.H. (2021). Función del lenguaje en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Revista Signum* 24 (3), 95-116.
- MOYANO, E. Y VIDAL LIZAMA, M. (Eds.) (2023). *Centros y programas de escritura en América Latina: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar*. Colorado: WAC Clearinghouse.
- NAVARRO, F. (Ed.) (2017a). Enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas. *Revista Linguas Modernas* 50 (segundo semestre, 2017).

- NAVARRO, F. (2017b). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Revista Lenguas Modernas* 50 (segundo semestre, 2017), 9-14.
- NAVARRO, F., LOPEZ CRISTOVAO, M.V. Y BAGIO FURTUOSO, V. (2021). Letramentos Acadêmico-Ciêntíficos no Ensino Superior: Um Olhar Latino-americano. *Signum: Estudos da Linguagem* 24 (1).
- NIETO, M.F. Y ARAOZ, T. (en referato). Una mirada sobre los resultados de la evolución en la escritura de los estudiantes del nivel superior. En E.I. Moyano (Ed.). *Escritura y construcción de conocimiento: Evaluación y resultados de un programa de escritura a lo largo de la carrera universitaria*. Colorado: The WAC Clearinghouse.
- OTEÍZA, T. (2017). Escritura en la historia: Potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. *Lenguas Modernas* 50 (segundo semestre, 2017), 193-224.
- OTEÍZA, T. (2021). Sistema de compromiso en español escrito- dialogicidad en el campo del discurso de la historia. *Boletín de Filología* 3 (2), 799-819.
- PARODI, G. (Ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- PARODI, G. (Ed.) (2016). Higher education writing studies in Latin America. *Revista Signos* 49 (1).
- PETERSON, L. (2000). Writing Across the Curriculum and/in the Freshman English Program. En S. Mc. Leod y M. Soven (Eds.). *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (pp. 58-70). Colorado: The WAC Clearinghouse.
- QUIROZ, B. (2015). La cláusula como movimiento interactivo: Una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. 31 (1), 261-301.
- QUIROZ, B. (2017). The verbal group. En T. Bartlett y G. O'Grady (Eds.). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 301-318). London: Routledge.
- RAMÍREZ, J.A., MOYANO, E.I. Y MARTIN, J.R. (Eds.) (2021). Applicable Linguistics in Language Education: Systemic Functional Linguistics in Practice. Número especial *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (1).
- ROTHERY, J. Y STENGLIN, M. (1995). *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- SERPA, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero "Descripción de Flujograma". *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura* 26 (1), 77-96.
- SERPA, C. (2022). Estrategias didácticas implementadas durante la pandemia por covid-19 para trasladar un programa de escritura académica y profesional al contexto de la virtualidad: sistematización de la experiencia y reflexiones a futuro. *Traslaciones*, 9 (18), 32-58.
- SERPA, C. (en referato a). La implementación de un programa de escritura a lo largo de una carrera: el caso del Ciclo de Complementación Curricular en Enseñanza de la Matemática. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*.
- SERPA, C. (en referato b). ¿Historia o respuesta? Aportes de la Lingüística Sistémico Funcional al debate en torno a la "narración de hechos" en la contestación a la demanda. *Revista Forma y Función*.
- THAISS, C. Y PORTER, T. (2010). The state of WAC/WID in 2010: Methods and results of the US survey of the international WAC/WID mapping project. *College Composition and Communication* 61 (3), 524-570.
- VIDAL LIZAMA, M. (2020). Aproximación al ensayo académico como género de formación en Ciencias Sociales: el caso de Sociología. *D.E.L.T.A.*, 36 (4): 1-26.
- VIDAL LIZAMA, M. Y MONTES, S. (2023). Escritura académica en la formación de estudiantes de Arte: continuidades y cambios a lo largo de la carrera. En E. Moyano y M. Vidal Lizama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en América Latina: opciones teóricas y pedagógicas para la alfabetización académica*. (pp. 189-218). The WAC Clearinghouse.
- VV.AA. (2001). *La lectura y escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján: Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación.
- WOOD, D., BRUNER, J. Y ROSS, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.

El Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC: crónica de un desafío colectivo

MARÍA XIMENA ÁVILA ◇ TATIANA RODRÍGUEZ CASTAGNO

A modo de introducción: el derecho a una educación superior inclusiva y de calidad como faro

El interés por la lectura, la escritura y la oralidad vinculado a los procesos de formación académica y profesional en la Educación Superior se encuadra en políticas de democratización de la educación basadas en principios de inclusión con calidad, refrendadas por la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2018), a los que adhiere la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).¹

Reconociendo que las prácticas letradas son herramientas estratégicas no sólo para acceder al pensamiento disciplinar y para participar de las

¹ En la declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, que refrenda los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba), de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia), de 1998, y de Cartagena de Indias (Colombia), de 2008, se “reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña”.

discusiones y producciones de un campo profesional, sino también para posicionarse en un rol transformador de lo social, la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC), una de las 15 que integran la cuatricentenaria Casa de altos estudios, viene impulsando –desde hace décadas– diferentes acciones en ese sentido.

Uno de los proyectos que materializa y aúna los aportes que en ese campo vienen llevándose a cabo de manera sostenida es la creación de su Centro de Escritura (CE). Concebido como espacio de diálogo y construcción colaborativo de saberes, el CE se creó en octubre de 2018, bajo la Resolución FCC N° 1038. Esa normativa permite darle mayor entidad a una serie de acciones y tareas que se vienen desarrollando a lo largo de los últimos 20 años a través de programas, proyectos, eventos y prácticas impulsadas por distintos actores mediante un trabajo colegiado y mancomunado desde diversos ámbitos con la finalidad de producir, transmitir, intercambiar conocimiento y acompañar prácticas de lectura, escritura y oralidad en la universidad a sujetos involucrados en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para dar cuenta de ese recorrido, en principio, nos detendremos de manera sintética en momentos institucionales que han sido significativos en relación a los modos de abordar la lectura, la escritura y la oralidad en la FCC. En ese marco, tendremos en cuenta los aportes que –fundamentalmente desde el campo de la investigación– han sido vitales para su implementación y actual sostenimiento.

Luego, describiremos dos actividades que ofrece el CE que tienen continuidad en el tiempo y que apuntan a destinatarios que atraviesan distintos momentos clave de sus trayectos educativos: el *Seminario Tutorías y Enseñanzas Inclusivas: acompañar la lectura, escritura y oralidad en la formación de grado* y el *Seminario Taller de Escritura Académica de Trabajo Final*.

Estos espacios permiten ensayar acciones para acompañar no solo a estudiantes sino también a aquellos egresados que están haciendo sus primeras experiencias en la docencia universitaria. Funcionan como espacios de reciprocidad que favorecen el desarrollo de procesos reflexivos sobre las prácticas letradas en etapas significativas de su formación.

Por último, daremos lugar a las voces de quienes han participado de los Seminarios y nos brindan su mirada sobre los mismos. Para ello, tomaremos segmentos de las devoluciones que hicieron de sus experiencias,

palabras que ponen de relieve cambios en sus concepciones sobre la lectura, escritura y oralidad en la universidad, en sus propias estrategias puestas en juego para alcanzar metas académicas y en los modos de pensar sus trayectorias. Palabras que nos animan, en tanto, a seguir (re) pensando las propuestas.

Lectura, escritura y oralidad en la FCC: un recorrido por momentos significativos y sus andamiajes

Desde finales de los años noventa hasta la fecha, la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la UNC viene desarrollando acciones –de manera progresiva y colegiada– que dan cuenta de distintos modos de entender la lectura, la escritura académica, y la oralidad y su enseñanza. Podemos reconocer, en ese recorrido, una evolución de las concepciones que se materializan, por ejemplo, en un cambio en los destinatarios de las acciones: mientras en un comienzo la mirada se centraba (casi exclusivamente) en quienes se sumaban a los estudios superiores, se pasó luego hacia un enfoque integral que abarca desde el ingreso hasta las etapas avanzadas de la formación, al tiempo que se involucran en las acciones actores de la comunidad académica.²

Inicialmente, reconociendo los desafíos lingüísticos y discursivos de las/os estudiantes ingresantes, la FCC impulsó como propuesta la implementación de talleres de lectura y escritura. También se enfocó en el desarrollo de cursos y materiales específicos destinados a mejorar las habilidades de lecto-comprensión de quienes transitaban sus primeros años de universidad.

Posteriormente, las discusiones sobre la problemática del ingreso a la universidad que se venían dando durante el periodo de transición del siglo XX al XXI en materia de lectura y escritura evidenciaron la necesidad de que las instituciones asuman responsabilidades y acciones comprometidas para abordar estos desafíos. Este pensamiento se vio traducido en políticas y acciones concretas. Entre ellas, a finales de 2004, el Ciclo Introductorio de la Licenciatura en Comunicación Social recibió –vía el

² Para ampliar la historización se puede consultar la siguiente bibliografía: Castagno y Ávila (2020); Castagno et al. (2014).

Programa de Apoyo a las Ciencias Sociales de la UNC (PROSOC)– un fortalecimiento mediante el cual se incorporaron docentes estables a cargo de las cátedras que lo integraban, entre ellas la materia Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (TEyCT), espacio en el cual se abordan de manera explícita y prioritaria temas referidos a la lectura y escritura académica.

Ese refuerzo de las cátedras posibilitó la puesta en marcha de nuevas estrategias para acompañar ese complejo momento que supone profundos procesos de reconfiguración identitaria de las/os estudiantes, ya que involucra múltiples re/significaciones epistemológicas, emocionales, socioculturales que la/os interpelan tanto a ellas/os como a las instituciones y docentes que se ocupan de la enseñanza de las prácticas letradas en esta etapa. Vemos estudiantes que se encuentran con un nuevo ámbito institucional, otros modos de lectura y escritura, de relacionarse, de estudiar y aprender, de los cuales deben apropiarse y que constituye un pasaje, de una instancia educativa a otra, a veces problemático o dificultoso (Ávila, Pinque et al., 2017).

Esta nueva etapa supuso una redefinición del ingreso universitario que comprometió un acompañamiento más integral a las/os estudiantes durante su primer año. A través del Programa de Orientación hacia Metas Académicas (POMA), implementado desde el año 2005, se llevaron a cabo tutorías, talleres y se propició una mayor colaboración entre asignaturas. Este viraje posibilitó una consideración de la lectura y la escritura dentro de una dimensión social más amplia, reconociendo su importancia no solo en los procesos de apropiación del conocimiento, sino también en la construcción de una identidad académica, así como en la integración a la comunidad disciplinaria universitaria.

Los aportes y propuestas del nuevo equipo interdisciplinario de cátedra dialogan –desde ese entonces– con concepciones sobre lectura y escritura que fueron promovidas por Paula Carlino a través de la noción de “alfabetización académica” (2005a; 2013). Este concepto se define como un proceso de enseñanza que ayuda a estudiantes a integrarse en las culturas escritas específicas de cada disciplina, fomentando su participación activa en prácticas letradas y géneros discursivos particulares de cada ámbito del conocimiento. Este enfoque señala que no solo hay que enseñarles a comunicarse de manera efectiva dentro de sus disciplinas, sino también a

desarrollar modos de estudiar que sean apropiados para cada comunidad discursiva. Esta perspectiva permite comprender que cada comunidad científica en particular tiene estilos retóricos únicos para estructurar discursivamente su ámbito epistémico o disciplinar (Carlino, 2005a; 2013).

Esta mirada condujo a acompañar también a dos movimientos teóricos complementarios, los denominados Escribir a través del Currículum y Escribir en las disciplinas (WAC y WID por sus siglas en inglés, respectivamente)³, dado que la escritura y la lectura se aprenden gradualmente, y para poder incorporarse a cada campo disciplinar es necesario ser un participante activo de los géneros que allí circulan (Bazerman et al., 2016; Navarro, 2014). De esa manera, mediante la escritura se “disciplina el pensamiento”, se aprende a entender el mundo por medio de los intereses, conceptos y teorías de determinado campo, así como a expresar pensamientos apropiados para la disciplina, a pensar, a exponer e intercambiar con pares y expertos (Bazerman et al., 2016). Estas tradiciones abrieron nuevas perspectivas para el tratamiento de la lectura y la escritura impulsadas directamente por las problemáticas de su enseñanza y el aprendizaje –o de “la retórica y la composición”– en los primeros años de la educación superior y nuevas nociones provenientes de la teoría del género como actividad social (Bazerman, 2012).

Siguiendo este recorrido, podemos compartir que a partir de 2010, con actividades que se enmarcaron en otro programa de mejoramiento, el Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG), se comienzan a ofrecer espacios que incluyen, también, a estudiantes de las etapas avanzadas de la formación académica. Durante esta fase, la FCC implementó acciones continuas para la enseñanza explícita de la escritura y la lectura, dirigidas tanto a las/os estudiantes avanzados como a docentes, promoviendo la inclusión educativa y el trabajo colaborativo entre cátedra.⁴

La FCC construye, desde entonces, una perspectiva integral de las prácticas letradas a lo largo del currículum, poniendo de relieve la didáctica de los géneros discursivos, dado que el avance en la universidad requiere el aprendizaje de nuevos géneros académicos y profesionales

³ *Writing across the curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID).

⁴ Para conocer acciones desarrolladas en el marco del programa PAMEG, se puede consultar: Ibáñez, Rodríguez Castaño y Rodríguez (2015); y Ávila y Orellana (2017).

(Moyano, 2013). Este período se caracterizó, a su vez, por la implementación de proyectos innovadores, como la creación de entornos virtuales y la coordinación de proyectos interuniversitarios que contribuyeron a la formación de redes académicas. Un hito importante de esta etapa fue la creación en 2016 de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras en Educación Superior (RAILEES), que facilitó el diálogo y la cooperación tanto a nivel nacional como internacional en el campo de la enseñanza de la escritura académica.

Inicialmente, estuvo integrada por cuatro universidades públicas: la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Villa María. Entre los principios fundantes de la Red que definen su misión figuran la democratización, inclusión y promoción del conocimiento en la educación superior como así también la promoción de acciones asociadas a generar, fortalecer, consolidar, difundir e institucionalizar los proyectos e iniciativas vinculados a la lectura y la escritura como prácticas y procesos situados a lo largo del currículum y en todos los campos disciplinares de la educación superior. (Castagno y Waigandt, 2020, p. 9-10)

La RAILEES es, tal como mencionamos, un momento importante en este recorrido, porque además de sus aportes al campo disciplinar fue un pilar fundamental en la constitución del CE. Existe, podemos decir, una sinergia de trabajo y colaboración entre la Red y el CE porque son espacios que se retroalimentan y se enmarcan dentro de políticas comunes, comparten integrantes, recursos, esfuerzos, espacios, intercambios y acciones colegiadas.

A este recorrido se suma un interés en la perspectiva de las Literacidades Académicas (Lillis, 2002; 2018; 2021), la cual remite al campo de los Nuevos Estudios de Literacidad (Kalman, 2002; Street, 2008; Zavala, 2011) que comparten también una mirada sociocultural que considera la lectura, la escritura y la oralidad como actividades implicadas en prácticas sociales específicas. Esto significa que estas habilidades no se entienden únicamente como capacidades individuales aisladas, sino como prácticas que están profundamente influenciadas por y que, a su vez, influyen en el contexto social, cultural, político y económico en el que se realizan (Gee, 2015).

Estos enfoques, aún con sus diferencias, proporcionan una visión más abarcadora y crítica de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad en la educación superior. Reconocen que la alfabetización académica implica una variedad de prácticas sociales que son específicas en contextos culturales y disciplinarios, enfatizan además la necesidad de abordar la enseñanza de los géneros académicos desde una perspectiva que reconozca su naturaleza situada y construida socialmente. La didáctica de los géneros académicos, desde esta óptica, piensa más allá de enseñar las estructuras y formas de los textos para incluir la exploración de cómo estos géneros funcionan dentro de comunidades de práctica específicas, cómo negocian el poder y la identidad, y de qué manera se pueden usar para lograr propósitos comunicativos y epistemológicos específicos.

Los Nuevos Estudios de Literacidad también han destacado la importancia de la multimodalidad en la comunicación contemporánea. La lectura, escritura y oralidad ya no se limitan al texto lingüístico; involucran otros modos y lenguajes, como imágenes, sonido, video y elementos digitales. Este enfoque multimodal profundiza el espectro de lo que se considera literacidad, reconociendo la complejidad de la comunicación en la sociedad moderna (Knobel y Kalman, 2017; Zavala, Murcia y Ames, 2004).

Estas perspectivas asumidas han dado lugar a algunas actividades impulsadas colaborativamente entre el CE y la RAILEES, entre ellas podemos mencionar:

◇ *Jornadas Virtuales Centros y Programas de Escritura en la Universidad: aportes y experiencias para promover enseñanzas inclusivas en contextos de virtualización.* En un principio, la actividad fue pensada con la intención de intercambiar experiencias entre colegas que estábamos participando en distintas acciones bajo la figura institucional de Centros y/o Programas de Escritura en la UNC. Sin embargo, la pandemia por covid-19 y las condiciones de virtualización no planificadas que interpelaron de modo nítido las prácticas letradas en los procesos de formación, llevaron a reformular la propuesta con el propósito de recuperar experiencias y aportes también de otras instituciones para pensar/pensarnos en esa situación inédita, donde el devenir de aquel escenario tecnológico posibilitó el evento de manera virtual. Así, la invitación se hizo extensiva y participaron especialistas externos: Estela Moyano junto a Néstor Blanco y su equipo de investigación (UFLO y UnaB, Argentina), Violeta

Molina Natera (Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia); Francisco Albarello (Universidad Austral, Argentina) y miembros de la RAILEES, Fabiana Castagno (UNC) y Diana Waingadt (UNER), junto a docentes que compartieron experiencias desarrolladas en tres unidades académicas de la UNC, María Marcela González y María Elisa Romano (FL), Marcelo Casarín (FD y CEA) y Ximena Ávila y Tatiana Rodríguez Castagno (FCC-UNC).

◇ *Conversatorio Multialfabetismo y Cultura Snack: los contenidos breves en la nueva dieta mediática* a cargo de Carlos Scolari (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona), llevado a cabo en octubre de 2021, también de manera virtual. Este encuentro tuvo como finalidad socializar experiencias, aportes e investigaciones que contribuyan a reflexionar y comprender las prácticas letradas y multialfabetizadoras, y su incidencia y significación en los procesos de formación en el marco de las transformaciones tecnológicas actuales.

◇ *Jornadas internacionales Literacidades académicas y democratización de la educación superior: Diálogos transnacionales para la enseñanza y la investigación de la escritura*. Su propósito fue promover un trabajo colaborativo orientado al diseño y desarrollo de políticas de democratización de la educación superior para acompañar y fortalecer las trayectorias estudiantiles en el acceso, permanencia y culminación de sus carreras a través de vínculos de cooperación y diálogo entre miembros de la Red RAILEES con otras instituciones de educación superior. Del mismo modo, favorecer el contacto e intercambio de docentes e investigadores con expertos internacionales en este campo de estudios. El evento contó con la participación de la especialista internacional Theresa Lillis (Profesora Emérita, The Open University, Reino Unido) y Laura Eisner (Profesora investigadora, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina) y se desarrolló de manera híbrida (presencial y virtual simultáneamente), durante el mes de noviembre de 2022.

◇ *Jornadas internacionales Escrituras e Inteligencia Artificial Generativa en Contextos de Formación y Profesionales*, en las que participaron Federico Navarro (Universidad de O'Higgins, Chile) y Laura Eisner (UNRN). Su finalidad fue abordar una problemática relevante en la actualidad: el papel de la inteligencia artificial generativa en las prácticas de escritura y sus implicancias en diversas esferas de la vida social. Su abordaje se delimitó

a contextos de formación en educación superior, en el campo de la investigación sobre la lectura y la escritura como también en entornos profesionales. Las actividades, realizadas en octubre de 2023 bajo la modalidad híbrida, pusieron en diálogo las funciones de docencia, investigación y extensión universitaria.

Estas son algunas de las acciones que, de manera colaborativa, permiten visibilizar un trabajo mancomunado y colegiado, que comparte concepciones de los enfoques mencionados que se fueron complementando e integrando en distintos momentos y se tradujeron en acciones concretas que generaron significativos aportes a las prácticas educativas. Estas resultan alentadoras para que educadores y los diseños curriculares consideren la diversidad de literacidades de las/os estudiantes y la importancia de los contextos sociales y culturales en la enseñanza y aprendizaje de las prácticas letradas en la universidad. Estas contribuciones son asumidas por el CE de la FCC para pensar sus lineamientos y acciones.

Este brevísimo recorrido permite dar cuenta cómo esta institución ha mantenido un compromiso sostenido con la mejora de la enseñanza y la práctica de la escritura, la lectura académica y la oralidad, intentando adaptarse a las necesidades cambiantes de las/os estudiantes y del contexto educativo. Esta mirada integral adoptada incluye valiosos aportes que van desde la producción de materiales didácticos, la formación docente y el fortalecimiento del trabajo colaborativo, subrayando la importancia de las prácticas letradas en la agenda educativa y política de la institución hasta acciones interinstitucionales con la finalidad de mejorar las condiciones de acceso, permanencia y finalización de los estudios universitarios.

Seminario Tutorías y Enseñanzas Inclusivas: sobre cómo andamiar procesos desde el acompañamiento de las/os pares

Como anticipamos, una de las acciones que de manera regular ofrece el CE es el *Seminario Tutorías y Enseñanzas Inclusivas: acompañar la lectura, escritura y oralidad en la formación de grado*. En este caso, la actividad está destinada –principalmente– a ayudantes alumnas/os y adscriptas/os de las distintas propuestas académicas que brinda la

Facultad, a saber: Licenciatura en Comunicación Social, Profesorado en Comunicación y Tecnicaturas a Distancia.

El fin de orientar el Seminario a este público radica en que uno de sus objetivos es que quienes participen puedan comenzar a explorar la figura de tutor/a de escritura, un rol, si bien complementario, diferente al que específicamente está previsto desde el régimen de Adscripciones (Resolución FCC 060/2020) y de Ayudantía de Alumno (Resolución FCC 059/2020). Apostamos, a su vez, a la sinergia que pueda generarse en el interior de las cátedras cuando estrategias y propuestas de acompañamiento al estudiantado se promueven ya no (o ya no solo) desde los equipos responsables de los espacios curriculares sino también desde un trabajo en convergencia con otros actores.

Más allá de estas/os destinatarios directos la propuesta también apunta a estudiantes avanzadas/os de todas las orientaciones de la Licenciatura en Comunicación Social. Queremos destacar, en tanto, que en cada edición se sumaron estudiantes o bien egresados de otras Unidades académicas de la UNC (como la Facultad de Ciencias Sociales y Psicología) así como de otras universidades del país. Estas/os participantes no previstas/os inicialmente en las convocatorias permitieron enriquecer la propuesta con sus aportes y experiencias y, al mismo tiempo, pudieron ser dinamizadores de acciones en sus ámbitos de pertenencia.

Las primeras ediciones del Seminario se llevaron a cabo en 2018. En los primeros años replicamos la propuesta en días y franjas horarias distintos (turno mañana y tarde). A partir de la pandemia por covid-19, y teniendo en cuenta la disponibilidad de los cursantes, lo implementamos con la modalidad de presencialidad remota, mediante encuentros sincrónicos vía plataformas digitales.

Tal como está concebido, la propuesta aborda tres grandes ejes que se van desarrollando de manera transversal: I) las prácticas letradas y multimodales en la formación y políticas de inclusión en educación superior, II) las funciones de las prácticas letradas y multimodales en los procesos de aprendizaje y de enseñanza y III) la tutoría con foco en las prácticas letradas y multimodales: acompañar los procesos de aprendizaje estudiantiles.

A lo largo de seis encuentros sincrónicos en los que prima el diálogo y la reflexión compartida, planteamos que llevar adelante políticas y acciones de democratización en el nivel superior constituyen un reto y

un compromiso de toda la comunidad educativa. Y que ese compromiso demanda pensar en acciones que tiendan a garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y culminación de los estudios de manera inclusiva y con calidad.

Así, a partir de nociones como alfabetización académica, disciplinar y profesional (Bazerman, 2014; Carlino, 2005a y 2013; Navarro, 2017, etc.) abordamos cómo las prácticas letradas (lectura, escritura y oralidad) y multimodales ocupan un papel estratégico en los procesos de formación, concebidos como fenómenos altamente contextualizados y multidimensionales, lo que requiere comprenderlos en su complejidad y especificidad. Esto implica prestar especial atención a las condiciones y contextos situados, concretos, en los que las prácticas letradas se dan y cómo se materializan en los procesos de aprendizaje que éstas promueven.

Problematicamos, además, que estas prácticas acontecen en entornos de cambios profundamente acelerados que impactan en las formas de aprender, producir y comunicar conocimiento en las cuales la lectura, la oralidad y la escritura deben pensarse también desde una perspectiva multialfabetizadora /multimodal (Cope y Kalantzis, 2010; Kress y Bezemer, 2009, etc.).

Parte del Seminario se destina, en tanto, a realizar un recorrido por diferentes centros y programas de escritura de Argentina y América Latina, y a indagar en la función de tutores de escritura, figura que ha recorrido una tradición en el marco de dispositivos institucionales de este tipo a nivel internacional y regional.

Como corolario de este Seminario, quienes participan realizan –a los fines de acreditarlo– propuestas concretas para su implantación y exploración en un proceso de coordinación con la cátedra en la que desarrollan su labor como ayudantes o adscriptos/as.

Seminario Taller de Escritura Académica de Trabajo Final: una guía para el tramo final

El tramo final de la Licenciatura en Comunicación Social es una etapa compleja y de gran criticidad, que sitúa a las/los estudiantes frente al desafío de elaborar un trabajo final para poder graduarse. Este texto,

también conocido como tesina, debe dar cuenta de saberes teóricos y prácticos; además, ser el resultado de un proceso de investigación que suele ser el primero que realizan de manera autónoma, luego de haber finalizado el cursado de las materias, por lo que no se organiza bajo la lógica y los tiempos del aula (Ávila, Orellana y Frontoni, 2019).

Autores como Narvaja de Arnoux (2009), Carlino (2003) y Navarro (2014) resaltan la singularidad y los retos que enfrentan las/os estudiantes al abordar este género discursivo, que actúa como un puente entre los géneros de formación académica y los géneros expertos, y requiere la realización de aportes originales a la disciplina. Este proceso no solo es evaluado por especialistas, sino que también contribuye a la formación del estudiante como miembro de la comunidad académica.

Frente a estos desafíos que presenta el egreso a la carrera, el CE ofrece el Seminario Taller de Escritura Académica de Trabajo Final, un espacio de diálogo, práctica e intercambio para estudiantes avanzados en la licenciatura que están en proceso de elaboración de esos trabajos con la finalidad de acompañarlos, y brindarles herramientas y recursos de escritura académica durante el proceso de confección de sus producciones.

Esta propuesta del CE se realiza de manera ininterrumpida desde el año 2019. Sin embargo, cabe destacar que este espacio tuvo sus primeros ensayos en los años 2011, 2016 y 2017 a través del Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado (PAMEG) financiado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. De aquellas primeras implementaciones participaron algunos miembros del equipo actual junto a docentes de otras materias de la carrera y distintas unidades académicas para dar respuesta a una clara preocupación por acompañar a estudiantes en etapas avanzadas de sus carreras de grado que diluían su graduación más de lo esperado. Luego, con la creación del CE, ese espacio se recupera y reconstruye para darle continuidad, pero ya con la participación de los docentes de la cátedra TEyCT.

Siguiendo la perspectiva del CE, el seminario taller se enfoca en la concepción de la escritura como un proceso situado y recursivo, que comprende etapas de planificación, redacción, revisión y reescritura. En cada encuentro se busca, asimismo, propiciar una reflexión crítica sobre los diversos roles que adopta el autor a lo largo de este proceso multidimensional, especialmente en el contexto de la elaboración de un trabajo final.

Este enfoque no solo resalta la relevancia de la escritura en el ámbito académico y de investigación, sino que también subraya su papel fundamental en la formación integral del individuo. Es un espacio dialogado, de intercambio de saberes, experiencias, expectativas, miedos, ansiedades y búsquedas compartidas, donde las relaciones entre docentes y estudiantes se vuelven primordialmente horizontales.

En cuanto a los contenidos didácticos específicos, el seminario aborda la escritura académica desde distintas aristas, ofreciendo estrategias lingüísticas, retóricas y genéricas adecuadas para las diferentes secciones que componen un trabajo de investigación. Se seleccionan y examinan textos ejemplares que cumplen con las características propias de una tesina o trabajo final, considerando aspectos como el contexto, el propósito social, la estructura, y los recursos retóricos y lingüísticos. De esta manera, la lectura interpretativa de diferentes tesis contribuye con el desarrollo de los procesos de producción textual y, a la inversa, facilita que las/os tesisistas puedan llevar estos conocimientos al registro de sus propias producciones, permitiéndoles concebir sus textos como un proceso y un producto simultáneamente y, a su vez, puedan identificar generalidades y particularidades en los trabajos leídos.

En ese sentido, la escritura académica exige que el/la autor/a sea capaz de resolver no solo los aspectos relativos al contenido, sino, además, los retóricos, para lo cual debe conocer los movimientos y pasos de las distintas secciones del género específico por escribir (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2011). Por lo que, asimismo, se introduce el modelo de movimientos retóricos conocido como CARS (*Create a Research Space*), desarrollado por Swales (1990, 2004), para analizar y aplicar los componentes estructurales que caracterizan las introducciones de trabajos de investigación, en este caso, tesis. Este modelo sirve como herramienta pedagógica para entender cómo se construye una estructura retórica o funcional eficaz en los textos académicos.

Según este modelo, la introducción establece un territorio de investigación al mostrar la importancia del área y reseñar investigaciones previas, define un nicho para la investigación actual al indicar una laguna, una pregunta o una limitación de trabajos previos; y ocupa ese nicho al establecer los objetivos de la investigación actual. (Swales, en Bazerman, 2016, p. 176)

Finalmente, se presta especial atención a la construcción de una voz autoral dentro del texto, entendida como el resultado de estrategias y decisiones discursivas específicas que cada tesista/escritor/a adopta para posicionarse de manera intencionada dentro de su texto. Este aspecto es fundamental para participar activamente en comunidades disciplinarias y profesionales, subrayando la importancia de la dimensión polifónica de la escritura en la creación de una identidad autoral propia.

Como dijimos anteriormente, el seminario se inserta estratégicamente en un punto del currículo identificado como crítico en el itinerario formativo: la transición de estudiantes a profesionales. Etapa que es imprescindible atender por las implicancias que tiene en la reconfiguración de la identidad del individuo, según lo señalan Ávila y Orellana (2017), Bocco y Castagno (2013), Carlino (2005b) y Ávila, Ibáñez y Ludueña (2020). Aunque su carácter es optativo, es decir, no forma parte del conjunto de asignaturas obligatorias de la licenciatura, este seminario se destaca por ser una de las ofertas educativas constantes que brinda el Centro de Escritura. Se mantuvo incluso durante la pandemia a través de la modalidad virtual. Esta constancia asegura no solo su permanencia sino también un impacto significativo en la formación de grado de la FCC, contando con un número estable de inscripciones anuales que refleja el valor que las/os estudiantes le otorgan a este espacio de práctica y acompañamiento en la etapa conclusiva de sus estudios. Además, la implementación de este programa ha sido replicada exitosamente en otras unidades académicas de la UNC, con las modificaciones pertinentes para su adaptación a diferentes disciplinas, como Trabajo Social o carreras ofrecidas por la Facultad de Filosofía y Humanidades.

En primera persona: qué dicen sobre las experiencias quienes cursaron las propuestas

En este último apartado nos propusimos compartir devoluciones que hicieron quienes participaron de las propuestas. Habilitar un espacio de escucha atenta sobre cómo les resultó la experiencia, y luego recuperar

y considerar la evaluación que hicieron, no solo permite rescatar el sentido que le otorgaron a las iniciativas sino que, al mismo tiempo, las/os vuelve a poner en el centro de la escena.

Incluir sus voces y testimonios en este recorrido nos brinda, además, la posibilidad de ampliar la mirada hacia aspectos significativos que rodean o se vinculan con las prácticas académicas en momentos significativos de sus trayectorias. Dar lugar a las experiencias, valores y significados de las/os estudiantes, tesistas, ayudantes y/o adscriptas/os sobre cómo aprenden y utilizan el discurso académico para construir conocimiento y participar de comunidades disciplinares orienta hacia una contextualización más integral de sus prácticas académicas y a pensar, a partir de allí, mejores maneras de acompañamiento.

Retomando la idea de que las prácticas letradas permiten participar de comunidades disciplinares y construir una identidad académica, algunos participantes del Seminario de Tutorías Inclusivas expresaron cómo explorar la figura de los tutores de escritura les permitió repensar su rol en el interior de las cátedras y su vínculo con las/os estudiantes.

- » *Considero sumamente valioso el aporte del Seminario-taller a mi formación como ayudante-alumna. Hasta el momento no había participado de ninguna instancia similar y me pareció fundamental transitar este espacio para (re)pensar nuestro rol, orientar nuestras prácticas, fortalecer el vínculo con los/las alumnos/as y poder ofrecerles una ayuda significativa en su formación. (LR, 2020)*
- » *Puedo reconocer aportes no solo a mi rol de adscripta, sino a otros roles en otros ámbitos donde me desempeño. Tanto en los encuentros sincrónicos con el equipo como en las Jornadas las temáticas fueron no sólo pertinentes con los objetivos planteados sino, además, inspiradoras. Las distintas experiencias, perspectivas y miradas que se ofrecieron, lejos de cerrar u ofrecer posiciones dogmáticas, se presentan como diálogo, invitación a pensar e interpelación que de alguna manera permitió “pausar” el complejo contexto que atravesamos—particularmente a partir de las condiciones sanitarias del 2020—. (LG, 2020)*

Para dar cuenta de cambios subjetivos en los modos de (re)construir su identidad como lectores/as y escritores/as académicos/as.

- » *Reconozco que cuando me inscribí en este seminario, por recomendación de [una profesora] (docente de la cátedra en la que realicé la ayudantía), desconocía por completo el concepto de*

prácticas letradas en la universidad. Leyendo el contenido del seminario pude ir desnaturalizando nociones que yo misma traía conmigo y que los mismos autores del corpus bibliográfico advierten: la idea de que estas prácticas ya se encuentran desarrolladas en todos los estudiantes que concurren a la Universidad, o que, en caso contrario, solo basta con la realización de un cursillo de ingreso para compensar los déficits. Es decir, la misma práctica reflexiva del seminario, en mi caso, me sirvió como experiencia concreta para aprender a leer y a escribir de un modo que nunca había pensado ni llevado a cabo. Considero que el aporte de este espacio es muy útil y valioso para todos aquellos que estamos interesados en la docencia, pero también creo que puede resultar de gran valor para los estudiantes en sí, que desean conocer más acerca de la alfabetización académica en el nivel universitario. (RP, 2021)

Finalmente, un aspecto interesante que nos interesa compartir es que el Seminario posibilitó que la experiencia pudo transferirse a otros ámbitos, y a destinatarias/os y espacios no previstos. Así lo resalta una participante.

» *Si bien el seminario-taller estaba dirigido a adscriptos y ayudantes alumnos de la FCC, la posibilidad de realizarlo y poder encontrar otras colegas en educación de nivel medio ayudó a ampliar las posibilidades pedagógicas que se puedan realizar dentro del aula con estudiantes adolescentes. Principalmente me inscribí en este seminario para poder comprender las características o propuestas de escritura y lectura académica. Pero gracias a él conocí la existencia del Centro de Escritura de la facultad. Creo que es una herramienta que podría replicarse en cierta forma en el colegio secundario, poder acompañar a los y las estudiantes en ese proceso de terminar el secundario y pensar en ingresar en la universidad. (MM, 2022)*

Las/os estudiantes que participaron del Seminario Taller de Escritura Académica del Trabajo Final compartieron también con los/as docentes a cargo algunas valoraciones y sugerencias con relación a su experiencia de cursado y dieron cuenta de algunas dimensiones que involucra la finalización de la carrera, entre ellas cuestiones emocionales o relacionadas específicamente con escritura del género tesina, incluso con la modalidad de cursado. Dimensiones que, como señalamos antes, atraviesan esta etapa de egreso y sus propios procesos de escritura.

Los relatos describen algunos abordajes del seminario que se configuraron como “ayudas” o herramientas que les permitieron reflexionar y ejercitar algunos aspectos significativos del género trabajo final, un género que les resulta novedoso y ante el cual sienten que están solas/os en ese recorrido, puesto que ya no se da dentro de la dinámica de una

materia, por lo que este espacio les proporcionó recursos para aprender a escribir su tesis.

- » *El seminario ha cumplido con la instancia de aprendizaje y reflexión en lo que concierne a un trabajo final con la bibliografía propuesta, con las actividades de creación de textos, con las correcciones constantes y puesta en común de cada uno de los trabajos para un aprendizaje colectivo. (RC, 2021)*
- » *Una de las mayores dificultades que, personalmente, encuentro en esta instancia de la formación, individual y necesariamente autodidacta es su carácter autogestivo. La necesidad de regular personalmente todos los componentes empíricos, teóricos y técnicos del Trabajo Final es un objetivo que puede volverse difícil de abordar. Las herramientas puestas en común por el equipo docente, a través del aporte bibliográfico, las explicaciones, las consignas de trabajo y las puestas en común ayudaron a situar esa incertidumbre aquí y ahora y a desmembrarla en propósitos más pequeños y alcanzables que van ayudando—de modo sumamente eficaz— a la confección del Trabajo Final. (CG, 2022)*
- » *El Seminario/taller me pareció una buena manera de poder pensar y practicar algunas cosas esenciales para la redacción de un trabajo final. (PR, 2021)*

La irrupción de la pandemia trajo como consecuencia una mayor virtualización o hibridación de los espacios de enseñanza aprendizaje, lo que significó para algunas/os estudiantes un punto de inflexión en sus vidas. Hay quienes encontraron en esa “interrupción” de las prácticas habituales de la vida social la posibilidad de disponer de un tiempo especial para avanzar y culminar la escritura de sus tesis y valoraron positivamente la posibilidad de contar con esta instancia.

- » *Debido a la situación «pandémica» en lo que se refiere a la cursada de modo virtual, considero que la configuración de esta materia ha superado mis expectativas, el seminario ha cumplido con la instancia de aprendizaje y reflexión en lo que concierne a un trabajo final con la bibliografía propuesta, con las actividades de creación de textos, con las correcciones constantes y puesta en común de cada uno de los trabajos para un aprendizaje colectivo. La realización de un esquema conceptual ha servido mucho para orientar y estructurar el tema elegido. (RC, 2021)*
- » *“Las clases tuvieron cada una temáticas muy definidas y me sirvieron para ayudar a definir conceptos clave de mi tesina. Los aportes de los profes y los materiales de lectura me resultaron útiles. Las actividades de escritura también me permitieron avanzar con partes de mi*

trabajo final. Me pareció un hermoso seminario y muy adecuado para dar forma a las propuestas de tesina o trabajo final de grado. (AF, 2021)

A su vez, la tesina nunca está exenta de la dimensión afectiva que, en algunas ocasiones, afecta en diferentes sentidos el proceso de la escritura.

» *Cuando me inscribí en el Seminario Taller de Escritura del Trabajo Final estaba en un momento de muy poca motivación, inspiración y fuerza de voluntad para comenzar a pensar sobre mi tesina. Por ello, las clases y las actividades de escritura fueron muy útiles para mí. Fue además una forma que encontré de "obligarme" a empezar a escribir, buscar autores, antecedentes y diferentes estructuras/estilos de trabajos finales.* (AC, 2023)

Además, sus valoraciones permiten evidenciar una reflexión sobre la etapa que están atravesando y el lugar que ocupa el trabajo final para alcanzar la meta de poder recibirse.

» *Creo que el seminario se torna esencial para volver a retomar la idea de que estamos frente un paso crucial para la finalización del trabajo final de grado y que ello implica amigarse con la idea de escribir, con la idea de la expresión escrita.* (JR, 2023)

Reflexiones finales: el Centro de Escritura y los desafíos de seguir apostando por la inclusión y calidad educativa en la universidad

La creación del Centro de Escritura en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNCa representa un hito significativo en la consolidación de políticas de educación inclusiva y de calidad. Desde su fundación en 2018, ha evidenciado un profundo compromiso con el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza aprendizaje a través de iniciativas que abarcan la lectura, la escritura y la oralidad en la formación académica. Dispositivos como el Seminario Taller Tutorías y Enseñanzas Inclusivas y el Seminario Taller de Escritura Académica de Trabajo Final son ejemplos potentes de cómo se pueden crear espacios de acompañamiento efectivos y reflexivos que no solo cumplen con las expectativas académicas sino que también fomentan la inclusión y la calidad educativa.

Ambos espacios permiten expandir la mirada sobre el campo de la lectura, escritura y oralidad hacia una perspectiva que va más allá de la

alfabetización académica en tanto acciones destinadas solo a estudiantes, sino también a docentes disciplinares y a quienes están realizando sus primeras prácticas como adscriptas/os o ayudantes alumnas/os.

Estas iniciativas evidencian, a su vez, el esfuerzo continuo por adaptar y renovar las estrategias educativas para responder a las necesidades y desafíos contemporáneos de los estudiantes y egresados. Las voces de las/os participantes resaltan el alcance de estos seminarios, mostrando así el impacto transformador que pueden tener acciones estructuradas y comprometidas.

Ahora bien, la inclusión efectiva en la educación superior requiere de recursos tanto simbólicos como materiales que aseguren la permanencia estudiantil. En ese sentido, es fundamental contar con medios adecuados que faciliten no solo el desarrollo de cursos, sino también espacios donde docentes y estudiantes puedan interactuar, y discutir sobre sus prácticas y aprendizajes. La atención a estos aspectos materiales y la creación de entornos propicios para el estudio son esenciales para fomentar una verdadera inclusión educativa que promueva tanto la accesibilidad como la permanencia y el éxito académico.

Es esencial que continuemos explorando y evaluando estas estrategias pedagógicas. Aspiramos a que estos espacios y prácticas no solo se mantengan, sino que se expandan y se profundicen, asegurando que el CE permanezca como un pilar en la formación de comunicadores capaces de enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

Referencias

- ARNOUX, E. (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- ÁVILA, X. Y ORELLANA, M. (2017). La escritura de trabajos finales de grado. Una mirada sobre acto y prácticas institucionales en la Licenciatura en Comunicación Social-UNC. En *X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la ley de Educación Nacional. "Educación: derecho social y responsabilidad Estatal"*. Vol. III (pp. 101-109). Córdoba: Ed. Escuela de Ciencias de la Educación UNC, FFyH, CIFYH. <http://hdl.handle.net/11086/5255>.

- ÁVILA, X. Y PINQUE, G. ET AL. (2017). Prácticas de escritura académica en la Licenciatura en Comunicación Social. Hacia una exploración bibliográfica del problema (pp. 241-253). Córdoba: FCC-UNC.
- ÁVILA, X., ORELLANA, M. Y FRONTONI, L. (2019). La puerta de entrada a la tesina: análisis de las introducciones de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Comunicación Social (Ponencia). *II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura* (actas de congreso en edición).
- ÁVILA, X., IBÁÑEZ, I. Y LUDUEÑA, C. (2020). Desafíos de la escritura de trabajos finales de la licenciatura en comunicación social: estrategias y recursos multimediales. En R. Brunel Matías, V. L. Lopes Cristovão y G. E. Lousada (Eds.). *Géneros textuales/discursivos académicos: X SIGET-Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales: géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo* (pp. 273-283). Córdoba: Fl copias.
- BAZERMAN, C. (2012). *Géneros textuales, Tipificación y Actividad*. México: BUAP.
- BAZERMAN, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9 (9), 23-35.
- BAZERMAN, C. et al. (eds.) (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- BOCCO, A., Y CASTAGNO, F. (2013). *Escritura de trabajos finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CARLINO, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil (Ponencia). *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- CARLINO, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2005b). Representaciones de la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (336), 143-168.
- CARLINO P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-38.
- CASTAGNO, F. ET AL. (2014). Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y escritura en el ingreso a Comunicación Social. En G. Giménez, D. Luque y M. Orellana (Comps.). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: UNC.
- CASTAGNO, F. Y ÁVILA, X. (2020). Hacia el centro de escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación: prácticas letradas, propuestas curriculares y políticas institucionales. En G. Borioli (2020). *La escritura como bien social* (pp. 101-123). Córdoba: Editorial Universitaria.
- CASTAGNO, F. Y WAIGANDT, D. (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la educación superior en Argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 12 (12).
- CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2018) Declaración. <https://n9.cl/otwxi>.
- COPE, B. Y KALANTZIS, M. (2010). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25 (98-99), 53-92.
- CUBO DE SEVERINO, L., PUIATTI, H. Y LACON, N. (Eds.) (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.
- GEE, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Londres-Nueva York: Routledge.
- IBÁÑEZ, I., RODRÍGUEZ CASTAGNO, T. Y RODRÍGUEZ, C. (2015). Procesos de acompañamiento y reflexión sobre las prácticas de enseñanza/aprendizaje en los primeros años de la Licenciatura en Comunicación Social. *Actas del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Septiembre de 2015.
- KALMAN, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-27.
- KNOBEL, M. Y KALMAN, J. (2017). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. Biblioteca Innovación Educativa. México: sm de Ediciones.
- KRESS, G. Y BEZEMER, J. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En J. Kalman y B. Street (Eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 64-83). México: Siglo XXI.
- LILLIS, T. (2002). *Student writing: access, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- LILLIS, T. (2018). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81.
- LILLIS, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67.
- MOYANO, E. (Coord.) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.
- NAVARRO, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Buenos Aires.

- NAVARRO, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- STREET, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 41-69.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.
- ZAVALA, V., MURCIA, M. Y AMES, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Literacidad académica en Educación Superior: una perspectiva desde Latinoamérica

LINA TRIGOS-CARRILLO ♦ ANDRÉS FORERO GÓMEZ
♦ ALANA F. ROA ♦ ADRIANA PÉREZ

Conceptualización de la literacidad académica como práctica social

En las últimas décadas del siglo XX, en Latinoamérica, la investigación en educación se centró en el estudio de la alfabetización o de la lectura y la escritura desde lo que se conoce como el modelo autónomo (Kalman y Street, 2013). Este concibe que la lectura y la escritura son habilidades singulares, neutrales y objetivas que podrían aprenderse a partir de ejercicios organizados progresivamente y que, luego, podrían ser transferibles a otros dominios de la vida (Street, 1984). Estos principios guiaron el diseño e implementación de programas con apoyo gubernamental por muchos años. Sin embargo, desconoce que la lectura y la escritura no son solo habilidades sino también prácticas complejas que están inmersas en contextos socioculturales.

A pesar de que el término “alfabetización” se ha usado ampliamente en el ámbito de los estudios de la lectura y la escritura, y ha sido utilizado por los gobiernos y las instituciones internacionales como un indicador de desarrollo y crecimiento económico (Kalman, 2008), es un concepto que también falla en capturar la complejidad de este fenómeno, porque

la alfabetización es concebida como algo que se tiene o no se tiene (usted es alfabetado o analfabetado) una vez la persona aprende a descifrar el código básico de la lectura en una lengua. El problema con este constructo es que se entiende como una capacidad individual, se queda en el nivel básico de decodificación y está generalmente centrado en adultos (Kalman, 2008). El otro inconveniente es que se ha utilizado para etiquetar a aquellos que no leen o escriben como “incivilizados”, “ignorantes”, o “ciudadanos de menor nivel”.

No obstante, las investigaciones han demostrado que leer y escribir no son habilidades independientes de los contextos políticos, sociales y culturales en los que ocurren (Street, 1984). En cambio, son parte de prácticas sociales que ayudan a construir cultura, a afianzar relaciones, mantener o retar relaciones de poder, ejercer derechos civiles, y a enseñar y aprender, entre muchas otras cosas. ¿Entonces, por qué no usar el término “lectoescritura”? Lectoescritura tampoco es un término apropiado para capturar las dinámicas de interacción y creación con la palabra, ya que se ha limitado su estudio al ámbito de la escuela (Mora, 2012) y no reconoce otras formas de interacción con prácticas letradas. Por estas razones, se ha adoptado el término “literacidad” para referirse a una práctica social que va mucho más allá de leer y escribir. Entenderla como una práctica hace referencia a las oportunidades y tipos de participación en actividades culturalmente valoradas en contextos específicos, en vez de entenderse como la utilización estrictamente utilitaria del lenguaje escrito para obtener objetivos específicos (Kalman, 2008; Mora, 2012).

En el mundo contemporáneo, las interacciones sociales con el lenguaje incluyen otras actividades como la escucha, la oralidad, la imagen, el uso de medios digitales y de tecnologías, etc. Así, el término literacidad reconoce el manejo de diversos códigos y géneros, la capacidad de producción situada y la perspectiva sociopolítica de la realidad (Mora, 2012; Trigos-Carrillo, 2019a). Incluso en el ámbito académico, la literacidad no escapa a su dimensión ideológica.

Lea y Street (2006) proponen tres modelos, que no son excluyentes, en el análisis de la literacidad en educación superior (Trigos-Carrillo, 2019a). El primero es el de habilidades de estudio, que se enmarca en el modelo autónomo. Este considera la literacidad como un conjunto de

habilidades cognitivas estables, discretas, internamente uniformes y neutrales (Horner, 2013). Se conecta con la perspectiva tradicional que privilegia la producción de textos canónicos y normativos con un énfasis marcado en aspectos formales del lenguaje como la sintaxis y la gramática (Lea y Street, 2006).

El segundo modelo es el de la socialización académica, que reconoce que las disciplinas y las áreas académicas utilizan diferentes géneros discursivos para construir conocimiento de formas particulares (Lea y Street, 2006). Incluye las perspectivas de géneros textuales (Cope y Kalantzis, 2011), la escritura a través de las disciplinas (WID, por sus siglas en inglés) (Hillard y Harris, 2003) y la escritura a través del currículo (WAC, por sus siglas en inglés) (Bazerman et al., 2005). Este modelo asume que los estudiantes universitarios deben ser socializados con las formas específicas de escribir en las disciplinas (Trigos-Carrillo, 2019a). En Latinoamérica, desde principios del siglo XXI, se han popularizado los enfoques de alfabetización académica (Carlino, 2013). Esto se ha traducido en la creación de cursos propedéuticos, centros de escritura, elaboración de manuales y libros guía, y programas de escritura en las disciplinas (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020), los que tienen su fundamentación en la lingüística aplicada y en los estudios pedagógicos. Estos cambios han generado un amplio número de investigaciones sobre la lectura y la escritura en las disciplinas en los diferentes niveles de formación superior (por ejemplo, la diferencia entre el pregrado y el posgrado) y las didácticas asociadas a estos entornos (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020).

El tercer modelo es el de las literacidades académicas, que reconoce la dimensión ideológica sin desconocer otras dimensiones discursivas (Lea y Street, 2006). Este reta las perspectivas de déficit de los estudiantes (Trigos-Carrillo, 2019a; Sito y Moreno, 2021), y asume que la lectura y la escritura en contextos académicos no es solo una actividad individual, sino que también está relacionada con la construcción de significados, la identidad, el poder y la autoridad (Lea y Street, 2006). Las prácticas de literacidad en entornos académicos están situadas en contextos sociopolíticos, y culturales dinámicos y complejos que también están mediados por relaciones de poder.

A este respecto, hay un número creciente de estudios sobre la literacidad académica en diferentes ámbitos en Latinoamérica (Sito y Moreno,

2021), especialmente centrados en el contexto del aula (Vargas-Franco, 2020). Desde una perspectiva crítica sociocultural, las prácticas letradas no son aisladas, sino que hacen parte de sistemas sociales y contextos sociopolíticos que permiten el acceso a estructuras de poder (Navarro, 2023). Los estudiantes que tienen mayor acceso a estas prácticas letradas también se favorecen del acceso a las culturas sociales y disciplinares de su área y contexto (Estienne, 2012; Navarro, 2023). Una posición crítica de la literacidad académica cuestiona la idea de que los estudiantes deben ser socializados y aculturados en los géneros académicos sin consideración o valoración de las prácticas de literacidad locales que ocurren por fuera de la universidad, en los entornos comunitarios o familiares (Trigos-Carrillo, 2019b). La literacidad académica debería considerar contextos sociopolíticos más amplios en los que las prácticas sociales ocurren y su conexión con otras por fuera del aula, así como los retos y oportunidades que enfrentan los estudiantes, además de una comprensión más amplia y profunda de cómo interactúan con textos académicos fuera de los entornos formales educativos.

Vargas-Franco (2020) propone la denominación Nuevos Estudios de la Escritura Académica (NEEA) para

defender que las prácticas de escritura no deberían ser vistas solo en términos de habilidades y de eficiencia, sino de epistemología –qué cuenta como conocimiento y quién tiene la autoridad sobre él, de identidad– ¿qué relación existe entre las formas de escritura y la constitución de la identidad y la agencia y de poder? y ¿Cómo las posturas ideológicas y los argumentos son presentados como neutrales y son determinados a través de los requerimientos de la escritura y la retroalimentación que estructura la actividad académica en la educación superior?. (Vargas-Franco, 2020, p. 73)

En esta perspectiva, la agencia adquiere un rol principal porque las personas tienen la capacidad de decidir en qué prácticas de literacidad participan, cómo lo hacen y cómo transgreden prácticas dominantes que acentúan el ejercicio del poder a través de la letra escrita. Giraldo Gaviria y Caro Lopera (2022) sugieren que es fundamental promover la formación profesional docente que actualice en estas perspectivas de la literacidad académica y su puesta en marcha en el aula de clase para que haya cambios reales en las prácticas pedagógicas universitarias.

Ya con esta conceptualización, a continuación, vamos a presentar algunos de los retos que se presentan a nivel universitario en la formación en escritura académica desde las disciplinas. Después, ampliaremos el espectro de géneros y modos con los que interactúan los estudiantes más allá de la escritura académica tradicional con el fin de repensar las pedagogías de la literacidad académica.

Retos de la formación en escritura académica desde las disciplinas

El rol de la escritura en el contexto universitario ha evolucionado en las últimas décadas para reflejar una visión mucho más pedagógica y menos remedial. Esto parte del consenso acerca de la relevancia de la escritura para potenciar el aprendizaje y fomentar la inserción de los estudiantes en la comunicación propia de sus respectivas disciplinas (Ávila Reyes, Navarro y Tapia, 2021). Esta importancia en la universidad radica en su conexión con la identidad del estudiante, pues al aprender a escribir en su disciplina está construyendo su propia identidad como profesional en un área del conocimiento (Curry y Lillis, 2003, p. 10).

Frente a este reto de formar identidades profesionales a partir de la comunicación escrita, han surgido dos corrientes que permiten trabajar la escritura en las disciplinas universitarias. Por una parte, está la perspectiva de “writing to learn” (escribir para aprender), en la cual la escritura es una herramienta para promover el aprendizaje en cualquier asignatura por medio de la reflexión y el pensamiento crítico. Por otra, está el enfoque de “learning to write in the disciplines” (aprender a escribir en las disciplinas), en el cual se pretende que los estudiantes aprendan las convenciones propias de la escritura y los géneros en sus respectivas áreas del conocimiento (Curry y Lillis, 2003; Navarro y Montes, 2021). Para desarrollar estos aprendizajes, las universidades han conformado programas de escritura, los que se caracterizan por ofrecer una serie de cursos (usualmente en los primeros semestres) que tienen objetivos en común vinculados con la formación en producción de textos (Schwalm, 2002).

Esta sección parte de las perspectivas anteriores para exponer los retos propios de la formación en escritura académica en las disciplinas

en cinco áreas fundamentales. Para esto, describimos la experiencia del Programa Eficacia Comunicativa (ECO) de la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia, que funciona desde 2015 y tiene como uno de sus objetivos formar a los estudiantes universitarios en escritura académica a través del currículo. Para esto se escogen dos cursos de cada carrera, los cuales reciben un acompañamiento en lectoescritura por parte de un estudiante de posgrado en dicha disciplina. A partir de los retos detectados y de los aprendizajes alcanzados en el desarrollo del Programa ECO, este texto pretende brindar unas pautas para aquellos interesados en instaurar una iniciativa similar que fomente el aprendizaje de la escritura académica en las diversas disciplinas del conocimiento.

Maapeo de escritura en la carrera y selección de cursos y profesores

Idealmente, antes de diseñar el acompañamiento en escritura para un programa disciplinario en el ámbito universitario se debería conocer cómo se enseña la escritura en ese currículo, con el fin de que esa asistencia sea lo más específica posible. No obstante, usualmente los programas de escritura académica tienen que establecer estrategias generales que sirvan a todas las disciplinas por igual, desde Medicina hasta Derecho e Ingeniería, sin saber cómo ocurre el aprendizaje de la escritura en esas carreras.

El Programa ECO ha funcionado con las mismas dinámicas descritas en el párrafo anterior. Sin embargo, con el fin de abordar ese reto, desde 2023 se viene desarrollando lo que denominamos “mapa de escritura en el currículo”. Esta herramienta consiste en realizar un inventario de lo que se escribe en cada carrera, de manera que se pueda caracterizar cómo se manifiesta la escritura en cada disciplina y así saber *a priori* qué géneros son comunes en cada una de ellas. Así mismo, este registro facilita conocer en qué momentos se enseña (o se debería enseñar) a escribir dichos géneros y qué aspectos tienen en cuenta los profesores al asignar tareas de escritura en su disciplina (si la asignación es individual o grupal, si se le brinda material de apoyo a los estudiantes al escribir, si hay la posibilidad de planear o editar los textos en clase, etc.). De igual forma, el mapa da información sobre las formas de evaluar los escritos en el currículo (para saber, por ejemplo, qué tan frecuente es el uso de rúbricas de evaluación). Por último, este instrumento permite saber cuál es el rol que ocupa

la escritura en el currículo a partir de la clasificación dada en Escallón y Forero (2015): si esta funciona como objetivo explícito de aprendizaje, como herramienta metodológica o, simplemente, como forma de evaluar el contenido de una asignatura.

Este mapa permitirá personalizar el acompañamiento a un programa, de manera que si en este predomina –por ejemplo– la escritura grupal, se brinde uno diferente al que necesita una carrera en la que prevalece la individual. De igual forma, este instrumento puede ser clave para la selección de los profesores y los cursos que se van a apoyar dentro de una carrera universitaria. Si bien el interés de los docentes por la escritura y su buena disposición siempre son factores primordiales para la selección de las asignaturas (este ha sido el principal criterio para la escogencia de aquellas que hacen parte del Programa ECO), el mapa de escritura puede facilitar que su selección sea más estratégica de acuerdo a los momentos en los cuales los estudiantes están aprendiendo a escribir los textos propios de sus disciplinas.

Transformación pedagógica del curso

Una vez que se seleccionan los cursos que se van a acompañar en el programa de escritura surge un nuevo reto, que tiene que ver con la alineación entre dos intereses: los del docente de la asignatura (que quiere cumplir con unos objetivos de aprendizaje y unos contenidos vinculados con la disciplina) y los del programa de escritura (que pretende desarrollar habilidades de producción textual dentro del curso). En el caso del Programa ECO, está fundamentado en la pedagogía de géneros textuales de la Escuela de Sidney y su ciclo de deconstrucción, construcción conjunta y construcción autónoma de textos (Martin y Rose, 2005). Esta perspectiva es de gran ayuda para la enseñanza de la escritura en las disciplinas, pero implica un desafío adicional al trabajar con los profesores, pues estos deben aprender acerca de la metodología para poder acompañar a sus estudiantes en sus procesos de elaboración de textos.

Para asumir este reto existe un rol dentro del Programa ECO denominado “Mediador”, que es la persona que tiene a su cargo reunirse con cada uno de los docentes que van a convertir su asignatura disciplinaria en un Curso ECO y acompañarlos en la transformación pedagógica. Este proceso puede durar hasta un semestre antes de la implementación con

estudiantes y funciona en doble vía: en primer lugar, los mediadores facilitan que los profesores conozcan paulatinamente la pedagogía de géneros y que planeen juntos su implementación en el curso; segundo, el mediador conoce cuáles son los objetivos de aprendizaje que tiene el docente con su curso y se asegura de que el trabajo en producción textual esté al servicio de estos. Así, profesor y mediador diseñan una secuencia de escritura que se implementará durante el siguiente semestre para que los estudiantes aprendan a elaborar un texto propio de su disciplina.

El proceso enunciado en el párrafo anterior es fundamental para que todo el apoyo en escritura esté al servicio de los aprendizajes propios de la disciplina. De este modo, el profesor del curso ECO logra efectivamente percibir el componente de comunicación escrita como un elemento natural a su asignatura junto con los contenidos propios de cada carrera.

Equipo de apoyo y materiales

El apoyo que se les brinde a los docentes de las disciplinas en la implementación de las actividades de escritura académica en sus cursos es esencial para el éxito del proceso de aprendizaje. Dado que su prioridad es el contenido disciplinario, el reto del programa de escritura es intervenir de manera fluida para apoyar a los profesores sin que estos sientan que puedan ser afectados en el desarrollo de las temáticas inherentes a sus cursos.

En el Programa ECO, este apoyo se brinda por medio de dos roles: el del mediador (descrito anteriormente), que acompaña la transformación del curso, y el del asistente de docencia, un estudiante de posgrado de la Universidad que es un escritor efectivo en su disciplina (Ingeniería, Arquitectura, Medicina, Derecho, etc.) y que recibe una formación del Programa ECO para poder acompañar a aquellos que estudian dicha carrera en la elaboración de textos. Este último apoya los procesos de implementación del componente de escritura en la asignatura, desde el diseño de guías y de rúbricas de evaluación hasta el acompañamiento a estudiantes por medio de talleres (en el salón de clase) y tutorías (fuera del salón). Así mismo, colabora con la retroalimentación de textos, con el fin de hacer comentarios detallados sobre la escritura que el profesor de la disciplina no suele hacer por estar concentrado en los aspectos de contenido. Esta persona tiene un rol estratégico en el proceso de aprendizaje de

la escritura, pues es un estudiante de un programa de la misma disciplina de los alumnos que acompaña (por ejemplo, el asistente de docencia de los cursos ECO de Ingeniería Mecánica es un estudiante de la Maestría en Ingeniería Mecánica), lo cual genera una afinidad entre este y las personas que están inscritas en el curso; además, este asistente puede guiar a sus estudiantes en las prácticas discursivas propias de su disciplina.

Otro aspecto fundamental para apoyar a los profesores de las disciplinas es el uso de materiales que permitan que los estudiantes comprendan fácilmente lo que se espera de sus prácticas letradas. En este sentido, los asistentes de docencia del Programa ECO han diseñado diversas guías que explican paso a paso cómo elaborar textos propios de las disciplinas con ejemplos concretos. En las encuestas a estudiantes de estos cursos de 2022 y 2023, este ha sido uno de los aspectos que más valoran, pues tienen muchas dificultades para estructurar sus escritos según lo esperado en la disciplina y estas guías apoyan este proceso.

Evaluación de la escritura

Uno de los grandes retos que tiene el acto de evaluar la escritura es brindar información precisa y relevante para que el estudiante comprenda no solamente lo que hace mal (y cómo remediarlo), sino también lo que hace bien al momento de producir sus textos. Para esto, desde el Programa ECO, se ha incorporado un modelo de retroalimentación de la escritura que se basa en parte en el que diseñó Kerry Walk (2007) para el programa de escritura de la Universidad de Princeton. Este modelo consta de tres componentes: primero, comentarios al margen en el texto en el que se discuten fortalezas y debilidades específicas de la escritura; segundo, un comentario final que sintetiza las fortalezas y debilidades, y provee recomendaciones concretas para mejorar la redacción en próximos textos y, finalmente, una rúbrica analítica que permite que el estudiante comprenda qué criterios fueron tenidos en cuenta al evaluar y calificar sus textos. En las encuestas a estudiantes de Cursos ECO, el uso de las rúbricas fue otro de los recursos mejor evaluados, pues los alumnos destacan el hecho de que puedan conocerlas desde antes de elaborar su escrito. De esta manera, la rúbrica sirve como un instrumento para una evaluación confiable y también funciona como una herramienta más para elaborar y revisar el texto antes de ser enviado al docente.

Evaluación del programa de escritura

Tal vez el reto mayor que tiene un programa de escritura en la educación superior es el de demostrar sus beneficios (y justificar sus costos) frente a las personas que toman las decisiones presupuestales en la universidad. En el caso del Programa ECO, todos los semestres se realizan encuestas con profesores y estudiantes que permiten observar tendencias sobre lo que funciona y lo que no. Así mismo, cada asistente de docencia elabora un informe sobre los avances de sus estudiantes durante el curso, el cual se sustenta exclusivamente en la información que brindan las rúbricas sobre su desempeño. No obstante, esta es insuficiente para evidenciar la incidencia del programa de escritura en el aprendizaje. Por esto, es fundamental aplicar evaluaciones de entrada y salida que permitan afirmar si existen cambios vinculados con el trabajo del programa de escritura. En el Programa ECO contamos actualmente con una evaluación diagnóstica de escritura que presentan los estudiantes al comienzo de su primer semestre en la Universidad. Allí, deben completar un texto argumentativo (en el que se les dan solamente los primeros dos párrafos). Por otra parte, actualmente estamos diseñando una evaluación de salida que mida la escritura disciplinaria. De este modo, por ejemplo, los estudiantes de Ingeniería escribirían un texto propio de su carrera (como un informe de laboratorio), de manera que la información que arroje esta prueba sí esté vinculada con lo que se debe aprender sobre cómo escribir en su disciplina.

El Programa ECO es un ejemplo de cómo las universidades pueden apoyar a sus docentes y estudiantes para socializar y apropiarse de las prácticas letradas propias de las culturas disciplinares en las cuales participarán en la vida profesional. Ahora, volteamos la mirada al uso que los universitarios hacen de otros medios, más allá de la escritura tradicional, como la imagen y el video dentro de sus prácticas de literacidad en la universidad y por fuera de ella.

De la multimodalidad a la literacidad mediática

La multimodalidad se refiere a un fenómeno: el discurso es casi siempre multimodal (Van Leeuwen, 2015). Combina, por ejemplo, lenguaje

e imagen, ya sea en el discurso hablado (la entonación con el gesto o la postura) o en el escrito (la palabra con la ilustración o, incluso, la tipografía elegida). Y, aunque el núcleo de la literacidad es la lectura y la escritura, una mirada más amplia revela que incluye también la capacidad de participar en cualquier tipo de comunicación, ya sea textual, gráfica, auditiva o de otro tipo, y la gestión de la información que se transmite por cualquier medio de comunicación (Summey, 2013).

En las sociedades contemporáneas hemos presenciado una transformación paradigmática en la manera en que interactuamos con la información, de modo que esta relación se torna más evidente y ya no es posible pensar en la literacidad únicamente en relación con la lectura y la escritura de textos escritos, sino en la comprensión y expresión de ideas complejas a través de modos de comunicación multimodal que involucran el lenguaje verbal, no verbal, visual y sonoro, para transmitir un mensaje de manera efectiva. De acuerdo con Kress (2003), un factor determinante lo representa el paso del predominio de la escritura al de la imagen, pero también el tránsito del libro a la pantalla.

Los estudios sobre literacidad han atendido el carácter visual de algunas escrituras y sistemas de símbolos (Jewitt, 2008), además de incluir, en el marco de los estudios sobre nuevas literacidades, multiliteracidades en entornos digitales que impactan en la experiencia educativa. En este contexto, la literacidad digital emerge como una pieza clave, ampliando las habilidades necesarias para navegar y comprender el vasto océano de información en línea. Se refiere a la capacidad de discernir entre fuentes, evaluar la calidad de la información y participar críticamente en espacios digitales, y no únicamente de saber manipular las herramientas tecnológicas, como el computador o el teléfono inteligente. Saber *leer* textos digitales que pueden incluir imágenes, sonido, audio y video en diferentes formatos que tienden a definir nuevos géneros: *tweets*, *chats*, *memes*, *blogs*, *podcasts*, etc. Si para Freire y Macedo (2005) leer el mundo siempre precede a leer la palabra, y leer la palabra implica continuamente leer el mundo –además de escribirlo o reescribirlo–, nunca habíamos estado tan cerca de hacerlo que en el actual contexto mediático, en el que conviven los medios tradicionales (prensa, radio, cine, televisión) y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (webs, redes sociales de Internet, aplicaciones).

Gracias a la expansión de Internet y a los avances de las tecnologías digitales, hoy es posible que los contenidos que antes producían solo los medios de comunicación de masas pasen a ser creación de personas comunes, que los comparten a través de sus redes sociales a sus círculos de amigos y tienen el potencial de alcanzar grandes audiencias. Este entorno mediatizado rompe con la relación clásica y lineal entre expertos generadores de contenido y receptores que no podían interactuar directamente con estos, y permite la participación de la comunidad en prácticas mediáticas que involucran una variedad de procesos de aprendizaje informal, en los que los participantes son simultáneamente “maestros” y “aprendices” (Buckingham, 2007).

Por otro lado, la ubicuidad y relevancia de los nuevos medios en la vida cotidiana implica transformaciones de tipo social y cultural que representan un verdadero desafío para los educadores. Nuestras interpretaciones del mundo proceden, cada vez más, de las representaciones que de él hacemos. La literacidad tendrá que implicar una lectura crítica de la realidad y una gestión de la cultura participativa y la autonomía personal.

La noción de literacidad mediática surge, entonces, como un concepto integrador de dos competencias separadas históricamente: la competencia digital y la audiovisual (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012). Combina las capacidades de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión mediante tecnologías, y los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual. Livingstone (2003) define la literacidad mediática como la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una variedad de contextos. Nosotros consideramos que estos cuatro componentes se apoyan entre sí como parte de un proceso de aprendizaje dinámico y no lineal: aprender a crear contenido ayuda a analizar el producido profesionalmente por otros; las habilidades de análisis y evaluación abren las puertas a nuevos usos de Internet, ampliando el acceso, y así, sucesivamente.

Con la creciente presencia de los medios de comunicación en nuestras vidas es fundamental que los estudiantes sean capaces de comprender cómo se construyen y se transmiten los mensajes subyacentes en los textos mediáticos, así como de desarrollar un pensamiento crítico para

cuestionar y reflexionar sobre la influencia de los medios en nuestras sociedades. Esto implica ser consciente de la manipulación de la información, los sesgos y los estereotipos presentes en ellos.

En vista de la importancia de la literacidad multimodal, la literacidad digital y la literacidad mediática, la urgencia de incorporarlas en el ámbito académico se vuelve evidente. Esta sinergia de literacidades no solo fortalece la capacidad de comprensión y producción de conocimiento, sino que también enriquece la experiencia educativa al permitir a los individuos explorar y expresar ideas de manera más completa. A continuación, se describe la experiencia de uso de textos multimodales y experiencias de literacidad mediática en asignaturas y espacios no curriculares de la Universidad del Norte en Colombia. Esto puede dar algunas ideas a los lectores interesados en crear actividades que tomen ventaja del conocimiento mediático que los estudiantes pueden obtener fuera de la academia para generar aprendizajes más formales en el contexto de la educación superior.

Foro audiovisual para la interacción social y el aprendizaje colaborativo

Durante el confinamiento provocado por la pandemia de covid-19 en 2020, los cursos de competencias comunicativas del Programa ECO debieron migrar sus contenidos y actividades a entornos virtuales. Este esfuerzo por mantener a los estudiantes involucrados y motivados trajo algunos aprendizajes y metodologías que se continúan implementando en la presencialidad por garantizar un aprendizaje profundo y significativo.

Una de estas estrategias consistió en la integración de la plataforma *Flip* (antes *Flipgrid*) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades de comunicación académica en un curso de español denominado “Competencia Comunicativa 1” (CC1), a través de tres actividades de aprendizaje social durante el segundo semestre de 2020 (Pérez et al., 2022). Esta herramienta digital ofrece un foro audiovisual que permite interacciones en video sobre diversos temas, organizados en grupos de estudiantes. La introducción de *Flip* se pensó estratégica para potenciar la transición del uso cotidiano y motivado que los estudiantes (de diferentes carreras, entre los 16 y los 20 años) hacen de las redes sociales y otros medios hacia tareas de aprendizaje más formal.

Los tres tipos de actividades fueron las siguientes:

1. Foro de presentación: este foro exploratorio general fue informal. Cada estudiante se presentó en un video de dos minutos, o menos, indicando su nombre, el programa que estaba estudiando y una breve descripción de sí mismo.
2. Foro de aprendizaje colaborativo: este tuvo como objetivo desarrollar una tarea colaborativa vinculada con la investigación bibliográfica de fuentes académicas: escribir un texto expositivo sobre un tema determinado. Los estudiantes informaron sus reflexiones y dificultades durante la investigación en un video de máximo dos minutos. También compartieron, a través de respuestas en video, soluciones a las experiencias de sus compañeros y las compararon con las propias.
3. Foro académico: este implicó una tarea de lectura sobre oralidad y posterior reflexión sobre ella. El estudiante debía compartir lo aprendido sobre las presentaciones orales en el ambiente universitario (tema de la lectura) y cómo se relacionan con la carrera que está cursando. Esta presentación en video tuvo una limitación de un minuto y medio.

El diseño se pensó progresivamente para llevar a los estudiantes de una actividad personal a una colaborativa, de una grabación informal a una formal y de un tema no académico a uno que sí lo era. Los resultados de la implementación demostraron que el uso del video contribuyó a que los universitarios estructuraran y organizaran el discurso oral en temas importantes para no exceder un tiempo determinado (controlado por el docente a través de la plataforma), y a desarrollar una autocritica con su expresión oral al ensayar o repetir la grabación hasta quedar satisfechos con lo producido. Además, aprovecharon su interés y espontaneidad inicial con la plataforma para lograr una transición eficaz hacia fines formativos.

El videoensayo como género de redacción audiovisual académica

Esta práctica innovadora se propuso en la asignatura de *Cine Latinoamericano*, que pueden matricular estudiantes de todas las carreras de la Universidad, no solo aquellos que cursen alguna afin a la expresión audiovisual. El objetivo es fortalecer sus competencias comunicativas multimodales al combinar conocimientos vernáculos audiovisuales con rigurosidad académica.

Para evaluar el tercer corte de la asignatura se pidió a los estudiantes realizar un videoensayo, en lugar de un texto escrito, como un texto audiovisual para expresar una postura crítica en el mismo plano que el objeto de análisis: imagen en movimiento con imagen en movimiento, sonidos con sonidos. Así, debían sustituir el procesador de textos con el editor de imágenes, reciclar las imágenes y sonidos de una película u obra audiovisual para comparar y mostrar mejor lo que quisieran decir sobre ella, pero también investigar, reflexionar, expresarse con su propia voz o imagen.

Los estudiantes conocieron y aprendieron sobre el género del videoensayo para adquirir una mayor conciencia sobre los procesos de producción de una obra audiovisual; la que planificaron, produjeron y posprodujeron, utilizando varios modos de comunicación en conjunto, como texto, imágenes, sonidos y videos, y luego fueron evaluados por parte de sus pares y docente. Este asesora todas las etapas en las que así se lo requiera.

Los estudiantes practicaron la comunicación multimodal al combinar elementos textuales, visuales y auditivos para transmitir emociones, intenciones y significados adicionales a la interacción verbal. Esto exigió estructuración del discurso, habilidades de escritura y edición de texto, al escribir un guion; demandó la indagación de fuentes confiables y selección de material audiovisual para apoyar sus argumentos, y la experiencia también permitió la práctica de la expresión oral, ya que durante la grabación debieron articular sus ideas, teniendo en cuenta su pronunciación y entonación para transmitir correctamente su mensaje.

La evidencia indica que esta práctica fortalece las competencias comunicativas, multimodales y mediáticas, además de favorecer el pensamiento crítico y la comprensión de los contenidos de la clase. Por ende, planeamos continuar implementando esta práctica y su expansión a otras asignaturas que no necesariamente estén relacionadas con el mundo audiovisual.

Lectura crítica en un taller de lectura audiovisual

Por último, el componente extracurricular del Programa ECO incluye una programación de actividades para promover el potencial creativo del lenguaje, denominada *Agenda Ñ*. Se trata de cinco sesiones semanales de participación libre, repartidas durante la semana, que representan la posibilidad de potenciar la experiencia universitaria a través del desarrollo de

un currículo no oficial: el taller de escritura *Te Cuento*, el club de lectura *Hojas Sueltas*, el ciclo de apreciación musical *Lado E*, el taller de expresión oral *Con Voz* y el taller de lectura audiovisual *Plano Detalle*. Este último se incorporó en 2020 para complementar las dimensiones tradicionales del lenguaje, como la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha.

El taller parte del hecho de que los textos audiovisuales también se pueden leer y que, al ser una parte tan importante en la vida de los universitarios, conviene acompañarlos en el ejercicio de comprender símbolos, gestos, imágenes, con otros lenguajes que proponen una lectura distinta, como es la lectura de la imagen audiovisual. La apreciación o análisis del cine puede hacerse desde diversos campos, pero también se puede interpretar una película o una serie de televisión relacionándola con el medio cultural e histórico que representa (o en el que aparece). Este enfoque resulta útil para la formación de un ciudadano global y un pensador crítico, como habilidad cultural y social que responde a la evolución de diferentes audiencias.

De julio de 2020 a mayo de 2023 se realizaron 64 sesiones de *Plano Detalle*, en las que los asistentes y un docente coordinador exploraron el lenguaje audiovisual para comprender las imágenes de forma crítica y con sentido, en relación con sus propias realidades. Por su asistencia libre y sin créditos académicos, la metodología consistía en proyectar escenas seleccionadas para reflexionar sobre ellas: los participantes podían comentar la temática, los códigos audiovisuales o su relación con la propia vida, guiados por el coordinador, que proponía el rumbo de la conversación o aportaba conceptos desconocidos. Lo importante era vincular el lenguaje audiovisual a lo que la obra estuviese contando; es decir, eso no ocurre por separado, pues para comprender las ideas subyacentes es preciso entender las claves del formato audiovisual para apreciarlas mejor. Las reflexiones sobre la ideología, el valor artístico y estético de las obras, los hábitos de consumo audiovisual y la conversación en torno a problemas vitales fueron aspectos muy valorados en las encuestas realizadas por los asistentes a los talleres.

En conclusión, es esencial para los miembros de la comunidad universitaria no solo ser consumidores críticos de los medios, sino también productores conscientes, contribuyendo a la construcción y deconstrucción de narrativas en la esfera académica. La integración de las literacidades

multimodal, digital y mediática en el ámbito académico responde a las demandas de la sociedad actual y nos permite sumergirnos en el análisis profundo de cómo los medios de comunicación influyen y son influenciados por la sociedad. Desde la comprensión de los mensajes subyacentes en los textos mediáticos hasta la habilidad de interpretar la retórica visual y auditiva, la literacidad mediática se erige como un faro guía en la comprensión de la intersección entre la comunicación y la cultura.

El papel de las tecnologías y la IA en las prácticas letradas universitarias

La integración tecnológica en la educación superior

Integrar tecnologías y herramientas impulsadas por la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito de la educación superior se ha convertido en un imperativo en la era digital actual y en las realidades vulnerables emergentes. En el contexto colombiano, esta incorporación no solo responde a una demanda global de innovación educativa, sino que también refleja un compromiso nacional por fortalecer la calidad y accesibilidad de la universidad (Rivoir, 2022). En los últimos años, Colombia ha experimentado un notable avance en la adopción y uso de tecnologías en las universidades (Monterroza-Ríos y Escobar, 2021), impulsado por iniciativas derivadas de la pandemia y pospandemia.

El cierre repentino de las instituciones educativas durante la crisis por el covid-19 llevó a una rápida transición hacia modalidades de enseñanza en línea y semipresenciales, lo que aceleró la implementación de tecnologías y plataformas virtuales en las universidades. Esta realidad generó “un cambio disruptivo en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la incorporación necesaria y forzada de tecnología” (De Giusti, 2021, p. 13). Esta aceleración evidenció la importancia de la adaptación tecnológica para garantizar la continuidad educativa en tiempos de crisis, pero destacó la necesidad de un enfoque estratégico y sostenible en la integración de herramientas tecnológicas para mejorar la calidad y la equidad en la educación superior.

A partir de 2020, el foco se ha centrado en el papel de las tecnologías como herramientas para la innovación (Nivela-Cornejo, Echeverría

& Santos, 2021; Parra-Rocha et al., 2023; Pastrán et al., 2020) desde la mirada de docentes y estudiantes (Chiecher, 2022; Rosas, 2021) y desde las condiciones que ayudan a potenciar y obstaculizar las innovaciones educativas en los contextos académicos (Domínguez, 2022; Loyola-Illescas, 2021; Ríos, 2021). Incluso, se han dirigido diversos estudios al análisis del impacto de las políticas y decisiones gubernamentales; así como los diferentes programas de modernización y la creciente demanda de una formación académica y profesional más flexible y adaptativa. En este sentido, explorar las tendencias, políticas y programas relevantes que están dando forma al panorama tecnológico de la educación superior busca comprender su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la Universidad y en la experiencia educativa de docentes y estudiantes.

No obstante, el debate sigue y nos lleva a reflexionar sobre: ¿cuáles serán los principales retos y desafíos que tendrá la educación superior en la región dentro de unas décadas, especialmente, si consideramos los avances y desarrollos tecnológicos? Moreno y Gutiérrez (2020) aportan una respuesta que advierte sobre la necesidad de nuevos modelos de gestión de las universidades que lleven a una mayor profesionalización de las carreras universitarias, en la cual se incluyan estas nuevas tecnologías. Destacan que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pueden afectar en su conjunto a la educación superior, pero también potenciar y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta no solo implica una modernización de infraestructuras y procesos administrativos, sino que también tiene un impacto significativo en la enseñanza y el aprendizaje en las universidades por la integración, implementación y apropiación de estas herramientas (Álvarez-Cadavid y González-Manosalva, 2022). Las tecnologías y la IA ofrecen nuevas oportunidades para enriquecer experiencias de aprendizaje, permitiendo una personalización del proceso educativo y mayor interacción entre estudiantes y docentes (Poveda-Pineda y Cifuentes-Medina, 2020).

Desde la creación de entornos virtuales de aprendizaje hasta el uso de plataformas de tutoría virtual y herramientas de análisis de datos educativos, se está transformando cómo se abordan los contenidos académicos y se fomenta el desarrollo de habilidades clave entre los universitarios. En este contexto, entender el papel que juegan estas tecnologías en las

instituciones de educación superior es fundamental para maximizar su potencial y garantizar una educación de calidad y relevancia para las futuras generaciones de profesionales.

Experiencias de integración e implementación de herramientas tecnológicas en contextos académicos

Un desafío permanente de la educación superior es incorporar, integrar e implementar las distintas tecnologías en las estrategias didácticas del proceso educativo. En Colombia, así como en otros países de Latinoamérica, esta integración tecnológica ha abierto posibilidades y ha transformado cómo se enseña y se aprende (Monterroza-Ríos y Escobar-Gómez, 2021) al reconocer la diversidad de sus usos y ventajas (Lasso-Cardona et al., 2021). Con las nuevas tecnologías al servicio de la educación, por ejemplo, el portal Colombia Aprende es un elemento central para acceder a tecnologías y al conocimiento (Al Tablero, 2024). Desde el uso de plataformas de aprendizaje en línea hasta la implementación de herramientas de colaboración virtual y simuladores educativos, las universidades las están aprovechando para enriquecer la práctica educativa de sus estudiantes (Calle Álvarez y Ocampo Zapata, 2022).

Estas experiencias no solo ofrecen nuevas formas de acceder al conocimiento, sino que también promueven la participación, la colaboración entre pares y el desarrollo de habilidades digitales fundamentales para el éxito en el mundo laboral actual (Santi, Gorghiou & Pribeanu, 2022). Sin embargo, este proceso de integración no está exento de desafíos. La brecha digital, la formación docente insuficiente y la necesidad de garantizar la equidad en el acceso a la tecnología son solo algunos de los obstáculos que deben superarse para maximizar el impacto positivo de las tecnologías en la educación superior (Martínez, 2021; Soomro et al., 2020).

Además, las herramientas tecnológicas y la IA son importantes en el desarrollo de la literacidad académica, ya que es fundamental saber usar diferentes tecnologías cuando se desarrollan actividades relacionadas con la lectura, la escritura y oralidad. Del mismo modo, resultan valiosas en la literacidad mediática, puesto que son útiles para acceder a diversos medios de comunicación digital e interpretar, comprender, evaluar y crear mensajes que circulan en estos contextos. Estas competencias y prácticas son fundamentales en la era digital actual.

Ahora bien, a los docentes, el uso de las TIC en el aula les permite enseñar de manera más dinámica e interactiva, incorporando recursos multimedia y herramientas en línea que promueven la literacidad digital y la habilidad para discernir información de calidad en un entorno digital saturado de datos (Morales, 2022). Además, la capacidad de utilizar plataformas de redes sociales, blogs y otros medios digitales en la enseñanza puede fomentar la literacidad mediática al involucrar a los estudiantes en la creación y análisis de contenido digital (Park, Kim & Park, 2021).

Por otro lado, para los estudiantes, la integración de tecnologías ofrece oportunidades para mejorar sus habilidades de búsqueda, evaluación y uso crítico de información en línea, así como para desarrollar competencias en la producción de contenido digital relevante (Rueda et al., 2021). Al utilizar herramientas digitales para investigar, colaborar y comunicarse, fortalecen su literacidad académica al tiempo que adquieren habilidades para navegar y participar de manera responsable en el entorno mediático actual.

En síntesis, la integración e implementación de la tecnología en contextos académicos facilita la preparación de los jóvenes y los futuros profesionales para ser ciudadanos informados y participativos en la sociedad digital. Al hacer uso de herramientas tecnológicas en el aula, los estudiantes pueden desarrollar habilidades digitales y aprender a utilizar la tecnología de manera efectiva, y responsable en la lectura y producción de diversos textos. Además, la tecnología puede mejorar la accesibilidad y la inclusión en el aprendizaje al permitir que los estudiantes trabajen a su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Pero es importante considerar que estas herramientas no son una solución mágica para los problemas educativos. Los docentes y las instituciones educativas deben planificar y monitorear su uso en contextos académicos para garantizar que sea efectivo y seguro, como ocurre con las herramientas tecnológicas basadas en IA.

Por eso, es fundamental que los docentes se formen en el uso pedagógico de la tecnología. De esta manera podrán aprovechar su potencial en la enseñanza y aprendizaje (Chasi-Solórzano, 2020), y porque contribuye de manera extraordinaria a la participación de los estudiantes, el trabajo cooperativo, la retroalimentación constante y la conexión con el mundo real. Sin duda, para que esto suceda urge que se dé una transformación

educativa en el currículum y en las metodologías de enseñanza. Así, nuestros jóvenes universitarios serán ciudadanos críticos que participan en prácticas letradas con tecnologías e IA de forma crítica.

Prácticas de implementación de la IA en la escritura académica

La incorporación de la IA en la educación universitaria es un tema que ha cobrado mucha fuerza recientemente por sus distintas aplicaciones e implicaciones pedagógicas (Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban, 2022; Carbonell-García et al., 2023; Zamora Varela y Mendoza Encinas, 2023). Las revisiones de literatura recientes dan cuenta del enorme potencial y las ventajas/desventajas sustanciales en sus usos; el papel del docente y de los estudiantes, y las limitaciones y vacíos que todavía merecen atención (Bearrman et al., 2023; Chiu et al., 2023; Crompton y Burke, 2023; González-Calatayud, Prendes-Espinoza y Roig-Vila, 2021; Pisica et al., 2023; Salas-Pilco y Yang, 2022; Simuka, 2022). Otras investigaciones describen y explican cómo estas IA potencian el aprendizaje y cómo son usadas para las producciones en el ámbito científico (Altamae, Sola-Leyva, & Salumets, 2023; Kacena, Plotkin y Fehrenbacher, 2024), en el entorno académico (Malik et al., 2023) y en el aprendizaje de idiomas (Zhao, 2023).

Ahora bien, con relación a la implementación de la IA en la literacidad académica de los universitarios, algunos estudios muestran sus usos, beneficios, preocupaciones y dificultades (Storey, 2023). Por ejemplo, con ChatGPT (Alonso-Arévalo y Quinde-Cordero, 2023; Alser y Waisberg, 2023; Halaweh, 2023; Memarian y Doleck, 2023; Montenegro-Rueda et al., 2023; Tlili et al., 2023). Aunque hasta ahora la revisión de la literatura no muestra estudios concentrados en la redacción de *prompt* (instrucciones) de *ChatGPT* por parte de profesores y estudiantes, creemos que este aspecto sería una posibilidad para explorar, especialmente cuando se trata de tareas de escritura en cuanto a su instrucción, indagación bibliográfica, producción textual, corrección y edición, y evaluación y retroalimentación del texto. Estos son los procesos que se suelen hacer cuando se busca potenciar aprendizajes sobre literacidad académica mediados por las tecnologías.

Una práctica que podemos mencionar es la desarrollada en la Universidad del Norte. Allí, la formación y desarrollo profesoral se ha orientado a la consolidación de las competencias digitales docentes

(CDD) en el Departamento de Español para aprender a usar, gestionar e implementar diversas herramientas tecnológicas, como las basadas en IA. Con ello se busca enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y mejorar la eficacia de la enseñanza, especialmente la relacionada con la literacidad académica.

Las asignaturas de Competencia Comunicativa I y II, centradas en la lectura y escritura de textos académicos expositivos y argumentativos respectivamente, se desarrollan teniendo en cuenta una metodología basada en la Pedagogía de Géneros Textuales (Rose y Martin, 2012; Rose y Acevedo, 2017) y se integran diversas herramientas tecnológicas para lograr estos aprendizajes. Entre las tecnologías basadas en IA, por ejemplo, se implementa *Turnitin* para comprobar coincidencias y similitudes de fuentes académicas confiables y pertinentes, para corroborar fraude y plagio, y para retroalimentar los aspectos formales y normativos del estilo académico que conllevan respeto por la propiedad intelectual. Igualmente, se utilizan *Editor de Microsoft* y *ChatGPT* de *OpenAI* para la indagación de temas, la corrección, edición y evaluación de los textos, entre otros.

¿Qué aprendizajes y oportunidades nos dejan estas buenas prácticas? Por un lado, resaltan la importancia del desarrollo de competencias digitales docentes y la integración de tecnologías en el aula para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Esto no solo mejora la eficacia de la enseñanza al proporcionar retroalimentación detallada a los estudiantes, sino que también promueve metodologías pedagógicas innovadoras. Además, estas prácticas fomentan la originalidad y el respeto por la propiedad intelectual a través del uso de herramientas tecnológicas y las basadas en IA.

Ahora bien, por el otro, estas prácticas relacionadas con la literacidad académica ofrecen valiosos aprendizajes y oportunidades para los estudiantes, porque se enfocan en el desarrollo integral de habilidades de lectura y escritura, proporcionando una base sólida para la comunicación efectiva en entornos académicos y profesionales. También promueven la conciencia de los diversos géneros textuales a través de la adopción de la *Pedagogía de Géneros Textuales*, lo que prepara a los estudiantes para reconocer y producir textos de manera apropiada al contexto. Estas prácticas también subrayan la importancia de la originalidad y la calidad del trabajo académico e incentivan la integridad intelectual. Igualmente, al

emplear tecnologías para la retroalimentación personalizada, se facilita la mejora continua de las habilidades de escritura.

A pesar de los beneficios que ofrecen algunas IA, por ejemplo *ChatGPT*, también reconocemos que tienen un impacto limitado en el proceso de producción académica. A partir de la valoración realizada desde la experiencia de ensayar con profesores su uso en nuestra institución, consideramos que tanto los juicios como interpretaciones de la IA se alejan de la esencia humana, ambos fundamentales para el desarrollo de las ideas (Alshater, 2022) y para tareas complejas en la que ocupa un lugar importante el pensamiento crítico. Además, deja un tono de desconfianza con la generación de sesgo, falta de originalidad, contenido inexacto, citas incorrectas y referencias falsas que implican una verificación cruzada estricta (Jeyaraman et al., 2023).

A nuestro juicio, las prácticas de integración de IA en ejercicios de escritura de nuestros estudiantes deberían centrarse en la corrección y edición de textos. *ChatGPT* y *Editor* son IA de apoyo útiles para la identificación y justificación de las áreas de mejora en los textos que escriben los estudiantes para que estos los corrijan, editen y mejoren antes de la entrega de la versión final.

Finalmente, al integrar enfoques pedagógicos innovadores, estas prácticas preparan a los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en contextos académicos y profesionales que demandan habilidades digitales, literacidad académica, pero muy especialmente usar el lenguaje con propósitos sociales entre otros, con otros y para otros (Pérez, 2019). En resumen, estas iniciativas otorgan a los estudiantes las habilidades, herramientas y conciencia necesarias para el éxito en sus estudios y carreras futuras.

Conclusiones

Las concepciones sobre literacidad académica se han ampliado en los últimos años por los cambios sociopolíticos, como también por los cambios culturales en la educación influidos por los avances en investigación y por el desarrollo de la tecnología y la IA. En Latinoamérica, la educación superior actual enfrenta varios retos que nos invitan a repensar las formas

de enseñar y aprender a comunicarnos en entornos académicos. Leer y escribir no son solo habilidades cognitivas, son parte del entramado social del que son partícipes los estudiantes como miembros activos de la sociedad. En este contexto, el acceso a la literacidad académica es fundamental para garantizar mayor equidad en la educación.

En primer lugar, reconocer la literacidad académica como una práctica social implica repensar la conexión entre la universidad y la vida afuera de ella. Los estudiantes llegan a las instituciones de educación superior con experiencias y saberes previos, y son concientes de sus entornos sociopolíticos, estos pueden servir como herramientas para que el aprendizaje de la literacidad académica sea significativo para ellos. También es importante trabajar para que no tengan que renunciar a sus identidades locales o comunitarias al momento de construir sus identidades profesionales, porque finalmente serán muchos de ellos los que sirvan a sus comunidades al finalizar la vida universitaria.

Segundo, los programas de escritura universitarios, como encargados de promover la literacidad académica en la educación superior, son el escenario idóneo para potenciar los procesos de literacidad multimodal en el currículo universitario, de modo que en todas las disciplinas se concientice sobre el impacto de estos aprendizajes, que ya son parte de la vida de la mayoría de los estudiantes, en la formación personal y profesional de los ciudadanos del siglo XXI. Además, estos programas deberían incorporar dentro de sus estrategias la enseñanza del uso de la IA al servicio de la producción textual, con el fin de que esta ayude a formar mejores escritores en las disciplinas (y no simplemente a reemplazarlos).

Un último aspecto con el queremos cerrar esta valiosa contribución es el relacionado con los desafíos éticos de enseñar con herramientas tecnológicas basadas en IA. Aunque se han demostrado las capacidades y beneficios potenciales de estas tecnologías, siguen debates y preocupaciones sobre el plagio y la desinformación. Por consiguiente, se necesita enfatizar la necesidad de un cuerpo normativo institucional o políticas universitarias que orienten explícitamente sobre el uso responsable de estas herramientas en el aula, en la literacidad académica, en la seguridad y en el fraude.

Referencias

- ALONSO-ARÉVALO, J. Y QUINDE-CORDERO, M. (2023). ChatGPT: la creación automática de textos académicos con Inteligencia Artificial y su impacto en la comunicación académica y educativa. *Desiderata*, 6, 136-142.
- ALSER, M. Y WAISBERG, E. (2023). Concerns with the Usage of ChatGPT in Academia and Medicine: A Viewpoint. *American Journal of Medicine Open*, 9.
- ALSHATER, M. (2022). Exploring the Role of Artificial Intelligence in Enhancing Academic Performance: A Case Study of ChatGPT. *SSRN Electronic Journal*.
- ALTMÄE, S., SOLA-LEYVA, A., & SALUMETS, A. (2023). Artificial intelligence in scientific writing: a friend or a foe?. *Reproductive biomedicine online*, 47(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.rbmo.2023.04.009>
- AL TABLERO. (2024). Nuevas tecnologías al servicio de la educación. *Al Tablero*, Ministerio de Educación Nacional, 29 (abril-mayo).
- ÁLVAREZ-CADAVID, G. Y GONZÁLEZ-MANOSALVA, C. (2022). Apropiación de TIC en docentes de la educación superior: una mirada desde los contenidos digitales. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-25.
- ÁVILA REYES, N., NAVARRO, F. Y TAPIA-LADINO, M. (2021). "My abilities were pretty mediocre": Challenging deficit discourses in expanding higher education systems. *Journal of Diversity in Higher Education*, 16 (6), 723-733. <https://doi.org/10.1037/dhe0000366>.
- AYUSO-DEL PUERTO, D. Y GUTIÉRREZ-ESTEBAN, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-358.
- BAZEMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Estados Unidos: Parlor Press.
- BEARMAN, M., RYAN, J. Y AJJAWI, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: a critical literature review. *Higher Education*, 86, 369-385.
- BUCKINGHAM, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Media and technology*, 32(2), 111-119.
- CALLE ÁLVAREZ, G. Y. Y OCAMPO ZAPATA, D. A. (2022). Prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales en la universidad colombiana. *Análisis*, 54 (101).
- CALLE-ARANGO, L. Y ÁVILA-REYES, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, (41), 455-482.
- CARBONELL-GARCÍA, C., BURGOS-GOICOECHEA, S., CALDERÓN-DE-LOS-RÍOS, D. Y PAREDES-FERNÁNDEZ, O. (2023). La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa. *Episteme Koinonía*, 6(12), 152-166.

- CARLINO P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-38.
- CHASI-SOLÓRZANO, B. (2020). Integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. *REIRE*, 13(11), 1-18.
- CHIECHER, A. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 133-164.
- CHIU, T., XIA, Q., ZHOU, X., CHAI, CH. Y CHENG, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2.
- COPE, B. Y KALANTZIS, M. (2011). The Power of Literacy and the Literacy of Power. In *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Nueva York y Londres: Routledge.
- CROMPTON, H. Y BURKE, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20 (22).
- CURRY, M. Y LILLIS, T. (2003). Issues in Academic Writing in Higher Education. En C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis y J. Swann, *Teaching Academic Writing*. Nueva York y Londres: Routledge.
- DE GIUSTI, A. (2021). Reflexiones sobre Educación y Tecnología Post-Pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 13-16.
- DOMÍNGUEZ BARBOSA, L. A. (2022). Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación durante la pandemia. *Tecnología, Investigación y Academia*, 9(1), 18-56.
- ESCALLÓN, E. Y FORERO, A. (2015). *Aprender a escribir en la universidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- ESTIENNE, V. (2012). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 4 (3), 9-17.
- FREIRE, P. Y MACEDO, D. (2005). *Literacy: Reading the word and the world*. Nueva York y Londres: Routledge.
- GIRALDO GAVIRIA, D. Y CARO LOPERA, M. (2022). Alfabetización académica: una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Próxima*, (37), 53-79.
- GONZÁLEZ-CALATAYUD V., PRENDES-ESPINOSA, P., ROIG-VILA, R. (2021). Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic Review. *Applied Sciences*, 11 (12), 54-67.
- HALAWEH, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15 (2).
- HILLARD, V. Y HARRIS, J. (2003). Making writing visible at Duke University. *Peer Review*, 6(1), 15-17.
- HORNER, B. (2013). Ideologies of Literacy, "Academic Literacies", and Composition Studies. *Literacy in Composition Studies*, 1 (1), 1-9.
- JEWITT, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32 (1), 241-267.
- JEYARAMAN, M., RAMASUBRAMANIAN, S., BALAJI, S., JEYARAMAN, N., NALLAKUMARASAMY, A. Y SHARMA, S. (2023). ChatGPT in action: Harnessing artificial intelligence potential and addressing ethical challenges in medicine, education, and scientific research. *World Journal of Methodology*, 13 (4), 170-178.
- KACENA, M.A., PLOTKIN, L.I. Y FEHRENBACHER, J.C. (2024). The Use of Artificial Intelligence in Writing Scientific Review Articles. *Current Osteoporosis Reports*. <https://n9.cl/6umrs>.
- KALMAN, J. (2008). Beyond definition: Central concepts for understanding literacy. *International Review of Education*, 54, 523-538.
- KALMAN, J. Y STREET, B. (Eds.) (2013). *Literacy and Numeracy in Latin America. Local Perspectives and Beyond*. Nueva York y Londres: Routledge.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Nueva York y Londres: Routledge.
- LASO-CARDONA, L., RODRÍGUEZ-MUÑOZ, G. Y LLANOS-BETANCOURT, J. (2021). Herramientas tecnológicas y su uso en la Universidad del Valle sede Buga. *Educación y Humanismo*, 23 (40), 1-18.
- LEA, M. Y STREET, B. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45 (4), 368-377.
- LIVINGSTONE, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. In *Media@LSE electronic working papers*. Londres: London School of Economics and Political Science.
- LOYOLA-ILLESAS, E. (2021). *¿Qué nos dejó la pandemia? Retos y aprendizajes para la educación superior*. Quito: Abya-Yala.
- MALIK, A., PRATIWI, Y., ANDAJANI, K., NUMERTAYASA, W., SUHARTI, S., ARISA, D. Y MARZUKI, Y. (2023). Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's Perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 5.
- MARTIN, J. Y ROSE, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. En R. Hasan, C. Matthiesen y J. Webster (Eds.). *Continuing discourse on language: a functional perspective* (pp. 252-280). Equinox.
- MARTÍNEZ TESSORE, A. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta educativa*, (56), 11-27.
- MEMARIAN, B. Y DOLECK, T. (2023). ChatGPT in education: Methods, potentials, and limitations. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 1(2).

- MONTENEGRO-RUEDA, M., FERNÁNDEZ-CERERO, J., FERNÁNDEZ-BATANERO, J.M., LÓPEZ-MENESES, E. (2023). Impact of the Implementation of ChatGPT in Education: A Systematic Review. *Computers*, 12 (153).
- MONTERROZA-RÍOS, A. Y ESCOBAR-GÓMEZ, V. (2021). La educación tecnológica en Colombia. Un marco epistémico para repensar un problema conceptual. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13 (25).
- MORA, R. A. (2012). Literacidad y el aprendizaje de lenguas: Nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes. *Revista Internacional Magisterio*, 58, 52-56.
- MORALES, M. (2022). La competencia digital en la enseñanza mediada por tecnología. Una primera reflexión pospandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 35 (51), 33-62.
- MORENO, C., GERMÁN, A. Y GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, R. (2020). Estudio prospectivo de la tecnología en la educación superior en Colombia al 2050. *Revista Universidad y Empresa*, 22 (38), 160-182.
- NAVARRO, F. (2023). La enseñanza de la escritura académica en tramas de desigualdad social. En N. Goren y J. Maldovan Bonelli (Comps.). *Desigualdades en el siglo XXI. Aportes para la reflexión en clave latinoamericana* (pp. 333-359). José C. Paz, Argentina: UNPAZ. <https://n9.cl/hoo2bl>.
- NAVARRO, F. Y MONTES, S. (2022). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, (54), 179-202. <https://doi.org/10.7764/onomazein.54.05>
- NIVELA-CORNEJO, M., ECHEVERRÍA-DESIDERIO, S. Y SANTOS MÉNDEZ, M. (2021). Educación superior con nuevas tecnologías de información y comunicación en tiempo de pandemia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 813-825.
- PARK, H., KIM, H. Y PARK, H. [HAN WOO]. (2021). A scientometric study of digital literacy, ICT literacy, information literacy, and media literacy. *Journal of Data and Information Science*, 6 (2) 116-138.
- PARRA-ROCHA, D., CHILUIZA-VÁSQUEZ, W. Y CASTILLO-CONDE, D. (2022). Inclusión tecnológica en época de pandemia: una mirada al constructivismo como fundamento teórico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 13 (2), 16-25.
- PASTRÁN, M., GIL, N. Y CERVANTES, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC'S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9 (8), 158-165.
- PÉREZ, A. (2019). *Lenguaje en acción. Lenguaje, propósitos, funciones y su relación con la lengua*. Colombia: Universidad del Norte.
- PÉREZ, A., ROA, A. Y ROSADO-MENDINUETA, N. (2022). Flipgrid for Social Interaction and Collaborative Learning in a Virtual Learning Environment. En *Technology-Enabled Innovations in Education: Select Proceedings of CIIE 2020* (pp. 459-470). Springer Nature.
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. Y DELGADO-PONCE, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20 (39), 25-34.
- PISICA, A., EDU, T., ZAHARIA, R. Y ZAHARIA, R. (2023). Implementing artificial intelligence in higher education: pros and cons from the perspectives of academics. *Societies*, 13 (5).
- POVEDA-PINEDA, D. Y CIFUENTES-MEDINA, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13 (6), 95-104.
- RÍOS ESCALIER, H. (2021). La internet y la post-pandemia de COVID-19 en estudiantes de salud: ¿llegaron para quedarse? *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 19 (24), 55-69.
- RIVOIR, A. (2022). Higher education and digitalisation in the pandemic: Latin American lessons for the challenges of the future. En *GUNI World Report Special Issue. New Visions for Higher Education towards 2030*. UNESCO.
- ROSAS FLORES, M. (2021). Relación entre el uso de la tecnología en los estudiantes de nivel superior con su desempeño académico en situaciones de contingencia por el COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9 (1).
- ROSE, D., Y ACEVEDO, C. (2017). Aprender a escribir, leer para aprender. Origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia. *Lenguaje y Textos*, 46, 7-8.
- ROSE, D. Y MARTIN, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- RUEDA VERA, G., LUNA, H. Y AVENDAÑO CASTRO, W. (2021). Estudiantes de pregrado frente a la educación mediada por TIC: percepciones en contextos de pandemia. *Revista Boletín Redipe*, 10 (8), 333-341.
- SALAS-PILCO, S.Z. Y YANG, Y. (2022). Artificial intelligence applications in Latin American higher education: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19 (21).
- SANTI, E.A., GORGHIOU, G., Y PRIBEANU, C. (2022). Students' engagement and active participation during the pandemic. *Informatica Economică*, 26 (1), 5-15.
- SCHWALM, D. (2002). Writing Program Administration as Preparation for an Administrative Career. En S. Brown y T. Enos (Eds.). *The Writing Program Administrator's Resource: A Guide to Reflective Institutional Practice*. Erlbaum.
- SIMUKA, J. (2022). The Emerging Role of Artificial Intelligence in Higher Education. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 12 (9), 481-483.
- SITO, L. Y MORENO, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169.

- SOOMRO, K. A., KALE, U., CURTIS, R., AKCAOGLU, M., BERNSTEIN, M. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17 (21).
- STOREY, V. A. (2023). AI Technology and Academic Writing: Knowing and Mastering the "Craft Skills". *International Journal of Adult Education and Technology (IJ AET)*, 14 (1), 1-15.
- STREET, B. V. (1984) *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- SUMMEY, D. (2013). *Developing digital literacies*. Corwin Press.
- TLILI, A., SHEHATA, B., ADARKWAH, M. A., BOZKURT, A., HICKEY, D. T., HUANG, R. Y AGYEMANG, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10 (1), 15. <https://n9.cl/ytyrrm>.
- TRIGOS-CARRILLO, L. (2019a). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24 (1), 13-26.
- TRIGOS-CARRILLO, L. (2019b). Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities. *English Teaching: Practice y Critique*, 19 (1), 3-19.
- VARGAS-FRANCO, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77.
- WALK, K. (2007). *Teaching with Writing: A Guide for Faculty and Graduate Students*. Princeton: Princeton University.
- VAN LEEUWEN, T. (2015). Multimodality. En D. Tannen, H. E. Hamilton y D. Schiffrin (Eds.). *The handbook of discourse analysis* (pp. 447-465). John Wiley y Sons.
- ZAMORA VARELA, Y. Y MENDOZA ENCINAS, M. DEL C. (2023). La Inteligencia Artificial y el futuro de la educación superior: desafíos y oportunidades. *Horizontes Pedagógicos*, 25 (1), 1-13.
- ZHAO, X. (2023). Leveraging Artificial Intelligence (AI) Technology for English Writing: Introducing Wordtune as a Digital Writing Assistant for EFL Writers. *RELJ Journal*, 54 (3), 890-894.

Políticas de articulación y zona de pasaje: recorridos didácticos pendientes en lectura y escritura

GUSTAVO BOMBINI

Las políticas educativas entre alfabetizaciones y literacidades académicas

La preocupación por las prácticas de lectura y escritura en los estudios superiores ha reconocido en las últimas décadas una relevancia significativa de cara a algunos datos que fundamentarían la necesidad de su abordaje particular. Por un lado, las políticas de evaluación nacionales, regionales e internacionales que se vienen desarrollando desde la década de los noventa han reiterado resultados deficitarios respecto de esas prácticas en estudiantes del nivel de la educación secundaria. Se habla de bajos rendimientos en pruebas de comprensión lectora y variedad de dificultades a la hora de enfrentar la retórica propia de ciertos textos ante la demanda de tareas de escritura.

De manera simultánea, para el caso de Argentina, el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario que propone la Ley de Educación Nacional 26206, sancionada en el año 2006, propicia un cambio de mandato respecto de un nivel educativo que siempre se reconoció como selectivo (de manera explícita con requisitos de admisión o como parte de un proceso de selección en el que se ponían en juego

representaciones acerca de quiénes estarían en condiciones de atravesar ese nivel educativo) y que ahora forma parte de la educación obligatoria, al que se reconoce, a su vez, desde la perspectiva de la ampliación del derecho a la educación. Los diversos recorridos culturales, las precarias condiciones socioeconómicas de miles de adolescentes y sus familias tensionan con el mandato de la ampliación de la obligatoriedad que, al mismo tiempo, desafía a los estudiantes a encontrar las estrategias para seguir adelante y a los profesores, hallar nuevas pedagogías y didácticas para sus tareas en los nuevos escenarios que construye la matrícula acrecentada.

En el mismo sentido en que las políticas para la educación secundaria se asumen desde la perspectiva del derecho a la educación, la oferta de carreras en los estudios superiores aumenta entre los años 1990 y 2015, y se diversifica a partir de la creación de nuevas universidades, ubicadas muchas de ellas –tal el caso del conurbano bonaerense– en territorios habitados por poblaciones de clases medias bajas y bajas que encuentran en la cercanía de estas nuevas casas de estudio y en sus ofertas de carreras, la oportunidad para el acceso a los estudios superiores, mientras también forma parte del sistema de la educación superior la formación docente y técnica en el nivel superior en los institutos terciarios de todas las provincias del país. Tanto la educación terciaria como la universitaria se caracterizan por ser gratuitas, no aranceladas y con amplios criterios para su acceso.

En este marco de políticas educativas, la cuestión de los ingresos universitarios y, en particular, el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en estos momentos iniciales ha reconocido un amplio desarrollo desde distintos paradigmas que se han mencionado de manera genérica “alfabetización académica”, aunque podrían diferenciarse enfoques y propuestas de distintas características (Bombini y Urus, 2023; Carlino, 2013; González Pinzón, Salazar Sierra y Peña Borrero, 2015; Urus, 2023) y en un paso siguiente –en el que no me detendré en este trabajo– que debe considerarse como un cambio de paradigma en el abordaje de esta problemática se desarrollan los estudios sobre literacidades académicas, con una mirada centrada en los desafíos para la inclusión que se producen a partir de los procesos de ampliación de la matrícula en los estudios universitarios, tanto en América Latina como desde una

mirada transnacional (Eisner, 2021; Lillis, 2021; Vich y Zavala, 2004; Urus, 2022; 2023; Zavala, Niño Murcia y Ames, 2004).

De este modo, el abordaje de la cuestión de la lectura y la escritura en los ingresos universitarios, y en algunos casos al nivel superior, ha dado lugar al surgimiento de un campo específico de investigación y, a la vez, de intervención en casi todos los casos, que avanza en diversidad de desarrollos de investigación y, en tanto campo en formación, trama sus propias polémicas en la lucha por la legitimidad de los diversos paradigmas en danza.

Aportes desde la didáctica de la lengua y la literatura

Dentro de este proceso de construcción de campo, hemos realizado nuestro aporte desde la didáctica de la lengua y la literatura, como disciplina de intervención asociada a procesos de enseñanza y de formación docente, y con una mirada bifronte hacia la educación secundaria y la educación superior.

En la producción de nuestro aporte, el primer paso fue la revisión crítica de ciertas posiciones hegemónicas respecto del diagnóstico del problema que ha partido de la dimensión macroestructural con apoyo en los datos que surgen de los distintos dispositivos de evaluación (sean nacionales, regionales o internacionales) y que, como decíamos antes, dan cuenta de los bajos desempeños en lectura y escritura de los y las estudiantes de la educación secundaria al momento en que ingresan al nivel de educación superior.

A su vez, la difusión de estos resultados, que han sido en muchos casos, materia de la prensa, ha reforzado representaciones deficitarias acerca de los sujetos de las prácticas de lectura y escritura, fundamentalmente los adolescentes, caracterizados por sus dificultades para la comprensión lectora, la producción textual y, de manera más general, percibidos como poco interesados por la lectura, atentos a otras prácticas culturales, en desmedro de las letradas. Se trata de la construcción social de un sujeto caracterizado como deficitario con el que se debe trabajar en propuestas de índole remedial que apunten al desarrollo de las prácticas de lectura y escritura, en la expectativa de su próximo tránsito hacia la educación superior.

Estas evaluaciones de Estado o de organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE, asumen tanto para la opinión pública como para el campo educativo la cualidad de ser rigurosas metodológicamente y objetivas en los resultados que arrojan. Se convierten en un termómetro de la eficacia de las gestiones del gobierno educativo y en un discurso autorizado para la construcción de la imagen del adolescente deficitario; desde ellas se tomarán decisiones de política educativa, curricular, de la formación docente y se desarrollarán propuestas didácticas, materiales, dispositivos de trabajo en el aula, entre muchas otras búsquedas.

Pero, avanzando en una posición crítica, podríamos afirmar que, bajo su apariencia de objetividad y con su indiscutible legitimidad, estas evaluaciones dan cuenta de algunos aspectos de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, a la vez que invisibilizan otras dimensiones que forman parte de los modos en que se ponen en relación con la cultura escrita en principio dentro de los ámbitos institucionales, pero luego también fuera de ellos, estableciendo una zona de contacto productiva (Eisner, 2021) entre las prácticas extraescolares y las que se desarrollan en contextos institucionales. Leer y escribir en el instituto del profesorado o en la universidad remite a una escena novedosa respecto de sus prácticas cotidianas y de las transitadas en la educación secundaria, que el estudiante, protagonista y ejecutor de estas prácticas, atraviesa en la singularidad de su experiencia.

Una mirada sobre las prácticas que parte del reconocimiento de su singularidad supone la puesta en suspenso de aquellas afirmaciones generalizadoras que postulaban, como ya dijimos, ese sujeto homogéneo al que se le atribuyen dificultades, carencias, bajas competencias.

A la vez, es necesario referenciar los trabajos pedagógicos y de investigación en relación con la lectura y la escritura de textos durante la escolarización académica en el marco de las políticas educativas y universitarias propias del país o región desde donde se estén pensando las propuestas, de modo tal de evitar cualquier forma de importación de modelos con pretensión universal. Podríamos contrastar, por citar un caso, el sistema universitario chileno, o de otros países de la región, como sistemas que incluyen diferentes dispositivos de selectividad, en los que, por ejemplo, la procedencia y las calificaciones obtenidas en el nivel secundario son vinculantes, con el sistema universitario argentino,

que se configura históricamente a partir de algunos hitos como lo son la Reforma Universitaria de 1918, que reconoce la autonomía de la universidad frente a cualquier otro factor de poder y le da gobierno propio, la resolución del gobierno peronista de 1949 que establece la gratuidad de ese nivel educativo y la visible ampliación del derecho al acceso con la creación de universidades en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires y en algunas provincias que se ha ido generando en los últimos veinte años.

Esta decisión política –producto de una construcción histórica– de libre acceso, gratuidad y territorialización de la oferta habrá de reconocer un impacto directo en las configuraciones de lo que, con Adriana Puiggrós, llamamos “sujeto pedagógico” (Puiggrós, 1990), definido como la relación que se establece entre educadores y educandos, es decir, entre nosotros, los académicos y formadores, adscriptos a una identidad profesional y con una pertenencia institucional más o menos consolidada y los jóvenes ingresantes que participan de sus primeras clases en el nivel superior, que según las estadísticas, para el caso de Argentina, provienen en alto porcentaje de hogares cuyos padres no son universitarios, ni han alcanzado en muchos casos siquiera la educación secundaria (García, 2023).

Se trata de recuperar la idea de prácticas de lectura y escritura situadas de modo tal de tener en consideración los contextos socioculturales como datos significativos en las decisiones teórico-metodológicas para el diseño de políticas y prácticas en los inicios del nivel superior, al que algunos autores reconocen como un campo problemático singular que requiere de una consideración pedagógica específica (Más Rocha y Mancovsky, 2019).

Decíamos que, a diferencia de otros abordajes realizados desde la lingüística textual y/o desde los estudios cognitivos e inscriptos en el campo de los estudios sobre alfabetización académica, nuestro aporte proviene del campo de la didáctica de la lengua y la literatura, y de la formación de profesores en la universidad, lo que nos permite un doble abordaje de la cuestión de la enseñanza en el nivel secundario y en el nivel superior, y, a la vez, con una mirada puesta en los procesos de formación de profesores que son, al fin y al cabo, ejecutores de políticas, enfoques y metodologías en las aulas de ambos espacios educativos y, que desde su formación, van construyendo sus representaciones acerca de las prácticas de lectura y escritura en cada nivel.

En la génesis de nuestro aporte interviene también la experiencia de gestión de políticas educativas, lo que se constituye en un insumo interesante, no siempre tenido en cuenta por las investigaciones académicas que, en general, tienden a asumir un rol asesor, para “informar a las políticas públicas desde los aportes de la investigación” – como suele decirse –, pero no reconocen en la gestión misma y en los ejecutores de la gestión un potencial investigativo que surge del material empírico generado en la implementación de programas y otras líneas de acción.

Esta mirada desde la experiencia de gestión permite el acceso a ciertos mapeos territoriales de mayor escala, a un conocimiento de las variables socio-culturales que se presentan en los distintos contextos e instituciones y, a la vez, el relevamiento de las intervenciones que se dan en las aulas, donde voces de profesores y estudiantes son relevantes a la hora de la realización de evaluaciones cualitativas de la implementación de programas.

En este sentido, se trata de asumir una perspectiva teórico-metodológica que reconozca la producción de conocimiento desde la práctica, que no conciba a la práctica como mero territorio para la prescripción a partir de los aportes de la investigación, asumiendo que la mirada desde la gestión resulta de interés para abordar dimensiones macro y micro políticas en torno a la cuestión de la lectura y la escritura en las trayectorias formativas de estudiantes de secundaria y de nivel superior.

Las políticas de articulación

Esta mirada que jerarquizamos, desde la experiencia de gestión, nos invita a centrarnos en las políticas de articulación entre niveles en tanto la posibilidad de pensar en las continuidades y discontinuidades que se pueden producir en las trayectorias de formación de los estudiantes en el marco de un diálogo dentro del propio sistema educativo. La mirada alerta a los dos territorios trae como cuestión central la de la articulación entendida como una problemática y un dispositivo posible para la construcción de políticas inclusivas.

Abordar la cuestión de las políticas de articulación entre niveles propone partir del conocimiento que ofrece al respecto la historia de la educación. Sabemos que el sistema educativo argentino no nació como un

conjunto articulado de niveles, sino que cada uno de ellos fue creado y se fue desarrollando desde arriba hacia abajo, desde el nivel universitario hacia la educación primaria. Como lo explica Juan Pablo Abbrate (2010):

En perspectiva histórica, el sistema educativo no nació como una estructura articulada. De hecho, para el caso argentino, su conformación sigue una lógica contraria a su organización piramidal, con la creación primero de la Universidad – en la etapa colonial – luego de los Colegios Nacionales – en los inicios del proceso de conformación del Estado Nacional – y por último con la creación de la Escuela Primaria, hacia fines del siglo XIX cuando el Estado Nacional ya estaba consolidado.

Se trata de momentos distintos en que se da el surgimiento de los niveles educativos, dirigidos a poblaciones diferenciadas social y culturalmente, con propuestas de formación de docentes específicas para cada nivel y con mandatos fundacionales propios; el carácter obligatorio o selectivo de cada nivel, entre otros aspectos, evidencia un sistema educativo que no se concibió desde sus inicios como articulado. Sin embargo, en su desarrollo histórico y, especialmente a partir de los años de 1980 – coincidiendo con la necesidad de enfatizar los procesos de democratización –, se incorpora en la agenda educativa la preocupación por la articulación (Abbrate, 2010). De este modo, a partir de regulaciones específicas y de programas que abordan el tema, se comienzan a construir lazos que ligan un nivel con otro.

Por su parte, Fabián Otero (2014), en su tesis “Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para la conclusión del nivel medio”, realiza un recorrido histórico problematizando la cuestión de la articulación entre el nivel secundario y el superior, y rescata de otros autores categorías teóricas para una mejor comprensión del sentido y de la construcción de este tipo de políticas, para las que será necesario evitar las lógicas de ruptura y discontinuidad, y la mirada descalificadora desde el nivel superior hacia el nivel secundario. Por otra parte, la articulación no debe reducirse a un simple pase de información o tareas de extensión y debe ir más allá de un acuerdo de contenidos en función de un proceso colaborativo más complejo.

En otra investigación, esta vez focalizada en un tiempo histórico reciente y localizada en las políticas educativas de la provincia de Buenos

Aires, la socióloga María Gabriela Marano (2018), de la Universidad Nacional de La Plata, describe y analiza políticas de articulación entre secundaria y universidad desde el año 2007 hasta el momento de escritura del artículo, que es 2018. Se trata de políticas de articulación postuladas desde el Ministerio de Educación nacional y desde la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires. Me detendré en dos ejemplos: uno que contradice algunos de los postulados que advierten sobre modos inconvenientes de pensar la articulación y otro, que como parte de la gestión que lo llevó a cabo, me interesa poner en discusión algunas de las afirmaciones realizadas por la autora de este artículo.

Marano menciona el Programa de definición de competencias de ingreso gestionado desde el Ministerio de Educación nacional desde la Secretaría Políticas Universitarias (SPU) y el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES), y que en la provincia de Buenos Aires se reconoce como Programa de Articulación con la Educación Superior (PROA, DGcYE) SPU-CPRES y se desarrolló entre 2006 y 2007. Se trata de un acuerdo macroestructural, entre la jurisdicción provincial y las universidades sobre las competencias que se requieren de un egresado de escuela secundaria para mejorar el rendimiento en el ámbito superior. Definidas estas se realizarían acciones con docentes y estudiantes para su mejoramiento. Se trata de una propuesta evaluativa de un nivel respecto del nivel que lo antecede y, a la vez, prescriptiva en relación con esas competencias que la SPU establecería como necesarias para el inicio de la formación universitaria. Marano señala que tuvo escaso impacto y que fue criticada por tener una orientación afín a las políticas educativas neoconservadoras aplicadas en la Argentina –y en otros países de la región– en la década de los noventa. Agreguemos, además, que en el momento en que se plantea esta línea, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (tal como se denominaba entonces) había avanzado en la implementación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) (Coria, 2012) y es precisamente el enfoque socio-antropológico de los NAP el que revisa y descarta la noción de competencia que queda asociada desde entonces a un modo de pensar el currículum, propio de los tiempos de políticas neoconservadoras y neo-liberales. Ahora se habla de “Saberes y conocimientos” frente a las competencias, reemplazando una categoría que ha sido criticada desde el

campo de la didáctica de la lengua por su impronta asociada al mercado (Bronckart y Dolz, 2007) por un enfoque que recupera conocimientos de la tradición de las disciplinas científicas y artísticas y al mismo tiempo, saberes concebidos desde una perspectiva antropológica.

Una experiencia de articulación a nivel nacional

El segundo ejemplo que recupera Marano coincide con la línea de política de articulación de la que hemos sido partícipes y sobre la que queríamos hacer aquí la presentación de alguno de sus aspectos. Algunas objeciones a las consideraciones hechas por la autora en la ponencia que venimos comentando enriquecerán el acercamiento a esta experiencia.

Se trata del Programa de Apoyo al Último Año Nivel Medio/Polimodal para la articulación con la educación superior, desarrollado desde la SPU y el Departamento de Áreas Curriculares y Plan Nacional de Lectura de la entonces Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente entre los años 2004 y 2011 del Ministerio de Educación nacional. Este fue generado desde el Ministerio nacional y convocaba a las Universidades Nacionales y a las Direcciones de Educación Secundaria y de Educación Superior para realizar una gestión compartida para su implementación (Bombini y Frugoni, 2017).

Los cursos –que se dictaban los días sábados del segundo bimestre de cada año– comprendieron el trabajo con lectura y escritura de textos literarios, y de las ciencias, además de comprensión de información matemática. Estos se organizaron a partir del desarrollo de distintas propuestas de trabajo abiertas a la elección y combinación de los docentes, según decisiones que se tomaban en las jurisdicciones provinciales en acuerdo con las Universidades. De este modo, la propuesta se articuló en Ejes para los que se destinaron nueve encuentros en total.

Los módulos del Eje 1, Prácticas de lectura y escritura con textos literarios a partir de una organización por recorridos, algunos de los cuales, a manera de ejemplo, son:

¿De qué nos reímos? Los significados culturales que hacen al humor, sobre dos antologías de textos literarios que trabajan desde el humor y desde el fantástico, y las llamadas formas del terror. ¿Cómo explicamos la

realidad? La literatura y el conocimiento, efectuado a partir de *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert L. Stevenson y algunos textos de las antologías antes citadas. Y el módulo *¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez? La literatura y la cuestión de la identidad*, sobre *La metamorfosis* de Franz Kafka y otros relatos, también, de dichas antologías.

Por su parte, el Eje 2, denominado “Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea”, trabajó a partir de los siguientes módulos temáticos: *Nosotros y los Otros*, *Democracia y desigualdad en la Argentina y Copenhague, 1941*. *Ciencia y ética*. *Investigación y política*, con una selección de textos que, desde perspectivas disciplinares e ideológicas diversas, abordan, entre otras, problemáticas tales como la compleja relación entre democracia y desigualdad, la distinción entre desigualdad y diversidad, y los vínculos entre el conocimiento disciplinar en distintas áreas de las ciencias sociales y las condiciones sociales y políticas que influyen en sus modos de producción y divulgación científicas. Los textos seleccionados y las actividades de lectura y escritura propuestas fueron presentados a los participantes del Programa a través de los Módulos de trabajo para alumnos y docentes.

Para el Eje 3, “Matemática”, el tipo de propuesta que se presenta no tiene como finalidad hacer avanzar a los alumnos en el aprendizaje de contenidos conceptuales más allá de los adquiridos en el nivel secundario, sino favorecer la articulación de esos conocimientos al interactuar con textos cuya comprensión requiere la interpretación de información cuantitativa. Se trata de poder interpretar estas cuestiones matemáticas involucradas en textos de otras disciplinas y comprender cómo se utilizan los modelos matemáticos para describir, analizar y predecir fenómenos de las ciencias naturales o sociales, o procesos tecnológicos.

El Programa también apuntó a generar las condiciones materiales de acceso a la cultura escrita, proveyendo no solo los módulos de trabajo para docentes y alumnos sino también libros que contenían los textos que serían leídos, que por añadidura incluían más textos que los que habrían de leerse según las indicaciones de los distintos recorridos propuestos. Estas condiciones materiales de acceso a la cultura escrita, el hecho de saber que en cada aula estarían los alumnos y los docentes con sus libros y sus módulos, permitió diseñar una propuesta basada en prácticas de lectura y escritura efectivas, atendiendo a su vez a su dimensión simbólica.

En su análisis, Marano caracteriza al Programa como remedial con el objetivo de mejorar las oportunidades de los estudiantes a través de una instancia de apoyo extracurricular para reforzar los contenidos en áreas básicas y dirigido a estudiantes del último año de la educación secundaria. Respecto de la consideración de “remedial”, una categoría asociada a los cursos de ingreso universitarios, el tipo de abordaje y los contenidos propuestos no se reconocen como respuestas lineales según una lógica diagnóstico-solución, sino que apuntan a una sensibilización y frecuentación de prácticas de lectura y escritura entre las que no se abordan los textos académicos en sentido estricto. El hecho de incluir un eje a desarrollarse en tres clases sobre literatura tiene que ver con el enfoque propuesto en tanto se considera como un discurso de gran capacidad de interpelación hacia los sujetos. En el caso de los ejes “Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea” y “Matemática” también se realizan recorridos atípicos, en el sentido de que no reproducen contenidos y metodologías ya transitadas en la educación secundaria ni se proponen lecturas o propuestas de producción que pudieran pensarse como propedéuticas y/o niveladoras respecto de las expectativas de trabajo en el nivel superior.

Respecto al alcance en la provincia de Buenos Aires comenta Marano (2018):

Estos cursos se efectivizaron solo en el conurbano bonaerense, en paralelo a la consolidación de las nuevas universidades asentadas en esa zona metropolitana, generando una diferenciación interna en la jurisdicción y estableciéndose una demanda territorial por educación superior del interior bonaerense, constante que permanece hasta la actualidad.

Esta afirmación debe relativizarse en tanto las Universidades Nacionales de Mar del Plata y del Sur, situada en Bahía Blanca y la sede Chacabuco de la Universidad Tecnológica Nacional, participaron de la propuesta. Más allá de la imprecisión del dato, interesa dar cuenta de la demanda de cobertura, en este caso para un subsistema educativo tan extenso como es el bonaerense, lo que habla de la necesidad de políticas de articulación sostenidas y universales como estrategia para la inclusión educativa.

Un aspecto significativo al pensar en las políticas de articulación es que no se configuren como propuestas aisladas que no entran en diálogo

con las demandas y las experiencias que se desarrollan en los dos niveles que participan y, acaso sea, como distintos especialistas lo han planteado, una deuda pendiente es la de desarrollar proyectos de articulación que, más allá de la posibilidad de intercambios interinstitucionales de información y otras iniciativas aborden las cuestiones pedagógico-didácticas que ponen en contacto ambos niveles. En nuestro caso, la pregunta por la lectura y la escritura desafía a un impacto interesante en la dimensión de las prácticas. Al respecto, Morano afirma que “por sus características (el Programa), no tuvo mayores repercusiones en las instituciones ni en las prácticas docentes”. En la búsqueda de una lógica argumentativa, no queda claro de qué características se deriva la afirmación fuertemente evaluativa de que el Programa no tuvo repercusiones. La evaluación de Programas de política educativa se constituye en un desafío interesante para la investigación y para la gestión. A la hora de pensar en el impacto de prácticas de lectura y escritura propuestas a partir de un programa nacional quizá no sea del todo fácil del relevar y comunicar el modo en que esas acciones dejan huella en la cotidianidad de la vida de las instituciones y en el ejercicio de las prácticas docentes. Un dato relevante, que quizá no fue claramente comunicado en el momento de la gestión, es que en 2007 se escribió una segunda serie de materiales ante la necesidad de cambiar textos y consignas de trabajo que se venían trabajando desde el año 2004, precisamente porque –y en especial en la provincia de Buenos Aires– profesoras de secundaria estaban llevando a sus aulas habituales las propuestas del curso de Apoyo, por lo que los estudiantes se encontraban en las clases de los días sábados las mismas lecturas y propuestas de escritura que en la escuela. Podemos decir que se trató de un efecto no buscado de formación permanente que se produjo en el propio campo de la experiencia y gracias a un proceso de apropiación de los materiales a cargo de los docentes de secundaria.

Productividad del concepto de “zona de pasaje”

Por fin, y recuperando el escenario de experiencias de la gestión del Programa que estamos comentando, nos detendremos en algunos aspectos que se relacionan con el concepto de “zona de pasaje”, surgido a partir

de una práctica nos invita a una constante indagación, reformulación, ampliación acerca de las tareas de lectura y escritura desde una perspectiva que busca poner en el centro de las consideraciones a ese sujeto-estudiante y sus relaciones escolares y culturales forjadas desde la educación secundaria, y desde sus entornos socioculturales, y los modos en que los docentes nos ponemos en relación con ellos a partir de nuestras intervenciones.

En principio, y a partir de materiales de un relevamiento de escritos realizados por estudiantes y profesores en el Curso de Apoyo organizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2008), advertimos la necesidad de reconocer la existencia de un período significativo en el recorrido de escolarización de nuestros alumnos al que decidimos llamar “zona de pasaje” (Bombini, 2009; Bombini y Labeur, 2017). Lo concebimos como un tiempo relevante para revisar las representaciones más o menos estandarizadas sobre las relaciones entre los jóvenes y la cultura escrita; muchas de ellas postuladas en clave de déficit, algunas avaladas por las políticas de evaluación que mencionábamos antes y otras propias de ciertas construcciones del discurso público, y sobre todo mediático, respecto del poco interés de los jóvenes por la lecturas, sobre sus dificultades para comprender los textos, sus relaciones con otros objetos culturales más ligados a lo audiovisual y a las tecnologías de la información, es decir, enunciados sobre-generalizadores, devenidos del prejuicio y que podrían reconocer cierto efecto estigmatizador respecto de amplios grupos sociales de estudiantes.

La noción de zona de pasaje busca dar cuenta de ese pasaje cultural que se produce en los pocos meses que separan las últimas clases de la escuela secundaria de las primeras en el nivel superior y, en este sentido, frente a las expectativas de las producciones escritas, podíamos reconocer que en la escuela secundaria una monografía puede resolverse en algunos de sus tramos a partir de una operación de *copy/paste* y no por eso ser considerada un mal trabajo ni necesariamente un acto de hurto. El docente de secundaria pondera, en este caso, una buena búsqueda de fuentes, una correcta construcción de la estructura del texto y esto no estaría dando cuenta de una “mala práctica” en la escuela secundaria.

En la consideración de la zona de pasaje podemos sumar dos cuestiones: la de la selección de lecturas y la de los géneros de escritura posibles.

En la experiencia ministerial que recupero, la presencia material de textos genuinos constituyó un aspecto muy significativo en la construcción de la relación de los estudiantes con la cultura escrita. La organización conjunta entre el Departamento de áreas curriculares y el Plan Nacional de Lectura hizo que la provisión de libros a los estudiantes en forma personal fuera un componente del proyecto. La manipulación de libros, algunos de ellos ilustrados en formato grande, suman un plus que, según distintos testimonios recogidos, impactó en los hogares de los estudiantes pues, en muchos casos, se trataba de la presencia de libros, distintos al libro de texto, como único material conocidos por las familias.

La otra cuestión es la del tipo de textos leídos en esta “zona de pasaje”: por un lado, con los estudiantes secundarios, tres sesiones de taller sobre un total de nueve estaban dedicadas a la lectura y escritura de textos literarios, como una forma de ganar confianza, de “aflojar la mano” a la hora de avanzar en la relación con la cultura escrita. La llamada “escritura de invención” (porque no nos parece relevante en esta instancia preguntarnos si se trata o no de literatura “eso” que se escribe) operaba como una invitación hacia la construcción de una relación posible con la lectura y la escritura. En el caso de los ejes dedicados a la ciencia y a la matemática, la propuesta incluía textos de divulgación provenientes de fuentes confiables, lo que nos invita a una discusión interesante respecto de la posibilidad de seleccionar textos a los que podríamos denominar “de transición” o “blandos” respecto de otros a los que pensar “de llegada”, como podrían ser los académicos (capítulos de libros, artículos, *papers*). Nuestra pregunta central era, precisamente, ¿qué hay, en términos de lecturas posibles, entre el libro de texto escolar – como lectura hegemónica de la experiencia escolar en secundaria – y el *paper* académico? Acompañar este proceso de pasaje que atraviesan los estudiantes es también tomar decisiones respecto de los textos que se proponen leer en los primeros recorridos por los estudios superiores. En este sentido, y dentro del espacio de la zona de pasaje, postulamos la idea de textos de transición cuya selección obedezca a criterios que atiendan a las trayectorias diferenciadas de los distintos grupos de estudiantes.

Pensar desde la zona de pasaje nos permite revisar las exigencias habituales de muchos cursos llamados “de ingreso”, “de nivelación”, que

toman, por ejemplo, la escritura de una monografía – el aprendizaje de sus convenciones, de sus características retóricas como centro del curso – como una tarea propedéutica, que *a priori* intentaría resolver desde el inicio la cuestión de la escritura, como si se tratara meramente de un problema técnico-formal, exclusivamente retórico, y no de un proceso de carácter epistémico en el que está involucrada la apropiación del conocimiento disciplinario específico que, a la vez, se presenta diferenciado a partir de los subcampos de los propios campos de conocimiento; es una evidencia que, por ejemplo, en el área de letras no es lo mismo escribir una monografía sobre psicolingüística que otra sobre el género fantástico en literatura argentina.

Proponemos, de este modo, poner en discusión el sentido propedéutico de cualquier recorrido inicial por la lectura y la escritura en la zona de pasaje, al momento de comenzar a transitar el nivel superior, y así como para la lectura seleccionamos textos literarios y de divulgación, en el caso de la escritura planteamos la experimentación con ciertos géneros “blandos” – en el sentido de pocas restricciones retóricas que funcionan como estímulos para construir cierta confianza en el trabajo con la escritura y que, a la vez, se presentaran como significativos desde el punto de vista de las subjetividades de los estudiantes –.

Algunos de estos textos serían los autobiográficos, que podrían referirse a las expectativas sobre el inicio de los estudios superiores, a las experiencias de lectura y escritura en la escuela, y más allá de la escuela, a experiencias vitales donde la lectura y la escritura hayan tenido una relevancia, a la manera de autobiografías de lector y escritor, otros pueden ser registros de lectura de textos, comentarios – a manera de protocolos – acerca de las propias experiencias de lectura y escritura.

Esta diversidad de textos forman parte de la zona de pasaje y amplían el recorrido posible de lecturas y escrituras, más allá de los textos habitualmente reconocidos como “académicos”, así las respuestas a preguntas de parcial, las reseñas académicas, las monografías, los planes de trabajos integradores o tesinas, entre otros; se trata de textos propios del proceso de escolarización académica que van dando cuenta de recorridos iniciales en los que todavía se está jugando la definitiva inserción de los estudiantes en el sistema universitario, sobre todo en un sistema como el nuestro que – como dijimos – es libre, gratuito y sin restricciones

de ingreso. Si asumimos todos los sentidos posibles de estas políticas inclusivas, tenemos que aceptar que lo que llamamos “zona de pasaje” (Bombini, 2009; Bombini, Labeur, 2017) como un momento inestable y de definición respecto de las posibilidades de definitiva inclusión o de abandono, se prolonga –en el nivel superior– desde el momento del ingreso hacia los primeros cuatrimestres de las cursadas, es decir, las materias de primer año y, posiblemente, un tiempo más.

Si consideramos, entonces, estos tiempos como parte de la zona de pasaje, podríamos preguntarnos si la lectura y producción de esta zona de textos a los que llamábamos “de transición” o “blandos” no habría de prolongarse hacia los primeros cuatrimestres de cursada. O, dicho de otro modo: ¿será necesario e inevitable que nuestros alumnos ya escriban monografías en primer año? ¿o quizá sus procesos de apropiación y aprendizaje de la lectura y la escritura se produzcan de manera más satisfactoria en estas primeras etapas, escribiendo textos con menos exigencias retóricas y que les devuelven a ellos una imagen positiva de sus propios procesos, desempeños y avances? Volver sobre esos textos, a los que consideraríamos de la escolarización, y no textos preprofesionales, nos permitirá observar en ellos la riqueza de los procesos de aprendizaje y apropiación, y, a lo mejor, sean habilitadores de las posibilidades de los estudiantes de manifestar sus dificultades, sus dudas, sus “miedos”, como una categoría entre psicoanalítica y social respecto de sus autoimágenes en relación con su derecho a estar ahí, en la vida académica. Aspirar a ser el primer universitario de la familia, sin duda, supone un compromiso y un sobreesfuerzo a gran distancia de la naturalidad con que los hijos de profesionales de clase media comienzan a emprender sus estudios universitarios.

Referencias

- ABRATTE, J. P. (2010). Políticas de articulación: Estado, Universidades y Sistema Educativo. Experiencias y desafíos. FFyH, UNC. <https://n9.cl/g448z>
- BOMBINI, G. (2009). La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura (pp. 431-444). En E. Martos y T. Rösing (Coords.). *Prácticas de Lectura y Escritura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.
- BOMBINI, G. Y FRUGONI, S. (2017). La inclusión educativa en las zonas de pasaje. Prácticas de lectura y escritura en los Cursos de Apoyo Escuela Media-Nivel Superior. En G. Bombini y P. Labeur (Comps.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- BOMBINI, G. Y LABEUR, P. (Comps.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- BOMBINI, G. Y URÚS, M. (2023). Zonas de pasaje y literacidades en la educación superior. *Revista Catalejos*, 8 (16). <https://n9.cl/ih97s>.
- BRONCKART, J. P. Y DOLZ, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En J. P. Bronckart. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 147-165). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. <https://n9.cl/ko468>.
- CORIA, A. (2012). Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en la Argentina (2003- 2007). En E. Miranda y N. Paciulli Bryan (Comps.). *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil* (pp. 143-186). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- EISNER, L. (2021). Pensar el aula como zona de contacto: una mirada etnográfica sobre las prácticas de lectura y escritura en la educación de adultos. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 17-36.
- GARCÍA, P. (2023). Historia, disputas y políticas en la organización del ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, 24 (2), 159-176. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e011>
- GONZÁLEZ PINZÓN, B. Y., SALAZAR SIERRA, A. M. Y PEÑA BORRERO, L.B. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://n9.cl/g448z>
- LILLIS, T. (2021). El enfoque de las literacidades académicas: sostener un espacio para explorar la participación en la academia. *Enunciación. Escritura e identidad*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>.
- MARANO, M. (2018). Políticas de articulación entre el nivel secundario y la universidad en el período 2007-actual: propuestas educativas y relaciones intraestatales. El caso bonaerense. *X Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, 5 al 7 de diciembre de 2018. <https://n9.cl/lt3uz>.

- MÁS ROCHA, S. M. Y MANCOVSKY, V. (2019). *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires: Biblos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2008). Una investigación cualitativa de las prácticas de lectura y escritura de textos literarios y de las ciencias. Programa de Apoyo para la articulación entre la escuela media y los estudios superiores. Director G. Bombini (Inédito).
- OTERO, F. (2014). Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para la conclusión del nivel medio? (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- URUS, M. (2022). La enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior: Perspectivas y debates. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 98, 47-53.
- URUS, M. (2023). *Acá hablan distinto. Literacidades y tutorías en la educación superior*. Buenos Aires: Ediciones El hacedor.
- VICH, V. Y ZAVALA, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- ZAVALA, V.; NIÑO MURCIA, M. Y AMES, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Profesores como escritores: producción de textos académico-disciplinares como dispositivo de formación docente¹

ALICIA MARGARITA VÁZQUEZ

Introducción

En este trabajo se reflexiona acerca de una experiencia de formación denominada Escritura en Ciencias (EC), que se originó en el Instituto de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (INFD), inspirada en el programa Docentes Aprendiendo en Red, promovido por el Sector Educación de la Oficina UNESCO de Montevideo (Uruguay). En la experiencia estuvieron involucrados profesores (de ambos sexos) de nivel terciario en ejercicio, a quienes se convocó para elaborar un libro colectivo del ámbito de las ciencias naturales, destinado a colegas y estudiantes de nivel terciario y universitario.

¹ Una versión resumida de este trabajo fue presentada en el panel "El lugar de la escritura en los procesos de formación. Aportes para enseñanzas inclusivas en todas las disciplinas", en las III Jornadas Internacionales Escritura y formación en educación superior, organizadas por RAILEES, realizadas en 2018 en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.

Los profesores escritores provenían de distintas provincias de nuestro país (Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Rioja, La Pampa, Neuquén, Salta, San Luis, Santa Fe, Santa Cruz, Santiago del Estero, Tucumán). El equipo del INFD realizó la selección de los profesores que intervendrían en el dispositivo y propuso los temas que serían objeto de tratamiento; además, conformó de manera heterogénea (en cuanto a trayectorias y procedencias geográficas) seis grupos que compartían el interés en el tema sobre el cual trabajarían. Estos se distribuyeron en dos aulas denominados A y B de tres grupos cada una (cada uno integrado por cuatro a seis profesores).

El dispositivo consistió en un trabajo de un año académico en el que intervinieron, además de los profesores escritores, investigadores de las distintas áreas de las ciencias naturales especialistas en los temas que serían objeto de tratamiento en los textos, coordinadoras de escritura y una coordinadora general.

La experiencia, que tuvo lugar en las instalaciones del INFD, se inició con conferencias a cargo de los expertos en los contenidos conceptuales y temáticos sobre las que los profesores escribirían sus textos. Asistieron a ellas todos los integrantes involucrados en la experiencia de formación. Los expertos estuvieron a disposición durante el proceso de lectura y escritura para atender consultas, dudas, recomendaciones bibliográficas en relación a los contenidos de los textos. Asimismo, leyeron las versiones finales y se reunieron con los profesores escritores en las ocasiones que se requirieran.

Dos coordinadoras de especialistas en escritura tenían a su cargo la orientación de los procesos de escritura, la lectura de los sucesivos escritos intermedios (borradores) durante el desarrollo, seguimiento y comunicación de los avances, el señalamiento de problemas de los textos en cuanto a redacción y estructura, la lectura de las versiones finales, el registro de la participación de los profesores en un aula virtual creada a tal fin.

Los profesores escritores asistieron regularmente a un encuentro presencial obligatorio y en el espacio entre cada uno se comunicaban entre ellos, con los especialistas y con las coordinadoras de escritura por medio del aula virtual, que les ofrecía la posibilidad de interactuar por medio de *wikis* y foros.

El diseño al que se alude diverge de los formatos más tradicionales, en varios sentidos: por una parte, involucra un trayecto de formación,

concebido como un proceso continuado, sostenido y participativo de producción y construcción de conocimiento, tal como lo caracterizan Carlino (2007); Lerner, Stella y Torres (2009), entre otros. Se diferencia de los cursos y talleres breves, que suelen ser acotados en el tiempo, en los que prima el desarrollo conceptual de teorías o resultados de investigaciones psicoeducativas desconectadas de los espacios curriculares, con la expectativa de que sean luego aplicadas a las prácticas del aula; modalidad que, sin embargo, ha evidenciado escaso impacto en su innovación (Carlino, 2009).

En segundo lugar, el foco del dispositivo implicó un ámbito poco frecuente en las experiencias clásicas: formación docente en lectura y escritura que, como sostienen Cartolari y Carlino (2009), aparte de escasas, no suelen ser institucionalizadas y sistematizadas, además de estar generalmente circunscriptas a los aspectos más superficiales de la lectura y escritura (como la puntuación, la ortografía y la gramática), y limitadas solo a algunas disciplinas.

Estos conceptos se corresponden con los principios sostenidos por el equipo del INFD, responsable del programa, quienes lo concibieron con un formato acorde con las tendencias actuales de la formación docente, marcando una diferencia con modelos habituales caracterizados por el desarrollo de cuerpos teóricos en los que predominan la intermitencia, la fragmentación y la superposición de perspectivas, que dificultan su aplicación en el aula. La producción de textos constituyó el hilo conductor y articulador de todo el proceso formativo con la convicción de que los profesores convocados eran capaces de posicionarse como autores de textos escritos vinculados con las ciencias (Pereyra y Calderón, 2012).

Tercero, aportaciones más recientes permiten señalar que el diseño del dispositivo respondió a una modalidad que Carlino (2018) denomina entrelazada, la cual se caracteriza por la intervención de las coordinadoras de manera continua y en diferentes instancias de la realización de las tareas emprendidas; a diferencia de la modalidad periférica o en los extremos, propia de los enfoques tradicionales, en los que la intervención docente tiene lugar o bien al comienzo de la tarea, cuando señala pautas a seguir, o al final, cuando corrige los textos producidos en su versión definitiva. Dentro de la entrelazada, el diseño propuesto enfoca la lectura y la escritura especializadas, propias de una disciplina considerada sobre todo como objeto de enseñanza, que permite acceder al saber producido

por las disciplinas y apropiarse de las formas de leer y escribir típicas de ellas. Es importante atender a la expresión sobre todo dado que, como la misma autora reconoce, no hay límites precisos entre este enfoque y el de la escritura como herramienta de aprendizaje, ya que es posible que las constantes consultas a la bibliografía, y la reflexión y discusión con compañeros y especialistas haya dado lugar a reelaboraciones conceptuales o aprendizajes más profundos de los temas que los profesores escritores trataban en los textos.

En cuarto lugar, responde a los lineamientos de la alfabetización académica que refiere, de manera general, a la enseñanza que tiende al desarrollo de las competencias necesarias para el manejo adecuado del lenguaje escrito, cualquiera sea el nivel educativo y el área disciplinar en el que se despliegue. Si enfocamos, de forma específica, el discurso académico de las instituciones de nivel superior, una de las tendencias que se ha enfatizado más recientemente alude a la necesidad de que las instituciones educativas asuman el compromiso de intervenir en las prácticas de lectura y escritura en las aulas, expandiendo el movimiento de alfabetización académica que postula la escritura situada, en contexto, con sentido y la vinculación entre los espacios conceptuales y discursivos en las diferentes disciplinas y campos de conocimiento (Carlino, 2013; Navarro, 2017; Moyano 2018; Natale y Stagnaro, 2018).

De acuerdo al enfoque expuesto, el objetivo de este capítulo es, en primer lugar, explicitar los marcos teóricos que subyacieron al diseño de las actividades de formación propuestas. Transcurrido el tiempo vale la pena revisar la propuesta para dar cuenta de los fundamentos conceptuales con base en los que originalmente se diseñó y, al mismo tiempo, exponer otros más recientes que confirman y acentúan a los primeros, validando así su vigencia y pertinencia. Por otra parte, ofrecer una descripción del dispositivo, que pone en evidencia los procesos de producción textual llevados a cabo y los productos que fueron logrando los profesores escritores mientras escribían. Resulta muy estimulante volver sobre lo que ha ido escrito desde otra perspectiva, la de un texto para ser publicado, dirigido a una audiencia más amplia formada por especialistas, profesores de educación superior y otros académicos; una nueva mirada que, seguramente, implicará reformulación, actualización, profundización y enriquecimiento del tema en discusión.

El dispositivo de formación docente con foco en la lectura y la escritura: justificación y fundamentación del diseño

Este artículo contiene dos partes. En la primera se discuten aportes teóricos que convergen para fundamentar la experiencia descrita en la segunda. Recuperamos para ello las contribuciones de la psicología cognitiva y sociocultural de la lectura y la escritura; los planteos acerca del género, la identidad disciplinaria y la voz de los autores en la producción textual; el valor de la escritura colaborativa y de la retroalimentación de pares.

Procesos de producción textual: lectura y escritura epistémica y crítica

La experiencia de formación a la que hace referencia este artículo buscó promover el despliegue de los procesos psicológicos cognitivos involucrados en las estrategias de lectura, tales como selección de información, inferencia, predicción, corrección (Goodman, 1996) y los involucrados en la elaboración de un modelo de situación (Kintch, 1993). Asimismo, poner en marcha los conocimientos socioculturales y las prácticas particulares del discurso de las ciencias naturales de acuerdo a los géneros habitualmente empleados en estas disciplinas, que son reconocidos como propios de la comunidad científica y profesional. Todo ello pareció factible, dado que los autores, en tanto docentes con cierta antigüedad en la profesión, poseían conocimientos previos sobre el tema del texto, además de la familiaridad con las prácticas discursivas que se requieren para cada ocasión de producción lingüística.

De manera paralela, la producción escrita estimuló la puesta en marcha de procesos ligados a ella, tales como el planeamiento del texto (búsqueda y generación de ideas, organización de la información, formulación de objetivos), la escritura de acuerdo a la organización prevista, que supone la textualización o redacción y, como aspecto central, la revisión, corrección o ajuste del texto (Hayes y Flower, 1980). El proceso de revisión conllevó la lectura y relectura constante de los fragmentos del texto que se iba escribiendo y sus consecuentes modificaciones; cambios que, muy probablemente, implicarían la reorganización y reestructuración del pensamiento en la medida en que, a través de esfuerzos de reflexión profunda, las ideas iniciales generadas se refinaron, se enriquecieron, se complejizaron y se vincularon coherentemente (Scardamalia y

Bereiter, 1987). Idea compartida por Fitzgerald (1987), quien sostuvo que la revisión es un proceso complejo que concierne a todos los componentes del texto, que se puede realizar en cualquier momento al identificar discrepancias entre el texto intentado y el instanciado, decidir qué debería ser cambiado y producir esos cambios, modificaciones que pueden ser profundas o superficiales, desplegadas en la mente del escritor antes de escribir, en el momento en que se escribe o después de que el texto ha sido escrito. Conceptos que coinciden con la afirmación de McCutchen, Francis & Kerr (1997), quienes entendieron a la revisión como el “proceso de volver a nuestros pensamientos, evaluándolos y clarificándolos o aún reconceptualizándolos dentro del texto” (p. 667).

La escritura constituye, según Cassany, el mejor método para desarrollar lectores críticos. Como sostiene Green (2001, citado por Cassany, 2003, p. 118), la escritura “ofrece potencial (...) para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso”. Desde la perspectiva sociocultural, Cassany (2006) sostiene que los aportes de la psicología cognitiva de la lectura han enfatizado los procesos psicológicos individuales pero, sin embargo, ellos son el resultado de la producción lingüística de un enunciador, en un lugar y un momento específicos, que contienen puntos de vista particulares. De allí que considere que leer requiere no sólo desplegar procesos cognitivos, sino también:

los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectura y escritura [Es decir,] conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, entre otros. (Cassany, 2006, p. 7)

Así, comprender críticamente un discurso significa, según Cassany (2003), recuperar las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso, identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice, distinguir la diversidad de voces convocadas en el discurso, diferentes a la del autor, identificar el género discursivo empleado, su grado de adecuación a una determinada tradición de la comunidad de habla, delimitar la orientación

argumentativa de cada apartado del discurso y el propósito pragmático global que pretende su autor. Para alcanzar este alto nivel de comprensión el lector debe poseer un elevado grado de información sobre el mundo en general y el tema del texto, además de conocer las prácticas discursivas que se convocan en cada discurso (Cassany, 2003).

Identidad disciplinar, género e inclusión de la voz del autor en el texto

Un aspecto importante de la formación académica, como opina Gutiérrez (2015), incluye a los géneros discursivos que acercan el conocimiento de una determinada disciplina; de allí la importancia de saber cuáles son esos géneros y los modos de organización que los caracterizan.

Diversos autores han señalado las diferencias en los discursos de distintos campos de conocimiento. Como afirman Kelly, Bazerman, Skukauskaite y Prothero (2010), las formas de expresión, invención y conocimiento varían de acuerdo a las profesiones y disciplinas. Estos autores sostienen que la actividad epistémica de los investigadores involucra cuestiones retóricas tales como quién va a convencer de qué, cómo los otros responden al nuevo trabajo, cuáles son las metas y cómo es la organización de su actividad comunicativa.

Géneros típicos de cada disciplina o profesión lo constituyen, por ejemplo, las demandas y recusaciones en abogacía, las crónicas en periodismo o las historias clínicas y epicrisis en medicina; además, cada campo disciplinario se vale de procedimientos y recursos retóricos específicos como diagramas de flujo en ingeniería o códigos y símbolos en química (Creme y Lea, 2000; Cassany, 2009; Navarro, 2017).

Según Hyland (2006), los escritores tienen que establecer una voz profesionalmente aceptable; así, señala que los ingenieros muestran, los filósofos argumentan, los biólogos encuentran y los lingüistas sugieren; de manera que los físicos no escriben como los filósofos ni los abogados como los especialistas en lingüística aplicada. De este modo, es a través de la escritura que los lectores e interlocutores de la comunidad disciplinar reconocen a sus miembros plenos cuando se comunican de ciertas formas esperadas (Navarro, 2017). Lo mismo podría decirse de disciplinas emergentes como la psicopedagogía (Vázquez, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014), que exhiben a través de los enunciados que producen modos particulares de construcción, circulación y difusión del conocimiento de su propio campo.

El concepto de género alude a esas formas particulares, prototípicas de cada disciplina. Según Bazerman (2012), “los géneros surgen dentro de procesos sociales de gente que trata de entenderse entre sí lo suficiente para coordinar actividades y compartir significados por propósitos prácticos” (p. 133). Al respecto sostiene que:

El género ha sido particularmente útil en el entendimiento de las prácticas discursivas académicas y profesionales donde se producen afirmaciones altamente individuales y estratégicas en formas altamente distinguibles y reconocibles, formas que tienen historias de amplia autoconciencia y en las que los escritores a quienes su dominio les es nuevo debe invertir algún tiempo en su aprendizaje y orientación, no importando qué tanta habilidad de escritura tengan en otros dominios. (Bazerman, 2012, p. 21)

En la experiencia de formación docente a la que se alude en este artículo, los profesores tenían que escribir de acuerdo al género texto disciplinar (Parodi, 2015), que constituye el modo principal de acceso al conocimiento en determinadas áreas de formación y cuyo propósito es la transmisión de conocimiento especializado; se caracteriza por ofrecer contenidos temáticos específicos con una “alta compactación de información y un grado alto de abstracción y tecnicidad” (Parodi, 2015, p. 109). Se trata de un género discursivo cuyo propósito principal es persuadir a un especialista disciplinar acerca de un determinado planteamiento teórico, metodológico o ideológico, dependiendo de la disciplina en que éste circule (Ibáñez, 2015).

De manera que los profesores que participaron de este dispositivo, al escribir, tenían que atender a las convenciones propias de la comunidad de los especialistas en ciencias naturales, reconocerse a sí mismos como miembros de tales culturas académicas y profesionales, y dirigir el documento que elaboraban a otros miembros que comparten normas y categorías aceptables y esperables en el discurso de la disciplina. Esa identidad se logra en escenarios sociales específicos y dentro de dominios discursivos identificables, movilizandolos formas reconocibles para ubicar su actividad y hacer sus expresiones inteligibles para sus lectores (Bazerman, 2012).

Es a través de los géneros que se configura la identidad en torno a una comunidad discursiva (Gutiérrez, 2015). La identidad disciplinar

se refiere a representaciones de sí mismos, “moldeadas por el tiempo, el espacio y las relaciones sociales” (Moje, 2010, p. 72), y, más específicamente, dominan los discursos y prácticas en las que se involucraría un historiador, un químico o un matemático al reproducir, representar y criticar el conocimiento en su trabajo diario” (Moje, 2010, p. 73). Al respecto, Bain enfatiza que “una persona que pone en juego una identidad disciplinar se ve a sí misma y es vista por los demás como alguien que actúa según corresponde a un miembro de su disciplina” (Bain 2005, citado en Moje, 2010, p. 73). Al estar identificado con una disciplina, los productores de los textos están habilitados para escribir, razonar, argumentar, cuestionar y criticar, puesto que disponen de las herramientas adquiridas en las esferas de comunicación o sistemas de actividad en las que están implicados.

El posicionamiento del autor en los textos académicos es indispensable, ya que el análisis y la interpretación de la información que les son característicos requieren la construcción de un punto de vista particular. Como señalan Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales (2011), “las características de la voz se traducen en el uso intencional de determinados recursos discursivos, en el diálogo y las relaciones intertextuales que el escritor establece con otros textos, y en las formas de organización de la información que otorgan una u otra estructura a los textos” (p. 111).

En el ámbito de las ciencias naturales, que es el campo de conocimiento en el que escribían los productores de textos en el dispositivo al que refiere este artículo, la inclusión de la voz de los autores era imprescindible, ya que trataban temas polémicos como la teoría de la evolución, la contaminación, el uso de plaguicidas, que daban lugar a la inclusión de un punto de vista personal, original y crítico; ofrecían numerosas oportunidades para el empleo de recursos discursivos que reflejaran sus posicionamientos y para “ubicar su voz dentro de las formas intertextuales de la profesión” (Bazerman, 2012, p. 53). Se trata de reconocer el derecho a la palabra; de confiar en la capacidad de todos los actores que integran una comunidad académica, de destacar la importancia de tomar conciencia del propio poder, superando de este modo la división entre los que saben y los que no, los que están autorizados y legitimados para hacer oír su voz y los que no lo están (Pinque, 2020).

Lectura y escritura colaborativa y retroalimentación de pares

El dispositivo que se describe en este artículo involucró un trabajo que respondía a las condiciones de escritura grupal en la que se esperaba que los integrantes de un equipo asumieran una interacción dinámica entre ellos, negociaciones, acuerdos, discusiones y se posicionaran en distintos roles, dependiendo del momento de la tarea.

La configuración que adoptó el dispositivo de formación estaba en línea con la posición de Cassany (2009), quien considera que el trabajo en pareja o grupo utiliza el habla como herramienta constructiva y ese intercambio de conocimientos e interpretaciones favorece la elaboración de significados. Pero, además, responde a la propia naturaleza de la actividad, ya que, como opina Russel (2013), la escritura en los ambientes profesionales es principalmente colectiva, colaborativa y conduce a la elaboración de un producto.

Lowry, Curtis y Lowry (2004), ya habían subrayado el potencial del trabajo en equipo, caracterizando a la escritura colaborativa como un proceso iterativo y social que involucra a un equipo enfocado en un objetivo común que negocia, coordina y se comunica durante la creación de un documento común. Coautoría, composición o edición colaborativas; escritura grupal o autoría grupal; redacción conjunta o en equipo, son sinónimos de escritura colaborativa. Estos autores señalan que:

el alcance de la escritura colaborativa trasciende el acto básico de composición conjunta ya que incluye la probabilidad de actividades previas y posteriores a la tarea, formación de equipos y planificación. Además, según la tarea, incluye la posibilidad de muchas estrategias de escritura, actividades, control de documentos, roles y modos de trabajo diferentes. (Lowry, Curtis y Lowry, 2004, p. 72)

Los siguientes roles comunes en la escritura colaborativa son puntualizados por estos autores: escritor, responsable de escribir una parte del contenido; consultor, es normalmente una persona externa al equipo que proporciona *feedback* relacionado con el contenido, pero sin responsabilidad en la producción del mismo; editor, quien tiene la responsabilidad de la producción del contenido general de los escritos, que puede efectuar cambios tanto de contenido como de estilo en un documento compartido; revisor, persona interna o externa al equipo de redacción que proporciona comentarios sobre el contenido específico, pero no

tiene el deber de invocar cambios en el contenido; facilitador, externo al equipo colaborativo de redacción que dirige a un equipo a través de los procesos adecuados, pero no brinda retroalimentación relacionada con el contenido.

La mayoría de estos roles se corresponden de manera aproximada a los actuados en el dispositivo de Escritura en Ciencias. El rol de escritor (que correspondería a cada uno de los integrantes del grupo), el de consultor (relacionado al especialista en contenidos), y el de facilitador y revisor (que se vincularía con las intervenciones de las coordinadoras de escritura). El trabajo de edición, en tanto, estuvo a cargo del equipo del INFD.

La comunicación y la coordinación, así como la flexibilidad, la renegociación de los roles, las responsabilidades y los contenidos, son algunos de los aspectos más importantes en las tareas de escritura colaborativa. En ésta se mantienen relaciones simétricas entre los participantes en cuanto a nivel de conocimientos previos y de roles, proporcionando así una interacción basada en la reciprocidad y bidireccionalidad, y en un alto grado de mutualidad entre los coautores (Bañales, Castelló y Vega, 2016).

La escritura colaborativa promueve e instala la retroalimentación de pares. Aunque las investigaciones sobre este tema están enfocadas principalmente en la formación en escritura de estudiantes de nivel superior, los resultados de las indagaciones pueden aplicarse al trabajo de los profesores escritores que participaron en el dispositivo. Con el propósito de que la escritura cumpliera la función de instrumento para acrecentar la comprensión sobre los conceptos estudiados en una asignatura de Ingeniería, en la investigación de Cordero y Carlino (2017) se incluyó en clase una tarea de revisión en grupos de pares y otra de revisión colectiva de borradores del texto que se había solicitado escribir a los estudiantes, situaciones en las cuales estos tuvieron ocasión de interactuar tanto con sus textos como con sus pares y con el docente. Esta actividad realizada en el aula no solo involucró a los alumnos en la producción de un texto apropiado tanto en lo conceptual como en lo escritural, sino también los ayudó a refinar el conocimiento del tema sobre el cual escribían, al tiempo que desarrollaron las habilidades propias de la tarea de revisión.

La línea de investigación enfoca la denominada *feedback literacy*, la cual valida la inclusión de la escritura colaborativa como parte del diseño

propuesto. Como señalan Pentucci y Laici (2023), la retroalimentación de pares puede constituirse en herramienta de apoyo para un aprendizaje profundo y significativo, que no consiste solamente en la asimilación de contenidos, sino en la activación de estrategias y la asunción de posturas que son muy valiosas en las experiencias de profesionalización de los docentes; sobre todo en lo relativo a la revisión del texto, que involucra, según Carless y Boud (2018), evaluaciones y juicios de los compañeros de grupo. La retroalimentación de pares conduce a una autoevaluación más eficiente de la propia producción al comparar cada escrito con el de los demás. Tal como sostienen los autores, ofrecer comentarios a los miembros del grupo resulta más beneficioso que recibirlos, porque involucra un esfuerzo cognitivo de orden superior: aplicación de criterios, diagnóstico de problemas y sugerencia de soluciones. A través de estos procesos, la revisión de pares conlleva la interacción colaborativa en un ambiente social constructivista.

Por su parte, Austin, Rottermond, Heather y Gabrion (2023) afirman que las relaciones constituyen el corazón del proceso de retroalimentación. Citan el trabajo de otros investigadores, quienes encontraron que coinciden en afirmar que los estudiantes escritores pueden explicar las cosas a sus pares de mejor manera que el profesor, porque es ofrecido en un lenguaje que sus compañeros comprenden, que este tipo de *feedback* provee de estrategias para superar bloqueos porque todos están comprometidos en la misma actividad y, con ello, se reemplaza la tradicional jerarquía de poder –como es el caso de la retroalimentación realizada solo por el docente–, empoderando así a los escritores para la autorregulación y la autoeficacia.

Asimismo, el estudio con estudiantes de segundo año de medicina de Yu Pan (2023) verificó los efectos positivos del *feedback* de pares sobre el aprendizaje de la lengua inglesa escrita: promueve en los estudiantes escritores el pensamiento y la reflexión, la comunicación, el aprendizaje profundo y el desarrollo coordinado de conocimiento del lenguaje y habilidades cognitivas.

En síntesis, en la primera parte de este trabajo se abordaron los temas que tienen que ver con la activación de estrategias de lectura y escritura críticas, el apoyo a los profesores escritores de la construcción de la identidad disciplinar, el esclarecimiento y análisis del género con

base al cual se llevó a cabo la producción escrita, la apelación a la inclusión de la voz de los autores en el texto y la escritura colaborativa; estos tópicos constituyeron los ejes vertebradores que, articulados, operaron como fundamentos teóricos de la experiencia que se describe en el apartado, que se presenta a continuación y que se configura como la segunda parte del escrito.

El dispositivo de formación docente con foco en la lectura y la escritura: descripción de la experiencia²

El primer encuentro consistió en la presentación del equipo del INFD y en conferencias de los especialistas, que desarrollaron temáticas vinculadas a las tres sobre las que escribirían los profesores del Grupo A: Los plaguicidas aquí y ahora; La evolución biológica: actualidad y debates; H₂O en estado vulnerable.

Luego de las conferencias centrales se iniciaron las clases, de las cuales se muestran algunas de las actividades fundamentales propuestas y realizadas. Su relato constituye una reconstrucción consistente en una necesaria selección y ordenación en función de las características de este artículo y de la intención de otorgar la mayor claridad posible de la experiencia en una visión de conjunto.

La descripción se focaliza especialmente en actividades que se vinculan con algunos de los componentes fundamentales del libro que elaborarían los profesores escritores; entre ellos, el recorte del tema o los temas a desarrollar, la representación de los destinatarios, el tipo y estructura del texto a elaborar, la organización de la información, la estructura de los capítulos y vinculación entre ellos y los procesos de revisión. Además, se centró en cuestiones relacionadas con la construcción de enunciados y la vinculación entre párrafos, atendiendo a la coherencia del texto.

Se detallan algunas de las actividades propuestas y se ofrecen ejemplos de producciones de los profesores escritores que resultaron de las tareas realizadas en las clases.

² Las clases corresponden a los encuentros coordinados por la autora (Grupo A).

Actividad 1

Reflexión sobre el proceso de escritura y las dificultades que plantea, no sólo a los escritores inexpertos, como lo muestra el ejemplo siguiente:

Generalmente, escribo todo muchas veces. Todos mis pensamientos son segundos pensamientos. Y corrijo bastante cada página, o la reescribo muchas veces sobre la marcha... Las cosas se me aparecen en trozos, y cuando los trozos aparecen tengo que trabajar duro para hacer de ellos algo coherente. (Huxley 1963, citado por Scardamalia y Bereiter, 1992)

Actividad 2

La cita precedente se empleó a modo de construcción de una representación de los problemas que plantea la escritura de un texto complejo. Para ayudar a la organización del texto que debían elaborar los participantes se trabajó con el modelo de escritura que se presenta en la Tabla 1.

TABLA 1. Proceso de escritura: qué decir (contenido) y cómo decirlo (retórico)

Espacios de problemas			
Espacio del contenido	¿Qué información? Temas Problemas Preguntas Conceptos	Propósito (¿para qué?) Audiencia (¿para quién?) Tipo de texto	Espacio retórico
Qué decir		Cómo decirlo	

Fuente: Elaboración propia con base en Scardamalia y Bereiter (1987).

Actividad 3

La actividad 3 intenta ampliar el panorama de los componentes del texto a elaborar por los profesores escritores.

- ◇ Seleccionar uno de los siguientes artículos³
 - ◆ Contaminación hogareña ¿y por casa cómo andamos?

³ En el momento de la selección de los participantes realizada por INFD se solicitó a cada uno un texto elaborado por ellos para ser presentado en otras instancias de trabajo. Se utilizaron tres de ellos para trabajar en las clases.

- ◆ La falsa oposición entre Lamarck y Darwin.
 - ◆ Métodos alternativos o una visión optimista del control de plagas.
- ◇ Analizarlos de acuerdo a los criterios que se especifican más abajo (Tabla 2). Escribir un informe en base a esos criterios.

TABLA 2. Criterios para el análisis de un artículo académico: espacio del contenido y retórico

Criterios
1. Identificar el objetivo (esté explícitamente formulado o no).
2. Identificar los conceptos clave.
3. Sintetizar la o las ideas principales que se desarrollan.
4. Formular el objetivo por escrito (en caso de no estar explícito).
5. Identificar los destinatarios del texto (estén explícitamente aludidos o no).
6. Expresar su opinión sobre los referentes consultados (actualidad, pertinencia, relevancia).
7. Elaborar un <i>abstract</i> o resumen breve (250 a 300 palabras) del texto.
8. Inferir y elaborar la estructura del texto.
9. Reelaborar esa estructura en caso de que se crea conveniente.
10. Reescribir el texto de acuerdo a la nueva estructura.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se ofrece un ejemplo de trabajo del grupo que trabajó sobre La evolución biológica. Actualidad y Debates (en adelante EB), respondiendo a los ítems 1 a 7 (Tabla 2).

La falsa oposición entre Lamarck y Darwin.

- ◇ Conceptos clave: evolución; epistemología; recortes didácticos; filosofía e historia de las ciencias; Lamarck; Darwin; controversias.
- ◇ Ideas principales: la racionalidad científica se forma no sólo por las observaciones o ideas del científico sino también por el momento histórico, los pensamientos de la época, (...) Las limitaciones que los recortes didácticos imponen una falsa oposición entre Lamarck y Darwin que modifica la adecuada transmisión de ideas científicas.
- ◇ Destinatarios: destinado a quienes se dedican a la enseñanza de las ciencias y al análisis de su didáctica.
- ◇ Abstract: En la actualidad se toma por costumbre enseñar la teoría evolucionista partiendo de una base que se fundamenta en un modelo hegemónico que procura

centralizar casi exclusivamente en Darwin los avances de dicha teoría (...) Esto reducía ciertas controversias en la enseñanza de las ciencias y resolvía las dificultades planteadas en la transmisión de los conocimientos que describían la evolución de los seres vivos. Lejos de reconocer un error en el paradigma elegido, se profundizó su transmisión impulsando una inexistente antinomia (...) Sólo un análisis racional de la lectura directa de los textos escritos por estos notables naturalistas permite obtener un mejor nivel de comprensión del contexto socio-histórico en el cual dichas ideas surgieron y se discutieron (...) (EB).

De acuerdo al modelo del proceso de escritura trabajado, se advierte la necesidad de delimitar tanto el espacio del contenido (temas, conceptos, ideas), como del espacio retórico (propósitos, destinatario, tipo de texto); dimensiones sobre las que se trabajó a continuación.

► **Espacio del contenido:** reflexión acerca de los temas y conceptos a desarrollar, respondiendo a la siguiente cuestión: ¿Acerca de qué escribiremos? Definición de el/los temas que serán objeto de tratamiento.

Actividad 4

Definición y recorte del tema. Para ello se sugirió elaborar un conjunto de preguntas acerca del tema sobre el cual los profesores escribirían. No era necesario que las preguntas estuvieran ordenadas ni jerarquizadas. Tampoco que se dispusiera de las respuestas a las preguntas que se formularan. Éstas serían objeto de análisis y discusión para llegar a consensos acerca de la pertinencia, relevancia e interés de los interrogantes. Si cada integrante del grupo formulara un conjunto de preguntas, tendrían de una serie de cuestiones para analizar al interior de cada grupo. Se debería contar con un repertorio de preguntas lo suficientemente amplio como para posibilitar la selección de las ideas a desarrollar.

Actividad 5

Análisis y discusión sobre las ideas aportadas por cada miembro de los grupos para determinar su grado de pertinencia, relevancia e interés. Establecimiento de consensos acerca de las cuestiones que finalmente quedarían delineadas y a las que se darían tratamiento con el desarrollo del tema en el texto. Atender a los siguientes interrogantes: ¿Qué interés puede tener el libro para un profesor de ciencias? ¿Y para los estudiantes?

¿Por qué habrían de leerlo? ¿Qué ofrece respecto de otros textos que tratan temáticas similares? ¿Qué tiene de novedoso? ¿Qué temáticas centrales trata y por qué son significativas en el ámbito de la enseñanza de las ciencias naturales? ¿Qué se puede esperar encontrar en él y qué no? ¿Se las puede vincular a algún debate social actual? ¿Se enfrentan posturas en ese debate? ¿Cuáles? ¿A cuál se dirige el libro?

Se consignan a continuación ejemplos de la definición del tema tal como quedaron redactados en la versión final, elaborada por el grupo que trabajó sobre Los plaguicidas aquí y ahora (en adelante LP).

La incubación de este libro se origina en la elección del tema, el cual encierra una inocultable relevancia económica, social, ambiental y política y se continúa con la elaboración del mismo por parte de docentes de nivel superior, sin experiencia como escritores, pero consustanciados con las problemáticas heterogéneas de las comunidades a las que pertenecemos.

En la última versión ampliaron:

Este libro ha mostrado sistemáticamente cuestiones científicas con información actualizada, tratando de exponer un panorama de la problemática de la contaminación del agua desde distintos enfoques: físico, químico, biológico y sanitario, buscando las representaciones de estos, en casos paradigmáticos en nuestro país (LP).

La teoría de la evolución ha sido, es y seguirá siendo una empresa intelectual y científica apasionante. Constituye una fuente de hechos, modelos y construcciones teóricas que permite al docente presentar de manera atractiva la naturaleza de la ciencia, en sus trayectos formativos como en su trabajo en el aula. Sus múltiples difusiones hacia otras disciplinas han generado controversias de distintos órdenes, que son un fiel reflejo de la complejidad de los estudios que encara la sociedad en cualquier campo del conocimiento. No eludimos esas discusiones, sino que las presentamos para que el lector pueda profundizar en cada caso y detenerse en aquellas que le resulten de interés o considere pedagógicamente relevantes (EB).

► **Espacio retórico:** para trabajar el espacio retórico se recurrió al análisis de los parámetros de la situación comunicativa, planteando los siguientes interrogantes:

► **En relación al propósito:** ¿Para qué escribimos? ¿Qué queremos comunicar? ¿Por qué lo hacemos?

Actividad 6

Escribir un texto que refleje el o los propósito/s de los autores del texto, explicitando el intento deliberado de comunicárselos a los lectores.

Se ofrecen ejemplos de textos elaborados por los profesores escritores respecto de esta cuestión, tal como quedaron formulados en la versión final del libro.

En [las páginas del libro] intentamos establecer la relación entre plagas y plaguicidas, no como un problema en sí mismo sino como derivaciones de la acción del hombre y, por lo tanto, comprender que ni las plagas son una maldición divina ni los plaguicidas una maldición humana (...) nos hemos inquietado por identificar y exponer, aunque fuera brevemente, los principales riesgos de una agroeconomía basada en los agroquímicos, como así también dimensionar adecuadamente el riesgo para la salud de los plaguicidas de uso hogareño (LP).

Las pretensiones de este libro tienen una orientación interpelativa para analizar y debatir en ámbitos educativos sobre aspectos de la contaminación, para ser utilizados como cuerpo de información, pero también como disparador de debates y posicionamiento frente a la problemática (H₂O).

► **Destinatarios:** se destaca que cuando el autor anticipa los rasgos y las necesidades informativas de sus destinatarios construye una imagen del lector potencial del libro. En base a esa imagen elaboramos el texto pensando en los conocimientos atribuidos a los lectores; conocimientos lingüísticos, discursivos y disciplinares; representaciones sociales que determinarían sus puntos de vista sobre el tema del texto.

Actividad 7

Con base en la lectura de los artículos señalados inferir el destinatario de cada texto, respondiendo a las preguntas: ¿Cuál es el destinatario del texto? ¿En qué se basan para inferirlo? Justificar la elección y marcar las diferencias esenciales entre los textos desde el punto de vista del destinatario.

Actividad 8

Al interior de cada grupo, escribir un texto breve que permita dar cuenta de cómo los autores se dirigen a los lectores potenciales del texto. A

continuación, se ofrecen ejemplos de la forma en que los profesores escritores refieren a los destinatarios.

(...) queremos llegar a quienes tienen la responsabilidad de formar a futuros formadores de ciudadanos. Así, alumnos y docentes de nivel superior de carreras con núcleo en las Ciencias Naturales son los destinatarios de esta obra...se busca acercar información necesaria para resignificar conocimientos... este libro se constituye en un recorte actualizado del saber sobre la contaminación del agua, además de fuente de consulta permanente para leer y comprender la problemática, posibilitando al lector la adquisición de fundamentos para posicionarse críticamente (...) Este libro será de utilidad en diferentes contextos, en donde se tomen posiciones y decisiones sobre el manejo del agua como recurso vital necesariamente gestionado con relación a la contaminación y sus impactos... sobre nuestro ambiente... el lector tiene la última palabra, y pueda darle utilidad otorgándole dinamismo a través de su incorporación al discurso educativo institucional (H₂O).

Este libro tiene varios interlocutores. En primer lugar, los docentes de ciencias naturales y los que estudian para serlo, encontrarán aquí elementos que les permitirán abordar contenidos ya conocidos con nuevos enfoques, tanto como datos y desarrollos novedosos que puedan incorporar fácilmente a sus prácticas... este libro acerca amigablemente muchos de esos [materiales] con un lenguaje claro y accesible, en condiciones de ser utilizado en el aula, o como lecturas personales para preparación de clases específicas. Además, para los estudiantes de carreras terciarias que necesiten entender los procesos evolutivos que rigen a la biología para interpretarla (...) permitiendo así relacionar cada una de sus concepciones desde su historia biológica y contexto de construcción del conocimiento. Finalmente... también esperamos que este texto sea de utilidad para los docentes de secundaria que deseen contar con un material ameno y actualizado (EB).

► **Estructura del texto y organización de la información:** En relación al tipo de texto a escribir, se propone la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de texto vamos a escribir?

Actividad 9

Análisis de las características del discurso científico, reflexionando en base a la puntualización formulada por Loffer y Laurean, y Sager y Dungworth (1983 y 1984, citados por Ciapusio, 2000). Constituye

un conjunto de textos escritos y de producciones orales que tienen un contenido ligado a la investigación, el enriquecimiento y la difusión de conocimientos sobre la naturaleza y el funcionamiento del mundo mineral, vegetal o humano. Exige un lenguaje especial y para entenderlo se requiere una educación o entrenamiento específico. Tanto la producción como la recepción son parte del rol de especialista y requieren conocimiento particularizado, ya que generan producciones discursivas específicas. El texto que escribirían los profesores escritores constituye un tipo particular de género discursivo, denominado texto disciplinar (Parodi, 2015).

Actividad 10

Para trabajar sobre los aspectos estructurales, se solicita dar cumplimiento al ítem 8 de la Tabla 2. Se muestra a continuación el trabajo del grupo H₂O, en base a la estructura inferida del texto que ha sido leído.

1. Planteo general.

2. Vías de contaminación.

Los componentes químicos de los productos contaminantes pueden ingresar a nuestro organismo por alguna de estas tres vías, inhalación, absorción a través de la piel o ingestión a través de la boca. A continuación, se exponen algunos de los principales elementos de uso doméstico contaminantes, las sustancias perjudiciales que contienen y los efectos sobre la salud humana. En relación a la contaminación por inhalación, (...) éstos pueden diferenciarse en tres grupos: sustancias orgánicas volátiles, monóxido de carbono y plaguicidas. a) El grupo más grande es el de los compuestos orgánicos volátiles (...) b) Otra causa muy importante de contaminación en la casa surge de los residuos de combustión (...) c) El problema de los plaguicidas debe ser también considerado... En relación a la contaminación por ingestión (...) En relación a la contaminación por absorción (...) En síntesis... (LP).

Habiendo trabajado sobre la elaboración de la estructura de un texto, corresponde plantearse cuestiones referidas a la organización de la información del libro que se va a escribir, en base al siguiente interrogante: ¿En qué orden se presentará la información?

Actividad 11

Análisis de varios ejemplos de organización de la información de capítulos que ofrezcan pistas para orientar al lector en la lectura del texto (Textos de autores de especialidad).

Actividad 12

Reflexionar acerca de la presentación de la información al interior de cada capítulo.

Elaborar una primera organización de la información del libro a escribir. Formular una tabla de contenidos inicial (revisable y modificable a medida que se escribe el texto - Índice tentativo). Cada grupo se reúne para delinear un posible índice del libro, el mejor que pueda pensarse en esta etapa. No se espera que sea definitivo ni inamovible; estará sujeto a eventuales modificaciones posteriores en la medida en que se desarrolle el texto, de ser necesario.

Se ofrecen a continuación ejemplos de la forma en que los grupos pensaron la estructura del libro, tal como quedó formulada en la versión final.

... en el primer capítulo de este libro trataremos de analizar diversas posturas y conflictos actuales e históricos. A continuación, en el segundo capítulo, encontraremos algunas definiciones de plaguicidas, presentaremos una definición de los mismos (...) y describiremos las características y aplicaciones de algunos plaguicidas ... Luego abordaremos ... Por último, analizaremos algunos casos relacionando (LP).

El contenido se estructura en tres partes principales. Los capítulos 1 y 2 presentan una reseña cronológica que recorre de manera sintética los momentos en que surgieron las ideas sobre evolución (...) Esto permitirá al lector visualizar la dinámica de las ideas de cambio de los seres vivos, desde Darwin hasta la actualidad, así como las controversias actuales. Los capítulos 3, 4 y 5 tienen como objetivo resaltar algunos de esos puntos controversiales (...) En la última parte se aborda el delicado debate sobre ciencia y religión (capítulo 6) y las diversas representaciones sobre la evolución presentes en la sociedad (capítulo 7) (EB).

Otro de los aspectos importantes sobre los cuales reflexionar concierne a la vinculación entre capítulos. Para ello se propone como actividad la siguiente:

Actividad 13

Análisis de varios ejemplos de comienzos y finales de capítulos en diferentes libros, como así también la conexión entre un capítulo y otro (Textos de autores de especialidad).

Ejemplos de apertura y cierre de capítulos elaborados por los profesores escritores, tal como quedaron formulados en la versión final.

Final de capítulo II y conexión con el capítulo III.

Capítulo II. Biología de la contaminación del agua, una mirada ecotoxicológica
Luego de conocer los elementos físicos y químicos susceptibles de ser considerados a la hora de realizar un análisis de la contaminación del agua, resulta de interés abordar ciertos aspectos biológicos de la misma. Para afrontar este desafío hemos decidido hacerlo desde el ámbito de la Ecotoxicología, una disciplina bastante nueva (...). El tema de la contaminación no está agotado. Veamos entonces, en el próximo capítulo, cómo es posible abordar este tópico...

Capítulo III. Cuando el agua está contaminada, la salud pública está en riesgo. Este capítulo intenta constituir un acercamiento a la compleja interacción de la contaminación del agua en relación con la salud humana; sin pretender agotar su análisis, se plantean algunas cuestiones, sobre las que conviene reflexionar (H_2O).

Final de Capítulo III y conexión con el capítulo IV.**Capítulo III. Tiempo y modo de evolución**

El tiempo geológico y su relación con las ideas evolutivas. En este capítulo se amplía el análisis evolutivo de la dicotomía sobre el tiempo y el espacio y modo de evolución (...). Se presentan ejemplos e interrogantes como aproximación al estudio del tema. La historia de la vida nos permite un recorrido fascinante sobre el modo en que surgieron las especies. Pero varias preguntas quedan sin resolver y otras son causa de ardientes debates como el que se plantea al definir especie...

Capítulo IV. Especies y especiación. El concepto de especie

Ya en el siglo XVIII preocupaba la incapacidad de la comunidad científica para distinguir claramente por su nombre y características particulares de las diversas especies de los seres vivos...

Una definición tradicional de especie biológica dice... Los procesos de especiación ... (EB).

Actividad 14

► **Textualización. Coherencia y cohesión:** Analizar el concepto de coherencia como la "relación semántica que se da entre los conceptos que subyacen bajo la superficie de un texto y que forman una configuración que produce significación". Se refiere a "la red de relaciones semánticas inherentes a un texto, que le otorgan significación" (Marín, 1992, p. 31). A los efectos de la comunicación "cobra una importancia considerable la semántica, esto es: los sentidos, las significaciones y los modos de significar" (Marín, 1999, p. 117).

Actividad 15

Se discute el concepto de cohesión como la manifestación de las relaciones semánticas que puede realizarse a través de los elementos gramaticales y de los elementos léxicos de una lengua (Marín, 1992). Tiene que ver con el modo como los componentes de la superficie textual se conectan entre sí, en una secuencia lineal, por medio de señales de diferentes clases. De este modo se relacionan la coherencia y la cohesión.

Actividad 16

Explicitación de los recursos léxico-gramaticales que ayudan a otorgar coherencia al texto (conectores). Para trabajar los conectores y tipo de relaciones que establecen se recurrió a ejemplos en los que se visualizaban el uso de conectores de enumeración, de explicitación y justificación, de generalización o extensión, de oposición, de adición, de condicionalidad, de causalidad, de conclusión, de reformulación, de restricción de temporalidad, según la versión de Marín (1992).

Se ofrece un ejemplo del uso de conectores. El siguiente fragmento constituye una primera versión del Capítulo 4. En la versión final los autores han introducido modificaciones.

Capítulo IV. Plaguicidas y los seres vivos

(...) Hay en Argentina algunos casos documentados sobre la relación entre algunos plaguicidas y las aves en particular. En este capítulo analizaremos dos casos ampliamente estudiados y denunciados por grupos de investigación locales e internacionales. Uno de ellos, la acción de los plaguicidas en las aves migratorias que utilizan humedales artificiales, como las arroceras en sus paradas intermedias; y el otro, la

fuerte incidencia del uso de los plaguicidas para combatir algunas plagas como las tucuras y las aves rapaces. (...) Para comenzar, definiremos algunos conceptos... Con respecto a la intoxicación con ... (...) En síntesis, las arroceras (...) (LP).

► **Procesos de revisión:** Los procesos de revisión fueron constantes durante todo el trabajo de producción. En primer lugar, entre los profesores escritores integrantes de cada grupo que se comunicaban a través del aula virtual. Segundo, las distintas versiones fueron leídas, revisadas por la coordinadora y devueltas a los autores con los comentarios y señalamientos pertinentes, lo que implica una nueva lectura y correcciones al texto, de lo que no se puede dar cuenta debido a restricciones en la extensión del texto.

A lo largo de toda la experiencia de formación docente en lectura y escritura se desencadenaron procesos de análisis y de reflexión, que llevaron a los y las participantes a tomar conciencia de sus reales posibilidades para la interpretación y producción textual, y la orientación de estas actividades al alumnado al cual dirigen la comunicación de los contenidos que enseñan y las acciones didácticas que emprenden para lograrlo. A partir de este aprovechamiento de las herramientas necesarias para tales acciones, se puede decir que están habilitados para asumir la responsabilidad de la alfabetización académica en las disciplinas de las ciencias naturales.

Nada mejor para precisar este punto que recurrir a la opinión de uno de los participantes del dispositivo, que expresa con sorprendente claridad los distintos aspectos que se han analizado y discutido en párrafos anteriores.

» *Somos autores sin tomar plena conciencia de ello. Reescribimos, solo que lo hacemos verbalmente, aunque suene paradójico. Reconfiguramos el contenido de muchas formas distintas, adaptándolo a las singularidades propias de cada grupo y contexto con el que interactuamos. Le imprimimos nuestro sello personal, no solo en cada dispositivo didáctico que construimos, sino en los mismos conceptos que formulamos.*

Necesitamos para ello ser buenos lectores. Un acercamiento continuo a la lectura, da herramientas suficientes para tener una formulación propia del conocimiento. Para escribir, hay que tener algo que decir. Los docentes manejamos conocimientos que no surgen de los laboratorios o de trabajos de campo, pero sí producimos un conocimiento didáctico que es codificable, porque tiene objetivos precisos y un público específico. Son éstas las mismas operaciones que enfrentamos en el dispositivo de Escritura en Ciencias en el que participamos.

Un proceso de escritura, tal como lo realizamos en este dispositivo, permite al autor entender mejor la naturaleza de la ciencia, porque participa de los procesos de construcción de un conocimiento que en el imaginario docente se encuentra asociado sólo con el quehacer de los académicos. Es una ventaja más que da el posicionarse como escritor antes que como lector.

El autor de la cita rescata el valor de la lectura para generar nuevos contenidos y el de la escritura para la creación y reconstrucción del conocimiento. Además, destaca el carácter situado de esas actividades, al señalar la elaboración del conocimiento didáctico orientado por objetivos específicos y dirigido a un público particular. Por otra parte, subraya su posicionamiento como autor y la inclusión de un punto de vista personal que imprime a los textos que escribe. De igual modo, se reconoce a sí mismo como autor de los conceptos que formula, lo que valida su identidad disciplinaria.

El objetivo de este trabajo fue describir el dispositivo de formación docente con eje en la lectura y la escritura, aportar una conceptualización acerca del valor de la producción grupal de un texto de especialidad, de la lectura y escritura en las disciplinas y de su potencial impacto educativo, que es, en última instancia, el propósito que se persigue en toda práctica de formación. De hecho, lo que se pretende es que el profesorado reflexione sobre sus propios modos de enfocar la lectura y la escritura en las aulas vinculados a contenidos particulares, proporcionando al alumnado espacios en los que se resignifiquen esas actividades como instrumentos poderosos de aprendizaje.

El producto del trabajo realizado quedó plasmado en los libros que fueron publicados, distribuidos en su edición impresa entre todos los institutos de formación docente el país y que pueden consultarse por internet.⁴ En ellos es posible encontrar todos o casi todos los componentes que se trabajaron en el desarrollo de las clases: definición del tema, propósito de los escritos, destinatarios, estructura del texto, aunque no es posible por medio de una lectura lineal de los textos. Es necesario un recorrido por todas sus páginas para localizarlos y advertir la forma en que los autores se los apropiaron e incluyeron.

4 <http://cedoc.infed.edu.ar/escritura-en-ciencias.publicaciones/>

Para finalizar, se podría decir que un docente que lee y escribe puede estimular a sus alumnos a desarrollar un pensamiento más profundo sobre aquello que leen e investigan. Puede hacerlo porque ha experimentado y ha realizado un recorrido crítico sobre la producción del conocimiento que emerge de la actividad de leer para escribir. De esta forma está en condiciones de asumir con independencia y con criterio las tareas concernientes a la alfabetización académica.

Referencias

- AUSTIN, J., ROTTERMOND, H. Y GABRION, L. (2023). Humanizing Feedback: Responsive Feedback Practices that Value Student Identity and Build Feedback Literacy. *Michigan Reading Journal*, 55 (3). <https://n9.cl/k9qn84>.
- BAÑALES FAZ, G., CASTELLÓ BADÍA, M. Y VEGA LÓPEZ, N. (2016). La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de psicología de la educación. En G. Bañales Faz, M. Castelló-Badía y N. Vega López (Eds.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 131-159). México DF (México): SM México y Univ. Autónoma de Tamaulipas.
- BAZERMAN, CH. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- CARLESS, D. Y BOUD, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- CARLINO, P. (2007). Menos de dos años, no. El desarrollo profesional de docentes secundarios y universitarios en torno a la lectura y escritura (Ponencia). *IX Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura: Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina alfabetizada*. Asociación Internacional de Lectura y Sociedad Uruguaya de Dislexia, Montevideo.
- CARLINO, P. (2009). Desarrollo profesional del docente para leer y escribir a través del currículum. En P. Carlino y S. Martínez (coord.) *La lectura y la escritura un asunto de todos/as* (pp. 51-90). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57) 355-381.
- CARLINO, P. (2018). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36 (71), 16-32.
- CARTOLARI, M. Y CARLINO, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. *Memorias I Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 206-209). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 6, 7 y 8 de agosto de 2009.
- CASSANY, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLÓ, M., CORCELLES, M., IÑESTA, A., VEGA, N. Y BAÑALES, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117.
- CIAPUSCIO, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Discurso y Sociedad*, 2 (2): 39-71.
- CORDERO, G. Y CARLINO, P. (2017). Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16 (32), 4-18.
- CREME, P. Y LEA, M. R. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- FITZGERALD, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57 (4), 481-506.
- GOODMAN, K. (1996). Los procesos de lectura y escritura. *Textos en Contexto 2*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- GUTIÉRREZ, R. (2015). La regulación del conocimiento en el género Manual: Caracterización desde el sistema de la obligación. En G. Parodi (Ed.). *Textos académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- HAYES, J. Y FLOWER, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 4-30). Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- HYLAND, K. (2006). Disciplinary differences: Language variation in academic discourses. En K. Hyland y M. Bondi (Eds.). *Academic discourse across disciplines*. Frankfurt: Peter Lang.
- IBÁÑEZ, R. (2015). El Texto Disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿Regulación del conocimiento o persuasión? En G. Parodi (Ed.). *Textos académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- KELLY, G., BAZERMAN, CH., SKUKAUSKAITE, A. Y PROTHERO, W. (2010). Rhetorical features of student science writing in introductory university oceanography. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.). *Traditions of writing research* (pp. 265-282). Nueva York: Routledge.
- KINTSCH, W. (1993). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist Review*, 294-303.
- LENER, D., STELLA, P. Y TORRES, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- LOWRY, P., CURTIS, A. Y LOWRY, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- MARÍN, M. (1992). *Conceptos claves. Gramática. Lingüística. Literatura*. Buenos Aires: Aique.
- MARÍN, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MCCUTCHEN, D., FRANCIS, M., & KERR, S. (1997). Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 667-676. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.667>
- MOJE, E. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinarias: ¿cuál es su relación con el conocimiento? En G. López Bonilla y C. Pérez Frago (Coords.). *Discurso e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 67-98). Méjico: Plaza y Valdés.
- MOYANO, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA*, 34 (1), 235-267.
- NATALE, L. Y STAGNARO, D. (2018). La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- NAVARRO, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.). *Alfabetización Disciplinar en la Formación Inicial Docente. Leer y escribir para aprender*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- PAN, Y. (2023). College English teaching based on peer feedback in writing tasks under the perspective of New Liberal Arts. *Journal of Language Teaching*, 3(8), 9-19.
- PARODI, G. (Ed.) (2015). *Géneros académicos y profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- PENTUCCI, M. Y LACI, C. (2023). Peer feedback and peer review in higher education: mirroring and transformative practices in active learning processes. *15th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 790-799). Palma.
- PEREYRA, A. Y CALDERÓN, L. (2012). Presentación. *Escritura en Ciencias* (pp. 7-11). Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- PINQUE, G. (2020). El derecho a la palabra en la universidad. En G. Borioli (Ed.). *El derecho a la palabra en el nivel superior*. Vol. VI (pp. 9-20). Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba Ediciones.
- RUSSEL, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 161-184.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics* (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- VÁZQUEZ, A., JAKOB, I., ROSALES, P. Y PELIZZA, L. (2014). Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo. *Innovación Educativa*, 14 (65), 17-42. <https://n9.cl/bm3b6g>.

Desborde textual: los videos de reacción como remediación de los marginalia

FRANCISCO ALBARELLO

Introducción

Como sostiene Chartier (1995, p. 54): “no existe texto fuera del soporte que lo da a leer (o a escuchar)” y “no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector”. La materialidad del texto condiciona nuestra relación con este, impone sus reglas y genera pautas sociales y culturales en los lectores. Esas pautas dan lugar a formas de apropiación del texto, que tienden a pasar desapercibidas. Como lectores, naturalizamos nuestra relación con el texto. Como sostiene Ong (1994, p. 81), una tecnología de la palabra, como es la escritura, de carácter artificial, con el uso se nos vuelve natural. En este artículo procuraremos “desnaturalizar” nuestra relación con el texto impreso que –dadas las características del medio técnico creado por Gutenberg– se ha instaurado como un texto único, individual y cerrado, para dar lugar a una textualidad abierta, plural y colectiva. Como veremos a lo largo de estas páginas, esta idea del texto abierto no es nueva: tiene sus orígenes en los comentarios al margen –*marginalia*– característicos de los manuscritos previos a la invención de la imprenta, ha sido teorizada por el posestructuralismo francés y experimentada por la posmodernidad literaria, y ha

encontrado su concreción material en la introducción del hipertexto. En la actualidad, el fenómeno se ha diversificado en los textos audiovisuales a partir de los videos de reacción que circulan en las redes sociales. Si bien estamos hablando de textualidades de naturaleza diferente –primero escrita y luego audiovisual– tienen en común la participación del lector, que interviene sobre estos textos y genera conversaciones a partir de ellos.

El hipertexto y la posmodernidad literaria¹

En el que podemos considerar el primer libro dedicado al hipertexto, George Landow (1995) da cuenta del acercamiento entre los planteos de la teoría crítica literaria posestructuralista enunciados por Foucault, Derrida y Barthes, y una herramienta informática que permitiría encarnar todos esos ideales: el hipertexto (Landow, 1995, p. 13). Para fundamentar esas afirmaciones, Landow toma la definición de hipertexto acuñada por Ted Nelson:

un tipo de escritura no secuencial, un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario. (Landow, 1995, p. 13)

El autor afirma que “la teoría crítica promete teorizar el hipertexto mientras que éste promete encarnar y, así, demostrar varios aspectos de la teoría, sobre todo los relativos a textualidad, narrativa y a los papeles o funciones de lector y escritor” (Landow, 1995, p. 14). En este sentido, asegura que el hipertexto informático produce una muerte o reconfiguración del autor –que ya no es el único que decide sobre el escrito–, un replanteo de la obra –abierto, plural, incompleta– y una transformación del lector –quien deja su rol pasivo y pasa a formar parte al elegir sus propios caminos de lectura y al completar con sus propios textos la obra iniciada por el autor–. Por su parte, Núria Vouillamoz (2000) señala tres cambios fundamentales con el advenimiento del hipertexto: primero,

se acentúa la apertura e intertextualidad de la obra; segundo, el lector asume una mayor responsabilidad *cocreativa* a través de su interacción con el sistema; tercero, los avances informáticos facilitan nuevas formas de producción –recursos para la composición– y de coproducción –especialmente, a través del desarrollo en comunicaciones– que apuntan hacia una concepción colaborativa del trabajo en el que es más difícil identificar una individualidad creadora (Vouillamoz, 2000, p. 97). Entonces, el hipertexto vendría a cumplir el sueño de la *intertextualidad* de Julia Kristeva (1984) y la polifonía de Mikhail Bakhtin (1986), que es explicada del siguiente modo por Gutiérrez Carbajo (1997): “todo texto es recreación o reelaboración de otros textos, toda obra se constituye como una red de citas, como una sinfonía de voces que dialoga polifónicamente con otras voces” (p. 195). En tanto, Umberto Eco (1992) plantea justamente que el mensaje de la obra de arte es fundamentalmente ambiguo, consiste en una pluralidad de significados que conviven en un solo significante, y esa condición es inherente a toda obra de arte y constituye una de las finalidades explícitas de la obra (p. 80).

Muchos autores sostienen la estrecha relación entre el hipertexto y el posestructuralismo francés (Landow, 1995; Moreno Hernández, 1998; Paternain, 1997). A continuación, desarrollaremos esta relación a partir de las obras de sus principales exponentes: Michel Foucault, Jacques Derrida y Roland Barthes. En primer lugar, Foucault (2001) sostiene que los márgenes de un libro jamás están neta ni rigurosamente cortados, sino que el mismo está envuelto en un sistema de citas de otros libros, otras frases, otros autores, como un nudo en una red (p. 50). Jay David Bolter (2001) retoma el planteo de Michel Foucault sobre la dificultad para definir cuándo el texto del autor termina y cuándo comienza la interpretación, y señala que el hipertexto parece responder a esa dificultad mostrando cómo los textos de un autor se disuelven en medio de una expansiva red de relaciones intertextuales (p. 174). Roland Barthes (1980) va más lejos en estas consideraciones, y afirma que “interpretar un texto es apreciar el plural del que está hecho” (p. 3). Concibe al texto, entonces, no como una estructura de significados, sino como una *galaxia de significantes* que no tiene comienzo, que es reversible y al que se accede a través de múltiples entradas sin que ninguna de ellas pueda ser declarada la principal (Barthes, 1980, p. 8). En tanto, para Jacques Derrida (1971), desde el punto de vista deconstruccionista, el

¹ Este apartado está basado parcialmente en la tesis doctoral del autor, titulada “Leer/navegar en Internet. Un estudio comparativo entre jóvenes escolarizados y docentes porteños sobre las formas de lectura en la computadora”. <https://n9.cl/c2c7u>

significado de cualquier texto escrito es radicalmente inestable, y el texto es considerado como una red diferencial, una fábrica de rastros referidos eternamente a otra cosa ajena a ellos mismos (p. 18). Volviendo a Bolter (2001), esa definición de texto de Derrida se acerca mucho al espacio de escritura electrónico. Lo mismo sucede con la idea de Derrida de un texto extendido más allá de sus bordes: en los manuscritos medievales escolásticos, los márgenes eran un espacio de diálogo entre el texto y el lector. Esos agregados fueron evolucionando luego hacia las glosas, que se agregaban al texto mismo, pero, en la edad de la imprenta, se convirtieron en verdaderamente marginales, convirtiéndose en notas al pie o al final del texto, manteniendo así la jerarquía del autor y su control sobre el texto. La imprenta reforzó esa jerarquía que los deconstruccionistas ilustraron como la dicotomía entre el centro y el margen. Ahora, para Bolter, un texto en el espacio electrónico parece no tener necesariamente límites, excepto por las constricciones de la máquina. El espacio de escritura electrónica puede soportar una red en la cual todos los elementos tienen el mismo nivel y en la cual estar al margen es en sí mismo sólo provisional (Bolter, 2001, p. 181). En la misma línea, Nicholas Burbules y Thomas Callister (2001) afirman que el hipertexto no es un formato del todo nuevo, sino que tiene sus precedentes en las notas al pie o en las citas a otras fuentes. Tienen en común el hecho de que desvían la atención del lector hacia otras fuentes o puntos de vista, entretejidos en una secuencia narrativa lineal, pero que permiten apartarse de ella. Lo mismo sucede con las formas retóricas, entre las que se incluyen frases como “anteriormente”, “más adelante”, etc., que establecen puntos de contacto con textos previos o posteriores, o que proponen adelantarse o dar marcha atrás para leer otro pasaje del texto. Sin embargo, estos dispositivos se consideran desvíos o complementos del texto principal. Por el contrario, según afirman Burbules y Callister (2001), “el hipertexto describe una especie de entorno de información en el que el material textual y las ideas se entrelazan de maneras múltiples (p. 79).

Los marginalia en *El nombre de la rosa*

El nombre de la rosa, la novela policial escrita por Umberto Eco en 1980, relata la investigación que lleva adelante el fraile Guillermo de Baskerville

junto con su fiel servidor Adso de Melk, luego de que en una abadía en el norte de Italia durante el siglo XIV fueran asesinados Adelmo y Venancio, dos monjes copistas que no se limitaban a transcribir libros a mano, sino que agregaban en los márgenes iluminaciones, miniaturas y otros elementos que entraban en conflicto con el texto principal. A continuación, transcribiremos algunos extractos de la novela que dan cuenta del lugar que ocupaban los marginalia para introducirnos de lleno en el contexto de ese período tan particular de los libros manuscritos:

Nos acercamos al sitio donde había trabajado Adelmo, todavía ocupado por los folios de un salterio adornado con exquisitas miniaturas. Eran folios de finísimo vellum –el príncipe de los pergaminos–, y el último aún estaba fijado a la mesa. Una vez frotado con piedra pómez y ablandado con yeso, lo habían alisado con la plana y, entre los pequeñísimos agujeritos practicados en los bordes con un estilo muy fino, se habían trazado las líneas que servirían de guía para la mano del artista. La primera mitad ya estaba cubierta de escritura, y el monje había empezado a bosquejar las figuras de los márgenes. Los otros folios, en cambio, estaban acabados, y, al mirarlos, tanto a mí como a Guillermo nos fue imposible contener un grito de admiración. Se trataba de un salterio en cuyos márgenes podía verse la imagen de un mundo invertido respecto al que estamos habituados a percibir. Como si en el umbral de un discurso que, por definición, es el discurso de la verdad se desplegara otro discurso profundamente ligado a aquel por sorprendentes alusiones in aenigmate, un discurso mentiroso que hablaba de un mundo patas arriba, donde los perros huían de las liebres y los ciervos cazaban leones. (Eco, 1980, p. 61)

Siguiendo la novela de Eco, los marginalia ponían en cuestión la verdad revelada en el texto principal. Es interesante el uso que hace el autor de la metáfora del “umbral”: como si el margen del manuscrito fuera un pasaje a otro lugar, a otro texto, un desvío en la interpretación que conecta con otro mundo signifiante.

En el siguiente pasaje de *El nombre de la rosa* aparece una caracterización de uno de los monjes copistas, Adelmo, como alguien joven que solo se dedicaba a ilustrar los textos. Esto le hace decir Eco a uno de los personajes:

– Adelmo da Otranto –dijo Malaquíás, mirando a Guillermo con desconfianza–, dada su juventud, sólo trabajaba en los marginalia. Tenía una imaginación muy vivaz, y con cosas conocidas sabía componer cosas desconocidas y sorprendentes, combinando, por ejemplo, un cuerpo humano con la cerviz de un caballo. (Eco, 1980, p. 61)

Adelmo no solo era joven e imaginativo, sino que, tal vez sin saberlo, realizaba lo que ahora llamamos remezclas o combinaciones de elementos inconexos a primera vista. Sin embargo, la principal objeción a estas producciones –siempre siguiendo la ficción de Eco– tenían que ver con el uso del humor:

– Entonces –preguntó Guillermo–, ¿qué se dijo aquel día en que Adelmo, tú, Berengario, Venancio, Malaquíás y Jorge discutisteis sobre los marginalia?

– Ya lo oísteis ayer. Jorge señaló que no es lícito adornar con imágenes risibles los libros que contienen la verdad. Venancio observó que el propio Aristóteles había hablado de los chistes y de los juegos de palabras como instrumentos para descubrir mejor la verdad, y que, por tanto, la risa no debía de ser algo malo si podía convertirse en vehículo de la verdad. (Eco, 1980, p. 85)

Los comentarios al margen descalifican entonces al texto principal al punto de “reírse” de este, de ponerlo en ridículo y, por tanto, cuestionar su estatus de verdad. Como producto de la imaginación del copista, el peligro residía en que podía confundir al lector. Precisamente esto le dice Jorge de Burgos –el celoso bibliotecario del monasterio– a Guillermo de Baskerville sobre el final de *El nombre de la Rosa*:

Pero si algún día la palabra del filósofo justificase los juegos marginales de la imaginación desordenada, ¡oh, entonces sí que lo que está en el margen saltaría al centro, y el centro desaparecería por completo! (Eco, 1980, p. 352)

Resulta interesante encontrar en la novela de Eco la disputa que centro y margen establecen en la superficie del libro. Se trata, en definitiva, de una disputa de poder, de control de la interpretación de los textos.

Finalmente, los marginalia ofrecían un espacio de descarga o catarsis para los copistas, quienes dedicaban largas horas de trabajo a esta tarea y en condiciones no siempre cómodas o saludables:

Así se explica que a menudo encontremos al margen de los manuscritos frases dejadas por el copista como testimonio de su padecimiento (y de su impaciencia), por ejemplo: “¡Gracias a Dios no falta mucho para que oscurezca!” o “¡Si tuviese un buen vaso de vino!”, o “Hoy hace frío, hay poca luz, este pergamino tiene pelos, hay algo que no va” Como dice un antiguo proverbio, tres dedos sostienen la pluma, pero el que trabaja es todo el cuerpo. Trabaja, es decir, sufre. (Eco, 1980, p. 98)

De alguna manera los marginalia dan cuenta de la naturaleza del medio en el que tienen lugar, las condiciones que impone la interfaz como espacio de negociación del sentido (Scolari, 2018). En otras palabras, hacen explícitas las condiciones del canal o soporte a través del cual se vehiculizan, lo que en términos de Jakobson (1985) sería la “función fática del lenguaje”. Además, dejan evidencia no solo de la materialidad del texto, sino de la corporalidad de quien interviene sobre este. En otras palabras, los marginalia son la huella de recepción del copista en tanto lector, pero también se constituyen como parte del texto que, aunque de manera marginal, ofrecen claves de interpretación o puertas de entrada al texto principal y, en ocasiones, llegan a dejar sus propias impresiones personales al respecto.

En resumen, si tomamos como referencia la novela de Eco (1980), podemos decir que los marginalia contradicen al texto principal, al punto de reírse o ponerlo en ridículo, producen remezclas de contenidos para desviar la atención y, en algunas oportunidades dan cuenta de las condiciones materiales de la interfaz explicitando su punto de vista personal.

El texto electrónico y la distancia entre autor y lector

Carlos Moreno Hernández (1998) sostiene que los copistas de textos antiguos anotaban o comentaban las obras, de manera que las fronteras entre lo original copiado y lo anotado o comentado eran muy difusas y variables. Sin embargo, desde finales del siglo XVIII el término “colaboración” adquiere el sentido de traición o plagio al exaltarse la idea de originalidad y esfuerzo individual, debido esto al desarrollo de la imprenta y del liberalismo económico ligado a la ética protestante con su sentido

sacralizado de la propiedad y el trabajo individuales (Moreno Hernández, 1998, p. 30). Por su parte, Jay David Bolter (2001) afirma que la imprenta, al suponer un complejo de tareas costosas y relativamente laboriosas, amplió la brecha entre autores y lectores, ya que pocos lectores tenían la posibilidad de ser autores publicados. Al igual que Moreno Hernández, Bolter (2001) sostiene que en la era de los manuscritos, esa distinción era menor, porque la publicación era menos que un evento, ya que las notas y glosas realizadas por el lector al margen del texto eran consideradas de la misma importancia que el texto original. Cualquier lector podía cruzar la barrera y ser autor: la única diferencia era que el autor original aparecía en más copias. La copia impresa, en cambio, tenía más autoridad por su simplicidad visual, su regularidad y su reproductibilidad (p. 49).

Con el desarrollo de los medios electrónicos, “será posible volver a una idea de literatura más afín a la antigua, en cuanto que la estructura hipertextual en forma de redes permite la difuminación cada vez mayor de las fronteras entre textos y entre autores, o escritores y lectores o intérpretes” (Moreno Hernández, 1998, p. 26). En tanto, para Núria Vouillamoz (2000, p. 170) “los modelos de producción hipermedia incorporan de nuevo la figura del lector devolviéndole el poder de decisión del que gozó en el contexto de la literatura oral, y que luego pareció perder con la irrupción de la cultura impresa”. Pierre Lévy lo expresa en estos términos: “la tendencia hacia la hipertextualización de los documentos puede definirse como una tendencia hacia la indistinción, la mezcla de las funciones de lectura y escritura” (Lévy, 2001, p. 69). En tanto, Nicholas Burbules y Thomas Callister afirman que la existencia de nuevos métodos de organización como el hipertexto ponen en tela de juicio las distinciones absolutas entre *acceder* al conocimiento y *generarlo*. Para los autores, en hipertexto, como en los textos en general, hay una relación interactiva entre su estructura y las estrategias de lectura que propone, pero la diferencia es que los hipertextos invitan activamente a leer el mismo material de maneras múltiples y facilitan dicha tarea, por lo tanto, la distinción entre autor y lector comienza a desvanecerse (Burbules y Callister, 2001, p. 80).

La cultura participativa (Jenkins, 2008) implicó un paso más en la apertura de lo textual y completó el camino iniciado por el hipertexto. A comienzos de los noventa, la World Wide Web, creada por Tim

Berners-Lee, se transformó en “el hipertexto global” (Bolter, 2001, p. 39) que permitió que los “usuarios/productores” de la red (Castells, 2001) se volvieran potencialmente “hiperlectores” (Burbules y Callister, 2001) o “prosumidores” (Toffler, 1980). El proceso de “amateurización masiva” (Shirky, 2008) al que dio lugar Internet a través de herramientas y *software* de producción accesibles, primero en las computadoras personales y luego en los teléfonos conectados a Internet, supuso un acceso sin precedentes a la creación de contenidos por parte de los usuarios. El “paréntesis de Gutenberg” (Piscitelli, 2011) implicó el fin de la hegemonía del libro impreso como vehículo de la cultura y dio lugar a prácticas de remezcla, sampleo y recontextualizaciones en las cuales los textos –escritos, visuales y sonoros– están en perpetua transformación en manos de los usuarios que los comparten en las redes. En ese marco, las prácticas de lectura han evolucionado hacia lo que definimos como lectura transmedia: “un tipo de lectura inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipo de textos –escritos, visuales, sonoros, lúdicos– y de soportes, que a su vez se mezcla o hibrida con las prácticas de producción o prosumo del lector” (Albarello, 2019, p. 166). La lectura transmedia da cuenta de la complejidad que atraviesan las prácticas de lectura en la actualidad. Leemos en distintos soportes, distintos tipos de textos, y con funciones y metas de lectura diferentes. Ponemos en diálogo esos diversos tipos de textos, medios y plataformas, buscamos sacar el mejor provecho de ellos, y a eso le sumamos nuestras propias producciones, que realizamos precisamente a través de las mismas herramientas que utilizamos para leer. No es un dato menor que el *smartphone* sea elegido como el dispositivo principal para lectura de noticias (Albarello, 2022; SInCA, 2023), precisamente porque esa lectura está contagiada con los usos sociales que realizamos a través del mismo dispositivo.

La explosión de los videos de reacción

En el contexto actual de la cultura participativa (Jenkins, 2008), en la cual el 67,9% de la población mundial está conectada a Internet y el 70,5% de los seres humanos son usuarios de teléfonos móviles (We are Social, 2025), podemos decir que la lectura hegemonizada por los

libros ha cedido su espacio a las imágenes. Luego de la búsqueda de información, estar en contacto con familiares y amigos y mantenerse informados sobre noticias y sucesos, una de las principales razones para usar Internet es ver videos, programas de TV o películas. Asimismo, el segundo sitio más visitado, luego del buscador Google, es Youtube, donde a la vez más tiempo se pasa (36 minutos, 4 segundos promedio por visitante). En cuanto a los tipos de videos más consumidos, nos encontramos con que luego de los videos musicales, que representan el 50% de las preferencias de los usuarios de 16 a 64 años de edad, los videos graciosos, memes y los denominados “videos virales” se llevan el 35,8% de las preferencias, y un 29,7% los videos por *streaming*. Finalmente, las principales aplicaciones para consumir videos desde el teléfono móvil son Youtube y TikTok (We are Social, 2023).

Este rápido panorama da cuenta de la importancia que tiene el consumo audiovisual en la actualidad. Precisamente, el concepto “lectura transmedia” (Albarello, 2019) da cuenta de la influencia del consumo audiovisual sobre la lectura, ya que el concepto “narrativas transmedia” (Jenkins, 2003; Scolari, 2013) que le da su nombre, tiene una fuerte impronta audiovisual, dado que las grandes narrativas transmedia surgieron inicialmente del mundo del cine. Ahora bien, si como decíamos antes, en el período previo a la imprenta los textos eran colectivos, porque los comentarios al margen suponían un diálogo entre el autor principal, y los comentaristas y copistas, ¿cuál es el estatus actual de los comentarios al margen de los videos que circulan en las redes sociales? El concepto que mejor describe esta idea es el de los *videos de reacción*. Estos son los comentarios al margen de los textos audiovisuales, que tiene lugar en el período posterior al Paréntesis de Gutenberg (Piscitelli, 2011) y que, al igual que antes, supone un texto abierto, que es intervenido e interpretado –muchas veces de manera crítica y hasta irreverente– por los creadores de contenidos que comentan los videos. Y a diferencia de lo que sucedía en la época del libro manuscrito, cuando los pocos que sabían leer y escribir pertenecían a las cortes o a la iglesia, esta práctica es accesible a todo aquel que tenga un dispositivo conectado a la red y algunas competencias para crear contenidos.

El fenómeno de los videos de reacción explotó en 2010 en Estados Unidos gracias a *The Fine Brothers*, quienes crearon el canal de Youtube

“Kids React”, en el cual se mostraban reacciones de niños y niñas a viejas computadoras, comidas o programas de TV, entre otros. El éxito de estos creadores de contenido –que comenzaron a hacerse conocidos por videos de *spoilers*– los llevó luego a crear otros canales como *Teens React*, *Elders React* y *Youtubers React*, y llegaron al punto de liderar lo que se ha considerado un nuevo género en Internet, denominado “videos de reacciones”, *reaction videos* o *reaction content*. Una serie de controversias provocaron la caída de *The Fine Brothers*, quienes se vieron obligados a vender sus canales a Electric Monster Media en 2021 (SunnyV2, 2022). Curiosamente, una de las discusiones que tuvo lugar en ese momento fue hasta qué punto *The Fine Brothers* tenía el derecho de reclamar la propiedad sobre los videos de reacciones que a esa altura se habían disseminado en Youtube. Para Kim (2015), los videos de reacción son una forma vernácula de producción visual en la que las personas usan una cámara web para grabarse mientras miran cierto contenido multimedia. El nombre “video de reacción” se refiere a la parte del video en la que el productor reacciona al contenido que se está viendo (Kim, 2015). También pueden ser considerados una forma más de contenido generado por los usuarios –*User Generated Content* en inglés– que sirve para distribuir contenido a través de las plataformas (McDaniel, 2021, p. 2). Siguiendo a Bliss y Nansen (2023, p. 753), los videos de reacción son una experiencia innata de Internet que involucran a una audiencia que observa la reacción emocional de alguien ante algún contenido. Estos videos hacen circular el conocimiento cultural de maneras que pueden reforzar, ampliar, intensificar u oponerse al significado del contenido al que se reacciona (Bliss y Nansen, 2023, p. 755). En tanto Lorenzana (2022) sostiene que en los últimos años los videos de reacción ganaron más visibilidad en la medida en que comenzaron a ser incluidos en las transmisiones televisivas de eventos tales como la elección de Miss Universo, en los cuales se exhibían de manera apasionada y desenfrenada las emociones de los espectadores durante los momentos cruciales del certamen (p. 417). Un trabajo de Swan (2018), en el que se estudió a un grupo de *fans* estadounidenses de K-Pop que grababan sus propios videos de reacción escuchando esa música, reveló que el video de reacción de YouTube es un tipo único de texto generado por el usuario que refleja las complejidades superpuestas de actuaciones emocionales,

virtuales y fuera de línea, de autenticidad y compromiso social. No son sólo consumidores del video musical original, sino también participantes activos en la comunidad K-Pop como creadores, intérpretes, críticos, productores y distribuidores (Swan, 2018, p. 549). El K-Pop es tal vez el género musical que más videos de reacciones ha generado alrededor del mundo y este fenómeno es aprovechado por la industria. Los *fans* participan en una experiencia de visualización conjunta con otros dentro de la comunidad –lo que se denomina *co-viewing*– y a través de las redes sociales se da un proceso comunicativo de construcción de identidad de sus fanáticos de todo el mundo, físicamente dispersos, pero afectivamente conectados (Swan, 2018, p. 549).

Por su parte, McDaniel (2021) sostiene que el atractivo de los videos de reacción a la música popular se explica por su cualidad de “reactividad”, la cual describe el enfoque que adoptan los creadores de contenido al escuchar, mientras realzan y exageran su experiencia afectiva de los medios musicales. Al crear estos videos de reacción esperan que provoquen reacciones posteriores entre los espectadores, que se traducen en más vistas, más acciones y, en última instancia, más poder (p. 1). A diferencia de muchas otras formas de contenido generado por el usuario, los videos de reacción ponen en escena la escucha como acto creativo, lo cual permite a los usuarios narrar y exagerar la sensación de escuchar música popular, convirtiendo el consumo musical privado en una actuación pública que puede ser etiquetada, compartida y archivada, de maneras que sean potencialmente rentables para el oyente, pero siempre rentables para la plataforma (McDaniel, 2021, p. 2).

Tal como sostienen Bliss y Nansen (2023, p. 753), la bibliografía sobre los videos de reacción es muy limitada y, como vimos hasta el momento, se ha dedicado a estudiar fenómenos como la música popular (Swan, 2018; McDaniel, 2021) o eventos tales como la elección de Miss Universo (Lorenzana, 2022). Sin embargo, es posible encontrar en la red videos de reacción de multiplicidad de fenómenos culturales, y en los últimos años el fenómeno se expandió más allá de Youtube hacia redes sociales como TikTok o al *videostreaming* en plataformas como Twitch, que fue pionera en los *esports* o deportes electrónicos. Si, por ejemplo, hacemos una búsqueda rápida en Youtube e ingresamos la sentencia de búsqueda “reaction videos FIFA 2022”, nos encontramos con cientos de

resultados en un *scroll* infinito que mezcla reacciones de espectadores viendo los partidos del mundial de fútbol desde sus hogares o en la calle, relatos de periodistas y comentaristas, y festejos de hinchadas gritando por sus selecciones preferidas. Si esto lo extendemos a otras redes sociales como Instagram o TikTok volvería prácticamente imposible analizar tal cantidad de producciones. El denominador común en todos estos contenidos, tal como sugieren los autores citados, es la fuerte carga emocional que transmiten, generando una “reacción en cadena” –o una *reacción de la reacción*– en quienes los ven.

Los videos de reacción como remediación de los marginalia

Bliss y Nansen (2023) proponen una “arqueología” de los *medios reactivos* o *medios de reacción* que permite rastrear la persistencia de los contenidos de reacción a lo largo de la historia de los medios. Los autores sostienen que, a pesar de la especificidad de cada medio o de sus diferencias genéricas, los medios de reacción comparten ciertos patrones a través de tecnologías de pantallas, que incluyen el cine, la televisión e, incluso, los GIFs animados de Internet y las plataformas sociales como Youtube y TikTok (Bliss y Nansen, 2023, p. 757). Apoyándose en la arqueología de los medios (Parikka, 2013), la ecología de los medios (McLuhan, 1994; Scolari, 2015) y la remediación (Bolter, 2001), sostienen que más allá de toda progresión lineal, los medios se encuentran conectados y ubicados en un proceso donde lo viejo y lo nuevo se entremezclan y se hacen referencia unos a otros, y se puede pensar a lo nuevo y a lo viejo en líneas paralelas (Parikka, 2013, p. 2). En ese sentido se basan en el concepto de “remediación” de Bolter y Grusin (1996). El libro impreso tuvo rivales como el cine, la radio y la TV, y ahora son los medios digitales, los que están dándole una nueva forma al libro impreso. Bolter utiliza el término *remediation* –remediación o reformulación– para indicar el cambio de un medio viejo a uno nuevo, por ejemplo, del rollo de papiro al código y de éste al libro impreso. El nuevo medio toma el lugar del otro, tomando prestadas y reorganizando las características de la escritura en el medio anterior y reformando su espacio cultural; imita aspectos del anterior, pero también reclama una mejora de lo viejo (Bolter, 2001,

p. 2). Esto último se da en un sentido particular, tal como destacan Bliss y Nansen (2023, p. 757), puesto que los medios procuran una sensación de mayor inmersión o inmediatez, habida cuenta de que las audiencias se enfrentan a una inevitable conciencia de la mediación que opera ese medio, lo que se denomina “hipermediación” (Bolter y Grussin, 1996, p. 25). La contradicción entre inmediatez e hipermediación es una tensión continua pero productiva en el desarrollo de tecnologías mediáticas y en ese sentido Bliss y Nansen proponen el concepto “intermedio”, que opera entre el texto de los medios y la recepción de los medios (Bliss y Nansen, 2023, p. 757). Los contenidos de reacción se encontrarían, precisamente, en ese espacio intermedio.

Llegados a este punto, nos proponemos en este apartado final concebir a los videos de reacción como una remediación de los marginalia medievales. Siguiendo el planteo de la arqueología de los videos de reacción de Bliss y Nansen (2023), nos planteamos extenderlo más allá de las pantallas para abarcar las textualidades previas a la invención de la imprenta de Gutenberg. De hecho, en gran parte, los marginalia no eran otra cosa que imágenes, iluminaciones u ornamentaciones que ilustraban a los textos que estaban acompañando.

A continuación, sugerimos una serie de cuatro afirmaciones a modo de principios o caracterizaciones de los videos de reacción como remediación de los marginalia medievales.

Los videos de reacción remedian la relación entre centro y margen: los marginalia y los videos de reacción comparten un aspecto visual común, puesto que hay un texto principal, que es más grande y ocupa la parte central de la interfaz y uno secundario –el marginalia o la reacción–, que está a un costado, en una relación parasitaria del texto principal. En ambos casos cumplen la función de intermedio (Bliss y Nansen, 2023) que opera entre el texto de los medios y la recepción de los medios, provocando una sensación de mayor inmersión o inmediatez con el contenido comentado.

Los videos de reacción remedian la intervención del hiperlector: podemos entender a los videos de reacción como una intervención activa de quien comenta el video, lo mismo que el copista o comentarista medieval, que agregaba sentido a aquello que estaba ilustrando. Tanto unos como otros desempeñan una *performance*, aunque diferente en cada medio de acuerdo con las tecnologías disponibles: los comentarios al margen

consisten en textos o imágenes producidas con plumas y tinta, mientras que en los videos de reacción, siguiendo el lenguaje cinematográfico y televisivo, aparece el rostro de quien está comentándolo, generalmente en primer plano.

Los videos de reacción remedian el uso del humor y de las emociones como estrategia de lectura: la ironía, la parodia y los chistes son elementos en común entre los marginalia y los videos de reacción. El humor funciona como catalizador que interpela a quien está viendo o leyendo esas reacciones. Esta interpelación puede ir desde la lectura crítica de lo que se está leyendo o viendo hasta la implicación emocional que procura la identificación de quien está mirando. Esto alcanza el paroxismo en los videos de reacción cuando aparece el rostro de quien comenta, generando un efecto de “reacción en cadena” con el usuario.

Los videos de reacción resignifican aquello que están comentando: tanto los marginalia como los videos de reacción son una reinterpretación del texto principal, al punto que generan una expectativa –o un pacto de lectura– según la cual los usuarios o lectores buscan esas segundas lecturas para reinterpretar a través de esa mirada subjetiva el texto al que está referido. La mirada subjetiva del comentador es la puerta de entrada al contenido. Al igual que sucedía en la era de los manuscritos, cuando los textos eran buscados más por los ácidos comentarios de sus copistas que por el valor de los textos originales, los videos de reacción son consumidos porque ofrecen una perspectiva particular, que es la de los creadores de contenidos en redes, como Youtube. En cierto punto, se trata de mirar lo viejo con ojos nuevos, transgrediendo las reglas de interpretación que imponía lo viejo en otro contexto.

Conclusiones

La evolución de los medios y sus audiencias no sigue un patrón lineal según el cual el nuevo medio supera al anterior o inaugura un nuevo espacio cultural. Los nuevos resignifican a los anteriores, y las audiencias, en esta relación compleja e interdependiente que establecen con los medios, recuperan viejas prácticas en nuevos envases. La relación entre texto principal y comentario ha atravesado diversos hitos a lo largo de

la historia, pero ha mantenido un espíritu similar: la necesidad –como lectores– de dejar nuestra huella sobre lo que leemos. Las herramientas van cambiando, pero la práctica permanece: ya sea a través de comentarios escritos, imágenes o videos en primer plano; como audiencias necesitamos dotar de sentido aquello que leemos y vemos. El mundo es un lugar complejo y es primordial comprenderlo, muchas veces al punto de reírnos de él. Desde los marginalia medievales, previos a la imprenta de Gutenberg, hasta los videos de reacción, nos apropiamos de los textos, jugamos con ellos y compartimos nuestras interpretaciones. La cultura participativa ha significado una apertura sin precedentes en ese sentido y, más allá del estatus de calidad de lo que vemos, del canon de lectura que está en crisis y de las condiciones económicas de acceso o las restricciones que imponen las plataformas de software, *leemos con otros*. Ya se trate de textos escritos, visuales o sonoros, el sentido de lo que comentamos está en que lo vamos a compartir.

Referencias

- ALBARELLO, F. (2019). *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- ALBARELLO, F. (Ed.) (2022). *Mutaciones: hábitos de información estudio de jóvenes en universidades argentinas*. Rosario: UNR Editora. <https://n9.cl/ibng3>.
- BAKHTIN, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: C. E.
- BARTHES, R. (1980). *S/Z*. México: Siglo XXI.
- BLISS, L. Y NANSSEN, B. (2023). Reaction Media: Archeology of an Intermedium. *Television & New Media*, 24 (7), 751-769. <https://doi.org/10.1177/15274764221134520>.
- BOLTER, J. D. Y GRUSIN, R. (1996). Remediation. *Configurations*, 4 (3), 311-58.
- BOLTER, J. D. (2001). *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the Remediation of Print*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- BURBULES, N. Y CALLISTER, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- CASTELLS, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- CHARTIER, R. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- DERRIDA, J. (1971). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Eco, U. (1980). *El nombre de la rosa*. España: Lumen.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. España: Planeta.
- FOUCAULT, M. (2001). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ CARBAJO, F. (1997). El intento de la novela multimedia. En J. Romera Castillo, F. Gutiérrez Carabajo y M. García-Page (eds.), *Literatura y multimedia* (pp. 195-205). España: Visor.
- JAKOBSON, R. (1985). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general*. España: Planeta-Agostini.
- JENKINS, H. (2003). Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling, *Technokogy Review*. <https://n9.cl/i1gz9>.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KIM, Y. (2015). Globalization of the privatized self-image: The reaction video and its attention economy on YouTube. En L. Hjorth y O. Koo (Eds.), *Routledge handbook of new media in Asia* (pp. 345-354). Oxon: Routledge.
- KRISTEVA, J. (1984). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- LANDOW, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- LÉVY, P. (2001). *Cibercultura*. Santiago de Chile: Dolmen.
- LORENZANA, J. A. (2022). Queer recognition and politics on YouTube: the circulation of Filipino Miss Universe fans' reaction videos. *Asian Journal of Communication*, 32 (5), 417-433. <https://doi.org/10.1080/01292986.2022.2063913>.
- MCDANIEL, B. (2021). Popular music reaction videos: Reactivity, creator labor, and the performance of listening online. *New Media & Society*, 23 (6), 1624-1641.
- MCLUHAN, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. España: Paidós.
- MORENO HERNÁNDEZ, C. (1998). Literatura e hipertexto: nuevos medios para viejas ideas. En J. Romera Castillo, F. Gutiérrez Carabajo y M. García-Page (Eds.). *Literatura y multimedia* (pp. 249-257). España: Visor.
- ONG, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PAIKKA, J. (2013). *What is Media Archaeology?* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- PATERNAIN, M. (1997). Teorías que avalan el concepto de autor en el hipertexto. En J. Romera Castillo, F. Gutiérrez Carabajo y M. García-Page (Eds.). *Literatura y multimedia* (pp. 297-302). España: Visor.

- PISCITELLI, A. (2011). *El paréntesis de Gutenberg, La religión digital en la era de las pantallas ubicuas*. España: Santillana.
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- SCOLARI, C. (Ed) (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- SCOLARI, C. (2018). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- SHIRKY, C. (2008). *Here Comes Everybody. Revolution doesn't happen when society adopts new technology, it happens when society adopts new behaviors*. Londres: Penguin Books.
- SINCA, Sistema de Información Cultural de la Argentina (2023). *Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013-2023*. Resultados provisorios, mayor de 2023. Ministerio de Educación. https://n9.cl/ies_01.
- SUNNYV2, (2022, 21 de junio). The Failure Of The Fine Brothers. [YouTube]: <https://n9.cl/aj40aq>.
- SWAN, A. L. (2018). Transnational Identities and Feeling in Fandom: Place and Embodiment in K-pop Fan Reaction Videos. *Communication Culture & Critique*, 11, 548-565.
- TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. España: Plaza & Janés.
- VOUILLAMOZ, N. (2000). *Literatura e hipermidia*. España: Paidós.
- WE ARE SOCIAL (2023, 26 de enero). The changing world of digital in 2023. <https://n9.cl/pomrn>
- WE ARE SOCIAL (2025, 5 de febrero) Digital 2025. Your ultimate guide to the evolving digital world. <https://n9.cl/jjazzp>

La escritura académica y la democratización del mundo académico: “desprendimientos” claves para abrir participación y diálogo

THERESA LILLIS

Introducción

En este capítulo me enfoco en la escritura académica como vehículo central en la democratización del mundo académico. Uso la frase “mundo académico” en vez de universidad o educación superior por varias razones: para señalar que mi interés incluye pero va más allá de la institución de la universidad tal como está actualmente configurada; para subrayar que el mundo académico –un espacio sociocultural para crear y compartir conocimiento– es un mundo en que todos tenemos el derecho de participar (en su diseño o como estudiantes/académicos) y no un dominio cuyos objetivos debieran de ser decididos por un grupo minoritario de la sociedad y para abrir debate acerca de cómo queremos que sea el mundo académico, incluyendo cuestiones acerca de quien debiera de participar y bajo qué condiciones.

Argumento que la escritura académica es un recurso clave en la creación del mundo académico y por eso merece nuestra atención en debates acerca de la democratización. Pero es un recurso problemático

porque tal y como está generalmente conceptualizada privilegia a ciertos modos de participación, de crear y legitimar conocimientos, y excluye a otros. Para reimaginar la escritura académica como un recurso intelectual para un mundo académico inclusivo –en la pedagogía y en la producción y distribución de conocimientos– hay que desprenderse (Quijano, 1992; Mignolo, 2007) de unas presuposiciones acerca del valor epistémico universal de lo que denomino la escritura académica legitimada, *EAL*.

Abordaré la discusión desde la tradición de AcLits, “Academic Literacies”, “literacidades académicas”, que es una orientación que intenta hacer visibles las convenciones institucionalmente legitimadas de la escritura académica –EAL– y, al mismo tiempo, hacer hincapié en la necesidad de explorar críticamente el valor de estas convenciones para la participación en el desarrollo del conocimiento académico (Lillis y Scott, 2007; Lillis, 2022; Lillis et al., 2015). Una importante contribución de esta tradición en el RU es el uso de la etnografía (Lillis, 2024) para explorar las prácticas y experiencias de la escritura académica y, de ese modo, intentar entender el fenómeno de la participación “desde abajo”, es decir, desde las realidades vividas por las personas, en vez de “desde arriba”, léase, desde las perspectivas de las estadísticas, políticas y teorizaciones abstraídas de la práctica. Como indicaré brevemente en la próxima sección, la vista “desde arriba” nos provee un delineamiento general acerca del impacto de los compromisos estatales con la democratización de la enseñanza superior, pero una mirada desde abajo nos ayuda a entender la realidad vivida detrás de esas estadísticas y políticas, y, específicamente en este capítulo, el papel de la escritura académica en procesos de democratización. Este último abordaje es importante si nuestro objetivo es entender la naturaleza y consecuencias del escribir académico, como parte de un interés de entender el funcionamiento del mundo académico global (Trouillot, 2011). En este capítulo incluyo extractos de datos de varios proyectos etnográficos de investigación, enfocándome principalmente en las prácticas y experiencias de estudiantes “no tradicionales”, escribiendo como parte de sus cursos universitarios (ej. Lillis, 2001; 2009; 2011a; 2011b; 2022), pero también con datos de proyectos centrándose en la experiencia de académic@s multilingües escribiendo para publicación

(ej. Lillis y Curry, 2010; 2015; 2018; 2022; Curry y Lillis, 2022) y así ilustrar puntos clave acerca de la relación entre la democratización, la escritura y el mundo académico.

El capítulo empieza con un breve resumen de la democratización de la enseñanza superior entendida como acceso a la universidad, en términos de número de participantes estudiantiles que acceden a ella globalmente, seguido por un argumento acerca de la centralidad de la escritura en la democratización del mundo académico, vista como participación. La parte central del capítulo consiste en una articulación de lo que me parece son tres puntos claves acerca de la relación entre la escritura académica y procesos de democratización. Acabo esta parte argumentando que hay que desprenderse del monologismo de la escritura dominante, EAL, y trabajar hacia una perspectiva dialógica y pluriversal.

► Nota a l@s lectores: Conceptualizo el género de este capítulo, en las palabras de Víctor Villanueva, como un *empirical polemic* (2011, p. 731). Es decir, utilizo datos de varios proyectos de investigación para argumentar una posición explícita mía, que es la de la necesidad de reimaginar la escritura académica desde una perspectiva de inclusividad. En el espíritu de la “conferencia abierta” que comento en *Reflexión 1*, me permito el lujo de hacer afirmaciones sin entrar en detalles de metodología o resultados de proyectos específicos y, a veces, de recopilar ideas que ya he articulado en otras publicaciones, por supuesto proveyendo citas a las relevantes publicaciones.

También me permito romper un poco con las normas del “capítulo académico”, como pequeñas excursiones en reimaginar la escritura académica: reflexiones (para subrayar mi propia experiencia en el mundo académico, mi *posición* socio-geográfica como investigadora del RU / norte, y mi experiencia de dialogar con el equipo RAILEES de Argentina/sur); unas notas (para explicar algo que no encaja en la línea tradicional de argumento pero creo útil para l@s lectores); una imagen artística (para ilustrar un punto en otra modalidad) y un extracto de poesía. Escribo en español e incluyo unas pocas frases en inglés: tengo claro que todavía no tengo mi propia voz en español –no sé cómo me oigo ni como me oirán– pero es algo que voy trabajando.

Reflexión 1. ¿Quién soy yo? y ¿cuál es mi relación con RAILEES?

Yo soy una persona de clase obrera, de familias irlandesas e inglesas, y de la primera generación en mi familia de participar en la educación superior. He trabajado como profesora—de instituto, de adultos (educación de comunidad) y de universidad—y de investigadora en campos interrelacionados de sociolingüística, lingüística aplicada, nuevos estudios de literacidad, discurso crítico. Mis proyectos de investigación se han centrado por la mayor parte en la escritura/el escribir: el escribir de los estudiantes universitarios, el escribir de académicos multilingües para publicación, el escribir en la política popular y el escribir de los asistentes sociales.

Siempre he tenido interés en “problemas” de lenguaje y “literacidad”—nacido creo del constante recuerdo de la añoranza de mi padre por su irlandés perdido y de la experiencia vivida de la estigmatización del habla inglés de la clase obrera en Inglaterra—.

Las preguntas que hago y las metodologías que uso como investigadora reflejan una creencia en la centralidad del lenguaje en nuestras experiencias y posibilidades de ser. Y de la rigidez de los regímenes de evaluación con que nos enfrentamos en las instituciones. Creo que el uso del lenguaje está siempre ligado a las evaluaciones de ese uso—de forma más evidente en la escritura académica a través de la evaluación, pero también en las prácticas cotidianas—. Y las prácticas de escribir de algun@s usuari@s—ligad@s por supuesto a su (nuestra) clase social, etnia, ubicación geopolítica en el mundo—siempre se evalúan como “carentes”, o como el uso del lenguaje “equivocado” (Lillis, 2022: 41).

Mi relación con RAILEES empezó con una breve conversación con Diana Waigandt y Fabiana Castagno durante una conferencia de ALES en Chile en 2018 y se desarrolló con l@s colegas de RAILEES durante una visita a la Argentina en 2022. Este capítulo se basa en “una conferencia abierta” que presenté en 4 universidades argentinas como parte de un programa de trabajo de talleres y charlas organizados con RAILEES - “Literacidades académicas y democratización de la educación superior: Diálogos transnacionales para la enseñanza y la investigación de la escritura”. RAILEES incluyó en su programación la modalidad de la conferencia abierta como objetivo de su compromiso con la extensión universitaria.

La conferencia abierta constituye una acción pionera en la extensión universitaria (Rodríguez, 2018); sin embargo, es necesario señalar que el modo en que la RAILEES concibe y propone este dispositivo no es equivalente uno a uno a aquellas conferencias de épocas pasadas, enmarcadas en otros modelos de extensión, tradicionales o divulgativos. Desde la RAILEES, los talleres, los conversatorios y la conferencia abierta se entienden como dispositivos en acción (Álvarez Pedrosian, 2011), para habilitar la escucha y la participación de quienes desean acercarse a un determinado campo, área del saber, temática específica o problema (Giammarini et al., 2023).

He intentado mantener el espíritu y un poco del sabor de la conferencia abierta hablada en esta versión escrita, utilizando recursos como notas, reflexiones e imágenes y también expresiones más vernáculas (como preguntas/respuestas para estructurar secciones) al lado de una expresión más típica del discurso académico.

¿Qué tiene que ver la democratización del mundo académico con la escritura? Acceso, participación y la escritura académica

Acceso, un reto constante con “puntualizaciones” impactantes

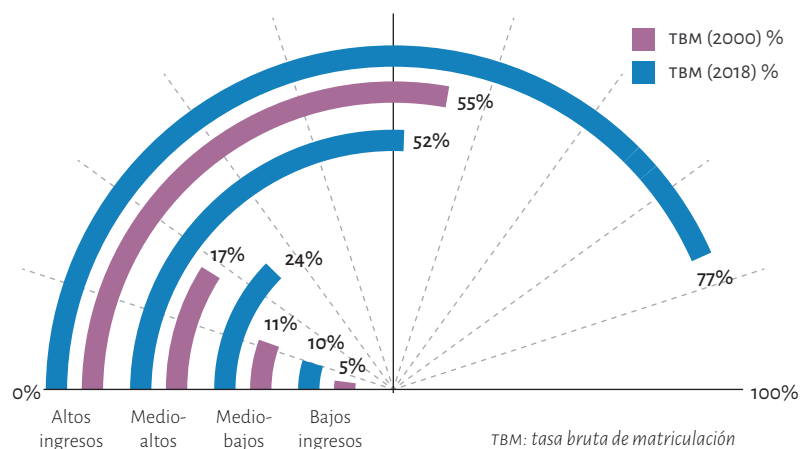
Históricamente la universidad, institución a través de la cual se ha producido, codificado y distribuido el conocimiento, ha sido una institución elite, para hombres, principalmente blancos y de clases altas. El proceso histórico de democratizar la universidad es (y sigue siendo) largo y varía según contextos específicos en distintas partes del mundo. Cambios a las políticas de acceso a la universidad típicamente van en paralelo a transformaciones político-sociales fundamentales: aunque haya habido excepciones, el acceso de las mujeres a la universidad en muchas partes del mundo ha ido de la mano de campañas del sufragio femenino (Kelly y Slaughter, 1991; Palermo, 2006); el acceso de estudiantes negros a las universidades en EE.UU. constituía parte de los movimientos de derechos civiles y Black Liberation Movements en los años 1960 (Allen et al., 2018); el derecho de acceder a universidades históricamente blancas por gente denominada racialmente “negra” empezó con el final del *apartheid* en 1994 en Sudáfrica (Sehoole y Adeyemo, 2016). Prueba de que el acceso a la universidad sigue siendo una imposibilidad para mucha gente globalmente está ilustrado en Figura 1 que demuestra que ingresar a la universidad está fuera del alcance de la gran mayoría de las personas de recursos económicos bajos.

Ampliar el acceso a la universidad sigue en proceso y es aún un reto, como indica el proyecto UNESCO 2030.¹ Pero a lo largo de este proceso lento ha habido “puntualizaciones” (Ecton y Dziesinski, 2022) significantes en contextos específicos—tales como las indicadas arriba—cuando las políticas a nivel de estado han tenido un impacto significativo e inmediato en las oportunidades de acceso para individuos de grupos sociales históricamente excluidos. En el RU, las políticas en los años 1970 incluyeron becas sustanciales para personas de familias de bajos ingresos, facilitando su ingreso a la universidad, seguido en 1980 por políticas de *widening participation*, que impulsaron un aumento de participación significativa (Archer et al., 2002), como se ve en Tabla 1. En la Argentina, políticas y legislación en los años 2000 llevaron a una expansión universitaria (Lucardi, 2020) con

¹ <https://www.unesco.org/sdg4education2030>

un aumento significativo de participación (Tabla 1). Internacionalmente, desde hace veinte años, el énfasis en aumentarla, sobre todo, en la enseñanza superior está en el orden del día de muchos gobiernos que hacen hincapié en la relación entre el aumento del acceso a la universidad y el desarrollo de la economía. Y, como se ve en Tabla 1, ha habido cierto éxito en incrementar el número de personas entrando en la universidad.

FIGURA 1. Participación en educación superior por grupo de ingresos, 2000-2018



Nota: Parece haber una fuerte relación entre el PIB per cápita y la TBM terciaria. Un aumento en la matrícula universitaria tiende a coincidir con el aumento del PIB per cápita (PNUD, 2018). Entre 200 y 2018, la tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación superior mundial aumentó del 19% al 38%. Fuente: IESALC, 2020, p. 33.

TABLA 1: DEMOCRATIZACIÓN. Cómo aumentar el acceso a la universidad.

Globalmente entre 2000 y 2022, el acceso a la ES aumentó en todo el mundo: la tasa bruta de matriculación (porcentaje de la población matriculada en relación con la población total del grupo de edad recomendado) pasó del 19 al 40% (Unesco, s/f).

América Latina y el Caribe entre 2000 y 2020 la tasa de la "población de edad recomendada" paso del 23% al 52% (Unesco, 2020).

Reino Unido-1930, 2 por ciento de la "población de edad recomendada", 1980, 15 %, 2023, 35% (UK Parliament, 2024).

Argentina- 59% de la "población de edad recomendada", un aumento de 41% desde 2009-2018 (República Argentina, 2020).

Fuente: elaboración propia

A nivel estatal, las políticas de acceso a menudo no sólo se evalúan por el aumento del número de participantes, sino por la diversidad social de la participación, aunque se conciba la "diversidad" de distintas maneras, en diferentes contextos/informes/proyectos oficiales. UNESCO, por ejemplo, enfatiza el género y la importancia de aumentar la participación de mujeres en la enseñanza superior globalmente. La mayoría de los países intentan medir el nivel de diversidad de la población estudiantil usando una combinación de varias categorías, a saber:

Estudiantes de familias de bajos ingresos, mujeres, grupos étnicos, estudiantes con discapacidades, víctimas de violencia de género, miembros de la comunidad LGBTQ, refugiados (de dentro o fuera de países), niños afectados por violencia histórica, estudiantes que han sido usuarios de asistencia social, huérfanos, jóvenes sin cuidados familiares. (Salmi, 2018)

En el RU, las categorías burocráticas utilizadas de diversidad son género, edad, religión, etnia, discapacidad, clasificación socioeconómica. (<https://www.hesa.ac.uk/>) y algunas estadísticas indican que, en términos generales, hay un aumento de "diversidad" en todas las categorías (AdvanceHe, 2021).

Participación

Por supuesto hay que celebrar el hecho de que una institución históricamente elitista vaya abriendo sus puertas, si no de par en par, con unas rendijas significantes. Pero la democratización del mundo académico no sólo implica permitir el acceso a la universidad a grupos históricamente excluidos, sino en considerar la experiencia y calidad de esa participación. Su evaluación sí figura en políticas de acceso a la universidad, pero a menudo está configurada cuantitativamente en términos de cuántos estudiantes consiguen acabar su curso formal de estudio, utilizando un discurso burocrático como "retención", "persistencia" o "tasas de desgranamiento" ilustrado en Tabla 2.

TABLA 2. Democratización, cómo completar cursos de estudio.

Globalmente: 2022: 39% de l@s estudiantes a tiempo completo que ingresan a un programa de licenciatura se gradúan dentro de la duración teórica del programa. La tasa de finalización promedio después de tres años adicionales aumenta al 68% (OECDLibrary, 2022).
RU: 80% de l@s que empiezan completan su educación superior (HESA, 2022). “Pero niveles de completar/abandonar varían según la clase social, etnia y género. Tasas más altas de abandono = hombres blancos de clases baja: tasas más altas de completar = mujeres de grupos étnicos y de clase media” (Richardson et al., 2020).
Argentina: 17,8% de l@s estudiantes entre 25 a 34 años que empiezan completan su educación superior. Se observan niveles importantes de abandono de los estudios, especialmente en Argentina y Uruguay (García de Fanelli, 2021).

Fuente: elaboración propia.

Conseguir acceso es sólo el primer paso en democratizar el mundo académico. Las crudas estadísticas en Tabla 2 resaltan la importancia no solo de enfocarse en números de acceso, sino en experiencias de participación: aún en contextos nacionales, donde el número de l@s estudiantes que acaban una carrera de estudios sea alto, como en el RU, se sabe que hay diferentes tasas de *completion* entre distintos grupos sociales. Y, por supuesto, las estadísticas sólo dan una indicación de la complejidad; por ejemplo el aparente alto nivel de “abandono” en algunos países como la Argentina o Francia puede resultar de la práctica de cambiar cursos de estudios y así l@s estudiantes tardan más tiempo en completarlos, lo que no figura en las estadísticas (OECD, 2022). En general hay una preocupación institucional e internacional por el alto nivel de abandono o deserción con investigadores explorando el impacto de situaciones socioeconómicas, indicando que las causas son complejas, multicausales (ej. Musso et al., 2020), y un interés por saber en qué consiste una “educación inclusiva efectiva” (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016).

Lo que está claro es que hablar de la democratización de la universidad necesariamente abre debate no sólo al acceso sino al nivel y calidad de participación, y fundamentalmente a lo que entendemos por el propósito de la universidad, incluyendo preguntas acerca del conocimiento que la institución reconoce y privilegia. Un ejemplo reciente

de las transformaciones epistémicas urgidas por los “nuev@s” participantes son las campañas de estudiantes negr@s en Sudáfrica –#RhodesMustFall en 2015– que protestaron no solo contra su exclusión histórica, sino contra la exclusión actual de sus experiencias y deseos, y contra el currículo colonial con que tenían que afrontarse (Mbembe, 2016; ver Ogone, 2017). Aumentar la participación no solo significa permitir el acceso a lo que ya existe o ya está valorizado institucionalmente, sino extender las posibilidades de lo que esa participación pueda traer a la existencia, que incluye extender y reimaginar las formas de expresión en la creación de conocimiento.

La escritura académica

Para pertenecer al mundo académico hay que participar en muchas prácticas, una de las principales es la de escribir: aunque se usen otras maneras de representar y evaluar el conocimiento en unos casos –como exámenes o presentaciones orales y multimodales–, la escritura académica es clave en la participación, y en crear y compartir conocimientos. Y desde que se ha empezado a investigar las experiencias de l@s estudiantes “no tradicionales” o “nuev@s” en la universidad en distintas partes del mundo, se ha destacado su relación problemática con la escritura legitimada –EAL– y el impacto negativo del marco de déficit que impulsa muchas prácticas institucionales y pedagógicas (ej. Reino Unido: Jones et al., 1999; Lea y Street, 1998; Lillis y Scott, 2007; Tuck, 2018; Turner, 2012; 2018. Sudáfrica: Coleman y Tuck, 2020; Thesen, 2024; Thesen y Cooper, 2014; Thesen y Van Pletzen, 2006. Argentina: Atorresi y Eisner, 2021; Carlino, 2005; 2013; Castagno y Waigandt, 2020; Eisner, 2021; Natale y Stagnaro, 2016. Brazil: Fiad, 2016; Sito, 2010; Sito y Kleiman, 2017. Estados Unidos: Canagarajah, 2002; Horner y Lu, 1999; Richardson, 2002. Chile: Ávila Reyes, 2021a; 2021b; Ávila Reyes et al., 2021, Navarro, 2022. Perú: Zavala, 2011; 2015; 2019).

Reflexión 2. La enseñanza superior ¿derecho o privilegio? ¿y derecho a qué?

Para mí, ir a la universidad desde una familia y comunidades de clase obrera fue posible gracias a políticas gubernamentales específicas y, en particular, a la concesión de becas sustanciales. La beca me cubría la matrícula, el alojamiento y los libros, así me beneficié directamente de políticas estatales específicas que jalonaban la larga y lenta historia de apertura de la enseñanza superior. Estaba absolutamente consciente de que mi situación era (históricamente) afortunada: la gente a mi alrededor expresaba constantemente su sorpresa y alegría por mí. Y aunque sabía que “yo procedía del entorno equivocado y que me arriesgaba a hacerlo público cada vez que abría la boca y miedo a que descubrieran que realmente yo no valía” (Lillis, 2001), al mismo tiempo tenía un fuerte sentido del derecho de todos a participar en la universidad.

Lo que me impresionó muchísimo en las conversaciones con colegas de RAILEES era su compromiso con una educación superior pública y gratuita, un compromiso arraigado en una larga tradición de conceptualizar la educación superior como un derecho y no un privilegio (Lucardi, 2020; Miranda, 2014) que actualmente se está defendiendo (Página 12, 2022). Hay un fuerte contraste entre esta posición con la situación en RU donde actualmente sólo la matrícula anual de un curso cuesta unas 10 mil libras esterlinas.

En cuanto a la problemática central de este capítulo —lenguaje, lenguaje escrito, EAL— una pregunta de debate con colegas de RAILEES se centraba en la relación entre un compromiso con una educación superior pública y gratuita, y las modalidades de expresión: ¿hasta qué punto el compromiso sociopolítico con una enseñanza superior abierta se extiende a una perspectiva transformadora de la universidad —en cuanto a conocimientos establecidos— y los recursos semióticos legitimados, incluida la escritura?

¿Qué es lo que llegué a entender a través de distintos proyectos de investigación acerca de la escritura académica y la participación en el mundo académico? Tres puntos claves:

A través de más de 20 años mi trabajo empírico e intelectual se ha centrado en la escritura, de todo tipo, pero en este capítulo me centro en la académica. En esta sección, basada en proyectos de investigación sobre la escritura de los estudiantes (Lillis 2001, 2009, 2011b, 2021a) y de académicos escribiendo para la publicación (Lillis y Curry 2010, 2015, 2018, 2022), resumo unos puntos que me parecen fundamentales para entender lo que conlleva la escritura académica y su centralidad en debates acerca de la democratización del mundo académico, entendida como un proceso no solo de acceso, sino de participación.

► Nota a l@s lectores: una noción central que quisiera delinear de antemano es la de *práctica*, porque es fundamental en la orientación de AcLits. La noción de la escritura académica como *práctica social* engloba tanto la teoría como la metodología que caracteriza su enfoque. Práctica que

ofrece una forma de vincular el lenguaje que usan l@s individu@s como actores socialmente situad@s, tanto en el “contexto de la situación” como en el “contexto de la cultura” (Malinowski, 1923, p. 19), en el que siempre están en juego la identidad y las relaciones de poder (para más discusión ver Lillis, 2021b, p. 27-28).

Reflexión 3. Conversaciones hacia la noción de prácticas de escribir

A través del diálogo con colegas de RAILEES llegué a comprender que compartíamos en gran parte una definición de las literacidades como prácticas sociales, “prácticas sociales mediadas por el lenguaje” (Hernández Zamora, 2019), pero que había diferencias importantes.

1) *En cuanto al fenómeno*: cuando se habla de prácticas letradas casi siempre se incluye atención a la lectura y a menudo la oralidad (ej. Ávila Reyes, 2021a; Castagno y Waigandt, 2020; Navarro, 2022). En la tradición de AcLits se suele priorizar el enfoque sobre la escritura, creo que, por la centralidad de la escritura en sistemas de evaluación (y por ser objeto de quejas repetidas de parte de profesores). Un objetivo de AcLits pues, era de poner en cuestión el marco de déficit prevaleciente. Conversando a través de distintos contextos es importante que reconozcamos que igual a veces estamos pensando en fenómenos distintos o no exactamente equivalentes, y el por qué.

2) *En cuanto a la orientación hacia el fenómeno*: AcLits representa un intento de adoptar una orientación hacia el lenguaje escrito que es fundamentalmente de lingüística crítica y social —siguiendo a New Literacy Studies— y así separarse de orientaciones lingüístico-textuales y cognitivistas-psicológicas que predominan en estudios de la enseñanza superior.

Las conversaciones con colegas de RAILEES indicaban una orientación y disposición epistémica abierta, un interés en buscar una combinación de orientaciones teóricas/disciplinarias y que se ve articulada en varias publicaciones acerca de las tradiciones en Latinoamérica (ej. Ávila Reyes, 2021a; 2021b; Giammarini et al., 2023; Navarro, 2022). Debo reconocer que me cuesta adoptar esta flexibilidad —que igual debiera de trabajar— por miedo a una abstracción que imponen unas tradiciones académicas en las realidades vividas. Y también hay razones pragmáticas. Por supuesto veo las prácticas de hablar, escribir y leer fundamentalmente interrelacionadas, pero en proyectos de investigación he decidido mantener el enfoque central sobre la escritura —¿qué es, cómo se produce, evalúa, comparte y distribuye, y qué son las consecuencias para los escritores?— que me parece una decisión válida, desde el punto de vista pragmático de labor, tiempo y esfuerzo.

Hay una “práctica institucional de misterio” alrededor de la escritura académica

Escribiendo acerca de las experiencias de escribir de l@s estudiantes “no tradicionales”, en RU argumenté que la confusión es una dimensión tan omnipresente de su experiencia en la educación superior que señala la

necesidad de mirar más allá de una noción de confusión individual, hacia una práctica institucional sistémica, ideológicamente inscrita. Buscaba una manera de articular esta práctica para hacer una distinción entre prácticas de aprender/enseñar –prácticas pedagógicas e institucionales que articulan y exploran las “normas del juego”, es decir las convenciones de EAL– y prácticas de excluir, léase prácticas que no articulan las normas ni su valor epistémico y que típicamente parten de una orientación de déficit hacia la escritura de los estudiantes (a nivel de idioma, lenguaje, registro, género, retórica) y de no reconocer, o hasta rechazar, sus prácticas existentes.

Si el objetivo es inclusividad en el mundo académico, el “no saber” las convenciones de EAL debiera de ser algo aceptable, no una razón de queja. Las Tablas 3 y 4 ilustran las múltiples preguntas legítimas que hacen los estudiantes de pre y posgrado. Estas son importantes porque no sólo se refieren a lo que no saben acerca de las convenciones, sino sus mismas preguntas hacen visibles las múltiples convenciones que, a menudo, no se articulan.

TABLA 3. Ejemplos de preguntas que hacen los estudiantes universitarios de pregrado y posgrado sobre las convenciones de EAL (para lista completa ver Lillis, 2022)

La rúbrica

- ¿qué significa?
- ¿qué es lo que realmente quieren?
- ¿qué significa una palabra en particular, por ejemplo, “aconsejar”, “argumentar”, “criticar”, “discutir”?
- ¿cuál es la diferencia entre un informe y un ensayo?

El contenido y el uso de las fuentes

- ¿responde esto a la pregunta?
- ¿qué es relevante/irrelevante?
- ¿qué se cuenta como prueba?
- ¿cuándo (y cuándo no) cito a las autoridades?
- ¿qué tipo de pruebas son aceptables?
- ¿qué es el plagio?
- ¿cuánta literatura incluyo?
- ¿cómo apporto ejemplos de mi propia investigación?
- ¿cómo apoyo mi propia opinión?
- ¿qué partes de mi propia experiencia/entendimiento/investigación son relevantes?
- ¿cómo hago referencias? ¿por qué son importantes las referencias?
- ¿cómo utilizo las citas directas?
- ¿cuándo cuenta la experiencia personal como evidencia?
- ¿la experiencia personal cuenta o no?

Comunidades e identidades

- ¿cómo obtengo retroalimentación útil sobre mis escritos?
- ¿cómo represento mis conocimientos/autoridad en mis escritos?
- ¿cómo puedo ser más crític@ en mi escritura?
- ¿qué hago para que mi texto sea fácil de leer?

Procesos y prácticas de redacción

- ¿cómo empiezo a escribir?
- ¿cómo corrijo mi trabajo?
- ¿cómo hago borradores y cómo reviso mi escritura?

Los géneros

- ¿cómo escribo un resumen de mi investigación?
- ¿cómo escribo un resumen de la conferencia?
- ¿cómo escribo un resumen de un artículo?
- ¿cómo escribo una revisión de literatura?
- ¿cómo escribo una tesis?
- ¿cómo escribo un artículo de investigación empírica?

Las preguntas son sólo el *tip of the iceberg*: no hay respuestas sencillas, categóricas, ni que valgan para siempre, sino la profundidad y precisión de cada una necesariamente varía según el momento educativo/académico. Posibles respuestas conllevan no sólo afirmaciones referenciales o denotativas, por ejemplo: “hay que citar fuentes relevantes utilizando las normas APA” (volveré al tema de citas abajo), sino presuposiciones enterradas en largas y complejas historias que a menudo l@s profesores no saben, o no tienen la costumbre de articular o justificar (Carlino, 2005; Tuck, 2018; Navarro, 2022).

Extractos breves de entrevistas con estudiantes y académic@s ilustran la experiencia de la práctica de misterio y, al mismo tiempo, la naturaleza ideológica de esta práctica.

» Ejemplo 1: Bridget, pregrado, Trabajo Social, hablando de su experiencia de la sensación persistente de no saber lo que “quieren” l@s profesores

Era mejor en términos de nota. Era uno de esos ensayos que escribí sin saber si lo que escribía era lo que la profesora realmente quería. O sea, lo hice lo mejor que podía. Y dio la casualidad de que le gustó.

» Ejemplo 2: Nadia, pregrado, Educación, hablando de un ensayo acerca del “bajo rendimiento” de niños de clase obrera

No le gustó nada a la profesora. Dijo que no todos los niños bilingües son de clase obrera y yo le contesté que no todos los niños bilingües son de clase media. Dijo que este trabajo/consigna no se trata de niños bilingües.

» Ejemplo 3: Katja, académica, Psicología, hablando acerca de la presión de citar referencias en inglés

En las revistas académicas en inglés la expectativa es que se cite a autores ingleses. Ha aumentado considerablemente la presión para producir artículos internacionales en inglés, lo que aumenta la presión para citar publicaciones inglesas.

Esta práctica del misterio está inscrita ideológicamente de varias maneras: a) va en contra de l@s menos familiarizad@s con las convenciones que rodean la escritura académica, creando la impresión que es sólo suerte o “casualidad” si consigues hacerlo bien (Bridget); b) enmascara la especificidad de la práctica de la EAL que tiene una historia particular en términos de convenciones lingüísticas, retóricas y epistémicas (ej. la expectativa que sólo debiera de haber un único tema/marco clave en *essayist literacy* (Scollon y Scollon, 1981) evidente en la experiencia de Nadia (ver Lillis, 2001); c) enmascara las relaciones de poder que rodean la producción de conocimiento (el impacto de la posición privilegiada del inglés en la producción y evaluación del conocimiento, como ilustra el comentario de Katja sobre la expectativa implícita de que se citen trabajos en inglés (ver Lillis et al., 2010; Lillis y Curry, 2015).

Se lleva notando esta *práctica de misterio* y, especialmente, la brecha de entendimiento entre estudiantes y profesores, en muchos contextos desde hace bastante tiempo y, por supuesto, hay muchos esfuerzos para cerrarla. Pero lo que está claro es que la práctica de misterio prevalece en muchos contextos (ver Ávila Reyes 2021a; 2021b; Navarro, 2022; Perales-Escudero et al., 2022; Stooke y Hibbert, 2017; Tuck, 2022).

Hay una regulación de prácticas de escribir –a nivel de forma, contenido y subjetividad EAL– sin debatir el valor epistémico o ético de esa regulación
Que la escritura académica –que denomino aquí como EAL– conlleva una multitud de convenciones textuales está claro y aunque en muchos contextos pedagógicos no sean objeto de exploración y aprendizaje, a fuerza de mucha labor de profesores e investigadores durante los

últimos 30 años, existen muchos recursos para ayudar a visibilizarla. Una rápida búsqueda por Google indica una cantidad grande de guías, y dentro del estudio académico de la escritura académica hay distintas tradiciones establecidas de articular los rasgos textuales de la escritura académica (Tabla 4).

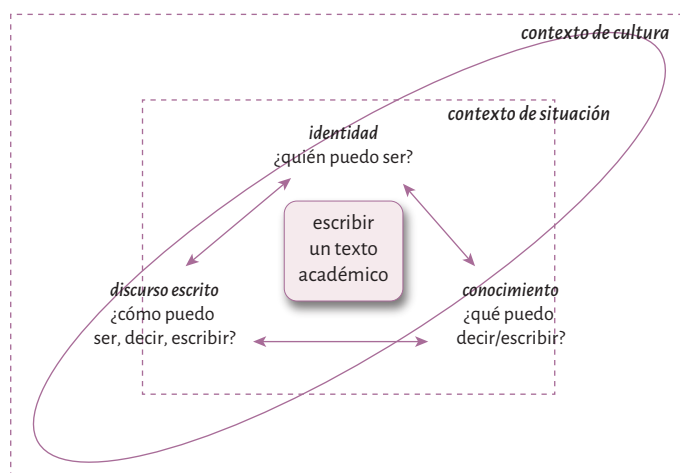
TABLA 4. Recursos textuales para enseñar las convenciones de EAL

Recursos basados en búsquedas por Google:	Tradiciones que ofrecen marcos textuales:
<i>how to write an essay</i> 5.130.000	EAP inglés con propósitos académicos
<i>cómo escribir un ensayo académico</i> 3.870.000	Género-retórica WAC/WiD <i>escribir a través/ dentro del currículo</i>
<i>books on how to write an essay</i> 43.700.000	Género-SFL <i>lingüística funcional sistémica</i>
<i>libros sobre cómo escribir un ensayo académico</i> 11.800.000	Estilística
<i>how to reference in an academic essay</i> 210.000	Argumento
<i>cómo citar en un ensayo académico</i> 37.800.000	Retórica contrastiva (para resumen ver Lillis, 2022)
<i>what are the generic conventions of academic writing</i> 3.720.000	
<i>las convenciones genéricas de la escritura académica</i> 170.000	

Romper la práctica de misterio e intentar hacer visibles las convenciones textuales de EAL es fundamental para que tod@s puedan participar en las prácticas que se valoran en el mundo académico y hay muchos recursos a utilizar con ese fin. Pero también sabemos que estas convenciones no son transparentes ni universales, sino una manera históricamente situada de crear y regular el conocimiento, una perspectiva subrayada desde hace mucho en trabajos feministas (ej. Anzaldúa, 1987; Beauvoir, 1997 [1949]; Kirsch y Royster, 2010; Kristeva, 1986; Lather, 1991) y de-colonialistas (Bard Wiggdor y Artazo, 2017; Mbembe, 2016; Mignolo, 2007; Quijano, 1992). Por lo tanto, habría que no sólo enseñar estas convenciones sino explorar para qué sirven, y para quién y en qué momentos académicos. Hemos aprendido de estudios acerca de la experiencia de estudiantes y académicos que llegar a usar EAL no es cuestión de una simple absorción de una serie de normas lingüísticas y retóricas, a menudo denominado *socialización* o *aculturación* (Lea y Street, 1998), sino que conlleva cuestiones fundamentales de identidad y de relaciones de poder (ej. Ivanič, 1998).

La perspectiva de AcLits es que siempre hay que adoptar una perspectiva contextualista y crítica para entender lo que supone escribir en el mundo académico: la heurística en Figura 2 es una manera de conceptualizar la escritura desde una perspectiva contextualista que subraya la interrelación entre discurso, identidad y conocimiento.

FIGURA 2. Heurística para explorar la interrelación entre discurso, identidad y conocimiento en la escritura académica



Fuente: Lillis, 2001; basado en Ivanič, 1998; Clark et al., 1990 y Fairclough, 1992

Extractos breves de entrevistas con estudiantes y académicos ilustran la regulación que impone EAL y la interrelación entre usos de lenguaje, conocimiento e identidad.

» Ejemplo 4: Mary, pregrado, Estudios de Lenguaje

Creo que hay cosas que se pueden decir y cosas que no... para esta gente blanca estaría fuera de lugar... Empecé a pensar, solo estoy siguiendo esta basura... Empecé a pensar para que voy allí. (...) Me pone mala, Así es como me siento. Y por eso muchas personas no están interesadas. I-am-not (en vez de I'm not) ¿Qué estoy diciendo? –Todo el mundo sabe lo que “I’m not” significa. Es como tratar de segregar, sabes, tienes como una frontera que te separa de otras personas. ¿Por qué?

» Ejemplo 5: Kate, pregrado, Women's Studies

Normalmente escribo desde una perspectiva personal [fuera de academia]. Nunca veo la escritura académica como personal. Es fría.

» Ejemplo 6: Sara, pregrado, Estudios de Lenguaje

Cuando digo que me veo como una persona inglesa [escribiendo ensayos] lo que quiero decir es que intento imaginarme cómo escribiría una persona inglesa (...) intentando programarme a escribir cómo escribiría una persona inglesa. (...) dejen aparte mi persona Urdu (...) tienes que olvidarte de eso y básicamente escribir lo que quieren ellos que escribas.

» Ejemplo 7: István, académico, Psicología

Si el estilo o la forma del artículo no es nativo o no actual, los revisores piensan que “esto es un hombre estúpido, no aceptable”. No lo aceptan por su acento regional, estilo regional, un rechazo absoluto, ésta es su actitud.

Toda práctica de escribir supone normas o convenciones y así regula –explícita o implícitamente–, de alguna manera, lo que se puede ins/es/cibir. La cuestión que me interesa en cuanto al EAL es, ¿qué es lo que se regula y por qué? Los ejemplos ilustran algo de la experiencia de regulación. Las convenciones no son separadas o “autónomas” (Street, 1984) del contexto institucional (la universidad es un contexto que impone ciertas maneras de expresar/saber) o historias socio-individuales (los escritores tienen relaciones específicas con palabras – Mary, género/retórica; Kate, Istvan y Sara, lenguaje –). Además, el impacto de las dimensiones contextuales está mediado por tipos particulares de “orientación”/addressivity (Bakhtin, 1986) en torno a actos específicos de escritura, es decir, quién se dirige a quién y, lo que es de igual importancia, cómo se imaginan estas relaciones (Sara, más arriba; véase Castoriadis, 1975, para la imaginación como fenómeno social).

Explorar aspectos de regulación que implican un control sobre la creación de significado y conocimiento no es sólo una cuestión epistémica, sino también ética. La vinculación explícita del conocimiento con la ética se recoge en los trabajos sobre la (in)justicia epistémica (por ejemplo, Fricker, 2007) y la necesidad de construir “un proyecto ético de revertir las exclusiones epistémicas, mitigar la explotación epistémica y buscar

la paridad de la autoridad epistémica para los históricamente oprimidos” (Kerfoot y Bello Nonjengele, 2023, p. 477, traducción propia).

Hay deseos para distintas modalidades de escribir, crear conocimiento y participar en el mundo académico

Hay poco espacio dentro del mundo académico para abrir debate acerca de cómo les gustaría escribir a l@s estudiantes y a l@s académic@s: por razones obvias (aprobar una evaluación, publicar un artículo), la mayoría del esfuerzo epistémico-retórico se centra en cómo cumplir las convenciones de las prácticas ya configuradas. Pero existen prácticas textuales “subalternas”, aunque a menudo se les reconoce falsamente (*méconnaissance* de Bourdieu, 2000[1997]) como “errores” (ver Horner y Lu, 1999; Perales Escudero et al., 2022) que se vislumbran en preguntas y comentarios acerca de lo que desean/no desean hacer los escritores. La Tabla 4 ilustra preguntas comunes de estudiantes.

TABLA 5. Preguntas hechas por estudiantes-escritores

¿Por qué no usar esta palabra cuando me parece más adecuada a lo que quiero expresar?
¿Por qué no puedo usar una mezcla de formas- imágenes al lado de la escritura verbal?
¿Por qué no puedo incluir poesía al lado de argumento?
¿Por qué no puedo incluir referencias a mi vida –por ejemplo, mi trabajo, mi religión, mi vida en general– cuando es relevante al tema que estoy investigando?
¿Por qué tengo que escribir solo en inglés standard –y solo en un idioma– cuando hay otras expresiones que me ayudarían a profundizar las ideas?

Extractos breves de entrevistas con estudiantes y académic@s ilustran unos deseos específicos para su escritura y creación de conocimiento y que una vez más indican la fuerte interrelación entre discurso, identidad y conocimiento (ver Figura 2).

» Ejemplo 8: Amira, pregrado, hablando acerca del uso de pronombres de primera persona en un texto suyo:

Extracto de texto: Un fuerte sentido de comunidad se ha desarrollado entre la gente yemení y hay bastante apoyo para que los yemenís sostengan su idioma.

AUTOR: –Crees que cambia el sentido/sentimiento si usas su[their] en vez de *nuestro* [sur]?

Amira: –Si desde luego, te lo hace más personal. Yo usaría *our* [nuestro] pero el tutor dice que no hay que incluirse tanto. (Énfasis mío)

» Ejemplo 9: Tara, pregrado, Derecho, hablando de cómo se regula a sí misma en su escritura

No les estoy enseñando que entiendo exactamente de lo que estoy diciendo. Tengo demasiado miedo de soltarme en mi escritura y creo que eso es lo que les gusta

» Ejemplo 10: Kate, pregrado, *Women's Studies*, hablando de unas intervenciones que escoge hacer

Incluir poesía es una pequeña protesta contra la convención de argumento racional. La incluyo porque me da una sensación de control

» Ejemplo 11: A Luisa, académica Psicología Experimental, le gustaría escribir de otra manera porque le preocupa lo que ella llama la “fragmentación” que ocurre en trabajos experimentales, enfocándose en uno o dos variables.

Si tienes pasión por tus ideas y quieres compartir esta pasión porque crees que contribuiría al conocimiento en este campo ¿por qué no usar la poesía como vehículo para compartir esas ideas? Quiero decir, deberías usar cualquier medio que te parezca necesario. Al mismo tiempo, no quieres que te rechacen, quieres que te acepten. O sea, ok, este es el juego y hay que jugarlo.

» Ejemplo 12: Andrea, académica, Psicología Educacional, habla de un artículo que escribió con dos colegas utilizando narrativas interrelacionadas en vez de argumento lineal.

Es el mejor artículo que hemos escrito. Metimos mucho esfuerzo en ese artículo y nadie lo ha citado.

Los breves extractos ilustran deseos específicos, a distintos niveles: género-retórica (poesía- Luisa y Kate, narrativa Andrea), palabras que indican posicionalidad (la primera persona, Amira). Al mismo tiempo, llevar a cabo estos modestos deseos parece arriesgado (una consecuencia para Tara es que restringe su creación de conocimiento y Andrea indica el riesgo de no ser citado), una vez más subrayando el impacto de orientación (Bakhtin, 1986) y *uptake* (Blommaert, 2005) a niveles de contexto de situación y cultura (Figura 2). Blommaert (2005, p. 72) argumenta que “voz” se trata tanto de *uptake* como de producción: *el valor, el significado y la función son una cuestión de uptake, tienen que ser otorgados por otros en los*

órdenes de indexicalidad imperantes o en las palabras de Norton (2013, p. 48) “la pregunta «¿quién soy yo?» no puede entenderse sin la pregunta «¿qué se me permite hacer?»”.

Reflexión 4. Herramientas sencillas para crear espacios dialógicos

Es difícil crear espacios para reimaginar la escritura académica en servicio del trabajo intelectual, porque el espacio semiótico en el mundo académico dominado por ideologías lingüísticas del oeste/norte es muy restringido. En talleres y conversaciones con colegas de RAILEES propuse la noción de yuxtaposición, de incorporar extractos de voces, lenguas, discursos, géneros y modalidades diversas en un mismo texto como una forma de producir un texto más dialógico. La idea no es rechazar todas las convenciones de EAL, sino abrir espacio para una gama más amplia de voces y prácticas, y he intentado articular y ejemplificar un poco en mis propios escritos (Lillis, 2015; 2022). Veo la yuxtaposición como una intervención pragmática y modesta dentro de regímenes de evaluación actuales, sencilla pero creativa en el paso hacia intentos de desprendernos (ver Quijano, 1992) de suposiciones y prejuicios acerca de lo que “debiera de ser” la escritura académica. De hecho la práctica de yuxtaposición –como señalaron unas colegas de RAILEES– se acepta en cierta medida a nivel escolar, pero se critica a nivel universitario. Pero, unas colegas comentaron que a menudo cuando se usa la palabra “yuxtaposición” en retroalimentación sobre la escritura de los estudiantes, es un comentario negativo, ej. “estás juntando una serie de puntos, pero no creando un argumento, una unidad lógica.”

Lo que está claro es que dentro de un marco “colonial-racional” sí es verdad que a ciertas prácticas semióticas-expresivas se les consideran “menos” académicas/intelectuales, incluso criticándolas como “infantiles” literal o ideológicamente (y sin reconocer el valor multisemiótico de las prácticas de niños, Ormerod y Ivanič, 2002). Creo que la pregunta que tenemos que hacernos siempre es para qué sirve cualquier práctica, convención, lógica etc.; en resumen, hay que resaltar las razones epistémicas y éticas. Y por supuesto –y esto lo hablamos en distintos talleres– transformar las prácticas de escribir requiere una transformación de prácticas de lectura: si se intenta leer un texto que está jugando/ usando la yuxtaposición desde una perspectiva rígida/normativa no se va a apreciar su función intelectual y se le va a marcar como “erróneo”. Creo que vale la pena intentar y hay cada vez más ejemplos publicados (ver ej. Odeniyi y Lazar, 2023; McKinney y Set, 2024; Curry et al., 2024).

Conclusión

Nota a l@s lectores. Me he enfocado, principalmente, en la participación de l@s estudiantes, pero he incluido también algo de la experiencia de l@s académic@s. ¿Por qué juntarlas aquí? Porque generalmente se tratan los temas de políticas de participación de estudiantes y académic@s en campos distintos, como si fueran fenómenos que no tienen nada que

ver el uno con el otro. La escritura, como participación en la enseñanza superior, se centra a menudo en la escritura estudiantil y su derecho a participar en las prácticas epistemológicas del currículo. La escritura y la justicia epistémica suelen enfocarse en la importancia de crear una igualdad entre l@s académic@s en todas partes del mundo. Pero, por supuesto, están relacionadas: todas estas prácticas constituyen parte del ámbito académico global, donde surgen cuestiones acerca de la igualdad de participar en el desarrollo de conocimientos y el tipo de recursos semiótico-lingüísticos que se puedan utilizar.

La escritura es un recurso importante en el aprendizaje, desarrollo y circulación de conocimientos globalmente. Pero en este artículo he argumentado que lo que se entiende por “escritura” se ha restringido a ciertas maneras de crear significados/conocimientos, lo que llamo en breve EAL. No es mi intención denegar la utilidad epistémica que puedan tener las convenciones de EAL, sino justificar que si nuestro interés es democratizar el mundo académico hay que: 1) hacer visibles las convenciones y así crear espacios para debatir su valor epistémico y ético; 2) abrir diálogo acerca de una gama más amplia de recursos lingüísticos y semióticos para crear conocimientos y con distintas posibilidades para identidades académicas.

FIGURA 3. La orientación monológica de EAL contrastada con los deseos dialógicos

un tipo de unidad textual	→	un tema/argumento/morfológico
	<i>textos dialógicos, ej. múltiples voces</i>	
identi/subjetiv. específica de l@ escritorx	→	masc., neutral, racional, cl. media, blanco
	<i>múltiples identidades y subjetividades</i>	
un tipo de rel. entre escritorx y lectorx	→	anónimo, neutral, incorpóreo
	<i>dialógico, conectado</i>	
tipo particular de valor estético	→	racional, lógico, verbal
	<i>poético, visual, multimodal</i>	
variedad particular de lenguaje	→	estándar, formal, monolingüe
	<i>múltiples variedades, vernáculos, multilingüe</i>	
idioma privilegiado	→	inglés
	<i>reconocimiento de múltiples idiomas y variedades</i>	
género	→	verbal, escrito, ensayista
	<i>multimodal, mezcla de formas y contenidos</i>	
geolocalización específica de	→	norte, anglocéntrico
	<i>múltiples localidades, justicia epistémica</i>	

La Figura 3 resume la orientación monológica de EAL, que contrasta con los deseos dialógicos señalizados por escritores estudiantes y académicos, ilustrado en este artículo, y discutido en trabajos pos y decolonialistas desde hace mucho tiempo.

En su crítica filosófica de la relación entre la colonialidad y el conocimiento, Quijano (1992) ofrece la noción de “desprenderse”, que creo útil para dar un paso importante en abrir la caja de Pandora del EAL supuestamente universal:

es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías (...) Lejos de eso, es necesario *desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad*, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres (...) Lo que hay que hacer es algo muy distinto: liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea. (...) Fuera de occidente, virtualmente en todas las culturas conocidas, toda cosmovisión, todo imaginario, toda producción sistemática de conocimiento, están asociados a una perspectiva de totalidad. Pero en esas culturas *la perspectiva de totalidad en el conocimiento incluye el reconocimiento de la heterogeneidad de toda realidad, de su irreductible carácter contradictorio*. (Quijano, 1992, p. 19, énfasis mío)

Y Mignolo (2007, p. 453) desglosa *desprenderse* como *delinking*, que articula así: “De-linking then shall be understood as a de-colonial epistemic shift leading to other-universality, that is, to *pluri-versality as a universal project*. (...) Delinking means to change the terms and not just the content of the conversation” (énfasis mío).

Creo que lo que demuestran l@s escritores –estudiantes y académic@s– es que hay que desprenderse del valor epistémico supuestamente universal de las convenciones específicas de EAL y, así, en las palabras de Mignolo “cambiar los términos” de la conversación académica global.

Como reflexión final, acabo este artículo con unas palabras de un poema de la poeta irlandesa Nuala Ni Dhomhnaill, y un extracto visual de la artista inglesa-escocesa Carolyn Dixon. Cambiar los términos de participación en el mundo académico creo que nos implica en un proceso

en el que debemos pedir prestado por un momento las palabras de Nuala Ni Dhomhnaill –“ag cur grean na farraige in uachtar is cur na farraige in iochtar” (2018, p. 40), “stirring sea-sands up/sinking sea-foam down”–. Para mí, la misma noción está reflejada visualmente en la pintura de Dixon en la Figura 4.

FIGURA 4. Extracto: *and then one day the world goes green*, de Carolyn Dixon²



Referencias

- ADVANCEHE (2021, 28 de octubre). Equality in higher education: statistical reports 2021. <https://n9.cl/lzrkx>.
- ALLEN, W. R., MCLEWIS, C., JONES, C. Y HARRIS, D. (2018). From Bakke to Fisher: African American students in US higher education over forty years. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 4(6), 41-72.
- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión*, 1, 61-83.
- ANZALDUA, G. (1987). *Borderlands/La frontera. The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- ARCHER, L., HUTCHINGS, M. Y ROSS, A. (2002). *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*. Nueva York y Londres: Routledge.
- ATORRESI, A. Y EISNER, L. (Eds.) (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. Número especial, *Enunciación*, 26, 14-35.
- ÁVILA REYES, N. (2021a) (Ed.). *Multilingual contributions to writing research. Toward an equal academic exchange*. Colorado: The WAC Clearinghouse.
- ÁVILA REYES, N. (2021b). Aportes multilingües para un campo de estudios complejo: una introducción a los afanes de este libro. En N. Ávila Reyes (Ed.). *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic exchange* (pp. 13-22). Colorado: WAC.

2 Dixon, Carolyn. <https://www.working-landscape.co.uk/>.

- ÁVILA REYES, N., NAVARRO, F. Y TAPIA-LADINO, M. (2021). "My Abilities Were Pretty Mediocre": Challenging deficit discourses in expanding higher education systems. *Journal of Diversity in Higher Education*.
- BAKHTIN, M. (1986). The problem of speech genres, trans V.W. McGee in Caryl Emerson and Michael Holquist (Eds.). *Speech genres and other late essays*, Austin: University of Texas Press.
- BARD WIGDOR, G. Y ARTAZO, G. (2017). Pensamiento feminista latinoamericano: Reflexiones sobre la colonialidad del saber/poder y la sexualidad. *Cultura y representaciones sociales*, 11(22), 193-219.
- BEAUVOIR S. DE (1997 [1949]). *The second sex*. Vintage.
- BLOMMAERT, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (2000 [1977]). *Pascalian Meditations*. Stanford University Press.
- CAMBOURS DE DONINI, A. Y GOROSTIAGA, J. (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. AIQUE.
- CANAGARAJAH, S. (2002). *Critical academic writing and multilingual students*. University of Michigan Press.
- 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.
- CASTAGNO, F. Y WAIGANDT, D. (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la educación superior argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. 12(12), 48-72.
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Seuil.
- CLARK, R., CONSTANTINOU, C., COTTEY, A. Y YEOH, O. C. (1990). "Rights and obligations in student writing". In R. Clark, N. Fairclough, R. Ivanic, N. McLeod, J. Thomas and P. Meara (Eds.). *Language and Power*. Centre for Information on Language Teaching for the British Association for Applied Linguistics.
- COLEMAN, L. Y TUCK, J. (2020). "We do not have a writing culture": exploring the nature of "academic drift" through a study of lecturer perspectives on student writing in a vocational university. *Journal of Vocational Education & Training* 72(4), 575-594.
- CURRY, M. J., & LILLIS, T. (2022). Multilingualism in academic writing for publication: Putting English in its place. *Language Teaching*, 57(1), 87-100.
- CURRY, M.J., LILLIS, ALSHEHRI, A., MUSHI, O. Y XU, X. (2024). The multilingualism of global academic research and communication practices. In McKinney, C., Makoe, P. & Zavala, V. (dir.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*, pp. 318-335. UK: Routledge.
- ECTON, W. G., Y DZIESINSKI, A.B. (2022). Using Punctuated Equilibrium to Understand Patterns of Institutional Budget Change in Higher Education. *The Journal of Higher Education* 93 (3): 424-451. <https://doi.org/10.1080/00221546.2021.1985884>.
- EISNER, L. (2021). Ensayar una voz: Un análisis Interaccional de Prácticas en Torno a lo Escrito en Eventos de Escritura Colaborativa. En N. Ávila Reyes (Ed.). *Multilingual contributions to writing research: Toward an equal academic exchange* (pp. 175-198). WAC.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- FIAD, R. S. (2016). Letramentos acadêmicos: Contextos, praticas e percepções. Pedro e João Editores.
- FRICKER, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford University Press.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2021). Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana. UNESCO.
- GIAMMARINI, G., WAIGANDT, D., CASTAGNO, F. Y ÁVILA, X. (2023). Universidades en Red: Aportes a la construcción de saberes en el marco de la integralidad de funciones. *Revista de Extensión Universitaria*, 13(19), e0009.
- HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 24(1), 363-386.
- HESA (2022, 17 de marzo). *Non-continuation summary: UK Performance Indicators*. <https://n9.cl/3xvywv>.
- HORNER, B. Y LU, M.Z. (1999). *Representing the other: basic writers and the birth of basic writing*. NCTE.
- IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) (2020). *Hacia el acceso a la enseñanza superior: tendencias internacionales*. <https://n9.cl/i6aboq>
- IVANIČ, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- JONES, C., TURNER, J. Y STREET, B. (1999). *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*. John Benjamins.
- KELLY, G.P. Y SLAUGHTER, S. (Eds.) (1991). *Women's higher education in comparative perspective*. Springer.
- KERFOOT, C. Y BELLO-NONJENGLE, B. (2023). Towards epistemic justice: Constructing knowers in multilingual classrooms, *Applied Linguistics*, 44(3), 462-484.
- KIRSCH, G.E. Y ROYSTER, J.J. (2010). Feminist rhetorical practices: In search of excellence. *College Composition and Communication*, 61(4), 640-672.

- KRISTEVA, J. (1986) (ed. T. Moi). *The Kristeva Reader*. Blackwell.
- LATHER, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Routledge.
- LEA, M. Y STREET, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- LILLIS, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- LILLIS, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. En A. Carter, T. Lilliz y S. Parkin. *Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins.
- LILLIS, T. (2011a). *The sociolinguistics of writing*. EUP.
- LILLIS, T. (2011b). Legitimising dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessment and publication, *Arts and Humanities in Higher Education*. 10(4), 401-432.
- LILLIS, T. (2021a). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia, *Enunciación*, 26, 55-67.
- LILLIS, T. (2021b). ¿Academic Literacies: intereses locales, preocupaciones globales? Academic Literacies: local interests, global concerns? En N. Ávila-Reyes (Ed.). *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario (Multilingual contributions to writing research: Towards an equal academic exchange)*. The WAC Clearinghouse.
- LILLIS, T. (2022). Prefacio. Herramientas para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En F. Navarro (Ed.). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp.19-41). Chile: Universidad de Chile. <https://n9.cl/mb3gu>.
- LILLIS, T. (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Cuadernos Del Sur Letras*, (54), 17-53.
- LILLIS, T. Y CURRY, M. J. (2010). *Academic writing in a global context*. Routledge.
- LILLIS, T. Y CURRY, M.J. (2015). The politics of English, language and uptake: The case of international academic journal article reviews *AILA Review* 28, 127-150.
- LILLIS, T. Y CURRY, M.J. (2018). Multilingual women scholars writing in academia: trajectories of knowledge and desires, *Journal of English for Academic Purposes* 32, 53-66.
- LILLIS, T. Y CURRY, M.J. (2022). The dynamics of academic knowledge making in a multilingual world: Chronotopes of production, *Journal of English for Research and Publication Practices*. 3(1), 111-144 .
- LILLIS, T., HARRINGTON, K., LEA, M. Y MITCHELL, S. (Eds.) (2015). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Parlor Press.
- LILLIS, T., HEWINGS, A., VLADIMIROU, D. Y CURRY, M.J. (2010). The geolinguistics of English as an Academic Lingua Franca: citation practices across English medium national and English medium international journals. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 111-135.
- LILLIS, T. Y SCOTT, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1) pp. 5-32.
- LUCARDI, A. (2020). Las políticas universitarias del nuevo gobierno en Argentina: el desafío de fortalecer la democratización de la Universidad. *Universidades*, 71(85), 81-96.
- MALINOWSKI, B. (1923 [1967]). The problem of meaning in primitive languages. En C. K. Ogden y I. A. Richards (Eds.). *The meaning of meaning* (pp. 146-52). Routledge and Kegan Paul.
- MBEMBE, A. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and humanities in higher education* 15(1), 29-45.
- McKINNEY, C. Y SET, B. (2024). Heteroglossic multimodal classroom discourses and monolingual, monomodal assessment in Namibian Primary science teaching: A case study. En C. Reilly, J. Erling, J. Clegg y C. Rubagumya (Eds.). *Enabling Multilingual Learning in Sub-Saharan Africa: Assessment, Ideologies and Policies*. (20-42). Routledge.
- MIGNOLO, W. (2007). DELINKING. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2), 449-514.
- MIRANDA, E. (2014). *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur*. Narvaja.
- MUSO, E., BRIZUELA DEL MORAL, F., DI NARANJO, A., ANTONELLA, P., PERENO, G., GERMAN, L. Y SANCHEZ, S. (2020). Deserción universitaria y rendimiento académico en estudiantes trabajadores/y/o con hijos a cargo, *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(8), 119-134.
- NATALE, L. Y STAGNARO, D. (2016). *Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- NAVARRO, F. (Ed.) (2022). *Escritura e inclusión en la universidad: herramientas para docentes*. Universidad de Chile. <https://n9.cl/lo4q4o>.
- NORTON, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2nd Edition. Uk: Multilingual Matters.
- OECD (2022). Indicator B5. How many students complete tertiary education? En *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. <https://shorturl.at/m2FN2>.
- ODENIYI, V. Y LAZAR, G. (2023). Special Issue: Decolonising university and the role of linguistic diversity, *Decolonial Subversions*.

- OGONE, J. O. (2017). Epistemic injustice: African knowledge and scholarship in the global context. En A. Bartels, L. Eckstein, N. Waller y Dirk Wiemann (Eds.). *Postcolonial justice: Common skies, divided Justice* (pp. 17-36). Brill Rodopi.
- ORMEROD, F. Y IVANIČ, R. (2002). Materiality in children's meaning-making practices, *Visual Communication*, 1(1), 65-91.
- PÁGINA 12 (2022, 19 de abril). Sileoni le respondió a Milei y reivindicó la educación pública. <https://n9.cl/hr2ka>.
- PALERMO, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
- PERALES-ESCUADERO, M. D., RAMOS DÍAZ, M., SIMA LOZANO, E. (2022). Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas. Un estudio de literacidades académicas. *Perfiles Educativos*, XLIV, 177: 39-57.
- QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. Lima: Instituto Indigenista Peruano.
- REPÚBLICA ARGENTINA (2020). Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias 2018-2019. <https://n9.cl/vj1uu>.
- RICHARDSON, E. (2002). *African American Literacies*. Routledge.
- RICHARDSON, J., MITTELMEIER, J. Y RIENTIES, B. (2020). The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: an update. *Oxford Review of Education*, 46(3), 346-362.
- RODRÍGUEZ, L. (2018). Reforma, extensión universitaria y nuevos sujetos pedagógicos. En Peluso, N., Rinesi, E. y Leticia, R. (Eds.). *Las libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918* (pp. 59-75). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- SALMI, J. (2018). *All around the world – Higher education equity policies across the globe*. Lumina Foundation.
- SCOLLON, R. Y SCOLLON, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Ablex.
- SEHOOLE, C. Y ADEYEMO, K.S. (2016). Access to, and success in, higher education in post-apartheid South Africa, *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 14(1), 1-18.
- SITO, L. (2010). "Ali ta a palavra deles". Um estudo sobre praticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. [Tesis de maestría]. Maestría en Lingüística Aplicada. Instituto de Estudios de Lenguaje, Univ. Estadual de Campinas.
- SITO, L. Y KLEIMAN, A. (2017). "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, (83), 159-185.
- STOOKE, R. K. Y HIBBERT, K. (2017). Writing Goes Back to School: Exploring the "Institutional Practice of Mystery" in a Graduate Education Program. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3).
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- THESEN, L. (2024). *Knowledge-making from a postgraduate writer's circle: A Southern reflection*. Multilingual Matters.
- THESEN, L. Y VAN PLETZEN, E. (Eds) (2006). *Academic literacy and the languages of change*. Continuum.
- THESEN, L. Y COOPER, L. (Eds.) (2014). *Risk in academic writing*. Multilingual Matters.
- TROUILLOT, M. (2011). *Transformaciones globales: la antropología y el mundo moderno*. Universidad del Cauca y CESO-Universidad de los Andes.
- TUCK, J. (2018). *Academics engaging with student writing: Working at the higher education textface*. Routledge.
- TUCK, J. (2022). Academic literacies: Theorizing language as social practice. En A. Ding y M. Evans (Eds.). *Social theory for English for Academic Purposes: Foundations and perspectives* (pp. 39-58). Bloomsbury Academic.
- TURNER, J. (2012). Academic literacies: Providing a space for the socio-political dynamics of EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 17-25.
- TURNER, T. (2018). *On Writtenness: The Cultural politics of academic writing*. Bloomsbury.
- UNESCO (s/f). Higher Education. <https://n9.cl/bqd8pt>.
- UNESCO (2020, 18 de noviembre). El acceso de los más desfavorecidos a la educación superior es un desafío a enfrentar en América Latina y el Caribe. <https://n9.cl/4o1ho>.
- UK PARLIAMENT. (2024, 2 de enero). Higher education student numbers. <https://n9.cl/2owek>.
- VILLANUEVA, V. (2011). *Review essay: Reflections on style and the love of language* CCC 62(4), 726-738.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- ZAVALA, V. (2015). "It will emerge if they grow fond of it": Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, 32, 16-26.
- ZAVALA, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359.

Intertextualidad en la escritura académica de los primeros años universitarios: una aproximación émica¹

NATALIA ÁVILA REYES ◇ JAVIERA FIGUEROA MIRALLES

Introducción

La intertextualidad es un fenómeno constitutivo de los textos académicos en todos sus niveles. En efecto, los textos académicos se forman de un diálogo permanente con la literatura previa, sobre la cual se elabora, se discute y se contrasta. Aprender su uso en los primeros años universitarios constituye uno de los desafíos más grandes y recurrentes para estudiantes y profesores (Montes y Álvarez, 2021).

En líneas generales, la intertextualidad se define como la inclusión dialógica de unos textos en otros. Sus orígenes conceptuales se encuentran en la teoría literaria por medio de la noción de dialogismo en Bakhtin (1981), y su posterior articulación por Kristeva (1986, p. 37), en términos de que “cada texto es construido como un mosaico de citas; cada texto es la absorción y transformación de otro.”² Esta noción seminal de intertextualidad

¹ Estudio financiado por Proyecto Fondecyt 11170723, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, Chile.

² Traducción nuestra.

tualidad da cuenta de cómo los textos encarnan historicidad por medio de sus referencias implícitas y explícitas a cadenas previas de enunciados. En línea con esta tradición, Bazerman (2004) define la intertextualidad como las relaciones que un texto establece con textos previos, contemporáneos o, incluso, futuros, y que se traduce en una variedad de procedimientos, que también refieren a conocimientos sociales compartidos, creencias o estilos de lenguaje. A modo de organizar y distinguir entre estas muchas posibilidades de la intertextualidad, Fairclough (1992) conceptualiza la denominada “intertextualidad manifiesta”, es decir, aquella que contiene marcas específicas para denotar que otros textos están siendo evocados, de modo de distinguirla de la intertextualidad constitutiva o interdiscursividad, que refiere a las formas más globales en que los textos dialogan “con el mar de lenguaje en el que vivimos” (Bazerman, 2004, p. 83).

Fairclough (1992) también subraya que, aunque la intertextualidad apunta a la productividad de los textos y a su potencial de transformación y reestructuración de convenciones existentes, como los géneros, esta productividad no está disponible para todas las personas como un espacio ilimitado para la innovación. Por el contrario, está socialmente limitada y condicionada, y depende de relaciones de poder. Por ello, una teoría de la intertextualidad requiere también de una teoría de la hegemonía.

Esta perspectiva es particularmente relevante a la hora de analizar los usos de la intertextualidad en estudiantes nóveles y problematizar las complejidades de la construcción de la voz en un espacio altamente regulado. Así, mientras a la mayoría de los docentes, quienes están socializados en las convenciones de la intertextualidad académica, tienden a no comprender las dificultades de los y las estudiantes con la citación y reducirlas a un manejo de normas y convenciones (Aramayo Eliazarian, 2024), los estudiantes sienten con frecuencia que el uso de citas y referencias amenazan su identidad y bloquean su punto de vista (Montes y Álvarez, 2021; Zavala, 2011).

Los trabajos con estudiantes en Latinoamérica se han centrado en el análisis de la intertextualidad manifiesta en los textos que ellos producen. Esto se traduce en producciones que codifican diversos aspectos de la práctica textual, tales como la atribución de conocimiento por medio del uso de primera persona y la citación en tesis de magíster, y licenciatura en lingüística y filosofía (Venegas, Meza Guzmán y Martínez Hincapié, 2013);

el uso de paráfrasis o citas literales, la integración sintáctica y la fidelidad normativa al contenido citado en ensayos del área de Ciencias Sociales y humanidades (Hugo Rojas, Gallegos Pérez, Leiva Salum, Toro Trengove y Marchant Moreno, 2018); técnicas de representación intertextual, citas integrales o no integrales y función discursiva en monografías de Letras e Historia (Fahler, Colombo y Navarro, 2019); metadiscurso, citas integrales y uso de paráfrasis o citas literales en tesis de humanidades e ingenierías (Navarro, Montes y Álvarez, 2022). En su conjunto, en especial los trabajos contrastivos, han permitido identificar que los mecanismos de citación y atribución de conocimiento son diferenciales por nivel y disciplina. Entre otros resultados descriptivos de interés en estos estudios, se destaca un mayor uso general de la paráfrasis por sobre las citas directas y un aumento de la cantidad de citas usadas en tesis de magíster. En suma, estos hacen un importante aporte descriptivo de la escritura estudiantil.

Por otro lado, también existen trabajos que abordan esta temática desde la perspectiva de los estudiantes en tanto escritores. Harwood y Petrić (2012) indagan las decisiones de citación a partir de entrevistas basadas en los textos de dos estudiantes de magíster, mostrando cómo sus decisiones sobre qué citar en ese nivel buscaban alinearse con sus evaluadores. Siguiendo este modelo, los trabajos de Calle-Arango también elaboran elementos de la construcción de la identidad discursiva en torno a las decisiones de citación de estudiantes doctorales, vinculando textos con entrevistas (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2024; Calle-Arango, Ávila Reyes y Meneses, 2021). En el nivel de pregrado, las investigaciones desde la perspectiva de los estudiantes son más escasas. En un análisis que aborda diversos aspectos de la escritura de tesis, Montes et al. (2022) plantea cómo los estudiantes se sienten inseguros, frustrados y temen que su voz se pierda al tener que citar e incluir fuentes. Aramayo Elizarian (2024), por su parte, aborda las citaciones en un programa de derecho contrastando las visiones de docentes con las de estudiantes desde la perspectiva de los malos entendidos. Concluye que, para los estudiantes, la intertextualidad se tiende a comprender, erróneamente, como una imposición formal y de carácter reproductivo, lo que les produce rechazo. De este modo, los trabajos que acuden a la perspectiva de los estudiantes tienden a relevar dinámicas de voz y agencia que permiten comprender decisiones y actitudes en torno a esta característica textual.

El presente artículo se inscribe en los estudios de la intertextualidad en el nivel de pregrado, que se centran en la perspectiva de los escritores. Para ello, se trabajó con un corpus de entrevistas y *talk-around-texts* de 24 estudiantes que participaron de una investigación mayor (Ávila Reyes, Figueroa, Calle-Arango y Morales, 2021), buscando las instancias en las que emergió la temática de la citación para analizar cómo la conceptualizan, qué dificultades encuentran y qué estrategias despliegan para hacerse cargo de ella. En general, los resultados dan cuenta de tensiones importantes asociadas a la construcción de la voz propia en sus textos. Para profundizar en estos aspectos, en el capítulo ahondamos en dos estudios de caso de estudiantes con diferente perfil socioeconómico que cursan un mismo programa.

El marco general desde el que se desarrolla este análisis es el de las literacidades académicas, pues parte de la premisa de que para entender el aprendizaje de la escritura académica es preciso indagar en la comprensión que tienen los escritores de sus propias prácticas de literacidad (Lea y Street, 1998). Asimismo, se configura una epistemología que combate los estereotipos de déficit de la escritura de los estudiantes por medio de una perspectiva crítica y etnográfica (Lillis y Scott, 2007).

Por otro lado, se acude a una noción clave para el estudio de la escritura académica estudiantil: el concepto de voz, que se ha definido como la construcción discursiva de una identidad, como “autorrepresentación” en el texto por medio de variedad de recursos y repertorios de lenguaje, que permiten posiciones del sujeto socioculturalmente reconocibles en los textos (Ivanič y Camps, 2001). En este sentido, la voz puede entenderse como un repertorio abierto de características discursivas y no discursivas que construyen la forma en que un escritor es leído en su texto (Matsuda y Tardy, 2007). Para este estudio, la voz se operacionaliza como la forma en que un escritor se plasma en un texto. Siguiendo a Lillis (2013), el concepto señala conexiones entre el sentido de identidad de las personas, el contenido y la forma de lo que escriben y su comprensión de estos tres aspectos. Nos centraremos, en particular, en la voz asociada a la intertextualidad.

Finalmente, otra noción importante que surge es el concepto de agencia, entendida como la capacidad socioculturalmente mediada de los sujetos para actuar en el marco de las fuerzas ideológicas que han construido

su subjetividad (Zavala, 2011). En este sentido, la agencia es relevante al estudiar las literacidades académicas porque nos permite comprender las formas de actuar de los escritores nóveles en contextos universitarios frente a las exigencias de la escritura académica, en especial cuando estas revelan tensiones y resistencias.

Metodología

El objetivo de este estudio es analizar las experiencias estudiantiles respecto al uso de fuentes y a los mecanismos de citación que emplean para construir sus voces en textos académicos, las dificultades que enfrentan y las estrategias que utilizan para desarrollarse como escritores en los primeros años de universidad. El estudio forma parte de una investigación con un diseño longitudinal cualitativo (Dörnyei, 2007), que tuvo como propósito describir el desarrollo de los estudiantes como escritores académicos desde el ingreso hasta mediados de sus carreras en una universidad selectiva chilena. La muestra fue de 24 estudiantes de diferentes carreras: la mitad de ellos admitidos por vía regular y la otra por programas de inclusión, que flexibilizan los requisitos de acceso para poblaciones vulnerables. Se recolectaron datos mediante entrevistas, conversaciones sobre textos y recopilación de ejemplares de su escritura durante tres años. El estudio del que damos cuenta en este capítulo se realizó usando categorías teóricamente saturadas sobre intertextualidad del total de las entrevistas. Además, se utilizaron los datos completos de dos estudiantes de un mismo programa de estudio aceptados por admisión regular e inclusiva para construir estudios de caso.

Recolección de datos

La recolección incluyó seis entrevistas sostenidas entre 2018 y 2020 que fueron grabadas en audio, transcritas y anonimizadas mediante seudónimos. Cada participante firmó un consentimiento comunicado con los alcances del estudio al inicio de cada conversación.³ El primer encuentro recogió información sobre la historia de literacidad (Lillis, 2001), el

3 Todos los procedimientos éticos del estudio fueron aprobados por el Comité de Ética Científica de la universidad albergante del proyecto.

capital cultural, las expectativas y experiencias de ingreso a la universidad. Las entrevistas dos y cuatro –semiestructuradas– se centraban en las experiencias de escritura vividas por los participantes. Los encuentros tres y cinco siguieron la técnica de conversación en torno a textos (Ivanič, 1998; Lillis, 2024), para lo que se solicitaba a los participantes enviar dos tareas de escritura generadas durante el semestre y se realizaba una conversación semiestructurada en relación a la experiencia y contexto de escritura de la tarea y el uso de fuentes, entre otros temas de interés para ellos. La otra reunión incluyó una última conversación sobre textos y un *member checking*, en que se leyó a los participantes una narrativa de cada uno de ellos construida a partir de los datos del estudio. Este procedimiento contribuye a una representación justa de los sujetos y los involucra en la construcción de conocimiento sobre sus experiencias (Atkins y Duckworth, 2019).

El diseño de la investigación optó por una mirada de corte etnográfico, desde un punto de vista émico, tanto en la recolección de los datos como en la construcción de significados (Ávila Reyes, 2021; Lillis, 2024) para evitar imprimir juicios sobre las perspectivas de los participantes. Si bien es imposible no trabajar con categorías de los investigadores a la hora de analizar material cualitativo, se privilegió particularmente el foco en las perspectivas estudiantiles y el uso de sus propias categorías para entender la realidad a la hora de construir los resultados.

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante un esquema de 18 códigos, tales como autopercepción, aprendizajes, escritura en las disciplinas, teorías sobre la escritura, género, voz, fuentes e intertextualidad, entre otros, elaborados a partir de las primeras entrevistas. Se realizó una doble codificación con el 20% de las entrevistas, alcanzando un índice kappa de 0.65, lo que se considera adecuado dada la naturaleza interpretativa de las categorías. La indexación de los datos permitió un análisis temático e interpretativo, destacando patrones recurrentes identificados en las entrevistas, analizados longitudinal y comparativamente mediante la utilización de un *software* cualitativo.

Para la construcción de los resultados presentados en este capítulo trabajamos, primero, en torno a los fragmentos de entrevistas indexados

en los códigos “Fuentes e intertextualidad” y “Voz” con la totalidad de los participantes, identificando tendencias sobre la forma en que se comprende la intertextualidad, las dificultades que atraviesan y las estrategias que despliegan. En segundo lugar, trabajamos con el set de datos completos (textos y entrevistas a lo largo del tiempo) de dos estudiantes: Andrea y Lizzy. Ambas fueron admitidas en un programa de estudios generales en Ciencias Sociales, por admisión regular, la primera, y mediante un programa de inclusión de estudiantes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos, la segunda. El análisis se realizó desarrollando en profundidad la comprensión, dificultades y estrategias sobre intertextualidad, en diálogo con las tendencias generales de la muestra relevadas anteriormente.

Tercero, se identificaron continuidades y contrastes entre los estudios de caso, que permiten teorizar sobre la experiencia con la intertextualidad académica al inicio de los estudios superiores. Finalmente, en la sección de Discusiones, se presentan lineamientos pedagógicos emergidos de estos datos.

Resultados

Experiencias con la citación: comprensión, dificultades y estrategias desplegadas

En esta primera sección, discutimos algunos aspectos que los estudiantes tematizaron en las entrevistas respecto de sus experiencias con la intertextualidad durante los primeros años de la universidad. Los ejemplos corresponden a diferentes categorías saturadas en la muestra, provenientes de estudiantes tanto de admisión regular como participantes de programas de inclusión. Hemos agregado destacados que permiten focalizar en las dimensiones de la citación y el uso de fuentes que ponen de relieve. En primer lugar, es posible identificar que para ellos la citación es una de las características que constituye a los textos académicos. Aria, una estudiante de Derecho, identifica como elemento central de los textos académicos que todo lo que se dice emerge de evidencias que provienen de otras fuentes:

Aria: (...) en la universidad, generalmente, *todo tiene citas, todo salió de alguna parte, hay mucho más respaldo y mucho más trabajo por detrás, no solo de sentarme y escribir, sino que tengo que realmente investigar mucho antes de decir algo* (...) Porque no es lo que yo opine, sino que son temas que tienen todo un trabajo por detrás, entonces, generalmente sí o sí necesito que haya un sustento para decirlo.

Sin embargo, esta característica de los textos académicos no aplica necesariamente para los textos que ellos mismos escriben en la universidad. Así lo atestigua este fragmento de Luis, estudiante de Ingeniería, cuando le preguntamos si uno de sus textos escritos durante primer año corresponde a un texto académico:

Luis: Yo creo que sí, *pero le falta eso de las citas académicas*. Yo creo que en eso falló mi texto más que nada (...) *es que yo creo que para que hubiese sido más académico, yo hubiese tenido que hacer una propia investigación, como yo salir a buscar datos*.

De modo similar, al discutir si le parece que su ensayo es un texto académico, María José, de Derecho, señala lo siguiente:

María José: No, yo no lo siento. Porque no fue escrito de manera prolija, no fue con el tiempo necesario, *con las fuentes necesarias, porque yo siento que uno necesita más fuentes para poder escribir bien un ensayo*, y aparte con mayor seguridad, porque me sentía muy insegura, entonces, siento que también se requiere de seguridad para escribir un ensayo, porque al fin y al cabo es una postura que uno está dando, o sea, tiene que decirlo con seguridad.

Y algo similar señala Moka, una estudiante de Bioquímica, respecto de uno de los primeros informes que escribió en su carrera:

Moka: No sé si le daría el estatus de un texto académico, pero sí un texto que requiere la universidad.

Entrevistadora: Y ¿por qué no le das el estatus? ¿Qué se requeriría para que le dieras el estatus, por ejemplo?

Moka: Algo más de seriedad, porque como es de los primeros es súper amateur.

Entrevistadora: Y bueno, ¿cómo esperas que sean para que sean más académicos?

Moka: Que conlleve una investigación detrás, que sea más serio, tener citas, *pero citas que no son citas que buscamos en el momento pa' tener citas, sino citas que de verdad hicimos una investigación detrás para resolver un problema real*.

De esta forma, los estudiantes identifican el uso de fuentes como una característica constitutiva de los textos académicos, pero les parece que sus textos, en general, no llegan a este nivel porque la citación no necesariamente da cuenta de una investigación real y rigurosa. En efecto, como se entrevé del relato de Moka, muchas veces ellos consideran que en la universidad les imponen tener citas en sus textos y, por lo tanto, en general simplemente las agregan a sus textos para cumplir con un requerimiento formal.

Así, para muchos estudiantes, la intertextualidad se vive como la imposición formal de usar fuentes, que impacta en su gusto y motivación para la escritura. Menta, estudiante de Historia, explica esta imposición al preguntarle si disfruta de escribir textos académicos. El uso de fuentes se presenta como un desafío cuando lo sienten como una imposición formal por sobre el trabajo de investigación y desarrollo natural de un tema que los convoque y les interese:

Menta: (...) No es que me disguste escribir ensayos en sí, pero lo siento igual como un peso, porque atrás de eso va una nota (...). Por ejemplo, en el ensayo que escribí de mapudungun, siento que igual lo disfruté, y el que escribí ahora de conflicto mapuche también, porque son temas que me interesan mucho. Entonces, *el buscar fuentes, el leer otros documentos que tengan que hablar, que hablen sobre eso, como que me gusta, y así escribirlo como que siento que lo hace más ameno. Pero escribir ensayos que me digan "ya, de estos 3 textos tienes que escribir un ensayo", igual lo encuentro un poco tedioso, pero quizás porque siento como el peso de que tiene que estar bien hecho porque hay una nota detrás*. Por eso, quizás, no lo disfruto tanto.

Una segunda fuente de desafíos que emergió repetidamente en la muestra tiene que ver con la oposición entre la voz propia y la de los autores. En un primer nivel, reportar voces de la literatura científica aparece como una dificultad *per se*, como explica Vainilla, estudiante de Pedagogía:

Entrevistadora: En general, ¿te resulta difícil explicar textos o explicar autores?

Vainilla: Sí, o *parafrasear, ya, muy difícil* (...) *Para mí es como una muerte*, así.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Vainilla: No sé, yo lo encuentro como... cuando estoy escribiendo y trato de parafrasear, al final termino diciendo lo mismo pero ni siquiera como con otras palabras, y

después como “ya, ya, tengo que borrar”, y hay palabras que pongo sinónimos, pero encuentro que al final, ya, yo sé que tiene que ser lo mismo, pero igual tiene que ser un poco con palabras nuestras, pero no puedo, no lo logro mucho.

Pero en un segundo nivel, muchos estudiantes señalan ciertas resistencias en cuanto al uso de la voz propia en relación con las otras voces, que persisten en el tiempo. Por ejemplo, Leo, estudiante de Comunicaciones, plantea una oposición entre proyectar su propia opinión y citar:

Leo: Sí, había que poner citas, había que citar APA en un texto, *pero yo feliz de la vida escribiría el ensayo con lo que yo pienso, o sea, sin opinar nada de ningún autor (...) pero no se puede.*

Entrevistadora: Y ¿por qué no...? O sea, preferirías hacerlo desde ti, con lo que tú piensas.

Leo: Claro, un ensayo con lo que yo pienso porque es más fácil. O sea, “yo pienso que tanto”, pero *sin tener que citar y buscar a un autor que piense lo mismo que yo.*

Entrevistadora: Ya, es como más fácil porque es más rápido en vez de buscar o ¿por qué es más fácil?

Leo: Es más rápido y aparte es más sencillo conectar las ideas, siento. Porque *de la otra forma uno tiene que modificar el texto para que el, la cita del autor, de tal autor que uno cita, encaje.* O sea, no se puede poner cualquier cita de autor, tiene que ser un autor que diga exactamente o parecido, lo mismo que digo yo.

Esta representación da cuenta de una comprensión unidireccional de la intertextualidad: primero el estudiante plantea una idea y luego busca fuentes que le permitan respaldarla, lo que, como se verá más adelante, se traduce en una estrategia de escritura recurrente. No obstante, en este fragmento se entrevé la oposición entre la voz propia y la de las fuentes, a tal punto que la inclusión de otras voces puede llegar a modificar el planteamiento original del estudiante. En el siguiente extracto, María José reflexiona sobre este tema en relación con su estilo propio de escritura:

María José: yo soy mucho más de escribir novelas o de escribir historias (...) siempre han sido mucho más como con más libertades de escritura, y no me gusta tanto el citar, *no me gusta citar o quitar, o sacar ideas de otros autores (...)* porque como yo soy más de la onda de escribir novelas y cosas así, en estas mismas novelas no *sacar* ideas de otros autores, como en derecho o textos académicos de este estilo sí lo haría. Pero, pero solo

por eso, porque claramente en un ensayo obviamente tengo que buscar fuentes. No solamente lo que yo diga, sino que también tengo que referenciar de alguna forma o mostrar que ciertos hechos son reales. Pero a eso iba, como que a mí estilo real (...) para escribir algo, *si yo escribiera algo, no estaría citando, sino que crearía algo.*

María José, en su tercer año de universidad, traza una línea entre lo que sería su “estilo real” de escritura, plasmado en géneros creativos y personales, y el estilo académico, en que se recurre a “quitar o sacar ideas de otros autores”. La intertextualidad académica implica “sacar” ideas y se opone a la creatividad que permite la emergencia de una voz propia. Estas oposiciones son frecuentes entre los participantes y han sido reportadas previamente en la literatura (Ávila Reyes, 2021; Montes et al., 2022). Asimismo, representan formas de agencia al dar cuenta de resistencias legítimas a los cánones de la escritura académica (Zavala, 2011) por medio de apelar a la originalidad o, como explica Mía, estudiante de Pedagogía, en el siguiente extracto, al valor de la experiencia propia:

Mía: Yo creo que es un problema más mío, que soy pésima pa' buscar fuentes no más, que me carga [me molesta].

Entrevistadora: ¿Cuál es la mayor dificultad que hay en eso?

Mía: Yo creo que lo he dicho varias veces antes, como tratar de adaptar las palabras a las de alguien más, como que *me carga que al final la experiencia personal no sea vista como una fuente confiable.*

Por su parte, estas ideas se vinculan con un tipo particular de estrategia que parece preponderar en los primeros años universitarios: una en que los estudiantes buscan fuentes que calcen con lo que ellos quieren escribir, como señalan Moka y Menta en los siguientes extractos:

Menta: Porque, o sea, *primero siempre tuve en mente mi tesis. Entonces siempre buscaba mientras leía los argumentos que me podían servir.*

Moka: Después de que nosotros definíamos la línea argumental, *ahí buscábamos citas que calzaran con el informe. (...)* y ahora, ahora después de haber pasado el semestre me doy cuenta de que es al revés, *primero hay que buscar información y después dirigir la línea argumental.*

De esta manera, una estrategia predominante entre los estudiantes principiantes consiste en pensar primero la idea que quieren desarrollar,

privilegiando la expresión de su voz y luego buscar las citas que calcen con aquello que intentan decir, para cumplir con la exigencia propia de los textos académicos que representa la citación. El fragmento anterior de Moka da cuenta, no obstante, de que las conceptualizaciones que subyacen a esta estrategia se pueden ir complejizando con el tiempo.

Es importante destacar que, aun cuando se presentan dificultades o resistencias, la mayor parte de los participantes del estudio es capaz de ir complejizando su visión de la intertextualidad conforme avanza en sus estudios. Así, por ejemplo, Vainilla, que en primer año se refería a la paráfrasis como “una muerte”, en tercer año enuncia su aprendizaje sobre la intertextualidad en términos de un diálogo entre el pensamiento propio y aquel de los autores:

Vainilla: yo creo que he aprendido y lo que más me ha gustado es [que] uno puede escribir y plasmar las ideas a través de palabras, como... plasmar la idea en palabras que, a lo mejor, puede ser, que un autor dijo, como en parafraseo, o tal vez hacerlo como en cita textual y esas cosas, entonces, *como que enriquece un poco el pensamiento de uno y escribirlo es aún más enriquecedor*.

En la próxima sección presentamos dos estudios de caso para profundizar en la forma en la que los estudiantes experimentan las dinámicas de intertextualidad. Andrea y Lizzy son dos estudiantes del área de Ciencias Sociales. Mientras Andrea cumple con las características de una estudiante tradicional, admitida por las vías habituales de la universidad selectiva, Lizzy ingresó a través de un programa de inclusión universitaria. Nos interesa profundizar en las mismas temáticas emergentes que relevamos en este primer recuento: sus formas de comprender la intertextualidad, las dificultades que emergen en la citación, la oposición entre la voz propia y la voz de las fuentes, las legítimas resistencias que emergen y los aprendizajes finales que las estudiantes son capaces de enunciar al respecto.

Dos casos de estudio

Caso 1: Andrea

Andrea es una estudiante de un programa de formación general en Ciencias Sociales y fue admitida por vías regulares a la universidad.

Estudió en un colegio particular de excelencia académica. Siempre supo que iría a la universidad y sus padres, que tienen estudios superiores, confiaban en sus sólidas características personales. En el transcurso de su escolaridad descubrió un especial interés por las humanidades y la escritura, la que siempre se le dio con mucha facilidad, dada por la orientación de su colegio “nos hacían escribir muchos ensayos, no académicos, pero muchos ensayos, entonces yo siento que tengo muy instaurada la lógica (...)” (E1).

La estudiante es consciente de que tiene facilidades para escribir y refiere desde sus primeras entrevistas el interés por darle un estilo propio a sus textos, “ponerle color”, como lo señala, en textos que se alejarían de la práctica académica:

Andrea: desde chica que me gusta escribir, yo soy reservada, yo no soy de hablar de cosas con nadie, pero mi forma como de desahogarme o de liberarme de lo que tengo dentro es escribiendo (...) me gusta hacerlo como prosa poética, pero *me gusta igual ponerle color* (...) así como hacerlo más trágico, entonces en ese sentido como *que tengo práctica en escritura, pero nada relacionado con lo académico en el fondo* (E1).

Pese a esta práctica declarada, le ha sido, a veces, difícil la escritura académica en la universidad, en especial respecto de la exigencia de citar:

Andrea: fue uno de los muchos problemas que tuve con el profesor. *Yo argumentaba mucho y no citaba, era esto de tener que buscar referencias y alguien que dijera lo mismo que yo o alguien que dijera algo distinto y alguien que dijera lo contrario, y ahí a mí me costó eso, cómo tener que entrelazarlo* (E3).

Sin embargo, poco a poco ella indica que ha ido aprendiendo a establecer este diálogo con fuentes que podrían representar su punto de vista o uno diferente, al punto que se considera una escritora académica al final de su primer año:

Andrea: si bien me costó adaptarme, porque me gustaba escribir como a mí me gustaba y como yo quería, y que el colegio igual me había dado un poco la oportunidad de hacerlo así, pero ahora entendí que no y que no podía hacerlo así, o sea, un equilibrio entre ambas cosas, entre las instrucciones y lo que yo quiero hacer, así que creo que sí he mejorado. *Me siguen costando las citas, pero también he mejorado, y sí, yo podría decir que me considero una escritora universitaria* (E3).

En su segundo año de universidad, Andrea optó por la carrera de Educación Parvularia. Al relatar su experiencia indica que “he aprendido muchísimo, así que por eso me ha gustado, he aprendido sobre políticas públicas, sobre fonología, psicología, muy diverso todo (...) me encanta, sí, es definitivamente lo mío” (E4). Además, está contenta porque, en general, ha sido capaz de “darle, un poco, mi estilo dentro de lo que me piden” a los trabajos escritos.

Como se puede entrever, tiene experiencia con la escritura desde su formación escolar. Sin embargo, también ha experimentado las dificultades que conlleva entender las lógicas de la escritura académica, comprender el rol constitutivo de las citas y buscar estrategias para escribir. Al preguntarle por las características de un texto académico, Andrea señala algo similar a lo que dicen muchos participantes sobre la importancia de incorporar referentes para validar un punto de vista:

Andrea: Yo creo que refuerzo con otros referentes teóricos. Me pasa eso, que en el fondo estoy diciendo cosas por mi cuenta a partir de un texto, una lectura, y estoy yo posicionándome, en el fondo, con la capacidad y la autoría un poco, de criticar un texto a partir de *solo mi opinión, y yo en mi calidad de estudiante, en realidad, claro, sin ningún estudio (...) como que no debería considerarse texto académico solamente con mi opinión.*

Andrea acomoda sus dificultades iniciales a partir de muchas lecturas y búsqueda de diferentes citas que utiliza para respaldar su postura, como explica al compartir un ensayo sobre el impacto de las redes sociales en la identidad juvenil. Para la elaboración de este texto, es bastante consciente sobre lo que hace para construirlo.

En el fragmento de esta entrevista se puede observar que despliega una estrategia sofisticada de lectura y escritura para la construcción de su texto, aunque siempre dentro del marco de citas convergentes con su punto de vista. Primero, recopila diferentes citas en otro documento a partir de la lectura de diversas fuentes. Luego, hace un proceso de selección de esas citas para construir y respaldar su postura con más de un autor. De este modo, hace dialogar a los autores y pareciera que logra acomodar sus voces con su propia voz, dado que selecciona aquellas citas que efectivamente tributan a respaldar su propia posición frente a lo que va escribiendo. En efecto, en su última entrevista dice ser “experta en citar” (E6), superando los obstáculos que, al principio, le suponía esta práctica.

Fragmento del texto	Entrevista
En este contexto, puede constatare que los usuarios de Internet son activos e intercambian información, llegando a la creación de una instancia cuyo objetivo es compartir y publicar todo lo que nos sucede. Así, se ha pasado a una ególatra pero inconsciente idea de formar una identidad personal; una identidad virtual (...). Existen muchas y distintas acepciones en torno a qué es la identidad, Heimann (1942) propone que es el “conjunto de deseos, impulsos, fantasías, emociones y capacidades que posee el individuo”. Klein, M. (1919) la concibe como una “representación que se instaura en el yo, y que, desde la diferenciación y permanencia de estas representaciones, depende el sentimiento de identidad”. En este marco, la formación de identidad sería el proceso mediante el cual la persona se busca a sí misma, a través de experiencias, situaciones y grupos con los que se va sintiendo identificada (...).	E: ¿cómo llegas a seleccionar una cita? Andrea: Yo para eso leí mucho, partiendo por eso (...) leí, busqué, así, directamente el impacto de Instagram en la identidad, que era mi tema entero, y a partir de eso leyendo yo decía “ah, esto me puede servir” y lo dejaba de lado. E: ¿“dejar de lado” qué significa? Andrea: O sea, lo que yo encontraba interesante lo ponía en otro documento, digamos, y con la cita y todo, y después cuando ya releía mis textos, releía las citas, decía “ya, esto me podría servir acá”, y ahí lo insertaba y lo adaptaba y todo eso (...) obviamente hubo muchas citas que no usé.

Además del uso frecuente de citas y de esta estrategia de lectura, Andrea en sus textos acostumbra a incorporar otras estrategias discursivas propias para construir su voz, como el uso de preguntas retóricas y la utilización de la primera persona plural. Sin embargo, no siempre es consciente de estos usos en esa construcción. Estos recursos le permiten visibilizar su voz, en otras palabras, mediante estos logra cumplir con lo que los docentes le solicitan, pero, además, los utiliza a su favor para involucrarse con los temas que plantea. En efecto, por medio de este despliegue siente que “hace suyos” los argumentos y representa sus propios puntos de vista, ejerciendo, de este modo, su agencia como escritora:

Entrevistadora: ¿Por qué tomaste esas decisiones?

Andrea: *La verdad es que nos lo exigieron.* Sí, yo empecé, también a escribir, bueno, siempre es en primera persona, pero también *nos insistieron mucho en que había que externalizarse para los ensayos académicos.* Si bien es argumentativo, había que ser capaz de (...) porque la idea, yo creo, era hacer un ensayo académico, pero sobre

todo enseñarnos a citar. Entonces, como era con citas, yo creo, de que era más “no es tu idea, es un tercero”, entonces, tercera persona, y evitar la primera persona en plural y en singular.

Entrevistadora: Ya, a mí eso me llamó la atención, lo hiciste así todo el rato, pero en la conclusión (...)

Andrea: ¿Hablo en primera persona? (...) Ya, lo hice mío (E3).

Caso 2: Lizzy

Lizzy cursó su educación secundaria en un establecimiento técnico profesional, donde se especializó en mecánica automotriz. Aunque ella se imaginaba ingresando a la universidad, tener la oportunidad real de hacerlo resultó una sorpresa y, de hecho, en su familia no todos cursaron estudios superiores. En su colegio fue una muy buena estudiante, lo que le permitió acceder a un programa de inclusión universitaria. Su deseo era ingresar a Derecho en casa de estudios pública, pero, dada la alta selectividad de esa carrera, optó por el programa de Ciencias Sociales, que le ha gustado por la posibilidad de conocer muchas disciplinas. Durante su etapa escolar participó de un taller de debate y otro de literatura, en los que desarrolló la habilidad de plantear su postura frente a un tema. Eso la impulsó a disfrutar mucho la escritura y a practicarla, incluso, en su tiempo libre, mediante reflexiones personales.

Lizzy afirma que no se sintió preparada para la escritura académica en la universidad porque la práctica en sus talleres de debate y literatura era muy diferente a la que le exigieron en la carrera, que ella conceptualiza como replicar lo que dice la literatura:

Lizzy: *Tu opinión aquí casi no cuenta porque es replicar lo que dice el resto.* Lo que logré allá [en el colegio] era una reflexión, un pensamiento crítico, entonces aquí [en la universidad] como que no me sirve mucho (...) debo seguir el margen de lo que dicen otros (...). El debate era muy crítico. Ahí sí que podía dar mi opinión (...). Era tu postura frente a un tema. Aquí no. Aquí es la postura de otros frente a un tema (E1).

Esta oposición entre el uso de fuentes y la expresión de la opinión propia marca fuertemente su vínculo con la escritura académica, atravesado por una crítica a tener que replicar lo que dicen fuentes o autores que se estudian. En su segunda entrevista explicita esta idea: “a la universidad uno viene como a replicar lo que otros dicen, entonces, voy a tener que

acostumbrarme no más” (E2). Al indagar en el origen de esta percepción, vale la pena preguntarse, por un lado, hasta qué punto los estudiantes durante sus primeros años efectivamente son sometidos a tareas de escritura mayoritariamente reproductivas; por ejemplo, mediante exámenes y controles de lectura, que Lizzy señala fue el principal texto que escribió durante sus primeros semestres. Asimismo, también los profesores podrían estar aportando a una comprensión incompleta o simplificada del fenómeno de la intertextualidad académica al dar algunas instrucciones, como señala en el siguiente fragmento:

Lizzy: Me dijeron los profesores, que *la opinión básicamente no importaba*, como que uno no tenía que mostrarse mucho, sino que demostrarse a través desde una postura. Por ejemplo, si yo opino algo, darlo según otro autor válido que piensa algo similar, pero no como desde mi *propio pensamiento*.

Entrevistadora: Y ¿qué opinas sobre esa idea que te dieron?

Lizzy: Mal. No me gustó, fue como (...) *se me vino el mundo encima*. (...)

Entrevistadora: “se me vino el mundo encima,” esa expresión usaste, ¿qué significa para ti? ¿qué sientes cuando te dicen eso?

Lizzy: *Me sentí como reprimida, pero es propio del estilo académico*, de los textos, de las lecturas, la escritura académica (...) (E2).

Llama la atención el uso de expresiones con una fuerte carga emocional, tal como “se me vino el mundo encima” o sentirse “reprimida”, lo que da cuenta de la frustración y resistencia que genera la imposición del uso de fuentes sin un propósito claramente articulado. Como muestra de esta frustración, dice no gustar de la escritura académica: “para eso que lean lo de ellos mismos, si me van a tener escribiendo lo mismo que ellos, pero en otras palabras” (E2).

Esta resistencia también es una forma de ejercer su agencia como escritora, que se mantiene a lo largo de los tres años del estudio como la principal dificultad que emerge al citar. Para ella, al escribir académicamente solo se “transmiten” ideas de los autores, por sobre la opinión propia. Por tanto, citar es algo que resulta fácil solo en la medida en que las citas converjan con lo que ella ya quiere decir. Esto coincide con la estrategia que muchos participantes del estudio utilizan: buscar autores que “encajen” con sus ideas, lo que supone encontrar una dificultad adicional frente a ideas diferentes.

Lizzy: (...) *uno transmite puros autores*, entonces, se supone que uno igual está defendiendo una tesis, pero *lo hace mediante otros y cuesta, quizás, como meter su opinión*. Yo creo que va a seguir costando en cualquier ensayo que uno haga.

Entrevistadora: Y ¿ahora te costó?

Lizzy: No, por las fuentes. Porque me representaban muy bien a mi pensamiento, en cambio, si encontrara puras cosas que no se acercaran mucho, me hubiera costado más, me hubiera molestado más, porque no hubiera podido llegar y expresarlo, en cambio, como había personas que ya lo podían expresar por mí, era más fácil (E3).

Respecto de otros mecanismos para la expresión de su voz, como hemos desarrollado en estudios previos (Ávila Reyes, Léniz, Lagos y Figueroa, 2024), la estudiante vincula la restricción en el uso de la primera persona con la falta de valor de las opiniones de los estudiantes, suponiendo que solo deberían reportar ideas de la literatura:

Lizzy: yo no le veo el problema a involucrarse a uno o hablar como uno, pero ahí surge este mismo problema de “quién eres tú”, como, no eres válido, entonces, es como desligarse un poco [usar la tercera persona].

Entrevistadora: Y ¿eso te parece bien?

Lizzy: No, porque en el fondo es el trabajo de uno y uno lo hizo, es el pensamiento de uno, entonces, no creo realmente que deba estar mal que uno se integre en ese, en esa escritura. (...) [pero] quizás eso en un texto académico no interesa (...) yo creo, por el tema de que *tiene que ser como alguien, un académico, quizás, que lo esté diciendo, y por eso la cita y todo*. Si uno se incluye yo creo que no le va a importar a nadie, está mal, “quién eres tú”, una cosa así (E3).

Entre las estrategias desplegadas por Lizzy para lidiar con la tensión entre expresar su voz propia y el sentimiento de coartación que experimenta al escribir textos académicos, destaca el uso de la paráfrasis por sobre la cita textual. El fragmento de la página siguiente da cuenta de las reflexiones de la participante al respecto.

De esta manera, la paráfrasis aparece como una respuesta agéntiva al desafío de vincular más activamente su punto de vista con aquel que expresan las citas. En este caso, no obstante, persiste a la base la idea de que las citas siempre deben coincidir con la perspectiva del autor.

Fragmento del texto	Entrevista
Esta inequidad es posible por un sistema de opresión y dominación que está instalado en la sociedad y que, a la vez, se encuentra naturalizado (Uriona, 2012). Este control es propio del patriarcado, que reconoce un dominio sobre la mitad de la población (mujeres) y la otra mitad es la que ejerce el poder (hombres), por lo tanto, se rige por una idea de superioridad del género masculino (Millet, 1975). Sin embargo, pese a que la mujer a partir de estas definiciones queda en una situación de vulnerabilidad, el hombre también. Asimismo, Olavarría (2001) explica que “Para ser varón” es necesario identificarse y actuar según ese patrón y los mandatos que están implícitos en él. A partir de ese modelo de masculinidad a los hombres se les pide que sean así, obligándolos a actuar según esa manera de ser” (p. 11).	Entrevistadora: ¿Qué te sale más fácil, parafrasear o citar? Lizzy: Parafrasear, Entrevistadora: Parafrasear, mira, y ¿por qué? Lizzy: Primero, porque me acomoda más, por lo mismo, el tema de que me molesta tanto que siempre sean ellos los que tienen que estar y es como que yo lo tomo y lo hago mejor (...) Sí, para poner mi opinión mejor. Entrevistadora: Sí de hecho, porque si no me equivoco, la única vez que citaste textual fue aquí, y en todas las otras tú usaste parafraseo.

Finalmente, si bien durante los tres años del proyecto Lizzy manifiesta en sus entrevistas la crítica a que las materias universitarias en las Ciencias Sociales valoran fundamentalmente el dominio de los contenidos de autores por sobre el espacio a dar opiniones, con el tiempo matiza su visión de la intertextualidad al reconocer que esta dejaría espacio para criticar, contradecir o polemizar con las fuentes, pero que ello requiere de habilidades muy complejas.

Lizzy: Creo que...siento, en verdad, siento que ahora, quizás, *la oportunidad sí está, como de uno también plantearse* [en el texto], *pero creo que necesita muchas herramientas*.

Entrevistadora: ¿De qué tipo?

Lizzy: (...) herramientas como de, como decir, la escritura, también, para saber expresarlo, cómo hacerlo, sobre todo en este marco como académico, y también de lo que uno maneja, porque al final podemos querer cuestionar algo y no estamos de acuerdo con el autor, pero también tenemos que ser capaces de plantear por qué, por qué no estoy de acuerdo, al final, quizás no comparto nada o lo comparto, pero tengo que tener la capacidad de poder entregar argumentos, una reflexión sobre eso. Más allá de si obviamente quizás lo pesquen [lo tomen en cuenta] mucho más a él, porque es de antaño y es como alguien que todos estudian, pero así, al menos, igual uno podría hacer ese ejercicio, como de cuestionarlo.

¿Qué aprendemos de estos dos casos?

A pesar de las diferencias en el acceso a la universidad de las dos estudiantes que se reportan en los casos de estudio, experimentan dificultades similares con la intertextualidad al inicio de su trayectoria universitaria. Para ambas, tener que citar se opone a la forma más libre en que a ellas les gustaría escribir, plantear sus puntos de vista y emerger como escritoras en sus textos, y aunque logran adecuarse para tener éxito en las tareas propias de la universidad, la manera en que ellas lidian con estas dificultades es diferente.

Por un lado, Andrea acomoda sus estrategias a partir de las exigencias de los docentes mediante algunos recursos de la escritura al hacer dialogar a los autores junto con una interpelación al lector por medio de preguntas retóricas y el uso de la primera persona plural. De este modo, su forma de ejercer la agencia es por medio de la acomodación a la necesidad de la intertextualidad constitutiva y acudir a otras maneras de hacerse presente en su texto.

Por otro lado, Lizzy da cuenta de otros modos de agencia, por medio de la resistencia, que articula en forma de una crítica a la reproducción de ideas de la literatura que persiste a lo largo de los años del estudio. Pese a ello, la estudiante busca maneras de integrarse en su escritura, en las que prefiere parafrasear e inhibir el uso de la primera persona en su construcción textual para cumplir con las exigencias de la escritura académica que sus profesores le han explicitado. Pese a ello, la participante está consciente de que le faltan herramientas discursivas para poder desplegar con mayor seguridad su posicionamiento.

A partir de las historias de literacidad y los contextos sociales de cada participante, se puede suponer que Andrea tendría un mayor acceso o cercanía a las prácticas hegemónicas de la escritura académica que Lizzy. Ambas participantes encuentran dificultades, son capaces de sortearlas a lo largo del tiempo y construir respuestas agentivas a ellas; sin embargo, Andrea logra acomodarse a estas exigencias y sentirse una escritora experta, mientras Lizzy tematiza todavía en su tercer año la falta de herramientas para plasmar su voz con soltura en los textos académicos. Esto sugiere que la enseñanza de la escritura en la universidad debiera hacerse cargo de entregar abiertamente herramientas lingüísticas y discursivas para que todos los estudiantes puedan construir su voz

de forma intertextual en sus textos. Al esperar implícitamente que este aprendizaje –que todos necesitan– se dé de forma espontánea, se tienden a perpetuar desigualdades que favorecen a aquellos estudiantes con mayor familiaridad con las prácticas académicas.

Discusión

A lo largo de este trabajo hemos mostrado cómo los estudiantes logran conceptualizar tempranamente que la citación es constitutiva de los textos académicos. Sin embargo, muchas veces no consideran su propia escritura como textos académicos por no contener citaciones. Al indagar sobre cómo realizan los procedimientos intertextuales, se devela que, para la mayoría, la intertextualidad consiste en “agregar” o “hacer calzar” las citas de los textos que contienen sus ideas propias, dado que se percibe, de una forma simplificada, como una imposición formal de incluir fuentes. Esta conceptualización influye sobre una oposición generalizada entre su propia voz y la voz de las fuentes. Para ellos, el no poder escribir desde sus propios conocimientos y experiencias limita las posibilidades de verse representados en sus textos, lo que, en muchas oportunidades, genera resistencias a la práctica de citar. Pese a esta tensión, los participantes, a lo largo del estudio, relatan aprendizajes relacionados con la idea del diálogo entre ideas propias y de las fuentes.

El estudio de los dos casos nos da cuenta de cómo dos participantes con diferentes historias personales y familiares con la literacidad en una etapa inicial enfrentan dificultades comunes, que refrendan la necesidad de enseñar los sentidos de la intertextualidad de manera explícita y abierta en la universidad, mucho más allá de entregar un formato de citación o de exigir ciertas cantidades de fuentes citadas en las tareas escritas. Al mismo tiempo, las respuestas que despliegan las estudiantes son divergentes; por un lado, Andrea despliega su agencia por medio de estrategias de acomodación que la hacen masterizar la habilidad de citar y sentirse, en sus palabras, una experta. Por otro, Lizzy busca mecanismos para cumplir con las exigencias sin la necesidad de renunciar a su voz, pero insiste en una crítica a la forma de construir conocimiento académico por medio de la reproducción y reconoce que le faltan

herramientas expresivas. Estas respuestas divergentes sugieren la necesidad de una pedagogía de la escritura en la universidad que tienda a ampliar los recursos y repertorios disponibles a todos los estudiantes, para evitar que la comprensión de la intertextualidad recaiga solamente en una responsabilidad personal.

Quisiéramos, a partir de estos datos, enunciar algunas respuestas pedagógicas posibles para facilitar una entrada equitativa a las prácticas intertextuales. La enorme persistencia de la idea de que la intertextualidad se opone a la posibilidad de expresar la voz propia en los textos puede derivar de experiencias de aprendizaje que resulten contraproducentes. Tal sería el caso cuando, en los primeros años, priman tareas de escritura reproductivas y que se centran en certificar la lectura o la adquisición del conocimiento. Esta idea también puede deberse a que solamente se abordan los mecanismos formales de citación, y no sus sentidos y un dominio informado de cómo enfrentarse a las fuentes tomando posturas que no se limiten a usar las fuentes como respaldo de autoridad. La falta de este dominio crítico da paso a la extendida idea de que para citar solo deben buscarse autores “que calcen” con las ideas que los estudiantes quieren expresar, y que si no los encuentran deben modificar sus puntos de vista. En los datos también hay evidencia de tareas asignadas a los participantes donde “se exige citar” e, incluso, se propone un número mínimo de fuentes.

De esta manera, un primer nivel de acciones radica en el tipo de trabajos de escritura que se ofrecen en la universidad, por medio de tareas efectivamente epistémicas, que apunten de manera simultánea al dominio del contenido y a la expresión de perspectivas de los estudiantes sobre las fuentes. Es preciso, para ello, explorar repertorios más amplios que el control de lectura, el examen o el ensayo, e implementar incluso instancias creativas y lúdicas, por ejemplo, un diálogo entre autores o escritura de textos para diferentes contextos. Un segundo nivel de acciones pasa por explicitar los sentidos de la intertextualidad académica, ligados a la construcción comunitaria del conocimiento y del aprendizaje colectivo por medio de la escritura. La lectura analítica de otros textos académicos y la identificación de estos mecanismos de construcción del conocimiento puede ayudar a matizar ideas incompletas sobre la citación, como por ejemplo que sólo se citan fuentes afines o que la citación

consiste en reproducir o “sacar” ideas de otros. Tercero, la enseñanza explícita de recursos lingüísticos y discursivos ligados a la citación como repertorios disponibles a los estudiantes para expresar comparaciones, continuidades, contrastes y disensos en los que emerja su voz, ampliaría las posibilidades de ejercer la agencia en la composición de textos académicos. Una enseñanza de la intertextualidad que adopte algunas de las directrices acá apuntadas podría contribuir a disminuir el acceso desigual a la intertextualidad que apunta Fairclough (1992), por medio de la adquisición crítica de herramientas. En suma, la implementación de acciones de este tipo puede contribuir a un sistema de enseñanza más inclusivo en la universidad.

Referencias

- ARAMAYO ELIAZARIAN, H. (2024). Más allá de las Normas APA: tensión entre regímenes de literacidad en el aula de derecho. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 1(1), 54-77. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.04>.
- ATKINS, L. Y DUCKWORTH, V. (2019). *Research methods for social justice and equity in education*. Londres: Bloomsbury. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1765229>.
- ÁVILA REYES, N. (2021). Literacy histories and talk around texts: Emphasising the emic to explore students' perspectives on academic writing. En I. Guillén-Galve y A. Bocanegra-Valle (Eds.). *Ethnographies of academic writing research. Theory, methods, and interpretation* (pp. 125-143). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/rmal.1.07avi>.
- ÁVILA REYES, N., FIGUEROA, J., CALLE-ARANGO, L. Y MORALES, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: Un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Education Policy Analysis Archives*, 29 (159), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>.
- ÁVILA REYES, N., LÉNIZ, E., LAGOS, J. Y FIGUEROA, J. (2024). Students' voice in essayist prose: A longitudinal and emic approach to positioning. *Ibérica*, (48), 171-192. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.48.17>.
- BAKHTIN, M. (1981). Discourse in the novel. En *The dialogic imagination* (pp. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- BAZERMAN, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 83-96). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- CALLE-ARANGO, L. Y ÁVILA REYES, N. (2024). "I always prefer to quote well-known people": Identity negotiations while constructing Ph.D. students' intertextual repertoire. *Language and Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2343293>.
- CALLE-ARANGO, L., ÁVILA REYES, N. Y MENESES, A. (2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Ikala*, 26(2), 341-356. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a12>.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- 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. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.173.08>
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- HARWOOD, N. Y PETRIĆ, B. (2012). Performance in the citing behavior of two student writers. *Written Communication*, 29(1), 55-103. <https://doi.org/10.1177/0741088311424133>.
- HUGO ROJAS, E., GALLEGOS PÉREZ, C., LEIVA SALUM, N., TORO TRENGOVE, P. Y MARCHANT MORENO, M. (2018). Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial. *Onomázein. Revista de lingüística filología y traducción*, (41), 29-56. <https://doi.org/10.7764/onomazein.41.10>.
- IVANIČ, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- IVANIČ, R. Y CAMPS, D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, 3-33.
- KRISTEVA, J. (1986). Word, dialogue and novel. En *The Kristeva reader* (pp. 34-61). Nueva York: Columbia University Press.
- LEA, M. R. Y STREET, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.
- LILLIS, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- LILLIS, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- LILLIS, T. (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: Revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Cuadernos del Sur Letras*, (54), 17-53. <https://doi.org/10.52292/csl5420244674>.
- LILLIS, T. Y SCOTT, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>.
- MATSUDA, P. K. Y TARDY, C. M. (2007). Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, 26(2), 235-249. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.10.001>.
- MONTES, S. Y ÁLVAREZ, M. (2021). ¿Cómo dialogar críticamente con las fuentes? Herramientas de enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad académica. En F. Navarro (Ed.). *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- MONTES, S., FIGUEROA ARCE, C., KLENER, H., VERA, J., TAMBURRINO, Í. Y GÓMEZ, P. (2022). Negotiating academic and professional identities in writing the undergraduate dissertation. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.8>.
- NAVARRO, F., MONTES, S. Y ÁLVAREZ, M. (2022). How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 35-46. <https://doi.org/10.5209/clac.81305>
- VENEGAS, R., MEZA GUZMÁN, P. Y MARTÍNEZ HINCAPIÉ, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 153-179. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832013000100008>.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

“Con las manos en la masa”: técnicas colaborativas de producción de datos para el estudio de prácticas de literacidad

LAURA EISNER

Introducción

En las últimas décadas, la investigación sobre lectura y escritura académica ha atravesado un “giro etnográfico” (Kaufhold y Tusting, 2019), centrando su atención en las prácticas sociales, arreglos materiales y modos de organización de las actividades vinculadas con la literacidad. Esto ha permitido dejar atrás abordajes textualistas, frecuentemente asociados a posturas prescriptivas sobre la escritura (Lillis, 2008; 2021), y encontrar nuevas entradas a problemas de investigación que parecían ya agotados.

Desde el punto de vista metodológico, este enfoque ha llevado a desarrollar diversas técnicas para la producción de datos que promueven una mayor intervención de los participantes en el registro y en la caracterización reflexiva de sus propias prácticas, en articulación con otras fuentes de datos documentales y de campo. Con la incorporación de herramientas digitales en las prácticas de literacidad cotidianas e institucionales, el fenómeno se ha complejizado y han surgido nuevas dimensiones que es necesario documentar, como la incidencia de las mediaciones

tecnológicas en estas prácticas o las articulaciones entre prácticas en papel y en pantalla (Barton y McCulloch, 2018; Knobel y Kalman, 2016).

Paralelamente, la inserción de las tecnologías digitales en las prácticas de investigación habilita también nuevas posibilidades metodológicas en los procesos de producción de datos, siempre en el marco de estudios situados. A través de las herramientas de visualización y las posibilidades de registrar en tiempo real los usos de dispositivos y plataformas en el marco de actividades letradas, individuales o colectivas, se hace posible dar cuenta de los modos en que las tecnologías y la virtualidad ya no constituyen una esfera separada de la vida humana, sino que están encarnadas e inscriptas en la cotidianidad (Hine, 2017).

El propósito de este capítulo es discutir las posibilidades que ofrecen las técnicas colaborativas de producción de datos, con uso de herramientas digitales, para las investigaciones de la lectura y la escritura con abordaje etnográfico. Para ello, parto de la descripción de experiencias realizadas en investigaciones sobre diferentes espacios sociales, que van desde cursos de Nivel Superior hasta prácticas digitales de adultos mayores en contextos cotidianos.

En primer lugar, presento las características de los métodos de investigación "con las manos en la masa", inscribiéndolos en un horizonte de preocupaciones comunes con otros abordajes (investigaciones colaborativas, etnografía digital). A continuación, describo algunos casos de indagación de prácticas de lectura y escritura en los que utilizamos técnicas colaborativas y, finalmente, considero las implicancias y potencialidades de esta propuesta para el estudio de las literacidades académicas.

¿Por qué usar un enfoque de "manos en la masa" para la investigación?

Las experimentaciones metodológicas que quiero comentar en este trabajo surgieron, en general, *sobre la marcha*, partiendo de la necesidad de encontrar nuevas opciones y adaptar estrategias usadas en otros estudios a las circunstancias de nuestros equipos de investigación. Estas decisiones se apoyaron en una concepción de la metodología como un conjunto de herramientas flexibles, que, como plantean Blommaert y Van de Vijver (2013), requiere de creatividad y capacidad de combinación para

adaptarse a objetos de estudio en rápidos procesos de cambio (como las prácticas de literacidad en tiempos digitales) y dar cuenta de las múltiples facetas que componen el mundo social.

Estas técnicas se implementaron en el marco de investigaciones con abordaje etnográfico, en el sentido de que buscaban priorizar las perspectivas de los participantes y se basaban en la articulación de múltiples fuentes de datos para crear descripciones complejas, no lineales, de las prácticas de lectura y escritura (Lillis, 2024).¹ Desde este enfoque, se entiende que "el encuentro de investigación con otros, contrariamente a la posición de quien observa a distancia, es una actividad inevitablemente colaborativa: es decir, generamos conocimientos y formas de saber con otros, y no como investigadores solitarios" (Pink et al., 2019, p. 28). En particular, esto permite captar dimensiones que no serían asequibles desde otros métodos, ya que "permite reconocer y buscar formas de conocer (acerca de) los mundos de otras personas que, de otro modo, podrían ser invisibles y que a otros sistemas más formales de investigación y, por consiguiente, menos exploratorios y colaborativos, podrían pasarles desapercibidos" (p. 30).

Entre las posibilidades de las técnicas colaborativas, me voy a detener en ciertas variantes de diseño de entrevistas que involucran las interacciones en torno a objetos semióticos (producidos previamente por los participantes o que fuimos elaborando en conjunto, como veremos más adelante), con el objetivo de promover caracterizaciones más completas y detalladas de las prácticas de literacidad. En este planteo nos basamos en la tradición de *conversar en torno al texto* (*talk around text*) desarrollada inicialmente por Ivanič (1998) en una investigación pionera sobre escritura e identidad, en la que dialogaba en profundidad con estudiantes de nivel superior sobre sus producciones escritas, utilizando ejemplos concretos que las propias estudiantes traían a los encuentros. Esta técnica

¹ En este artículo describimos nuestra propuesta como *técnicas* y no *metodologías* colaborativas, ya que no todas las indagaciones involucraron un trabajo de campo con estadía prolongada y continua, ni una construcción compartida de los objetivos de investigación, como se describe en otras etnografías en colaboración (Gandulfo y Unamuno, 2020). Si bien esto no siempre fue posible en los contextos y las condiciones en que se desarrollaron los estudios, sí en todos los casos los participantes se posicionaron como productores de conocimiento sobre sus propias prácticas, a partir de un vínculo establecido (y negociado) con los investigadores y con un abordaje situado.

fue retomada y expandida, entre otros, por Lillis (2009), también en un estudio con estudiantes no tradicionales; Lillis y Curry (2010), en un trabajo con académicos que escriben "para publicar" en inglés y Tuck (2023), sobre prácticas de literacidad vinculadas con la evaluación en docentes de Nivel Superior.

Estos métodos, en los que los objetos letrados son el punto de partida para el intercambio, sitúan la lectura y la escritura en el marco de prácticas sociales más amplias (Barton y Hamilton, 2004), ya sean en entornos cotidianos, laborales, educativos o institucionales. Fundamentalmente, las conversaciones en torno al texto permiten reconstruir la perspectiva de los participantes (o perspectiva emic) sobre los escritos, el uso de los recursos de literacidad y las formas de participación en comunidades de prácticas (Lillis, 2024). Además, al atender al lugar de lo material en dichas prácticas, se evidencia la importancia de los objetos letrados (desde cuadernos y lapiceras hasta dispositivos digitales como los celulares o las computadoras), y de las dimensiones espacial y temporal en la organización de las actividades.

Partiendo de esta premisa inicial, en diferentes investigaciones adecuamos este diseño en diferentes sentidos: en el primer conjunto de experiencias que voy a presentar, propusimos una variante que denominamos *conversar en torno a la pantalla*. Pasar del *texto* a la *pantalla* implicó, no tanto un cambio de soporte (de hecho, algunos de los textos en los estudios que mencioné ya se presentaban en formato digital), sino una redefinición del objeto de estudio: al considerar conversaciones en torno a la pantalla no nos centrábamos únicamente en los textos como insumo, sino también en las actividades que involucraban secuencias de acciones realizadas en dispositivos digitales (Valdivia, 2023; Kalman y Valdivia, en prensa), y el diseño y apropiación de espacios virtuales (Gillen, 2015). Las entrevistas podían abarcar no solo la lectura sino también la navegación conjunta a través de las pantallas (seleccionando opciones, abriendo pestañas, generando un recorrido hipertextual).

En segundo lugar, otro conjunto de experiencias exploró el *conversar en torno a la imagen*: en este caso, el procedimiento consistió en generar representaciones gráficas de redes, relaciones o procesos vinculados con las prácticas de literacidad de los participantes para generar instancias de interacción y análisis reflexivo. En ese sentido, la construcción

y/o la visualización de estas representaciones (bajo la forma de mapas, líneas o esquemas) producía un "aquí y ahora" que daba lugar al diálogo situado; lo importante en estos casos no era (solo) el producto final, sino el proceso de hacer o revisar en conjunto, ya que las tomas de decisión eran en sí reveladoras de las posiciones de los participantes en relación con la cultura escrita.

Estas técnicas dialogan con propuestas que se vienen desarrollando desde otros ámbitos de la investigación social, entre los que destacan, por una parte, los estudios digitales, que por su propio objeto de estudio han otorgado una gran importancia a la reconstrucción de las experiencias de usuarios y a la producción de visualizaciones como herramienta analítica (como se ve en los trabajos recopilados en Snee et al., 2016 y en Vásquez, 2022). Por otra parte, los estudios etnográficos con niños y jóvenes (Barley, 2020; Gandulfo y Alegre, 2020; Hernández, 2019; o Stornaiolo, 2019, que específicamente estudia prácticas de literacidad multimodales en adolescentes) también han explorado el uso de artefactos semióticos en la investigación colaborativa, como "maneras novedosas de resolver desafíos epistemológicos, metodológicos y de representación de resultados" que permitan reconocer a estas poblaciones como "sujetos sociales con capacidad de agencia para involucrarse en las dinámicas sociales, políticas y culturales de los diversos escenarios en los que actúan" (Guerrero y Milstein, 2020, p. 2-3). Con sus diversos énfasis, estos trabajos plantean la importancia de la búsqueda de nuevos modos de producción y análisis colaborativo de datos que trasciendan los formatos tradicionales y habiliten otras formas de interacción en torno a la actividad de investigación.

Desde una perspectiva sociocultural sobre la lectura y la escritura, conversar sobre pantallas y representaciones gráficas permite una mirada holística sobre las prácticas, dando cuenta del repertorio de recursos analógicos y digitales disponibles y accesibles (Kalman y Valdivia, en prensa) para los participantes en el momento de la investigación. Además, descentra el foco del texto, como producto, para poner en primer plano el proceso de producción-recepción, en tanto forma de participación en una práctica social constreñida por condiciones materiales e institucionales, a la vez que por configuraciones interpersonales.

Algunas experiencias

Conversar en torno a la pantalla

A partir de la propuesta inicial que acabo de delinear, en el marco de diferentes proyectos de investigación desarrollamos técnicas colaborativas de producción de datos que mantenían la dinámica original de generar una conversación en torno a un material semiótico ampliando sus posibilidades, con los diferentes tipos de adaptaciones que esto implicaba. En primer lugar, la propuesta de *conversar en torno a la pantalla* partía, como dije, de la omnipresencia de las tecnologías en las prácticas de literacidad cotidianas, académicas y profesionales en la actualidad, y del hecho de que estas prácticas, en muchos casos, quedaban registradas (de manera automática) en los historiales, operando como un sistema de archivo al que era posible regresar. Así, las aulas virtuales, con sus foros, tareas e intercambios de correo; los trabajos elaborados por los estudiantes con devoluciones realizadas por los docentes de manera digital; o las producciones colaborativas en aplicaciones web, como Google Drive, conservaban las huellas de las prácticas digitales allí realizadas y permitían recuperar –al revisitarlas– los propósitos, tensiones y resoluciones que las habían atravesado. Por ello, propusimos a los participantes de nuestras investigaciones recorrer en conjunto esos espacios digitales, en los que ellos oficiaban como *guías* virtuales, y que ese recorrido funcionara como un disparador para la producción o la elicitación de comentarios, descripciones o evaluaciones reflexivas sobre su propia práctica.

Recorridas guiadas por espacios virtuales

El primer estudio que quiero comentar se desarrolló en el marco de un proyecto sobre prácticas digitales en Talleres de Lectura y Escritura de Nivel Superior desarrollado por un equipo interdisciplinario y financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones y la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET).² En esa investigación, que fue atravesada por las medidas sociosanitarias a raíz de la pandemia de

covid-19, las clases observadas se dictaron de forma virtual y, luego, en contexto de pospandemia (en el año 2022), fueron en formato híbrido.

En esa instancia nos propusimos analizar qué prácticas iniciadas durante la pandemia se mantenían en contextos de retorno a la presencialidad y qué aspectos se reconfiguraban. Para ello propusimos a los docentes un recorrido por sus aulas virtuales que adoptó el formato de lo que en entrevistas etnográficas tradicionales se ha denominado preguntas *grand tour* (Spradley, 1979). En esas propuestas, el participante nativo guía al investigador por un espacio (originalmente físico, doméstico o institucional) que forma parte de su cotidianidad, destacando aspectos que merecen ser observados, comentando los usos habituales de los diferentes espacios, narrando pequeños sucesos que pueden haberse generado en ellos, a manera de anécdota y comentando su apreciación al volver a mirarlos “con ojos de guía” (es decir, reflexivamente).

En nuestra investigación realizamos la “recorrida guiada” por las aulas virtuales, entendidas como espacios diseñados por los docentes (Svensson, 2018) en función de las configuraciones que seleccionan dentro de las opciones del sistema. Esto abarcaba la organización general del aula (por temas, semanas o mosaico), las funciones que más se utilizaban, el tipo de configuración de entrega y retroalimentación de trabajos, el uso de los foros, las formas de calificación, entre otras. Las entrevistas se grabaron utilizando una función de una aplicación de grabador de pantalla (audio y video), de manera que el recorrido quedó registrado “en tiempo real”, junto con los comentarios que surgían en función del recorrido realizado (ver Eisner, Bestetti y Messina, 2022; para una descripción más detallada).

Este recorrido permitió comprender el diseño del aula como el resultado de decisiones docentes que estaban orientadas por diversos factores simultáneos: criterios pedagógicos, que se articulaban con consideraciones de orden práctico o relativas al trabajo docente (como el tiempo o el esfuerzo que insume cada opción dentro de lo previsto para las tareas laborales) (Tuck, 2012) y también las condiciones materiales en que se desarrollaban las clases, centralmente con qué dispositivos y grado de conectividad era necesario contar para poder participar de las diferentes actividades (por ejemplo visualizar un video en línea o descargarlo).

² Se trata del PICTO 2017-004 (2020-2023): *Entornos multimodales y aprendizaje ubicuo: una investigación aplicada al desarrollo de herramientas digitales para cursos híbridos*, dirigido por Cecilia Magadán, en el que participé como integrante del grupo responsable.

FIGURA 1. Captura de pantalla del aula virtual de Sandra (agosto, 2022).



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente fragmento, conversando sobre la imagen de portada de su aula, una de las docentes explicó:

D: Yo ya la había usado como aula virtual, efectivamente, y bueno, y fui aparte... conociendo lo que se le puede como customizar, como hacerla más personalizada y que también (...) porque también *pensando en que si [los estudiantes] están viendo un montón de aulas*, el hecho de que fácilmente reconozcan cuál es la de esta materia, ¿no? que desde el color o desde una imagen como que sea fácilmente reconocible (...) sobre todo quienes están saliendo del secundario, como que *la sensación es como que necesitan como una especie de caminito de migajas* en un punto. Entonces, que fuera agradable el ingreso y decir bueno "está pensada para mí" cuando entraran.

E: Claro "yo soy el destinatario de esta página"

D: Claro, que se sintieran interpelados y después que, que fuera reconocible, que llegaran fácil porque *enfrentarse con todas esas aulas de cero, desde el principio* (Entrevista a Sandra, agosto de 2022)

En esta justificación de sus decisiones, la docente explicita sus representaciones con respecto a los ingresantes universitarios (*necesitan un caminito de migajas*) y adopta la perspectiva de los estudiantes para imaginar el tipo de experiencia virtual que el diseño del aula puede favorecer (*que fuera agradable el ingreso, que se sientan interpelados, que llegaran fácil*).

Una dimensión clave en estos casos, como veremos también más adelante, fue que quienes definieran el recorrido por el aula, manejando los controles de la navegación, fueran los propios participantes: si bien los entrevistadores podíamos consultar o sugerir qué pantallas nos

interesaba visitar, la decisión de cómo organizar el recorrido por parte de los docentes era también parte de nuestros datos a analizar.

Conversar en torno a secuencias de acciones digitales

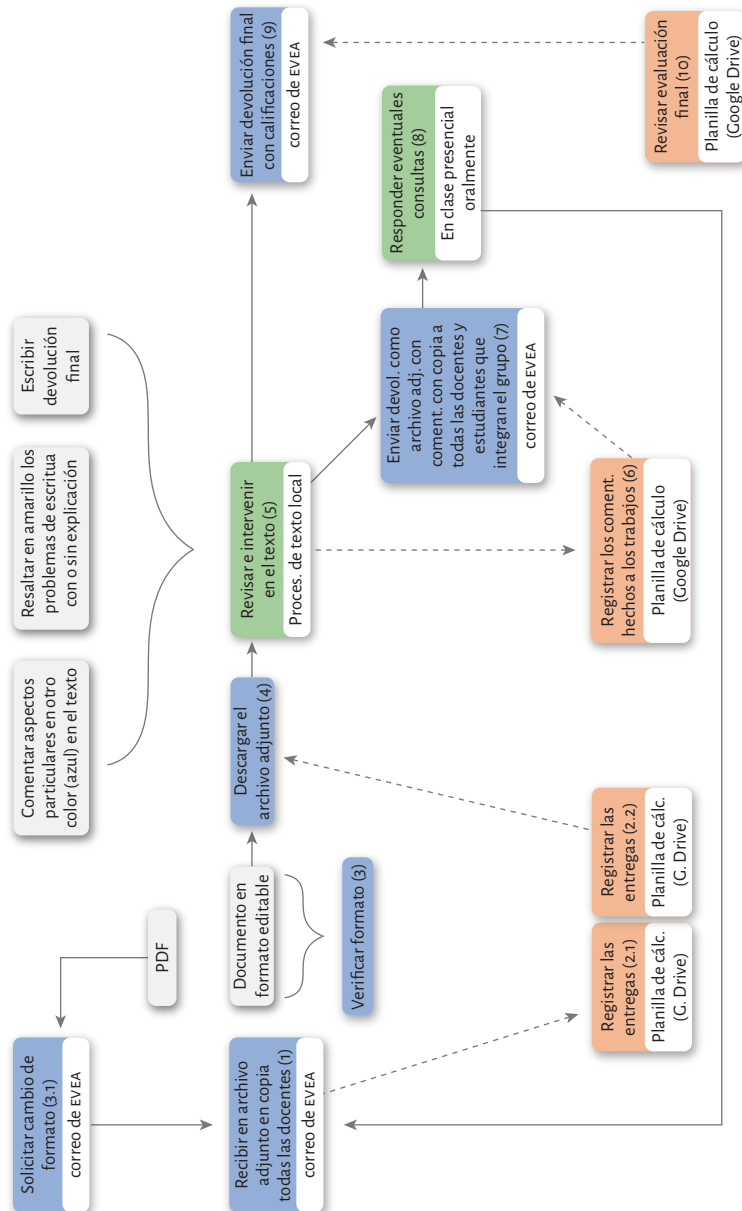
Si la experiencia anterior es la de un recorrido que podríamos comparar analógicamente con el de un espacio físico, otras investigaciones en las que también utilizamos el *conversar en torno a la pantalla* apuntaron a reconstruir secuencias de acciones realizadas en el marco de prácticas digitales. En ese caso, el procedimiento consistió en acompañar a los participantes en la realización de sus actividades habituales con tecnologías digitales, dando lugar a los comentarios y explicaciones que emergían en la interacción.³

Utilizamos esta técnica en un estudio sobre los *itinerarios digitales* desarrollados por docentes de Nivel Superior a través de diversas plataformas y aplicaciones, en el marco de sus prácticas de retroalimentación y evaluación de trabajos escritos (Eisner y Cantamutto, 2024). En este caso, el propósito era describir la serie de recursos semióticos y tecnológicos que los docentes ponían en juego con el objeto de: a) intercambiar trabajos con los estudiantes, b) realizar retroalimentaciones, y c) calificarlos y registrarlos, teniendo en cuenta los contextos institucionales en los que se desempeñaban.

Para este estudio realizamos entrevistas en línea a través de programas de videoconferencia que permitieran generar grabaciones. Solicitamos a los participantes que nos mostraran su secuencia de acciones habituales desde el momento de recibir los trabajos de los estudiantes hasta la calificación final (incluyendo la realización de varias versiones del mismo escrito si era pertinente). Nuestra hipótesis era que las plataformas, al centralizar estos diferentes procesos para simplificar las tareas y minimizar el esfuerzo requerido, presuponían una concepción de la labor docente que no siempre coincidía con las perspectivas de los propios usuarios. Esto llevaba a diferentes modos de recorrer las rutas digitales por parte de los entrevistados, que se ponían de relieve al observar sus acciones a través de las pantallas en línea y fuera de línea (por ejemplo, en archivos de texto u hojas de cálculo descargados o creados en sus propias computadoras).

³ Una técnica similar, a la que denominaron *go along*, fue utilizada por Jørgensen (2016) y Thompson (2022) con usuarios de aplicaciones de citas en línea; por su parte, Valdivia (2023) utilizó la técnica de *demonstraciones* en su estudio sobre formas de apropiación de tecnologías digitales por parte de jóvenes en la periferia de la ciudad de México.

FIGURA 2. Itinerario digital de Ingrid (marzo, 2023).



Fuente: Eisner y Cantamutto, 2024.

Para el análisis de los datos, a partir de lo conversado en torno a la pantalla, elaboramos representaciones gráficas de los itinerarios de los docentes a través de las rutas digitales previstas (Figura 2). Usando como instrumento los mapas de procesos, reconstruimos las secuencias de acciones en su desarrollo a lo largo del tiempo, distinguiendo tres dimensiones: intercambio de trabajos (azul), retroalimentación propiamente dicha (verde) y calificación y registro administrativo (naranja).

Si bien estas visualizaciones no se construyeron colaborativamente (como en los casos que veremos más adelante), sí se nutrieron de las apreciaciones y relatos de los participantes, lo que nos permitió realizar descripciones densas (Geertz, 2003 [1973]) de los itinerarios e identificar aspectos que no hubiéramos visto de otro modo: en primer lugar, la enorme complejidad de las actividades que conforman la práctica de la retroalimentación, evidenciando los factores que están en juego simultáneamente al momento de realizarlas (acceso a herramientas digitales y conectividad, expectativas institucionales, modos de organización en los equipos docentes). Segundo, la reconstrucción de acciones mostró la forma en que los docentes construyen estratégicamente sus itinerarios, combinando –de maneras muchas veces inesperadas– plataformas, formatos y soportes, con el propósito de conciliar las demandas en ocasiones contrapuestas de la labor docente.

Volver sobre los productos en plataformas digitales

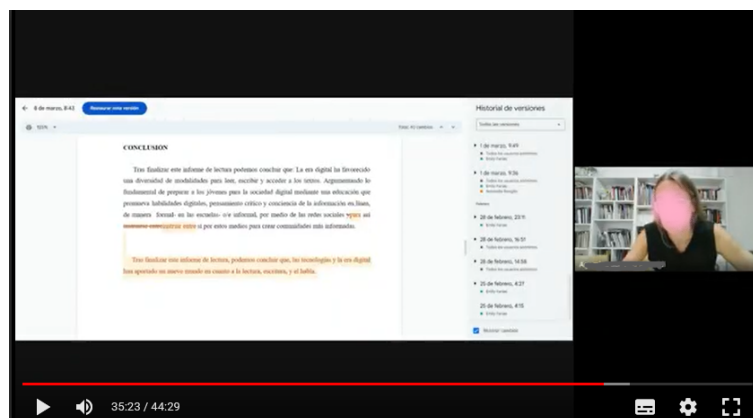
Por último, una técnica similar, en la que incorporamos también el *conversar en torno a la pantalla*, consistió en “navegar hacia atrás”,⁴ es decir, revisar conjuntamente producciones escritas ya terminadas (con un historial de versiones disponible) y recorrer el camino que llevó hasta esos resultados finales, reconstruyendo el proceso de diseño, escritura y revisión. Esta técnica se implementó en un proyecto actualmente en curso, desarrollado por un equipo de la Universidad Nacional de Córdoba,⁵ en el que estamos estudiando las prácticas de escritura colaborativa en línea, en el contexto del ingreso universitario.

4 Adaptamos aquí la denominación de Møller y Robards (2019), quienes utilizan el término en inglés *scroll back*.

5 Se trata del proyecto de la convocatoria FORMAR 2023 (UNC): “Prácticas de escritura colaborativa en estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Comunicación Social”, dirigido por Mauro Orellana y codirigido por Claudia Rodríguez, con la participación de Agustina Reynaldi y Juan Ignacio Dahbar, en el que colaboro como consultora académica.

Para esto diseñamos una metodología que implicó la articulación de diferentes tipos de datos: la fuente principal fue la recopilación de versiones y comentarios en la aplicación web de escritura colaborativa GoogleDocs, que fue acompañada por capturas de pantalla de intercambios de WhatsApp (seleccionados por los propios estudiantes) en relación con la elaboración del trabajo y por la realización de entrevistas una vez terminada la cursada, en las que se volvió sobre el proceso de elaboración y se *conversó en torno a la pantalla* para reflexionar sobre las decisiones tomadas y el rol de las mediaciones tecnológicas en la gestión de la escritura colectiva.

FIGURA 3. Extracto de entrevista en línea – grupo 8 (marzo, 2024).



Fuente: elaboración propia.

En ese punto, la técnica del *conversar en torno a la pantalla* nos permitió comprender una serie de movimientos invisibles, que no quedan registrados aun contando con el historial de la plataforma. En efecto, a partir de la técnica del navegar hacia atrás, se evidenciaron, por una parte, las formas de organización de los estudiantes para la escritura colaborativa y, por la otra, el repertorio de medios (Tagg y Lyons, 2021) que ponían en juego de manera interconectada al momento de resolver la tarea. Estas dimensiones se ven en el siguiente intercambio en torno a las conclusiones de un trabajo grupal, en el que solo una usuaria aparecía como “autora” de la versión final:

Investigadora: Estábamos viendo ahí en su Drive, quizás tiene que ver con lo que ustedes dicen, que por ahí las reformulaciones las hacían en la presencialidad, pero acá en la conclusión hicieron varios cambios, porque era una de las indicaciones, ¿ahí como hicieron para resolver eso? Esperen que les muestro acá (avanza en la pantalla hasta llegar a las conclusiones). Porque dejaron el párrafo y después agregaron cosas abajo.

E1 (después de unos segundos): Ah sí, esa fui yo. Estaba la conclusión que nosotras habíamos ya hecho (...) pero parte de lo que nos habían comentado cuando fuimos era que faltaban cosas que— sí (risas) que faltaban un buen par de cosas. Entonces lo que hice—no lo quise borrar al principio porque estaba yo sola—en el sentido de que estaba yo nada más escribiendo. Entonces, por si las dudas, primero *escribí un párrafo y se los mandé a las chicas*: “¿les parece bien? ¿quieren que cambie algo? ¿les parece?” Y con el ok de ellas ahí sí ya corté esta parte del texto, la puse más abajo por si las dudas, por si queríamos sacar algo más de lo que estaba acá para agregarlo a la nueva (...) o no, eh (...) y bueno y después cuando ya lo terminé de escribir, lo mandamos, *le hicimos un par de arreglos eh, vía WhatsApp, los transferí a esto y ahí ya lo dejamos ahí* si como (...) Y borré el anterior

E2: Claro porque al último [E3] y yo teníamos el parcial de la otra materia entonces no podíamos estar tan enfocadas, por eso se ve que las últimas correcciones las hace [E1], que era la que ya estaba liberada porque estaba en otra comisión, pero *nosotras íbamos diciendo por WhatsApp y decíamos “sí, nos parece que está bien”, “tenemos que agregar esto”*(...)

Inv.: Claro, perfecto (Entrevista grupo 8, marzo 2024)

Así, la categoría de *autoría*, que tradicionalmente aparece asociada al acto concreto de redactar en el texto, se desagrega aquí en varias funciones: *redactar, revisar, señalar agregados o cambios, transferir texto de una aplicación a otra, borrar el texto sobrante*, que son realizadas por las participantes a través de las diferentes plataformas.

Conversar en torno a las imágenes

Si en la sección anterior presenté algunas técnicas de producción de datos basadas en la conversación en torno a las pantallas, en esta segunda parte me propongo describir otras experiencias en las que la conversación entre investigador y participantes para la construcción de los datos se produjo a partir de una representación gráfica que buscaba dar cuenta de sus prácticas de literacidad, en papel o en pantalla.

Las representaciones gráficas o visualizaciones se utilizan hace tiempo y cada vez más como modos de representación de resultados o también, incluso, de análisis de resultados por parte de los investigadores (Snee et al., 2016). Sin embargo, es incipiente su utilización para la instancia de producción de datos, considerada, además, como una instancia analítica en sí misma. A diferencia de los métodos anteriores de conversar en torno a la pantalla, en que se proponía a los participantes volver sobre los artefactos semióticos con los que se vinculaban (ya fueran espacios virtuales, secuencias habituales de acciones con tecnologías digitales o una producción individual grupal ya terminada), en este caso partimos de una primera representación que busca plasmar gráficamente procesos o relaciones involucradas en las prácticas ya descritas por los participantes y generar la posibilidad de que vuelvan a mirarla, y mirar sus propias prácticas, en interacción con el investigador (Castelló et al., 2018). En esta propuesta, la producción con las representaciones gráficas constituye un eslabón intermedio dentro del extenso vínculo de trabajo de los investigadores con los participantes y con el sitio de investigación, ya que se basa en recoger y plasmar datos previamente producidos en entrevistas o, incluso, en instancias de observación participante, y volver con ellas al campo para producir nuevos datos.⁶

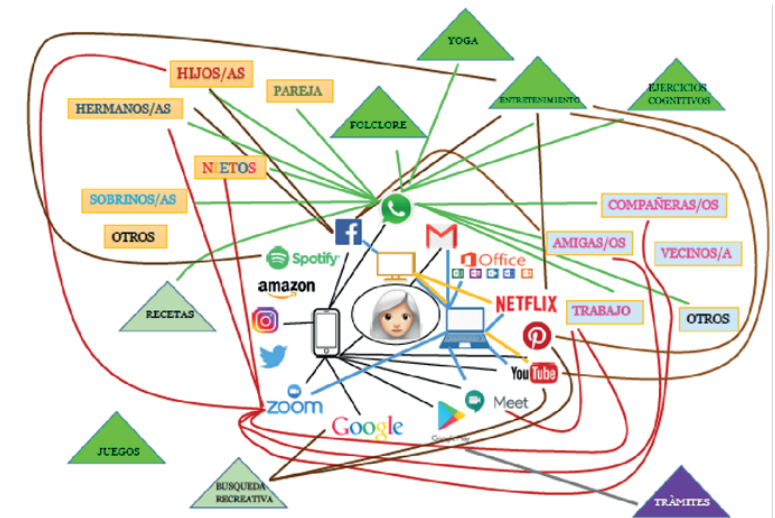
Representar el repertorio de medios digitales de las participantes: construir un mediagrama

La primera experiencia se desarrolló en un estudio sobre prácticas digitales de mujeres mayores durante el aislamiento por pandemia de covid-19 en la Argentina, realizado durante 2020.⁷ En ese estudio, se trabajó con ocho participantes con diferentes trayectorias socioeducativas a lo largo de siete meses, interactuando de manera remota a través de dispositivos digitales. Se realizaron dos entrevistas y numerosos

contactos informales, que incluyeron la producción de autorreportes (como el *cuadro de un día de la vida*, descrito en Lillis, 2013) y el uso de capturas de pantalla de interacciones por WhatsApp, que las participantes seleccionaban entre sus conversaciones y compartían con las investigadoras.

En el marco de este contacto prolongado con las participantes, decidimos realizar una representación gráfica de los datos recopilados para integrar la información. Para ello, elaboramos *mediagramas* (Vold Lexandery Androustopoulos, 2019; Blommaert, Brandehof y Nemcova, 2018): con la figura de la participante en el centro (representada por un avatar), en un primer nivel se ubicaron los dispositivos digitales de que disponía; en un segundo, las aplicaciones que utilizaba y, por último, a modo de red, los interlocutores, actividades o funciones asociadas a cada uso de las tecnologías.

FIGURA 4. Mediagrama (noviembre, 2020).



Fuente: Venega, Eisner y Cantamutto (2021).

6 Un ejemplo de la inserción de este uso de las representaciones gráficas en un extenso estudio etnográfico se encuentra en el trabajo ya mencionado de Gandulfo y Alegre (2020), quienes utilizaron árboles genealógicos para la visualización de procesos de transmisión intergeneracional del guaraní en la provincia de Corrientes (Argentina).

7 La investigación se desarrolló en el marco de la tesina de Licenciatura en Letras (Universidad Nacional de Río Negro) de Sofía Venega, bajo la dirección de Laura Eisner y Lucía Cantamutto (Venega, 2024).

nuevas entrevistas donde cada participante pudo visualizar su propio gráfico de usos digitales y tuvo la oportunidad de corregirlo o ampliarlo.⁸

A pesar de tener acceso a herramientas digitales para la elaboración de las visualizaciones, para esta actividad se prefirió utilizar un enfoque de “baja tecnología” (Wellman et al., 1988) para hacerla más accesible a las participantes. Después de ensayar con diversos recursos gráficos, se decidió emplear cartulina, marcadores de colores y tarjetas preimpresas, que se imprimieron sobre papel adhesivo removible para permitir la rectificación de datos, usos y relaciones, en caso de que fuera necesario. Para identificar los dispositivos y aplicaciones se optó por usar emojis y logos corporativos, lo que favoreció que las participantes identificaran rápidamente sus usos digitales, ya que se generó un reconocimiento instantáneo de los recursos visuales, que no habría sido igual utilizando el lenguaje verbal.

FIGURA 5. Captura de pantalla. Entrevista sobre mediagrama (noviembre, 2020).



Fuente: Venega, Eisner y Cantamutto (2021).

Las entrevistas se realizaron por videollamada, con la cámara apuntando al mediagrama (en cartulina, pegado en la pared), para que las participantes pudieran verlo y comentarlo, y todo el intercambio fue grabado mediante la cámara de la computadora, de forma de registrar la conversación y los cambios sobre el gráfico en tiempo real.

La revisión conjunta del mediagrama permitió a las participantes volver reflexivamente sobre sus prácticas digitales y reconocer relaciones entre dispositivos, ámbitos e interlocutores que no habían detectado con tanta claridad, así como resaltar la predominancia de aplicaciones como WhatsApp para realizar una diversidad de funciones, que no era visibilizada previamente. Por otra parte, la visualización retrospectiva de sus prácticas al inicio de la pandemia (al momento de la toma inicial de datos) contribuyó al análisis de sus procesos de apropiación de estas tecnologías en escala microdiacrónica, durante ese período de cambio acelerado de las prácticas digitales.

Reconstruir una trayectoria de literacidad: la línea de tiempo

Por último, quisiera presentar una variante de *conversación en torno a las imágenes* que actualmente estamos implementando en el marco de un estudio de caso sobre la escritura de tesis de grado en el campo disciplinar de Letras (Orellana y Eisner, en preparación). Este trabajo, que forma parte de una investigación mayor,⁹ se diseñó metodológicamente como un estudio longitudinal a través de entrevistas sucesivas con una estudiante de licenciatura, actualmente ya graduada. A partir de ellas, realizadas a lo largo de un período de cinco años, se buscaba reconstruir la trayectoria de escritura (Prior y Shipka, 2003; Roozen, 2021) de la tesis, considerando diferentes espacios sociales y prácticas de literacidad en los que la estudiante había participado y que, desde su perspectiva, resultaban pertinentes para reconstruir esa trayectoria de escritura que había culminado en la presentación y defensa de la tesis de grado.¹⁰

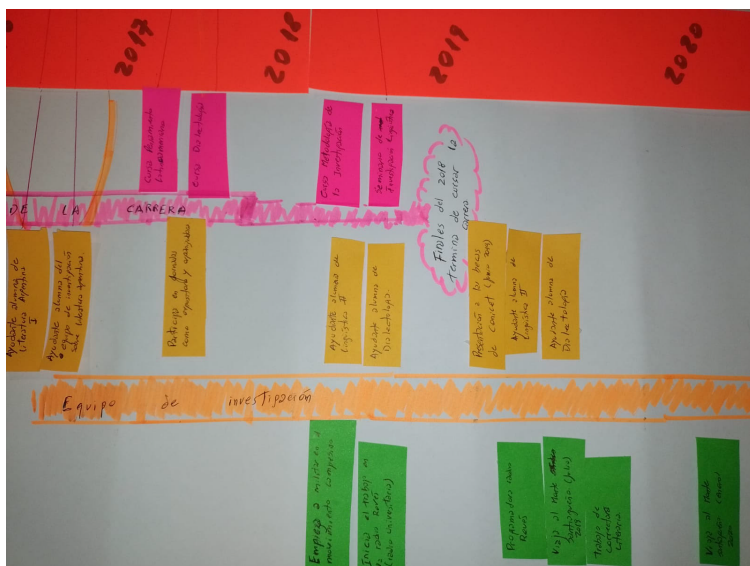
8 En otra investigación actualmente en curso sobre usos escolares de WhatsApp en pandemia con grupos de adolescentes, la elaboración de los gráficos fue realizada directamente por los participantes, y esto dio lugar a una actividad posterior en que se confrontaron y analizaron las diferentes representaciones; tanto el intercambio grupal para la elaboración de los gráficos como la discusión posterior se registraron en video.

9 Investigación doctoral de Mauro Orellana, con la dirección del Dr. Federico Navarro y la codirección de la Dra. Vanina Papalini, en el marco del Doctorado en Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

10 El uso de herramientas gráficas para reconstruir trayectorias de escritura fue instrumentado productivamente por Castelló et al. (2018) para investigadores posdoctorales.

Elaboramos, entonces, una representación gráfica con la forma de una línea de tiempo en la que se distinguían los diferentes espacios y redes de literacidad en los que la tesista había participado, así como los géneros discursivos producidos en cada instancia y su rol de escritora en cada caso.

FIGURA 6. Línea de tiempo. Trayectoria de escritura de tesina (octubre, 2023).



Fuente: elaboración propia.

Esta elaboración parcial de los datos dio lugar a una nueva entrevista en la que se propuso a la tesista volver sobre la representación gráfica, que plasmaba lo conversado en instancias anteriores, para reajustar, corregir o comentar la línea de tiempo.

Si bien estos datos están aún en proceso de análisis, es posible anticipar algunas potencialidades de la técnica: por una parte, permitió visualizar las diferentes escalas temporales simultáneas que componen la trayectoria de literacidad de la participante (una temporalidad organizada por los cuatrimestres universitarios, otra vinculada con la militancia, desarrollada con intensidad por un tiempo breve, otra de elaboración de la tesina que se desarrolló a lo largo de años). Por otra parte, puso en

evidencia las confluencias, solapamientos y tensiones entre prácticas de escritura en espacios sociales diferentes, que involucraban diferentes roles autorales para la entrevistada. Por último, habilitó una mirada sobre la elaboración de la tesis que trascendiera las delimitaciones institucionales, que sitúan el inicio en la presentación del proyecto de investigación; de ese modo fue posible identificar el surgimiento de las ideas iniciales encuadradas en otros formatos genéricos previos (monografía, ponencia, proyecto de adscripción) y su reconfiguración en diferentes instancias hasta culminar en la redacción final del escrito de graduación.

A manera de cierre: algunas implicancias metodológicas de los métodos "con las manos en la masa"

En esta rápida presentación procuré mostrar una diversidad de técnicas para la producción de datos sobre prácticas de literacidad que son, en rigor, variantes de una misma idea-núcleo: en todos los casos, el elemento organizador es un "hacer" compartido. Como plantea Charles Briggs en su libro *Learning how to ask* (1986), la entrevista tiende a ser, en la investigación social, un modo de obtener información de manera descontextualizada¹¹ y puede, muchas veces, llevar a la frustración, ya que no se logra obtener descripciones sobre los fenómenos estudiados o estas "no alcanzan a revelar la riqueza y complejidad semiótica de cómo las personas realmente resuelven esas situaciones" (1986, p. 45).

Frente a esto, la propuesta de las "manos en la masa", si bien no representa –como en las experiencias de Briggs– una participación efectiva en los eventos sobre los que se indaga (ya que no siempre es posible acceder a actividades de la esfera privada o desarrolladas tiempo antes del inicio de la investigación) recupera algo del orden de la experiencia. El apoyo de los artefactos semióticos, ya sean producciones propias visualizadas en la pantalla o la representación gráfica de procesos y relaciones, permite

¹¹ No obstante, es necesario considerar que, en las investigaciones de corte etnográfico, las entrevistas suelen realizarse en el marco de un contacto prolongado con los participantes y se combinan con otras técnicas, como la observación participante; en esos casos, al momento de realizarse la entrevista, ya existen elementos de conocimiento compartido que constituyen de por sí un contexto englobador del evento comunicativo.

alcanzar un mayor nivel de detalle en la descripción y evoca percepciones, valoraciones y emociones que no se recuperan únicamente desde la elicitación verbal. A su vez, por su atención a la dimensión práctica de las acciones, este abordaje visibiliza la incidencia de lo material (objetos letrados, mediaciones tecnológicas, disposición de los espacios) en las prácticas de literacidad y capta los sentidos implícitos que se atribuyen a los diferentes recursos.

¿Cuál es entonces nuestro lugar como investigadores en la "implementación" de estas técnicas? Puede pensarse que lo que hacemos es proponer un punto de partida para pensar juntos; el grupo Iconoclasistas, en su propuesta de mapeos colectivos,¹² destaca "el rol protagonista que fueron adquiriendo los artefactos gráficos en la invención de momentos de reflexión y creación de conocimiento colectivo". Se trata de generar "dispositivos para pensar" (Iconoclasistas, 2020), es decir, producir las condiciones para examinar (críticamente) las propias prácticas, registrar lo anodino, lo trivial, que forma parte constitutiva de la vida cotidiana (Heath y Chapman, 2020) y visibilizar aquello que está naturalizado en las acciones en torno a la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva, las técnicas de *conversar en torno a...* pueden pensarse como una instancia de reflexividad, entendida como un *volver la mirada sobre sí mismo*. En términos de Pink y colaboradores, al caracterizar el abordaje de la etnografía digital, "la etnografía de orientación práctica puede ayudar al investigador y al participante a ser reflexivamente conscientes de prácticas y sentidos digitales habituales y encarnados ocultos" (Pink et al., 2019, p. 71).

Retomando el inicio de este artículo, es relevante preguntarnos qué entradas nuevas nos permite esta mirada dentro de los estudios sobre literacidades académicas o, más en general, en contextos educativos formales. Creo que son varias.

Por una parte, al recuperar la perspectiva de los participantes en torno a sus prácticas y procesos de producción semiótica, los métodos colaborativos habilitan una mirada de la experiencia en su dimensión de *prueba o ensayo*, en la que la puesta en juego de recursos está en constante revisión y rediseño. Esta mirada nos previene de una caracterización estática de

las prácticas de literacidad como en ocasiones emerge de las descripciones centradas en las comunidades de prácticas (concebidas, en muchos casos, de manera homogénea y estable) y nos ayuda, como docentes, a comprender ese conjunto de prácticas como más permeable a la puesta en tensión y a las negociaciones.

Por la otra, en complementación con el análisis de los materiales escritos, como parte esencial, pero no única, del estudio de las prácticas de literacidad (Lillis, 2024), el *conversar en torno a...* permite recuperar las "historias que están detrás" de las opciones lingüísticas que se pueden identificar en los textos (Eisner y Tuck, 2023) y, de esa manera, identificar los márgenes de agencia (y también sus límites) en las prácticas de literacidad que desarrollan los participantes de la investigación, ya sean docentes en sus tareas de evaluación, estudiantes en su uso de recursos digitales para resolver tareas o futuros profesionales en sus trayectorias de elaboración de trabajos de graduación.

Referencias

- BARLEY, R. (2020). "Why have you not written my name?": Collaborative research with children. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m13.whwn.
- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (2004 [1998]). La literacidad entendida como práctica social. V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- BARTON, D. Y McCULLOUGH, S. (2018). Negotiating tensions around new forms of academic writing. *Discourse, Context & Media*, 24: 8-15.
- BLOMMAERT, J., BRANDEHOF, J. Y NEMCOVA, M. (2018). New modes of interaction, new modes of integration: A sociolinguistic perspective on a sociological keyword [Plenary paper]. *International Congress of Linguists (ICL20)*, Cape Town, South Africa.
- BLOMMAERT, J., Y VAN DE VIJVER, F. (2013). *Good is not good enough: Combining surveys and ethnographies in the study of rapid social change*. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 65.
- BRIGGS, CH. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge University Press.
- CASTELLÓ, M., PYHÄLTÖ, K. Y McALPINE, L. (2018). European Cross-National Mixed-Method Study on Early Career Researcher Experience. A. Jaeger y A. Dinin (Eds.). *The Postdoc Landscape. The invisible scholars* (143-174). Elsevier.

¹² <https://iconoclasistas.net/>

- EISNER, L., BESTETTI, S. Y MESSINA, L. (2022). Indagación de prácticas digitales en contextos de enseñanza híbrida. Hablar en torno a la pantalla en entrevistas a docentes de nivel superior. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Ciencias Humanas*. Panel: "Literacidades multimodales". 9 al 11 de noviembre, San Martín.
- EISNER, L. Y CANTAMUTTO, L. (2024). Apropiación de tecnologías para la gestión y retroalimentación de trabajos en cursos de escritura académica: decisiones docentes en la construcción de itinerarios digitales. *Cuadernos del Sur - Letras*, 54: 111-144.
- EISNER, L. Y TUCK, J. (2023). Abrir la "caja negra" de las literacidades en la evaluación universitaria: una propuesta centrada en las prácticas y perspectivas de los/as docentes. Comunicación presentada en *IV Congreso Internacional ALES*. 20 al 24 de noviembre. Universidad de Concepción (Chile).
- GANDULFO, C. Y ALEGRE, T. (2019). La transmisión intergeneracional del guaraní en una familia correntina de cuatro generaciones: aportes metodológicos y primeros análisis. *Prácticas de oficio*, v.1, n.23: 25-40.
- GANDULFO, C. Y UNAMUNO, V. (2020). Nota metodológica: ¿A qué llamamos investigación en colaboración en este libro? V. Unamuno, C. Gandulfo y H. Andreani (Eds.). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (35-45). Biblos.
- GEERTZ, C. (2003 [1973]). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- GUERRERO, A. L. Y MILSTEIN, D. (2020). Introducción al dossier *Etnografía y educación: estudios colaborativos con niños niñas y jóvenes. magis*, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13: 1-12. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m13.idee>.
- GILLEN, J. (2015). Virtual spaces in Literacy Studies. J. Rowsell y K. Pahl (Eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (369-382). Routledge.
- HERNÁNDEZ, M. C. (2019). "Experiencias de niñez en la pobreza. Una cartografía de cuidados". *Runa* 40 - 94-111.
- HEATH, S. Y CHAPMAN, L. (2020). The art of the ordinary: observational sketching as method. H. Holmes y S. M. Hall (Eds.). *Mundane Methods. Innovative ways to research the everyday* (105-120). Manchester University Press.
- HINE, C. (2017). From virtual ethnography to the embedded, embodied, everyday internet. L. Hjorth, H. Horst, A. Galloway, y G. Bell (Eds.). *The Routledge companion to digital ethnography* (21-28). Taylor & Francis.
- ICONOCLASISTAS (2020). Nuevos dispositivos para pensar el común. *FIELD: A Journal of Socially Engaged Art Criticism*, 15. <https://n9.cl/wuwhvv>.
- IVANIČ, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- JØRGENSEN, K. M. (2016). The media go-along: Researching mobilities with media at hand. *Mediekultur*, 32(60), 32-49. <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v32i60.22429>.
- KALMAN, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17): 37-66.
- KALMAN, J. Y VALDIVIA, P. (en prensa). *A scribe, a photographer and a vendor. Digital practices in a working-class neighborhood in Mexico City*. WAC Clearinghouse.
- KAUFHOLD, K. Y TUSTING, K. (2019). Academic writing. Tusting, K. (Ed.). *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (356-370). Routledge.
- KNOBEL, M. Y KALMAN, J. (2016). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje. Posibilidades del desarrollo profesional en contextos digitales*. Editorial SM.
- LILLIS, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing". Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25 (3): 353-388.
- LILLIS, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: talk around texts. Carter, Awena et al. (Eds.). *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (169-187). Benjamins.
- LILLIS, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh University Press.
- LILLIS, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación* (26): 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>.
- LILLIS, T. (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Cuadernos del Sur - Letras*, 54: 17-52.
- LILLIS, Y CURRY, M. (2010). *Academic Writing in a Global Context. The Politics and Practices of Publishing in English*. Routledge.
- MØLLER, K. Y ROBARDS, B. (2019). Walking through, going along and scrolling back: Ephemeral mobilities in digital ethnography. *Nordicom Review*, 40 (Special Issue 1): 95-109. doi:10.2478/nor-2019-0016.
- ORELLANA, M. Y EISNER, L. (en preparación). Trayectorias de literacidad a través de distintos espacios de participación: el complejo camino de escribir una tesina de grado.
- PINK, S., HORST, H., POSTILL, J., HJORTH, L., LEWIS, T. Y TACCHI, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.

- PRIOR, P. Y SHIPKA, J. (2003). Chronotopic lamination: Tracing the contours of literate activity. Ch. Bazerman y D. Russell (Eds.). *Writing Selves, Writing Societies: Research from Activity Perspectives* (180-238). WAC Clearinghouse.
- ROOZEN, K. (2021). Trayectorias para llegar a ser: la interacción con inscripciones en diferentes ámbitos del mundo de la vida. *Enunciación*, 26, 84-101. <https://doi.org/10.14483/22486798.16909>.
- SNEE, H., HINE, C., MOREY, Y., ROBERTS, S. Y WATSON, H. (2016). *Digital Methods for Social Science*. Palgrave/Macmillan.
- SPRADLEY, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Wadsworth.
- STORNAIUOLO, A. (2019). Authoring Data Stories in a Media Makerspace: Adolescents Developing Critical Data Literacies, *Journal of the Learning Sciences*, 29:1, 81-103, <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1689365>.
- SVENSSON, V. (2018). Análisis de portadas de aulas virtuales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29 (56). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14559244020>
- TAGG, C. Y LYONS, A. (2021). Polymedia repertoires of networked individuals: A day-in-the-life approach. *Pragmatics and Society*, 12(5): 725-755.
- THOMPSON, R. (2022). Reflective Approaches to Analyzing Digital Discourse. C. Vásquez (Ed.). *Research Methods in Digital Discourse Analysis* (257-276). Bloomsbury.
- TUCK, J. (2012). Feedback-Giving as Social Practice: Academic Teachers' Perspectives on Feedback as Institutional Requirement, Work and Dialogue. *Teaching in Higher Education*, 17 (2): 209-221. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611870>.
- TUCK, J. (2023). Defamiliarizing assessment and feedback: exploring the potential of "moments of engagement" to throw light on the marking of undergraduate assignments. *Assessment and evaluation in higher education*, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2181942>.
- VALDIVIA, P. (2023). Acciones de evaluación en prácticas digitales de un joven de la periferia de la Ciudad de México. En: S. Bueno Borges da Silva, J. Alves Assis y J. Semechechem (Orgs.). *Formação de Professores: por uma agenda política, ética e transformadora*. Vol. 11 (493-516). Editorial Pontes.
- VÁSQUEZ, C. (2022). *Research Methods for Digital Discourse Analysis*. Bloomsbury.
- VENEGA, S. (2024). *Prácticas digitales de adultas mayores en contexto de aislamiento social y preventivo ante la pandemia COVID-19*. Tesina de Licenciatura en Letras (Universidad Nacional de Río Negro). Inédita.
- VENEGA, S., EISNER, L. Y CANTAMUTTO, L. (2021). La investigación colaborativa de las prácticas digitales: entre el usuario nodo y el mediagrama. *Revista Estudios del Discurso Digital*, 4: 94-114.
- VOLD LEXANDER, K. Y ANDROUTSOPOULOS, J. (2019). Working with mediagrams: a methodology for collaborative research on mediational repertoires in multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1667363>.
- WELLMAN, B. Y BERKOWITZ, S. D. (Eds.) (1988). *Social structures: A network approach*. Cambridge University Press.

Retroalimentación sobre la producción escrita en lengua extranjera: experiencias con instrumentos de andamiaje para la escritura en inglés

MARÍA MARCELA GONZÁLEZ
◇ MARÍA ELISA ROMANO

Introducción

Durante el año 2018, las docentes titulares de las cátedras de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III de las carreras de grado Profesorado, Licenciatura y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas (UNC), llevamos a cabo una experiencia piloto, cuyos resultados motivaron el diseño y posterior creación de un Centro de Escritura en Inglés. Su implementación, con apoyo institucional, se concretó en 2019, dentro del marco del Programa de Apoyo al Mejoramiento de la Enseñanza en el nivel de Grado (PAMEG) (Res. Rectoral N° 1634). Lamentablemente, la pandemia de covid-19 interrumpió la labor del Centro, puesto que todos los recursos disponibles, al igual que las energías de los docentes, fueron invertidos en el área de tecnología para el diseño de herramientas digitales y la correspondiente capacitación docente. A partir de 2021, y ya sin contar con financiamiento, decidimos implementar algunas de las actividades originalmente previstas en el marco del Centro de Escritura en proyectos

específicos dentro de las cátedras, tales como el proyecto de investigación “Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior: validación de una escala analítica de evaluación”¹, desarrollado en la asignatura Lengua Inglesa II y el Taller de Escritura en Lengua Inglesa III, denominado OWW (por su sigla en inglés, es decir *Online Writing Workshop*). Ambos proyectos guardan una vinculación estrecha con la problemática del desarrollo de competencias escriturarias en Inglés Lengua Extranjera (ILE), los desafíos vigentes en torno a la autonomía para el aprendizaje en general y el aprendizaje de la escritura académica y de contenidos léxicos en particular, y las dificultades que suelen experimentar los alumnos en etapas de retroalimentación docente y entre pares. Por lo tanto, la migración, o reconversión de las acciones llevadas a cabo dentro del Centro de Escritura pudo concretarse en un contexto de compatibilidad plena.

En el presente capítulo nos proponemos dar cumplimiento a dos objetivos. Por un lado, informar sobre los resultados de una experiencia de retroalimentación que se enmarca en un proyecto de investigación centrado en el estudio de la evaluación de la escritura. Como parte de los objetivos de dicho proyecto, se diseñó un instrumento para calificar textos académicos (una escala analítica) en instancias sumativas de evaluación (exámenes parciales y finales). Luego de haber realizado un proceso de validación de dicha escala, en el período 2022-2023 se procedió a explorar su uso en instancias de evaluación formativa; es decir, se estudió la aplicación de este instrumento de evaluación como parte del proceso de retroalimentación que se lleva a cabo durante el año lectivo a través de tareas de escritura que implican la redacción de borradores luego de recibir retroalimentación docente. Por el otro, nos convoca la posibilidad de compartir y analizar resultados provenientes de la aplicación de un instrumento de andamiaje diseñado por los integrantes del equipo de investigación cuyo título es “Google drive como ambiente propicio para el desarrollo de la conciencia léxica y la escritura individual y colaborativa de ensayos a un nivel alto-intermedio y avanzado en las carreras de grado de inglés”.² Dicho proyecto estuvo dedicado al desarrollo del conocimiento y la conciencia léxica para un impacto positivo en el desempeño escriturario. El mencionado

instrumento se denominó *Lexical Competence Peer Assessment Chart*, es decir Tabla de Valoración de la Competencia Léxica de Pares (LCPAC), y permitió a los participantes brindar y recibir una retroalimentación que abarcó aspectos cuantitativos y cualitativos sobre la producción escrita a partir de la ponderación de la competencia léxica.

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, que explica la construcción de sentido como un proceso situado histórica y culturalmente, que se desarrolla necesariamente a través de la mediación cultural (Vygotsky, 1978), la escritura se concibe no solo como una habilidad cognitiva y motora con valor epistémico y comunicativo, sino principalmente como “un medio simbólico ligado a avatares políticos, económicos e ideológicos de distintas comunidades y grupos sociales” (Pipkin Embón y Reynoso, 2010, p. 22). En otras palabras, se concibe a la escritura como una práctica social y se entiende que las prácticas de escritura participan activamente en la construcción de determinadas instituciones, culturas e individualidades (Lantolf, 2010; 2011; Prior, 2006).

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura se definen, entonces, como procesos inseparables del contexto social y cultural en el que se desarrollan, que implican el uso de herramientas de andamiaje. En el contexto de la producción escrita en ILE, los instrumentos de andamiaje pueden ser herramientas, estrategias o técnicas que ayudan a los estudiantes a mejorar su escritura en inglés. En este sentido, es importante tener en cuenta que la retroalimentación es un componente clave de cualquier instrumento de andamiaje en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura. Algunos ejemplos de instrumentos de andamiaje para la retroalimentación sobre la producción escrita en ILE incluyen la retroalimentación directa e indirecta de docentes o entre pares, la evaluación formativa por parte del docente y el uso de instrumentos de autoevaluación (Ferris y Hedgcock, 2023; Lee, 2017).

En este capítulo nos concentramos en dos experiencias específicas de andamiaje. Ambas, si bien se centran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de escritura académica en lengua extranjera, refieren a problemáticas transversales y transferibles a otros contextos educativos, tales como el desarrollo de la conciencia léxica y de la autonomía en el aprendizaje, metas de singular importancia a lo largo de todo el trayecto curricular de grado.

1 Proyecto CONSOLIDAR (2018-2023), subsidiado por SecyT, UNC.

2 Proyecto CONSOLIDAR (2018-2023), subsidiado por SecyT, UNC.

Experiencia en Lengua Inglesa II: la evaluación formativa como andamiaje

Contexto de aplicación

En el marco del proyecto de investigación “Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior: validación de una escala analítica de evaluación”, cuyo foco fue en evaluación sumativa de la escritura en ILE, se llevó a cabo una experiencia de evaluación formativa. En ambas instancias se realiza una evaluación directa de la escritura basada en productos textuales, en lugar de en ejercicios relacionados con aspectos de la escritura; es decir, se trata de un proceso que implica la redacción de textos por parte de los estudiantes (Coombe, 2018). Este tipo de evaluación, sobre muestras concretas de escritura, es considerada como una de las maneras más efectivas de lograr una apreciación de sus habilidades escriturarias (Hyland, 2019; Ruecker y Crusan, 2018), especialmente por tratarse de una instancia real de escritura, en la que existe una interacción entre escritores y evaluadores; en otras palabras, se trata de un tipo de evaluación en el que el componente humano es central (Ferris y Hedgcock, 2023).

Encuadre teórico

En lo que respecta a abordajes de evaluación de un texto, una distinción básica (en la cual enmarcamos el diseño de instrumentos de evaluación en el proyecto anterior) es la que existe entre los enfoques holístico y analítico. El primero aborda al texto como un todo y conlleva la asignación de una nota o evaluación final general, mientras que el analítico implica la identificación de distintos aspectos del texto, de modo de determinar las fortalezas y debilidades de cada uno de los aspectos, para luego establecer una evaluación final. Este último implica la calificación de rasgos múltiples, ya que considera la escritura como un fenómeno complejo y multifacético. En un proyecto de investigación anterior, el instrumento basado en el enfoque analítico, la Escala Analítica de Evaluación (EAE), fue considerado como el más efectivo por los evaluadores y reflejó mayores niveles de confiabilidad entre evaluadores que el instrumento basado en el enfoque holístico (Romano y Martínez, 2017; Romano et al., 2022).

Una de las ventajas de esta forma de evaluar los textos es que permite a los evaluados analizar las fortalezas y debilidades en sus propios textos y, de esta manera, orientar estrategias de revisión y mejora de los propios productos y procesos de escritura; en otras palabras, se trata de un instrumento de evaluación que promueve y facilita el aprendizaje tanto de la escritura como de la lengua extranjera (Caperucci, 2018; Huff, 2021; Jonsson, 2014; Vercellotti, 2021). Hamp-Lyons (2003) afirma que, a la hora de tratar los problemas y las necesidades específicas de la escritura en una segunda lengua, este tipo de calificación resulta más conveniente. Asimismo, sostiene que sirve como herramienta para investigar lo que sucede durante el proceso de evaluación y que es una herramienta esencial para los docentes de escritores en lengua extranjera, ya que les brinda información valiosa que facilitará la toma de decisiones. Se trata, por lo tanto, de un instrumento de evaluación que puede ser especialmente útil para favorecer la evaluación formativa.

Procedimientos

La EAE que se diseñó y validó en el marco de nuestra investigación está basada en la propuesta por Tribble para evaluación de textos en lengua extranjera (Kern, 2000, p. 287) y contiene cuatro categorías: Contenido, Organización, Precisión lingüística (uso de la lengua) y Formato. En cada una de ellas se describen cinco bandas que resumen la calificación de ese aspecto en particular: Excelente/ Muy bueno/ Bueno/ Regular/ Inadecuado/ Inaceptable. Esta última aplica a casos en los que los evaluadores no cuentan con un texto para evaluar, ya sea porque el estudiante entrega la hoja en blanco o no logra finalizar la escritura y entrega solo una parte del texto.

Con respecto a la primera categoría, que es también la que mayor puntaje representa (35%), se considera la claridad en el desarrollo de las ideas, su adecuación a la consigna de escritura y si dicho desarrollo es completo. Al momento de asignar una banda en esta categoría, el evaluador tiene en cuenta la claridad conceptual del texto, el desarrollo del tema y los subtemas, y su relación con la consigna de escritura. A modo de ejemplo, un ensayo que se refiere al tema asignado de manera completa y clara, se ubicará en las primeras bandas de la escala (aprobado), mientras que aquellos que estén incompletos, no desarrollen el tema de

la consigna, o lo desarrollen solo indirectamente, serán evaluados con la banda Inadecuado. Se selecciona la banda Inaceptable en los casos en los que se presenta la página en blanco (no hay producción para evaluar) o se presenta un texto sobre una temática completamente diferente a la de la consigna.

La segunda categoría, Organización del texto, representa un 25% de la calificación total y se refiere a la estructura del texto: organización de los párrafos, conexión entre ideas principales y secundarias, coherencia y cohesión. Este aspecto en particular es uno de los que mayor tiempo y estudio requiere por parte de los estudiantes, ya que deben familiarizarse con un tipo de texto académico específico de la lengua inglesa: el ensayo académico (*academic essay*), que tiene características particulares, que, si bien con algunas similitudes con textos expositivos en castellano, no son equivalentes a lo que se denomina ensayo en nuestra lengua. Al evaluar esta categoría, el docente se preguntará si el texto se adecúa al tipo de ensayo solicitado en la consigna, si está estructurado correctamente en párrafos (introducción, desarrollo y conclusión) y si contiene signos de transición adecuados para la organización y conexión de ideas.

Al momento de calificar la tercera categoría, Precisión lingüística, los evaluadores hacen foco en el uso de la lengua, específicamente, en el registro (los textos académicos requieren un lenguaje formal) y en la corrección léxica y gramatical. Es en este punto en el que se tienen en cuenta la sintaxis, la estructura oracional, el uso de vocabulario específico y la ortografía. Esta categoría, si bien no es la más importante en términos de ponderación (porque representa un 20% de la calificación final), es un aspecto al que tanto docentes como estudiantes dedican atención y horas de práctica, ya que se trata de una lengua extranjera. La asignación de bandas en lo que respecta a precisión lingüística no se limita a considerar la ausencia de errores, sino también a analizar la sofisticación en el uso del idioma. Finalmente, la categoría Formato incluye aspectos formales tales como título, márgenes, disposición del texto y, en los casos en los que corresponde, adecuación a las pautas de citación de fuentes.

Luego de haber llevado a cabo el proceso de validación de la EAE, que incluyó el procedimiento de revisión de descriptores a través del análisis de un corpus de 179 textos elaborados por estudiantes en instancias de evaluación sumativa, el diseño e implementación de un programa de

entrenamiento de evaluadores y el análisis de confiabilidad entre evaluadores (Romano et al., 2022, 2023), se comenzó a utilizar este instrumento de evaluación en instancias previas a la evaluación sumativa, en las tareas de práctica que realizan los estudiantes durante el año.

La EAE se integró al proceso de retroalimentación en escritura que implementa la cátedra desde hace ya varios años, que implica la escritura de, al menos, dos borradores a partir de la retroalimentación indirecta por parte de las docentes (Romano, 2014). Para la retroalimentación indirecta se utiliza, junto con comentarios al margen, un Código de retroalimentación (*Feedback Code*), una serie de abreviaturas y signos que sirven para indicar problemas u oportunidades de mejora en los borradores que entregan los estudiantes. Durante el período 2022-2023 se incorporó la escala analítica, por lo que, además de los comentarios al margen sobre aspectos específicos a mejorar en relación con el uso de la lengua basados en el Código de retroalimentación, los estudiantes recibieron, en cada uno de los borradores, una evaluación con respecto a cada una de las categorías de la escala. Para estas instancias de evaluación formativa, la EAE no incluía la columna con los puntajes, de manera de evitar la atención en los aspectos sumativos de la evaluación y dirigirla a los descriptores de cada banda, y se agregó un espacio para incorporar comentarios relacionados con las bandas seleccionadas, si era necesario.

La inclusión de la evaluación formativa al proceso de retroalimentación es considerada una buena práctica, ya que, además de enriquecer el diálogo sobre la revisión durante el proceso de escritura, favorece la relación entre retroalimentación y evaluación, y entre evaluación formativa y sumativa, promoviendo la familiarización de los estudiantes con los criterios de evaluación docente, y estimulando la aplicación de los mismos criterios para la autoevaluación de la escritura (Andrade, 2019).

Análisis y discusión de resultados

Si analizamos un corpus de referencia de cuarenta borradores realizados por los estudiantes en las tres tareas de escritura llevadas a cabo a lo largo del año lectivo, se identifican mejoras en la mayoría de los casos, como ilustra el Gráfico 1.

En el caso de la categoría Contenido, se observa que en 22 de los 40 borradores (55%) los estudiantes mejoraron en este aspecto, logrando

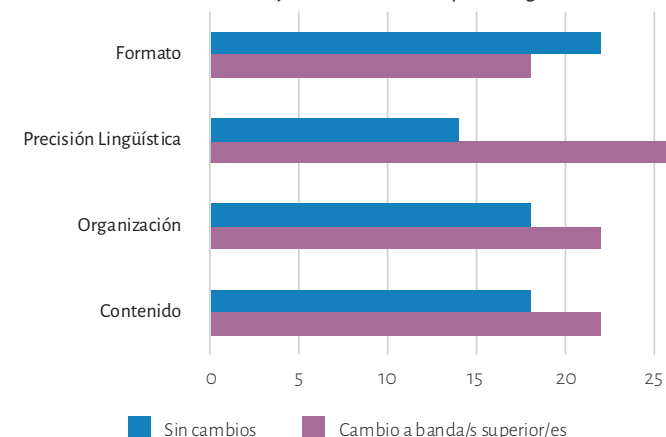
calificar en una banda superior. Por ejemplo, 18 estudiantes pasaron de una evaluación correspondiente a la banda Bueno, Regular o Inadecuado en sus primeros borradores a la inmediatamente superior en los segundos. En los cuatro casos restantes se evidenció una mejora aún más significativa, ya que en todos se observa una evaluación de Regular en el primer borrador y de Excelente en los segundos. En los textos en los que se ve una modificación en las bandas asignadas, es decir, en los que se mantuvo la misma calificación con respecto al contenido, se aprecia en todos que se trataba de borradores que se encontraban en las bandas más altas Excelente/ Muy Bueno o Bueno, por lo que es posible concluir que no hubo casos, en el corpus de referencia, en los que persisten problemas serios relacionados con el desarrollo del tema de escritura luego de la retroalimentación.

Con respecto a Organización, se observa la misma tendencia: el 55% de los borradores presentados presentan mejoras; es decir, evidencian una modificación ascendente en la asignación de las bandas. Sin embargo, en el caso de esta categoría, seis de los casos que no evidenciaron mejoras se continuaron ubicando en la banda Regular y en uno solo se vio un retroceso; en otras palabras, mientras que el primer borrador había sido calificado como Bueno en este aspecto, el segundo se ubicó en la banda Regular. Al analizar en detalle, notamos que se trata de un caso particular (el único en el corpus estudiado), en el que al intentar mejorar el contenido del texto, el estudiante incurrió en errores de organización que no estaban presentes en el primer borrador (por ejemplo, se mantuvieron la misma introducción y oración tópica a pesar de que se habían modificado los subtemas en el cuerpo del texto). Estos resultados pueden estar relacionados con las dificultades particulares que algunos estudiantes enfrentan en este nivel para internalizar la estructura de los diferentes tipos de ensayos académicos.

La categoría en la que se observó el mayor porcentaje de mejoría es Precisión Lingüística. Del total de las tareas analizadas, se observaron mejoras en el 65% de los segundos borradores; es decir, en 26 de los 40 ensayos analizados se mejoró la calificación, y en 10 de ellos la diferenciación es a dos bandas superiores (por ejemplo, de Inadecuado a Bueno). Estos resultados sugieren que el uso de la lengua extranjera es un aspecto que, luego de una retroalimentación efectiva, puede mejorar

significativamente, ya que permite a los estudiantes utilizar recursos disponibles (sus diccionarios, libros de gramática, textos de referencia, ejercicios de vocabulario previos, etc.) para trabajar en problemas específicos en sus borradores.

GRÁFICO 1. Evidencias de mejora en borradores por categoría



Finalmente, en lo que respecta a la categoría Formato, es el aspecto en el que se observan menos cambios o mejoras, pero esto se debe a que, en la mayoría de los casos, se trata de un aspecto en el que no se registran dificultades y, en general, se asignaron las bandas superiores, y se mantuvieron constantes entre los primeros y segundos borradores.

Luego de la implementación de la EAE como instrumento de evaluación formativa se administraron cuestionarios a los estudiantes y se realizaron entrevistas a través de grupos de foco con algunos (Carrera et al., 2022). El análisis de estos datos revela que los estudiantes valoran positivamente la integración de la EAE en el ciclo de retroalimentación, especialmente, como un instrumento de autoevaluación, que les permite identificar aspectos de la escritura susceptibles de mejora, orientar la práctica de la escritura hacia problemas recurrentes y enriquecer la retroalimentación docente.

También se realizaron entrevistas con docentes de la cátedra, que revelaron percepciones positivas con respecto al uso de la EAE (Romano et al., 2023). Especialmente, valoran el potencial de este instrumento

para evitar que se sobrevaloren aspectos específicos de la escritura, como la precisión lingüística, una tendencia muy común en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, todos los evaluadores recalcaron el valor formativo de la EAE, que permite tanto a docentes como a estudiantes identificar aspectos problemáticos específicos y planificar acciones de revisión orientadas a la resolución de dichos problemas.

A modo de conclusión preliminar de esta etapa es posible afirmar que la inclusión de la EAE en el proceso de retroalimentación sobre la escritura ha arrojado resultados positivos, tanto en lo que respecta a su impacto en los productos textuales, como a las percepciones de docentes y estudiantes sobre su uso y utilidad.

Experiencia en Lengua Inglesa III: instrumento de andamiaje para el desarrollo del conocimiento y la conciencia léxica

Contexto de aplicación

En el caso de la cátedra de Lengua Inglesa III, el título del proyecto CONSOLIDAR para el periodo 2018-2022 fue “Google Drive como ambiente propicio para el desarrollo de la conciencia léxica y la escritura individual y colaborativa de ensayos a un nivel alto-intermedio y avanzado en las carreras de grado de inglés”. Este derivó de resultados de proyectos de investigación anteriores vinculados con la competencia escrituraria de alumnos de grado de niveles posintermedio y avanzado, así como de su conciencia léxica. En general, y en virtud de múltiples factores, tales como las condiciones de masividad en las aulas, el alto grado de heterogeneidad de niveles persistentes más allá de estadios iniciales, el desarrollo de una competencia escrituraria acorde a las demandas académicas de un profesional de la lengua extranjera resulta ser uno de los principales desafíos tanto para estudiantes como para docentes. Igualmente, el cultivo de una conciencia léxica para una escritura más eficaz no aparece de manera conspicua entre las prioridades de los estudiantes de ILE en el contexto descripto. El desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario y la adquisición de léxico específico para diversas unidades temáticas constituyen objetivos fundamentales en las materias troncales de

Lengua Inglesa (en las carreras de grado de Profesorado, Licenciatura y Traductorado dictadas en la Facultad de Lenguas, UNC), y estos aspectos parecen tornarse aún más complejos y desafiantes a partir del tercer año del programa de estudios, donde las temáticas propuestas adquieren un grado de abstracción y profundidad acordes a niveles de desempeño posintermedio y avanzado. En este mismo contexto, surge una preocupación adicional a partir de la necesidad de que dichas habilidades y conocimiento léxico no sólo contribuyan a un impacto positivo en la resolución de ejercicios estructurales en instancias de práctica relativamente controlada, sino que tengan una incidencia positiva en tareas más libres y abiertas, como la producción de ensayos escritos. Es así como el proyecto aludido al comienzo de este párrafo se dedicó a analizar, en uno de sus tramos, el impacto de un instrumento particular de andamiaje desarrollado para abordar ambas preocupaciones.

Encuadre teórico

Las actividades de redacción escrita llevadas a cabo en un contexto digital de corte colaborativo, y la retroalimentación de distintos tipos y en distintas etapas de la redacción, tales como la retroalimentación tanto entre pares y como docente, todas ellas producidas en el marco del proyecto de investigación citado, nos permitieron observar y potenciar el grado de conocimiento léxico y conciencia léxica predominantes entre nuestros estudiantes. El concepto de “conocimiento léxico” agrupa cinco componentes esenciales (Nagy y Scott, 2000), y como primera característica se encuentra la posibilidad de incrementarlo a través del aprendizaje de significados y la profundización de su comprensión en encuentros sucesivos y una relación activa con la palabra meta. El concepto de conocimiento léxico incluye la polisemia, ya que implica la identificación de los diferentes significados de una palabra en contextos diversos. Nagy y Scott incluyen como tercer aspecto los distintos tipos de conocimiento implícito, es decir el uso de palabras en formas orales y escritas, el conocimiento de la sintaxis y usos de la palabra, la comprensión semántica que incluye identificación de sinónimos y antónimos, y el adecuado uso de prefijos o sufijos, o comprensión morfológica. La cuarta característica propuesta por los autores se relaciona con la ocurrencia de las palabras en contexto, y alude a la red de relaciones y alianzas que una palabra establece con

otros vocablos y conceptos. Finalmente, afirman que el conocimiento léxico tendrá variaciones según se trate de diferentes categorías gramaticales. La conciencia léxica amplía y completa al concepto de aprendizaje léxico, posicionando a la metacognición como elemento central a la adquisición de vocabulario, dado que una conciencia expandida en torno a la importancia del léxico motiva al alumno a construir e incrementar de manera sostenida su lexicón (Stahl y Nagy, 2006). La conciencia léxica es un aspecto crítico en el aprendizaje de vocabulario, ya que abarca al generativo del aprendizaje e incluye a un variado espectro de estrategias que propician el aprendizaje en diferentes contextos y temáticas. De hecho, este aspecto generativo resulta esencial en tareas de producción poco estructuradas, como la escritura de ensayos. Graves y Watts-Taffe (2002) caracterizan a la conciencia léxica como una disposición cognitiva y afectiva frente al aprendizaje de vocabulario, así como de cara al desarrollo de habilidades metacognitivas que fomenten la adquisición léxica. Mediante la observación de los comentarios de retroalimentación guiados por el andamiaje de los instrumentos provistos, se procuró entonces describir no sólo el conocimiento léxico y la conciencia léxica que los alumnos desplegaron en su participación en el *Online Writing Workshop*, sino también fomentarlos y potenciarlos.

Procedimientos

Entre las diversas actividades realizadas en el marco de este proyecto destacamos un aspecto directamente vinculado al desarrollo de la autonomía en la evolución de una conciencia léxica para un impacto positivo en el desempeño escriturario. Durante el año 2021, los integrantes del equipo desarrollaron un instrumento de acompañamiento que se agregó a los utilizados en el anterior bienio, esta vez orientado a guiar de manera precisa los procesos de retroalimentación entre pares dirigida hacia el empleo de léxico meta estudiado en el contexto de los espacios curriculares que sirvieron de marco para la investigación (cuatro comisiones de Lengua Inglesa III). Este fue diseñado para comprender aspectos cuantitativos, por ejemplo, qué cantidad de componentes léxicos meta evidencia un ensayo de opinión redactado para responder a una determinada consigna; como cualitativos, así, una valoración de diversos aspectos del ensayo que se benefician a partir de la selección léxica que realiza su

autor. El instrumento se denominó *Lexical Competence Peer Assessment Chart*, Tabla de Valoración de la Competencia Léxica de Pares (LCPAC) y consistió en una lista de control sobre diversos aspectos del aprendizaje léxico que los participantes de la experiencia debían aplicar a la versión revisada y editada de un texto escrito por otro de ellos. En el año 2022, se operativizó su aplicación durante el desarrollo del Taller OWW. Los alumnos que formaron parte recibieron y brindaron retroalimentación con base en él. Los participantes de cada grupo de trabajo en el que se dividió cada comisión, hasta alcanzar un máximo de cinco cada uno, al finalizar el último borrador de la serie de reescrituras debían aplicar este instrumento LCPAC a otro participante en un círculo cerrado (el participante 1 analizaba el ensayo del participante 2, el 2 del 3, y así, sucesivamente, hasta cerrar el círculo, de modo tal que cada uno recibía y brindaba retroalimentación con base en este instrumento). El equipo analizó las intervenciones de cada integrante, luego se triangularon los datos de modo de analizar su percepción en comparación con la apreciación de los tutores y profesores, y, finalmente, se administró una encuesta entre los alumnos participantes a fin de conocer sus impresiones sobre el instrumento utilizado.

La plantilla sobre competencia léxica con la que los estudiantes abordaron al análisis crítico del ensayo de opinión de uno de sus pares les permitió contabilizar no sólo la cantidad de términos meta que fueron utilizados sino también el nivel de corrección de las redes colocacionales de esos términos, como así también la adaptación de estos a sus nuevos contextos de producción. También pudieron indagar sobre cómo las decisiones léxicas de cada autor contribuyeron a mejorar distintos aspectos del texto, como por ejemplo la claridad en la referencia, la variedad léxica, y el conocimiento y manejo de palabras y conceptos claves, entre otros componentes deseables.

Análisis y discusión de los resultados

Se procesaron un total de doscientas treinta y dos (232) instancias de retroalimentación completas (intervenciones que incluyeron la aplicación del LEPAC), cuyo análisis revela que, según la percepción de los estudiantes, los participantes del OWW utilizaron un promedio de 18,89 términos meta por ensayo; una cantidad que, considerando la extensión promedio de los ensayos, es decir quinientas (500) palabras, resulta aceptable.

Estos términos provienen de los materiales de estudio utilizados en la cátedra y consisten en palabras de distintas categorías gramaticales, expresiones idiomáticas y frases verbales. De acuerdo a los resultados relevados, un 77,57 % de esos términos fueron utilizados con las correspondientes asociaciones y alianzas, lo que demostró instancias de una mayor riqueza léxica reflejada en la competencia colocacional. Con relación a los cambios que se realizaron al emplear los términos provistos por los materiales de estudio en el nuevo contexto del ensayo, se desprende que un 66,38 %, según la ponderación realizada mediante la aplicación del instrumento por parte de los estudiantes, hizo uso de los términos de manera similar al de los textos fuente, con escasa ampliación a otros empleos correctos más allá de los modelos estudiados y que pudieran haber sido facilitados por una investigación en diccionarios, concordancias y otras herramientas físicas y digitales. En los casos de los términos utilizados con cambios significativos en relación a cómo se encontraban plasmados en los materiales de estudio, un 31,03 % registró que los estudiantes lo hicieron de manera gramatical y estilísticamente correcta.

Con respecto a cómo las decisiones léxicas de los escritores impactaron de manera positiva en sus producciones, se obtuvieron los siguientes resultados: un 79,94% de los encuestados determinó que hubo una mayor claridad en la referencia y un 68,97% consideró que se enriqueció la variedad léxica, lo cual redundó en una experiencia más gratificante de lectura. Por otra parte, el 93,97% encontró un mejoramiento en el conocimiento y manejo de palabras claves y conceptos, y un 72,84% dio cuenta de una mayor especificidad y precisión semántica. Entre otros aspectos que se analizaron, la sofisticación en la expresión de ideas fue consignada por un 52,16%, y el tono y registro apropiado fue estimado como un elemento que mostró mejoras por un 86,21%. Por último, un 57,76% de los participantes consignó que hubo una mayor precisión en la expresión de sutilezas y detalles. Un bajo porcentaje de los estudiantes intervinientes (4,74%) consideró otros aspectos adicionales en los que percibieron mejoras en el ensayo y que no se incluyeron de manera explícita en el instrumento, por ejemplo, estructura del ensayo y pertinencia de los ejemplos. Tal como puede observarse, el instrumento apuntaba a orientar el proceso de retroalimentación que cada participante debía brindar a sus pares hacia una valoración de la conciencia léxica desarrollada.

Mediante la triangulación de los datos pudieron observarse, sin embargo, algunas discrepancias entre la percepción de los estudiantes y la de sus docentes tutores, encargados de brindar retroalimentación docente. La principal divergencia se vio en los porcentajes de aplicación de los términos meta incluidos en los ensayos y la competencia colocacional. Los docentes expresaron cifras finales más bajas para el empleo de términos específicos y para el de colocaciones correctas. Esto demuestra que no hubo acuerdo entre alumnos y docentes con respecto al concepto de *término específico meta* vinculado al contenido desarrollado, razón por la cual los estudiantes contabilizaron un mayor número al incluir palabras estrechamente vinculadas a la temática en cuestión, pero que no componían el bagaje léxico propuesto como meta de aprendizaje y, por lo tanto, novedoso. Por otro lado, la falta de coincidencia en el empleo correcto de colocaciones indica que aún se debe seguir trabajando en este campo para lograr mejorar la calidad en la asociación idiomática de vocablos en la escritura espontánea, pues tanto los estudiantes que brindaron como los que recibieron retroalimentación omitieron realizar correcciones en asociaciones que podían describirse como incorrectas, poco frecuentes o escasamente idiomáticas.

También se observó una discrepancia, aunque menor, en cuanto a los cambios y elecciones léxicas operados por parte de los estudiantes. Los docentes, en general, consideraron que tales modificaciones y elecciones podrían haber sido mejores para el desarrollo de los diversos temas. Es decir, las expectativas de los docentes estuvieron por encima de los resultados obtenidos. Es posible que, por un lado, un foco más intenso puesto en el léxico haya hecho descuidar aspectos sintácticos de la lengua, lo cual explicaría los errores cometidos. Por el otro, este resultado se relaciona de manera lógica y directa con las percepciones de los docentes en cuanto a que es imperativo continuar trabajando en el desarrollo de la competencia comunicacional. Los docentes y tutores concluyeron que los estudiantes mantienen algunas deficiencias en cuanto a la expresión un tanto más sofisticada (por encima de un nivel intermedio) de ideas y debilidades en la expresión de sutilezas o diferencias finas entre términos empleados (por ejemplo, diversas maneras de realizar acciones, expresables a través de diversos términos dentro de un mismo *word domain*, o dominio léxico).

Por otra parte, donde sí hubo grandes coincidencias fue en la expresión del registro y tono, que fueron considerados adecuados en la mayoría de los casos. No se registraron problemas, en la retroalimentación de los docentes, en cuanto a claridad referencial.

En esta última etapa de la investigación, tal como se indicó más arriba, también se llevaron a cabo encuestas a fin de medir la evaluación que hicieron los propios estudiantes, del nuevo instrumento LCPAC. Algunos de los datos significativos arrojados por la encuesta y que podrán orientar los procesos de revisión y afinación del instrumento, son los siguientes. Con respecto al grado de dificultad del instrumento sobre el cual fueron interrogados, la mayoría de los participantes (75,7%) manifestaron que el LCPAC presenta un grado de complejidad promedio. Solo 9,9% consideró que el instrumento es demasiado difícil de completar, mientras que el 14,4% dijo que fue de baja dificultad.

Uno de los datos más alentadores arrojados por la encuesta es que la gran mayoría de los participantes manifestó que la evaluación recibida de sus compañeros a través de este instrumento es de utilidad para revelar su competencia léxica. Tan solo el 18% respondió que no lo es. Entre las personas que contestaron que no lo consideran útil, una de las razones consignadas con mayor frecuencia fue que el instrumento es confuso y presenta dificultades a la hora de completarlo. Varios manifestaron que no es lo suficientemente específico como para saber en qué concentrarse, ya que parece no haber consenso sobre qué elementos léxicos se deben identificar como vocabulario específico meta e, incluso, sugirieron incluir ejemplos más precisos para completar el instrumento de manera eficaz. En consecuencia, los integrantes del equipo de investigación podrán no solo examinar el instrumento para detectar rasgos conducentes a posibles confusiones, sino también complementar este instrumento con entrenamiento previo, y explícito sobre su correcta y eficaz administración. Otro de los datos más promisorios es el hecho de que solo el 4,5% de los participantes que contestaron la encuesta manifestó que el instrumento no es confiable. La gran mayoría (78,4%) respondió que es lo suficientemente confiable, mientras que el 17,1% piensa que es muy confiable.

Los encuestados que consideraron que no es confiable dieron diversas razones para su respuesta. Entre ellas, se destaca la idea de que los alumnos no confían en su propio nivel de competencia léxica y no piensan que la

apreciación sea acertada, puesto que pueden no compartirse los mismos criterios que los profesores, quienes luego serán los que los evaluarán en última instancia. Una respuesta que llama la atención es que un participante manifestó que la baja confiabilidad se debe a la falta de compromiso por parte de sus compañeros de equipo. Creemos que la confianza en la retroalimentación de pares se desarrolla de manera paulatina luego de sucesivas intervenciones y que la autonomía resultante es lo que, eventualmente, disipará la incertidumbre y quitará el foco puesto tan solo en las evaluaciones finales para trasladarlo a una atención comprometida hacia el contenido de aprendizaje léxico –dicho de otro modo, una conciencia léxica mejorada–.

También resulta ser un importante aliciente para los integrantes del equipo de investigación el porcentaje elevado de participantes que consideran que el LCPAC los ayudó a consolidar su competencia léxica. Un total de 91% de los encuestados consideró que el instrumento es efectivo para la mejora de la conciencia léxica, mientras que el 9% restante respondió que no.

En cuanto a los aspectos que el instrumento ayudó a afianzar o mejorar, los resultados arrojados por la encuesta demuestran que el más beneficiado fue el rango de vocabulario frecuente (72,4%), mientras que el menos fue la existencia de la conciencia léxica (31,9%). Los aspectos pueden jerarquizarse de la siguiente manera, de mayor a menor:

- ◆ El rango de vocabulario que se usa de manera frecuente.
- ◆ La dificultad de estudiar nuevos términos teóricamente, sin ponerlos en uso.
- ◆ La falta de competencia colocacional.
- ◆ La relevancia del desarrollo léxico para la escritura académica.
- ◆ La importancia de la adquisición de léxico para el aprendizaje de una segunda lengua.
- ◆ La complejidad del conocimiento de los términos.
- ◆ La necesidad de aumentar la cantidad de veces que se encuentran con un término para completar el aprendizaje.
- ◆ La existencia de algo conocido como conciencia léxica, entendida como la “predisposición cognitiva y efectiva para aprender léxico nuevo.”

En una conclusión preliminar, podría afirmarse que resulta llamativo que la respuesta valorativa altamente positiva de la efectividad del

instrumento provenga del mismo grupo de participantes que, en un desglose fino de los aspectos más y menos pertinentes del aprendizaje facilitado por el LCPAC, hayan establecido la conciencia léxica en el último segmento del rango. Interpretamos que los estudiantes valoran la posibilidad de potenciar su desempeño léxico, establecen un vínculo significativo entre un crecimiento en su empleo de nuevo léxico y un producto más eficaz de escritura, y consideran que el instrumento LCPAC es conducente hacia estos mejores productos. Sin embargo, también interpretamos que aparece cierto divorcio entre competencia y conciencia, como si se tratara de una percepción de que la competencia léxica permite un mejor rendimiento deseable, pero la conciencia connota y remite a los esfuerzos que, inevitablemente, han de realizarse para lograr alcanzar la meta de una adecuada competencia.

Conclusiones

Las experiencias aquí presentadas revelan la importancia de las intervenciones docentes y de los pares durante el proceso de aprendizaje de la escritura, y el valor de instrumentos de andamiaje en dicho proceso. Estos permiten enriquecer el proceso de retroalimentación, aportando claridad en la interacción que se desarrolla entre docentes y estudiantes, y entre pares, ya que implican la identificación de categorías textuales, el uso de terminología específica, y la definición de criterios de evaluación, que se comparte entre todos los participantes. Estas características son las que relacionamos generalmente con procesos de andamiaje efectivos: la retroalimentación clara, selectiva e interactiva (Hyland, 2023; Lee, 2017).

Los instrumentos diseñados y analizados en el contexto de enseñanza de la escritura académica en ILE en el nivel de grado han demostrado tener un impacto positivo en los productos textuales, permitiendo generar conciencia sobre aspectos específicos y fundamentales de la escritura. Asimismo, han sido percibidos como herramientas útiles tanto por docentes como por estudiantes, lo que permite desarrollar un andamiaje efectivo. Los resultados obtenidos son positivos, y nos alientan a continuar trabajando y perfeccionando dichos instrumentos, a través

de nuevas intervenciones, siempre orientadas a atender las problemáticas comunes con las que se encuentran los estudiantes de grado en las carreras de ILE.

Los resultados preliminares de la experiencia llevada a cabo con estudiantes de segundo año (Lengua Inglesa II) nos permiten afirmar que la inclusión de un instrumento de evaluación formativa en el proceso de retroalimentación sobre escritura puede ser beneficioso para mejorar su producción escrita, especialmente en lo que respecta a la precisión y corrección en el uso de la lengua extranjera; un aspecto clave no solo para el desarrollo de la escritura sino de la competencia comunicativa en general. Asimismo, las percepciones positivas de docentes y estudiantes reflejan la posibilidad de enriquecer el diálogo de retroalimentación a través de una conexión directa entre criterios de evaluación e instancias intermedias de práctica.

Se plantea, de todos modos, el desafío de ampliar el corpus de análisis a través de la implementación de la EAE en todos los grupos de estudiantes de la asignatura y de investigar con mayor profundidad la dimensión longitudinal de las mejoras en los borradores a lo largo del ciclo lectivo, así como la correlación entre estos progresos y los resultados en las instancias de evaluación sumativa de la escritura académica (exámenes parciales y finales).

En lo que respecta a la experiencia llevada a cabo con estudiantes de Lengua Inglesa III, la principal conclusión que surge a partir de la triangulación de los datos obtenidos es que adquirieron conocimiento de los términos léxicos más importantes relacionados con los diversos temas tratados y que queda demostrado un crecimiento de la conciencia léxica evidenciada a través de los diferentes intentos de ampliar el rango de vocabulario empleado y dar mayor valoración, dentro del proceso de retroalimentación de la escritura apoyado por los instrumentos suministrados, a cuestiones netamente léxicas. Por otro lado, sin embargo, persiste la necesidad de continuar trabajando para lograr mayores niveles de sofisticación en la expresión espontánea de ideas y la competencia colocacional.

Es evidente, a partir de las observaciones realizadas y los resultados obtenidos, que el nuevo instrumento de andamiaje amplía y mejora las posibilidades de ofrecer y recibir retroalimentación específica sobre el impacto del léxico en las producciones escritas finales de los estudiantes.

Si bien se trató de una experiencia desplegada en la última etapa de la investigación, los resultados son altamente alentadores y motivadores para procurar pulir el instrumento, enriquecerlo con el aporte de los diversos agentes del proyecto (estudiantes, tutores y docentes) e incorporarlo a la batería de instrumentos de retroalimentación entre pares utilizados durante los procesos de redacción escrita desarrollada en los contextos virtuales de aprendizaje provistos por las cátedras involucradas, de manera conjunta con un entrenamiento explícito sobre sus diversos aspectos a fin de garantizar su correcto empleo y explotar a pleno su potencialidad. Ciertamente, a pesar de sus imperfecciones actuales, que podrán ser subsanadas en posteriores aplicaciones, el instrumento LCPAC ha permitido cumplir con los dos objetivos específicos trazados para él, es decir, una comprensión más acabada por parte de tutores y docentes de los grados de conocimiento léxico y conciencia léxica evidenciados por parte de los estudiantes, por un lado, y la incentivación acaecida durante los procesos escriturarios para desarrollar mayores niveles tanto de conocimiento como de conciencia léxica, por el otro, con el fin último de producir textos escritos de mayor calidad y sofisticación para un sinnúmero de funciones académicas.

A futuro se plantea ampliar las posibilidades de estos instrumentos para el andamiaje, con mayor énfasis en la autoevaluación y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Referencias

- ANDRADE, H. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>.
- CAPERUCCI, D. (2018). Assessment and certification of foreign language learning through rubrics: A methodological perspective. En A. Lopes y R. Ruiz Cecilia (Eds.). *New trends in foreign language teaching: Methods, evaluation and innovation* (pp. 294-307). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- CARRERA, P., CAD, A.C. Y SALINAS, J. (2022). The impact of electronic indirect feedback on the writing process of undergraduate students. En M. López Barrios, M. Porto, M.E. Romano, y F. Sacchi (Eds.). *Language testing and assessment. Selected Papers from the 45th FAAP Conference* (pp. 103-124). Córdoba: FAAP.

- COOMBE, C. (2018). *An A to Z of second language assessment: How language teachers understand assessment concepts*. Inglaterra: British Council.
- FERRIS, D. Y HEDGCOCK, J. (2023). *Teaching L2 Composition. Purpose, process and practice* (Fourth edition). Nueva York y Londres: Routledge.
- GRAVES, M.F., & WATTS-TAFFE, S. (2002). The Place of Word Consciousness in a Research-Based Vocabulary Program. *What research has to say about reading instruction*, 3, 140-165.
- HAMP-LYONS, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. In Kroll, B. (ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge University Press.
- HUFF, J. (2021). College writing instructors using rubrics to drive instruction. *Academia Letters*, Article 2639. <https://doi.org/10.20935/AL2639>.
- HYLAND, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLAND, K. (2023). English for academic purposes and discourse analysis. In *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge.
- JONSSON, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39 (7), 840-852. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875117>.
- KERN, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. (2010). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. (2011). Integrating sociocultural theory and cognitive linguistics in the second language classroom. En E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Vol. II (pp. 303-318). Nueva York y Londres: Routledge.
- LEE, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Singapur: Springer.
- NAGY, W. E. Y SCOTT, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. III (pp. 269-284). Nueva York y Londres: Routledge.
- PIPKIN EMBÓN, M. Y REYNOSO, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.
- PRIOR, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 54-66). Nueva York: Guilford Press.
- ROMANO, M. E. (2014). Revisión y retroalimentación en el proceso de escritura en lengua extranjera: experiencias con alumnos universitarios de grado. En G. Giménez, D. Luque y M. Orellana (Comps.). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces* (pp. 111-113). Córdoba: UNC.

- ROMANO, M. E. Y MARTÍNEZ, J. I. (2017). Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés): Análisis de criterios docentes. En F. Ávalos, H. Gargiulo, J. Rodríguez y E. Villanueva de Debat (Eds.). *Currículum, perspectivas didácticas y evaluación. Didáctica del Español Lengua Segunda y Extranjera. Lengua de señas* (pp. 78-91). Córdoba: UNC.
- ROMANO, M. E., MARTÍNEZ, J. I. Y DALLA COSTA, N. V. (2022). Evaluación de la escritura en lengua extranjera: aplicación de un instrumento de evaluación holística. *Revista Confluencias*, 6 (1), 35-44.
- ROMANO, M. E., MARTÍNEZ, J. I. Y DALLA COSTA, N. V. (2023). Desafíos de la evaluación de la escritura en lengua extranjera en el nivel superior: percepciones de docentes sobre la aplicación de una escala analítica. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 10 (19), 103-121. <https://n9.cl/ezzt6>.
- RUECKER, T. Y CRUSAN, D. (2018). *The politics of English second language assessment in global contexts*. Nueva York y Londres: Routledge.
- STAHL, S. A. Y NAGY, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Nueva York y Londres: Routledge.
- VERCELLOTTI, M. (2021). Beyond the rubric: Classroom assessment tools and assessment practice. *TESL-EJ*, 25(3). <https://n9.cl/nstkl5>.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.

Sección entrevistas



Writing is like the air we breathe in the academy

CHARLES BAZERMAN ◇ FABIANA CASTAGNO

The present interview is a review, reformulation, and update specially conducted by Charles Bazerman for this publication. It originated from a conversation held during one of his visits to the Universidad Nacional de Córdoba, where he holds an Honorary Doctorate.¹ The conversation took place at the Facultad de Ciencias de la Comunicación, in 2018, during the Jornadas “El lugar de la escritura en los procesos de formación. Aportes para enseñanzas inclusivas en todas las disciplinas” organized by RAILEES, which were hosted by this university.² Throughout the talk, Dr. Bazerman, drawing on his extensive experience, discusses topics related to the teaching of writing within the disciplines and across the curriculum, as well as the role of teachers in supporting students’ literacy journeys to build their voices and participate critically in the academic world and society.

Fabiana Castagno: – One of the thematic lines that is a subject of sustained conversation in RAILEES relates to addressing the links between

¹ Editors’ Note: The conferral of the highest distinction awarded by this institution took place during the “Jornadas” that led to the establishment of RAILEES in 2016.

² Editors’ Note: The interview was documented audiovisually with the purpose of producing a teaching resource for the Writing Center of that institution and was conducted in coordination with a department of the Ministry of Education of the Province of Córdoba.

teaching and learning processes and literacy practices. Based on what we have been discussing throughout the “Jornadas” and your extensive experience related to the teaching of writing across the curriculum³ and in the disciplines, we would like to revisit this issue from the perspective of teaching. So, if the goal is to teach students, why is it important for teachers to consider themselves as writers? What is the role of writing in a teacher’s life?

Charles Bazerman: –First, I want to say how happy I am to return to Córdoba. I’d like to thank you very much for your invitation and for all the people who’ve helped make this journey possible. It’s a beautiful city, and the programs that you are engaged in have grown so much since my last visit two years ago. It’s a great delight to be here again.

Now to your question. Education is all about helping students become all they can be, to help them develop their thinking, their skills, their perceptions of life, and their ability to participate in society. Each teacher pursues these general goals through their own subject area that they are committed to. But why should a teacher of biology or history be concerned about writing when they should be concerned about biology or history? But really, they are the same thing. First all these fields have developed through writing that has presented findings and ideas in books, journals, and other formats. Knowledge is argued for, evidence is presented, ideas are elaborated, and agreement is reached through writing, then this knowledge is offered to students through textbooks and other readings. Teachers in all subject areas produce, consume, and assign writing.

Writing is like the air we breathe in the academy. But that air is a bit different in each room. In each area, the books and articles make different arguments, present different data, and speak to different criteria than in each other area—so reading and writing become specialized beyond the general basics learned in language education. It is more than a matter of specialized vocabulary. Each field has a different kind of reasoning and makes a different kind of sense. So, learning to read and write in academic

³ Editors’ Note: The Universidad Nacional de Córdoba, in an inter-institutional project with colleagues from other Argentine and foreign universities, translated one of his landmark works into Spanish under the title “Escribir a través del currículum. Una guía de referencia” as an open-access digital book, which is available at: <https://n9.cl/qkqb9>.

fields requires more advanced and specialized literacy skills, tied to the practices of each field. Students will not learn to think, write and understand in these fields unless they produce texts for their fields.

If a teacher is not comfortable with writing, if a teacher is nervous, or hates writing they might say “I’m a mathematician, I’m a numbers person” or “I’m an engineer, I like to make things with my hands. I did not choose to go into Spanish, or English, or a writing field, I chose to go into my field because this is where my talents and interest are. I don’t get much from those language fields.” If the student hears that from their teacher, what they might say is “this teacher who represents their field doesn’t think writing is important and doesn’t have many good feelings or ideas about writing. Then, why do I as student need to learn to write?”

Actually, writing is already in your life. You probably love your subject, whether biology, or geology, or physics, or history. If you are asked by some friends to explain a concept, you are composing some ideas. The more you can share the things you love in your field, why the field is important, and what the ideas are, the more you will be able to convey to your students those same ideas. Even when you are writing your lessons for your students, you are writing.

Further, sharing your experiences with other teachers can become a great joy. When you start to open up what is actually going on in your classroom, you begin describing the details, what worked in the classroom, what you said that caused a negative reaction, what questions you asked that opened up many ideas in your students. The more you can explain and write stories about your teaching experiences, the more you can grow as a teacher, and the more you become a reflective professional. Writing is a chance for you to really look at your life and reflect on what is happening, seeing your experience mirrored back to you in your words and the words of your colleagues.

Fabiana Castagno: – So, based on what you’re suggesting, how is writing related to the teacher’s discipline and the task of teaching?

Charles Bazerman: – Your students, as they write about your subject, learn to think about your subject. Writing helps them remember the facts,

and helps them remember the things you say, but even more, it helps them make connections and their own sense of the material. Students remember more when they connect things. Ideas grow in their minds, and the material becomes a way of seeing the world. By helping your students write, you are helping them to see the world in the way you have developed through your study of your subject—whether psychology, physics, or literary studies. The concepts of your field, which at first may just be words to them, become magic lenses to see the world through concepts. Through learning to write using the concepts and ways of reasoning of your field, your students gradually come to see and make those concepts their own, and are able to incorporate those ideas into addressing the questions and problems they see around them.

Through their writing you can also identify what the students don't quite understand yet, what misunderstandings they have, or what implications they do not yet see. Their writing will give you insight into how you can redirect and deepen their understanding, thereby improving your teaching and their learning.

Fabiana Castagno: – Are you asking teachers to become Language teachers? Isn't writing the responsibility of Language teachers?

Charles Bazerman: – Some things are admittedly the language teachers' responsibility. In students' earliest grades, teachers offer basic lessons of written language—spelling, expanding vocabulary, general vocabulary, grammar, legibility, neatness, and so on. Also, language teachers introduce students to imaginative literature, narratives, and other cultural documents. That is their realm. But some language experiences only happen in your area: conceptual terms and formulations, specialized forms of reasoning and thinking, particulars of knowledge, ways of describing things that your field provides. The language teacher cannot take care of that. Even if they would try, only you would really be interested in discussing those specialized ideas, and your students would likely accept only your authority in the area. If the English or Spanish teacher were to teach biological terms, the students would say "oh it's just something else to memorize." The writing would not be a way of seeing, and doing, and thinking. Only you can evaluate and support how

students are making sense of your subject, how they are entering into the knowledge of your field.

What makes writing difficult is thinking about what you are going to say, what kind of ideas you are going to formulate, to whom, how will this communicate to readers, how will you organize ideas and information, where has the discussion gone so, and what you will add to the discussion. These hard, more advanced questions are embedded within the work of the disciplines, and help students write more intelligently in their subject area. So, when you work with student writing, you are not being a language teacher, you are being a history teacher; you are being a political science teacher; you are being a math teacher.

Fabiana Castagno: – You believe that students should write in all the disciplines and across the curriculum. Why and how should this be done?

Charles Bazerman: – Each field has its way of thinking and reasoning. If students don't articulate their way of thinking and connect it to the material you offer, then they are not developing in that field. This is true even in fields that are not primarily verbal, like music, dance, or athletics. In such fields some of the most accomplished people also are the most articulate. They can explain what they are doing, understand how to improve, and know how to communicate to others to develop their natural talents.

History and political science are examples of fields which work more directly with words. Through the narratives and concepts of these fields, students learn more than just facts to repeat. They learn about the history of their country, the history of the world, the way countries interrelate, the way people interact with politics, how they can communicate in their community about the issues that are of importance to them. In another kind of example, some of the most enthusiastic advocates for writing across the curriculum have been people in the health professions, because they know how important it is that the patients' records are kept well, how communication between nurses and doctors and other health professionals occurs, how work is reported, and how the information needs to be interpreted in relation to the latest research findings. People in the health professions know these communications can affect life and death.

Fabiana Castagno: – In an interview conducted here two years ago, you said that the texts we assign for reading and writing will determine how we interpret the world. Could you elaborate a bit more on this statement?

Charles Bazerman: – As we learn the words of a language, we start to be able to see objects in the world that correspond to the words and concepts. When a little child learns the word car, the thing coming down the street to them is no longer just a red thing, a metal thing, a thing with wheels, but it becomes all the things that are represented by a car: a vehicle, something dangerous, something fast or attractive, a symbol of power or wealth. The concept of car attaches to other related concepts and, helps organize thinking, and interpret experiences in daily life. The psychologist Vygotsky talked about spontaneous and scientific concepts. The spontaneous ones are the ones we come up with every day as we try to organize our experiences. Our spontaneous concepts are influenced by the language we learn to use from around us everywhere. He says that at first we use words in interaction, but eventually the words reformulate our perceptions and thinking. The same thing happens later as we learn the concepts of schooling and academic disciplines, what he calls scientific concepts: they reorganize our perceptions of life. Compare how a physicist thinks about gravity compared with a person who does not know physics. Daily experience lets us all know that things fall down towards the earth, and that's what most people think of as gravity. But to someone who knows classical physics, gravity is the attraction between two different masses. A small book seems to fall to a big earth, dropping to the ground, but actually the earth is also falling toward the object. Physicists see gravity as a relationship. Contemporary physics make the relationship even more complex.

Let me give another kind of example. When we were young our friends enjoyed the same things as us and we were able to talk about things in similar ways, but those who went on in education started to see things differently than their friends who went to work early. Then classmates at the university also started to think differently than each other depending on what they studied. Some became lawyers, and for many years read and wrote about law. Years later if we converse with them socially we may observe that they think like lawyers. Or if they studied and went into

work in economics or finances they might seem to see things in terms of wealth and economic exchange. And literature specialists are caught up in a world of creative writing. In fact, each may make new friends in their respective fields, in part because those people think about things in ways that are now familiar to them. Through education and the texts students read and write daily, students become exposed to and engaged with these different ways of thinking.

Fabiana Castagno: – Why should a teacher be interested in their students' writing? (especially when this writing shows that the student does not fully understand the discipline)

Charles Bazerman: – Seeing how your students' ideas are growing takes more than correcting the grammar or seeing if students have the right answers. Their writing is a communication from them to you, about how they see the subject and what it means to them. Their writing reveals the current state of their thinking about the subject and how they are connecting their understanding of the subject with the world they observe and experience. You might be really pleased with those students who show exceptional understanding, and even write new and insightful things. But not every student does this. Some students show misunderstandings, or show partial understanding. If so, what they write lets you know how you can help them improve their understanding and make deeper connections. If you are not paying attention to the thoughts they are developing, no matter how limited or faulty those thoughts might be, you are simply asking them to repeat back to you the words you tell them. Repeating back the words of "the right answer" doesn't necessarily help expand their viewpoint or reorient their thinking. The answers that are less than excellent may be the ones that help you the most as a teacher of biology, history, or mathematics.

Fabiana Castagno: – What does writing reveal about how students construct their knowledge of the discipline and their own voice?

Charles Bazerman: – Let's talk a few minutes about the development of the students' voice. Voice is saying something that will be heard and that expresses your perspective. If students are reading textbooks and

listening to lectures only to repeat back those words, they are like spectators, not using the knowledge in ways meaningful to them. But when they start to put the ideas together in their own way, they are starting to find meaning in the subjects. Unless they start to find their own words, they are like the people who watch sports but never play, and see the game in a limited way of “who’s winning, who’s losing, who has the ball.” The more you play the game, however, the more you understand what the players are doing, the decisions that they are making, the importance of their movements, and how amazing a play might be. You learn to appreciate the game on another, more realistic level, and you get ideas about how you can improve your own game.

Let me place increased literacy engagement in historical context. Five thousand years ago, writing started as a form of agricultural record keeping. Most of life had nothing to do with writing. Over the years, writing has come to affect, even saturate, almost everything. Even personal relationships are mediated by the apps we have on the phone, psychologists who give us advice about life, the novels we read, and the scripts behind the movies we watch.

Now if you don’t read and you don’t write, you are at the mercy of other people’s words. You can see this very clearly in terms of civic, political participation. If you cannot write and have not read about government and politics, how can you let your opinions be known, how can you influence others, how can you exert power in the political system? If I have a legal problem, I have to be able to write in my defense, or have a lawyer to write briefs and make my case. In the world of literacy, if you don’t write, you are not visible. Your writing voice is what gives you presence and allows you to pursue your interests and perspectives.

Fabiana Castagno: – A central task for teachers is related to the assessment of the writing produced by their students. What is the best way for a teacher to evaluate their students’ writing?

Charles Bazerman: – There are many ways of evaluating writing. Some clearly are the domain of language teacher, such as “have you learned this particular technical skill with language?” Some methods of evaluation,

however, have to do with cultural beliefs about what style of writing shows a more educated or more intelligent person. Such evaluations can mistakenly evaluate people’s intelligence or talents on the dialect or style students have grown up with. None of these evaluations, however, should be your concern as a subject area teacher using writing. Your concern should be on how well students are communicating and elaborating their content, ideas, and thinking in your subject. You should evaluate the student texts as a biologist, as a political scientist, as a historian, as a mathematician. If students are not being articulate about their thoughts, are not being precise in their arguments, or are putting things together in a way that does not follow good thinking in your field--that is what you should respond to and evaluate the students on. It’s not your primary responsibility to correct their spelling and grammar except insofar as it interferes with conveying their meaning. Your main perspective as an evaluator is considering the quality of disciplinary knowledge and thought expressed.

Fabiana Castagno: – How do Information and Communication Technologies (ICTs) impact the ways of writing, reading, and thinking? How should schools address this?

Charles Bazerman: – Technologies of writing have been growing and changing from the beginning of writing five millennia ago. We no longer use clay tablets. The kinds of paper, pens, and pencils we have been using in schooling were invented only in the last couple of centuries. Even typewriters, invented in the late nineteenth century, are now obsolete. Word processing programs in the latter part of the twentieth century were already a big change for the teaching of writing because they made revisions much easier. But now we have the internet and search tools, we have social media, we have personal handheld devices, and since the time of this interview Artificial Intelligence and Large Language Models have become readily available. The preparation, distribution, access, and storage of documents are now reorganizing all of our communications.

Of course, we should be educating our students for the world they now write within and will change further in the near future. We shouldn’t be educating them for clay tablets. There are certain tasks that you still might use paper and pencil for; some evidence suggests that young

children learning to physically form letters helps literacy learning, so handwriting may have some continuing value. Most adults, however, now use handwriting rarely, with even shopping lists kept on handheld devices. So electronic technologies need to be introduced and used more thoroughly for writing, even though students also need to learn to be critical about devices and various communicative platforms and social media that are available to them.

Further, if students are doing most of their writing and revisions on computers, then their assessments also should be on the same devices with software similar to those they are familiar with, even though that might create some logistic challenges. If you take these electronic tools away from the students, can you really evaluate how well they are able to communicate in the contemporary world? Or are you saying I want to see how well you would communicate if you went in back in a time machine to the 19th century. That's a debate that's been going on in US testing world, but it's only a matter of time that the electronic side and all the electronic supportive tools will win, even though testing may try to drag them back.

Fabiana Castagno: –To conclude this conversation, I would like to briefly revisit the connection between the teacher's own writing and that of their students in order to enhance their work.

Charles Bazerman: –Ok, only as teachers become more comfortable as writers and understand the roles of writing in their own lives, can they then transmit their excitement and engagement to their students. Struggling with their own writing helps teachers appreciate how the students are struggling so that they can support student's emerging ideas. Your project works in a very similar way with the idea that the beginning of teaching of writing is for teachers to develop themselves as writers. To that you add a writing across the curriculum and writing in the disciplines orientation. I admire how much support you have from your educational institutions and government policies. Such a project may differ from what most teachers previously experienced when they were students and were simply asked to accept the authority of their fields, but now you are concerned with bringing all citizens into more complete participation in the modern world of knowledge. So I really appreciate what you are doing.

Escribir es como el aire que respiramos en el ámbito académico

CHARLES BAZERMAN ◇ FABIANA CASTAGNO

Traducción al español: Diana Waigandt

La presente entrevista es una revisión, reformulación y actualización realizada especialmente por Charles Bazerman para esta publicación. Tiene su origen en una conversación mantenida en ocasión de una de sus visitas a la Universidad Nacional de Córdoba de la cual es Doctor Honorario.¹ La conversación se llevó adelante en la Facultad de Ciencias de la Comunicación durante el año 2018 en el marco de las Jornadas “El lugar de la escritura en los procesos de formación. Aportes para enseñanzas inclusivas en todas las disciplinas” organizadas por la RAILEES, de la cual fue sede esa universidad.² A lo largo de la charla, el Dr. Bazerman, a partir de su vasta experiencia, desarrolla temáticas vinculadas a la enseñanza de la escritura en las disciplinas y a través del currículum, como así también acerca del papel de los profesores

1 Nota de las editoras: La entrega de la distinción máxima que otorga esa casa de estudios fue efectuada en el marco de las Jornadas en las que se funda la RAILEES en 2016.

2 Nota de las editoras: La entrevista se documentó audiovisualmente con el propósito de producir un material de consulta docente para el Centro de Escritura de esa unidad académica y se desarrolló en coordinación con un organismo del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

para acompañar las trayectorias letradas de los estudiantes para construir sus voces y participar críticamente en el mundo académico y en la sociedad.

Fabiana Castagno: – Una de las líneas temáticas que es objeto de conversación sostenida en la RAILEES se relaciona con el abordaje de los vínculos entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las prácticas letradas. En función de lo que hemos estado conversando a lo largo de las jornadas y de su vasta trayectoria relacionada con la enseñanza de la escritura a lo largo del currículum³ y en las disciplinas, nos gustaría volver sobre este asunto desde la perspectiva de enseñar. Entonces, si el propósito es enseñar a los alumnos, ¿por qué es importante para los docentes considerarse a sí mismos como escritores? ¿Cuál es el rol de la escritura en la vida de un docente?

Charles Bazerman: – Primero, quiero decir lo feliz que estoy de regresar a Córdoba. Me gustaría agradecerles mucho por su invitación y a todas las personas que han ayudado a hacer posible este viaje. Es una ciudad hermosa, y los programas en los que están involucrados han crecido mucho desde mi última visita hace dos años. Es un gran placer estar aquí de nuevo.

Ahora, con relación a su pregunta, la educación trata de ayudar a los estudiantes a convertirse en todo lo que pueden ser, para ayudarles a desarrollar su pensamiento, sus habilidades, su percepción de la vida y su capacidad de participar en la sociedad. Cada docente persigue estos objetivos generales a través de su propia área de especialización a la que están comprometidos. Pero ¿por qué un docente de biología o historia debería preocuparse por la escritura cuando debería estar preocupado por la biología o la historia? En realidad, son lo mismo. En primer lugar, todos estos campos se han desarrollado a través de la escritura que ha presentado hallazgos e ideas en libros, revistas y otros formatos. El conocimiento se argumenta, se presenta evidencia, se elaboran ideas y se llega a acuerdos a través de la escritura. Luego, este conocimiento se ofrece a

3 Nota de las editoras: La Universidad Nacional de Córdoba, en un Proyecto interinstitucional con colegas de otras universidades argentinas y extranjeras, tradujo al español una de sus obras emblemáticas bajo el título *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, como libro digital de acceso abierto que se encuentra disponible en: <https://n9.cl/qgkb9>

los estudiantes a través de libros de texto y otras lecturas. Los docentes en todas las áreas producen, consumen y asignan escritura.

Escribir es como el aire que respiramos en el ámbito académico. Pero ese aire es un poco diferente en cada sala. En cada área, los libros y artículos hacen diferentes argumentos, presentan diferentes datos y se ajustan a diferentes criterios, por lo que leer y escribir se vuelven especializados más allá de los fundamentos generales aprendidos en la educación lingüística. Es más que una cuestión de vocabulario especializado. Cada campo tiene un tipo diferente de razonamiento y construye diferentes tipos de sentido. Por lo tanto, aprender a leer y a escribir en campos académicos requiere habilidades de alfabetización más avanzadas y especializadas, vinculadas a las prácticas de cada campo. Los estudiantes no aprenderán a pensar, escribir y entender en estos campos a menos que produzcan textos para esos campos.

Si un docente no se siente cómodo con la escritura, si está nervioso u odia escribir, podría decir: “Soy matemático, soy una persona de números” o “Soy ingeniero, me gusta hacer cosas con mis manos. No elegí estudiar español, inglés o un campo de escritura, elegí mi campo porque aquí es donde están mis talentos e intereses. No obtengo mucho de esos campos de lenguaje”. Si el estudiante escucha eso de su maestro, podría pensar: “Este maestro que representa su campo no cree que la escritura sea importante y no tiene muchos buenos sentimientos o ideas sobre la escritura. Entonces, ¿por qué necesito aprender a escribir como estudiante?”

En realidad, la escritura ya forma parte de tu vida. Probablemente ames tu materia, ya sea biología, geología, física o historia. Si unos amigos te piden que expliques un concepto, estás organizando algunas ideas. Cuanto más puedas compartir las cosas que amas de tu campo, por qué es importante y cuáles son las ideas, más podrás transmitir esas mismas ideas a tus estudiantes. Incluso cuando estás escribiendo tus lecciones para ellos, estás escribiendo.

Además, compartir tus experiencias con otros docentes puede convertirse en una gran satisfacción. Cuando comienzas a abrirte sobre lo que realmente está sucediendo en tu clase, empiezas a describir los detalles, lo que funcionó en el aula, lo que dijiste que causó una reacción negativa, qué

preguntas hiciste a tus estudiantes que generaron muchas ideas. Cuanto más puedas explicar y escribir sobre tus experiencias de enseñanza, más podrás crecer como docente y más te convertirás en un profesional reflexivo. Escribir es una oportunidad para que realmente examines tu vida y reflexiones sobre lo que está sucediendo, viendo tu experiencia reflejada en tus palabras y en las palabras de tus colegas.

Fabiana Castagno: –Entonces, en función de lo que plantea, ¿cómo está relacionada la escritura con la disciplina del docente y la tarea de enseñar?

Charles Bazerman: –Tus estudiantes, al escribir sobre tu materia, aprenden a pensar sobre tu materia. La escritura les ayuda a recordar los hechos y las cosas que dices, pero aún más, les ayuda a hacer conexiones y a dar sentido al material por sí mismos. Los estudiantes recuerdan más cuando conectan cosas. Las ideas crecen en sus mentes y el material se convierte en una forma de ver el mundo. Al ayudar a tus estudiantes a escribir, les estás ayudando a ver el mundo de la manera que tú has desarrollado a través del estudio de tu materia, ya sea psicología, física o estudios literarios. Los conceptos de tu campo, que al principio pueden ser solo palabras para ellos, se convierten en lentes mágicos para ver el mundo a través de esos conceptos. Al aprender a escribir usando los conceptos y formas de razonamiento de tu campo, tus estudiantes gradualmente se apropian de esos conceptos, los hacen suyos y son capaces de incorporar esas ideas para abordar las preguntas y problemas que ven a su alrededor.

A través de su escritura, también puedes identificar lo que los estudiantes aún no entienden del todo, qué malentendidos tienen o qué implicaciones aún no ven. Su escritura te brindará información sobre cómo puedes redirigir y profundizar su comprensión, mejorando así tu enseñanza y su aprendizaje.

Fabiana Castagno: –¿Le está pidiendo a los docentes que se conviertan en maestros de lengua? ¿No es la escritura una responsabilidad de los profesores de lengua?

Charles Bazerman: –Algunas cosas son, indudablemente, responsabilidad de los docentes de lengua. En los primeros grados, los maestros

ofrecen lecciones básicas del lenguaje escrito: ortografía, ampliación de vocabulario, vocabulario general, gramática, legibilidad, pulcritud, etc. Además, los maestros de lengua introducen a los estudiantes en la literatura imaginativa, las narrativas y otros documentos culturales. Ese es su ámbito. Pero algunas experiencias lingüísticas solamente ocurren en tu área: términos y formulaciones conceptuales, formas especializadas de razonamiento y pensamiento, particularidades del conocimiento, formas de describir cosas que tu campo proporciona. El docente de lengua no puede ocuparse de eso. Incluso si lo intentara, solo tú estarías realmente interesado en discutir esas ideas especializadas, y tus estudiantes probablemente aceptarían solo tu autoridad en el área. Si el docente de lengua enseñara términos biológicos, los estudiantes dirían “oh, es solo algo más que memorizar”. La escritura no sería una forma de ver, hacer y pensar. Solo tú puedes evaluar y apoyar cómo los estudiantes están entendiendo tu materia, cómo están ingresando en el conocimiento de tu campo.

Lo que hace que escribir sea difícil es pensar en lo que vas a decir, qué tipo de ideas vas a formular, a quién te diriges, cómo se comunicará esto a los lectores, cómo organizarás las ideas y la información, hacia dónde ha ido la discusión hasta ahora y qué añadirás a la discusión. Estas preguntas difíciles y más avanzadas están integradas en el trabajo de las disciplinas y ayudan a los estudiantes a escribir de manera más inteligente en su área de estudio. Por lo tanto, cuando trabajas con la escritura de los estudiantes, no estás siendo un profesor de lengua, estás siendo un profesor de historia; estás siendo un profesor de ciencias políticas; estás siendo un profesor de matemática.

Fabiana Castagno: –Usted cree que los alumnos deberían escribir en todas las disciplinas y a través del currículum, ¿por qué y cómo debería realizarse?

Charles Bazerman: –Cada campo tiene su propio modo de pensar y razonar. Si los estudiantes no articulan su forma de pensar y no la conectan con el material que se les ofrece, entonces no están desarrollándose en ese campo. Esto es cierto incluso en campos que no son principalmente verbales, como la música, la danza o el deporte. En dichos campos, algunas de las personas más talentosas también son las más elocuentes.

Pueden explicar lo que están haciendo, entender cómo mejorar y saber cómo comunicarse con otros para desarrollar sus talentos naturales.

La historia y las ciencias políticas son ejemplos de campos que trabajan más directamente con las palabras. A través de las narrativas y los conceptos de estos campos, los estudiantes aprenden más que solo hechos para repetir. Aprenden sobre la historia de su país, la historia del mundo, la manera en que los países se interrelacionan, la forma en que las personas interactúan con la política, y cómo pueden comunicarse en su comunidad sobre los temas que son importantes para ellos. En otro tipo de ejemplo, algunos de los defensores más entusiastas de la escritura a través del currículo han sido personas en las profesiones de la salud, porque saben lo importante que es llevar bien los registros de los pacientes, cómo ocurre la comunicación entre enfermeras, médicos y otros profesionales de la salud, cómo se reporta el trabajo y cómo la información necesita ser interpretada en relación con los hallazgos más recientes de la investigación. Las personas en las profesiones de la salud saben que estas comunicaciones pueden afectar la vida y la muerte.

Fabiana Castagno: – Usted en una entrevista realizada aquí, hace dos años, dijo que los textos que demos a leer y a escribir van a determinar cómo interpretamos el mundo. ¿Podría explayarse un poco más sobre esta afirmación?

Charles Bazerman: – A medida que aprendemos las palabras de un idioma, comenzamos a poder ver objetos en el mundo que corresponden a esas palabras y conceptos. Cuando un niño pequeño aprende la palabra “coche”, la cosa que viene por la calle hacia él ya no es solo algo rojo, algo metálico, algo con ruedas, sino que se convierte en todas las cosas que son representadas por un coche: un vehículo, algo peligroso, algo rápido o atractivo, un símbolo de poder o riqueza. El concepto de coche se conecta con otros conceptos relacionados y ayuda a organizar el pensamiento e interpretar las experiencias en la vida diaria.

El psicólogo Vygotsky habló de conceptos espontáneos y científicos. Los conceptos espontáneos son aquellos que formulamos todos los días mientras intentamos organizar nuestras experiencias. Nuestros conceptos espontáneos son influenciados por el lenguaje que aprendemos a usar

en nuestro entorno. Él dice que al principio usamos palabras en interacción, pero eventualmente las palabras reformulan nuestras percepciones y pensamientos. Lo mismo ocurre más adelante cuando aprendemos los conceptos de la escolarización y las disciplinas académicas, lo que él llama conceptos científicos: reorganizan nuestras percepciones de la vida.

Comparemos cómo piensa un físico sobre la gravedad en comparación con una persona que no conoce la física. La experiencia diaria nos enseña a todos que las cosas caen hacia la Tierra, y eso es lo que la mayoría de la gente piensa como gravedad. Pero para alguien que conoce la física clásica, la gravedad es la atracción entre dos masas diferentes. Un pequeño libro que parece caer hacia una gran Tierra, cayendo hacia el suelo, pero en realidad también la Tierra está cayendo hacia el objeto. Los físicos ven la gravedad como una relación. La física contemporánea hace que esta relación sea aún más compleja.

Déjenme dar otro tipo de ejemplo. Cuando éramos jóvenes, nuestros amigos disfrutaban de las mismas cosas que nosotros y podíamos hablar sobre temas de manera similar, pero aquellos que continuaron con su educación comenzaron a ver las cosas de manera diferente a sus amigos que empezaron a trabajar temprano. Luego, los compañeros de clase en la universidad también empezaron a pensar de manera diferente entre ellos dependiendo de lo que estudiaban. Algunos se convirtieron en abogados y durante muchos años leyeron y escribieron sobre derecho. Años después, si conversamos con ellos socialmente, podemos observar que piensan como abogados. O si estudiaron y trabajaron en economía o finanzas, pareciera que ven las cosas en términos de riqueza e intercambio económico. Y los especialistas en literatura están inmersos en un mundo de escritura creativa. De hecho, cada uno puede hacer nuevos amigos en sus respectivos campos, en parte porque esas personas piensan sobre las cosas de maneras que ahora les resultan familiares. A través de la educación y los textos que los estudiantes leen y escriben diariamente, se exponen y se involucran con estas diferentes formas de pensar.

Fabiana Castagno: – ¿Por qué un docente debería estar interesado en los escritos de sus alumnos? Especialmente cuando estos escritos muestran que el alumno no conoce/no entiende la disciplina.

Charles Bazerman: – Ver cómo se desarrollan las ideas de tus estudiantes requiere más que corregir la gramática o verificar si tienen las respuestas correctas. Su escritura es una comunicación de ellos hacia ti, sobre cómo ven el tema y lo que significa para ellos. Su escritura revela el estado actual de su pensamiento sobre el tema y cómo están conectando su comprensión del tema con el mundo que observan y experimentan. Puede que te sientas realmente complacido con aquellos estudiantes que muestran una comprensión excepcional, e incluso escriben cosas nuevas y perspicaces. Pero no todos los estudiantes hacen esto. Algunos estudiantes muestran malentendidos o una comprensión parcial. Si es así, lo que escriben te permite saber cómo puedes ayudarlos a mejorar su comprensión y hacer conexiones más profundas. Si no prestas atención a los pensamientos que están desarrollando, sin importar cuán limitados o erróneos puedan ser, simplemente les estás pidiendo que repitan las palabras que les dices. Repetir las palabras de “la respuesta correcta” no necesariamente ayuda a expandir su punto de vista o reorientar su pensamiento. Las respuestas que no son excelentes pueden ser las que más te ayuden como profesor de biología, historia o matemática.

Fabiana Castagno: – ¿Qué muestra la escritura sobre cómo los estudiantes construyen su conocimiento de la disciplina y su propia voz?

Charles Bazerman: – Hablemos unos minutos sobre el desarrollo de la voz de los estudiantes. La voz es decir algo que será escuchado y que expresa tu perspectiva. Si los estudiantes están leyendo libros de texto y escuchando conferencias solamente para repetir esas palabras, son como espectadores, no están utilizando el conocimiento de maneras significativas para ellos. Pero cuando empiezan a unir las ideas a su manera, están empezando a encontrar significado en las materias. A menos que empiecen a encontrar sus propias palabras, son como las personas que ven deportes, pero nunca juegan, y ven el juego de una manera limitada a “quién está ganando, quién está perdiendo, quién tiene la pelota”. Sin embargo, cuanto más juegas el juego, más entiendes lo que los jugadores están haciendo, las decisiones que están tomando, la importancia de sus movimientos y cuán increíble puede ser una jugada. Aprendes a apreciar el juego en otro nivel, más realista, y obtienes ideas sobre cómo puedes mejorar tu propio juego.

Permítanme poner el aumento del compromiso con la alfabetización en un contexto histórico. Hace cinco mil años, la escritura comenzó como una forma de llevar registros agrícolas. La mayor parte de la vida no tenía nada que ver con la escritura. Con el paso de los años, la escritura ha llegado a afectar, e incluso a saturar, casi todo. Incluso hasta las relaciones personales están mediadas por las aplicaciones que tenemos en el teléfono, los psicólogos que nos dan consejos sobre la vida, las novelas que leemos y los guiones detrás de las películas que vemos.

Ahora bien, si no lees y no escribes, estás a merced de las palabras de otras personas. Esto se puede ver muy claramente en términos de participación cívica y política. Si no puedes escribir y no has leído sobre el gobierno y la política, ¿cómo puedes dar a conocer tus opiniones?, ¿cómo puedes influir en los demás, ¿cómo puedes ejercer poder en el sistema político? Si tengo un problema legal, debo ser capaz de escribir en mi defensa, o tener un abogado que redacte escritos y presente mi caso. En el mundo de la alfabetización, si no escribes, no eres visible. Tu voz escrita es lo que te da presencia y te permite perseguir tus intereses y perspectivas.

Fabiana Castagno: – Una tarea central de los profesores se relaciona con la valoración de los escritos que producen los estudiantes. ¿Cuál es la mejor manera que tiene un docente para evaluar la escritura de sus alumnos?

Charles Bazerman: – Hay muchas formas de evaluar la escritura. Algunas claramente pertenecen al ámbito del profesor de lengua, como “¿has aprendido esta habilidad técnica particular con el lenguaje?” Sin embargo, algunos métodos de evaluación tienen que ver con creencias culturales sobre qué estilo de escritura muestra a una persona más educada o más inteligente. Tales evaluaciones pueden equivocadamente juzgar la inteligencia o los talentos de las personas según el dialecto o estilo con el que los estudiantes han crecido. Ninguna de estas evaluaciones, sin embargo, debería ser tu preocupación como profesor de una materia específica que usa la escritura. Tu preocupación debe ser cuán bien los estudiantes están comunicando y elaborando su contenido, ideas y pensamiento en tu materia. Debes evaluar los textos de los estudiantes como biólogo, como politólogo, como historiador, como matemático. Si los estudiantes no están siendo claros, no están siendo precisos en sus argumentos, o

están organizando las cosas de una manera que no sigue el buen razonamiento en tu campo, eso es lo que debes señalar y evaluar en los estudiantes. No es tu responsabilidad corregir su ortografía y gramática, excepto en la medida en que interfieran con la comprensión de los conceptos. Tu perspectiva principal como evaluador es considerar la calidad del conocimiento disciplinario y el pensamiento expresado.

Fabiana Castagno: –¿Cómo impactan las TIC en los modos de escribir, de leer y de pensar? ¿Cómo debería la escuela abordarlo?

Charles Bazerman: – Las tecnologías de la escritura han estado creciendo y cambiando desde el inicio de la escritura hace cinco milenios. Ya no usamos tabletas de arcilla. Los tipos de papel, bolígrafos y lápices que hemos estado usando en la educación se inventaron recién en los últimos dos siglos. Incluso las máquinas de escribir, inventadas a finales del siglo XIX, ahora son obsoletas. Los programas de procesamiento de texto en la última parte del siglo XX ya representaban un gran cambio para la enseñanza de la escritura porque facilitaban mucho las revisiones. Pero ahora tenemos internet y herramientas de búsqueda, tenemos redes sociales, tenemos dispositivos personales portátiles y, desde el momento de esta entrevista, la Inteligencia Artificial y los Modelos de Lenguaje de Gran Escala se han vuelto fácilmente disponibles. La preparación, distribución, acceso y almacenamiento de documentos están reorganizando todas nuestras comunicaciones.

Por supuesto, deberíamos estar educando a nuestros estudiantes para el mundo en el que ahora escriben y que cambiará aún más en el futuro cercano. No deberíamos estar educándolos para las tabletas de arcilla. Hay ciertas tareas para las que aún podrías usar papel y lápiz; algunas evidencias sugieren que el aprendizaje físico de la formación de letras en los niños pequeños ayuda al aprendizaje de la alfabetización, por lo que la escritura a mano puede tener todavía algún valor. Sin embargo, la mayoría de los adultos ahora usan la escritura a mano raramente, incluso las listas de compras se guardan en dispositivos portátiles. Por lo tanto, las tecnologías electrónicas necesitan ser introducidas y utilizadas de manera más exhaustiva para la escritura, aunque los estudiantes también necesitan aprender a ser críticos respecto a los dispositivos y

las diversas plataformas de comunicación y redes sociales que tienen a su disposición.

Además, si los estudiantes están haciendo la mayor parte de su escritura y revisiones en computadoras, entonces sus evaluaciones también deberían realizarse en los mismos dispositivos con software similar al que están familiarizados, aunque eso pueda crear algunos desafíos logísticos. Si les quitas estas herramientas electrónicas a los estudiantes, ¿puedes realmente evaluar qué tan bien son capaces de comunicarse en el mundo contemporáneo? ¿O estás diciendo que quieres ver qué tan bien se comunicarían si retrocedieran en una máquina del tiempo al siglo XIX? Esa es una discusión que ha estado ocurriendo en el mundo de las pruebas en Estados Unidos, pero es solo cuestión de tiempo para que el lado electrónico y todas las herramientas de apoyo electrónico ganen, aunque las evaluaciones intenten arrastrarlas hacia atrás.

Fabiana Castagno: – Para finalizar esta conversación me gustaría volver, sintéticamente, sobre el vínculo del docente con la escritura propia y la de sus estudiantes para desarrollar su labor.

Charles Bazerman: – (...) Solo cuando los profesores se sienten más cómodos como escritores y comprenden el papel de la escritura en sus propias vidas, pueden transmitir su entusiasmo y compromiso a sus estudiantes. Lidar con su propia escritura ayuda a los docentes a apreciar cómo los estudiantes están luchando para que puedan apoyar sus ideas emergentes. El proyecto de ustedes funciona de manera muy similar, con la idea de que el comienzo de la enseñanza de la escritura es que los profesores se desarrollen como escritores. A eso se agrega una orientación hacia la escritura en todo el currículo y en las disciplinas. Admiro cuánto apoyo reciben de sus instituciones educativas y políticas gubernamentales. Un proyecto así puede diferir de lo que la mayoría de los profesores experimentaron anteriormente cuando eran estudiantes y simplemente se les pedía que aceptaran la autoridad de sus campos, pero ahora la Red se preocupa por involucrar a todos los ciudadanos en una participación más completa en el mundo moderno del conocimiento. Así que realmente aprecio lo que están haciendo.

Having a Vision and Building a Community: Getting Started Creating a Writing Center and Writing Across the Curriculum

CHRISTOPHER THAISS ♦ DIANA WAIGANDT

The present interview is a review, reformulation, and update specially conducted by Dr. Christopher Thaiss for this publication. It originated from a conversation held during his visit to the Faculty of Engineering at the Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) in 2018. This took place within the framework of the Writing Programs in Higher Education Project.¹ Throughout the discussion, Dr. Thaiss addresses topics relevant to the creation and development of writing centers and programs across the curriculum, contributing to the dialogues that are of interest within the member universities of RAILEES and to colleagues from other Argentine and Latin American universities.

¹ Editor's note: The Writing Programs in Higher Education project was designed by five national universities (UNC, UNER, UNRC, UNVM, UNQ) and submitted to the Fulbright Specialist Program, whose funding enabled Dr. Christopher Thaiss's trip to Argentina in August 2018. As part of the mentioned project, the Jornadas sobre Procesos de formación y programas de escritura para la inclusión y calidad en la educación superior were organised, which included actions aimed at diverse audiences: teachers, researchers, administrative staff, and the general public. For twenty-one days, Dr. Thaiss toured the different campuses, replicating activities according to the specific interests of each academic community.

Diana Waigandt: – You are one of the world’s most recognized authors in the studies of writing in the disciplines and across the curriculum. You are an emeritus professor at the University of California, Davis, where you served as the director and professor of the Center for Excellence in Teaching and Learning and the University Writing Program. Based on your extensive experience, where does the power of the Writing Across the Curriculum approach lie in developing academic literacy?

Christopher Thaiss: – Well, first, the concept of “writing across the curriculum” recognizes that no matter the discipline, or the area of study we are talking about, language is always part of it. All disciplines develop through language, and proficiency in language is essential to research and teaching in every discipline. When students are in school, almost always they’ll have at least one class that is focused on language in some way. But even if they have such a course, students might not realize that all their other subjects are also dealing with language, if only indirectly. So a program that specifically supports language development across all disciplines helps everyone.

If the school or the university indeed has built a “writing – or a language – across the curriculum program”, then that will make students aware that in *every subject* they have, they must think about the words that they are using, how those words are used to convey meaning, and how they can develop their own skills as communicators not only in their courses but in their lives and careers beyond school.

I mention the phrase “language across the curriculum” because when the concept of “WAC” was first developed, back in the 1960s, the phrase was actually “language across the curriculum,” not writing across the curriculum, because the pioneering British developers, including James Britton and Nancy Martin, wanted to capture the idea that all forms of language – writing, speech, listening, reading, etc. – were intimately involved in learning in every field. Britton’s *Language and Learning* (1970) was an important book in that development, and Martin’s *Writing and Learning Across the Curriculum* (1976) was the first book that used the term “writing across the curriculum.” The book that summarized the ten-year project of which they were a part was indeed titled *A Language for Life*.

Let me add that the idea of writing – or language – across the curriculum is as powerful for teachers as it is for students. There are teachers of, say, Mathematics or Sciences, or any subject actually, who may not think about the importance of language as they are teaching their subjects. They may be so rightly focused on theories, data, and procedures in their fields that they neglect the intimate connections of their subjects with the words scholars choose and how their subjects have developed through language.

A school or university’s writing-across-the-curriculum efforts can give teachers an opportunity to focus on those neglected areas, to discuss with one another across subject borders, and to create assignments that can help their students use writing, reading, and speaking not only to learn subject matter, but also to think more critically and creatively about the subject. In fact, many writing across the curriculum programs also include workshop opportunities for teachers to write about their subjects for one another—or to develop writing projects for publication in their fields. The result then is a greater linguistic awareness by the teachers, as well as by the students.

And, more than that, a result can be mutual awareness that everybody in the school is in this learning process together, that we all have a stake in the students’ and our own ability to grow as learners and thinkers and to employ language tools to help us think and learn.

Diana Waigandt: – When we analyze the literature, we notice that different models for developing writing are mentioned: writing centers and Writing Across the Curriculum... Could you clarify the difference(s) between these concepts?

Christopher Thaiss: – The idea of a Writing Program is an organized effort to try to help students develop written language and deepen learning through writing. There are different major models for building these writing skills and there are three major models that are popular in different places in the world:

- ◇ what we call a writing center, which I’ll describe,

- ◇ required writing courses that students can take within a school and at the university, including beginning and advanced courses and even majors and postgraduate degrees in what we call “writing studies” or “writing and rhetoric”
- ◇ writing across the curriculum, which may include a collection of courses, but is basically an effort to work with faculty and teachers across all subject areas to make them more aware of the linguistic possibilities in their subjects, and have them develop ways to build that awareness within their teaching to help their students learn more and express themselves more effectively.

So, you asked specifically about Writing Centers and Writing Across the Curriculum.

Let me say that a writing center is something that has been very popular around the world now for fifty years or more. The first ones grew up in the United States, going back to the 1930s. Two of the earliest were at the University of Iowa and Purdue University. Two periodicals, *The Writing Lab Newsletter* and, in 1975, *The Writing Center Journal* (now WLN, <https://wac.colostate.edu/wln/#gsc.tab=0>) have chronicled this growth and gave practitioners avenues to share ideas about starting centers and creating best practices.²

Writing centers have now become a widespread phenomenon in countries around the world. A book I co-edited, *Writing Programs Worldwide*, which was published on the WAC Clearinghouse in 2012, reported the results of a survey project that sought to show how many places were developing these centers and related writing programs, and all evidence is that the phenomenon keeps growing.

What is really important about a writing center is, ironically, that the word “center” is not the most accurate thing that you can say about the concept. The word “center” implies to most people a specific and fairly complex

physical location where students can go within a university or school. A place where students can go when they feel the need to get some commentary, or “feedback,” on writing assignments that they are doing for classes. But the specific place can be as simple as one small office with a desk, or a table in a cafeteria with designated times for visits. Most writing centers start very small (like the one I helped begin at George Mason University in 1975, which was just 10 hours per week in one small office cubicle) and then, if successful, can grow into more elaborate places with multiple visit areas and computer facilities (such as the current George Mason University Writing Center).

What is really important about centers are the people who staff them and give their time to helping students. These people can be teachers or postgraduate students who are trained to give writing help or they can be peer undergraduates: other students in the school who have facility with language and are interested in working with other students on their writing. So it can be any of these arrangements.

The International Writing Centers Association (IWCA) and the European Writing Centers Association (EWCA) are two professional organizations that have many resources for those interested in beginning centers at their institutions.

Why are writing centers such an important service? Having a center, even a small one, is a powerful strategy because it’s a place where students can go to seek help when they need it, but it’s not a required course. So students don’t have to go there on a regular schedule, but only when they wish to, and they are not graded by the tutor. So there is no pressure, no reason to feel intimidated. Most students who visit the center have been assigned to write to assignments given in one or more of their classes. The students are working on these writings and feel the need at some point in the process to get some commentary on their drafts by a conscientious, knowledgeable reader. They just want someone who’ll read their drafts carefully, perhaps ask them questions about the assignment, and give them a few suggestions for improving the draft. It’s not –and you’ve got to understand this– a writing center is not a place where students can take their papers and say to a tutor,

² Editors’ note: There are various sites that can be consulted for updated information and discussions on these topics, such as the International Writing Centers Association (IWCA) <https://writingcenters.org/>, the European Writing Centers Association (EWCA) <https://europeanwritingcenters.eu/>, and the Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE) <https://sites.google.com/site/redlacpe/?pli=1>, among others.

“Find all my grammatical errors and fix them. I’ll be back to pick it up later.” A writing center is not an editing service.

And the reason it’s not is because teachers who are making these assignments will not like the idea of somebody else taking the student’s papers and changing them. The philosophy of writing centers is that if I bring a piece of writing to you in the writing center, that piece of writing still belongs to me. It doesn’t belong to the tutor. The tutor cannot take my piece of writing and change it, to make it the way the tutor would like it.

Writing center tutors are trained to honor the ownership of the piece of writing by the student. So what tutors will do is to read the draft, ask the student questions about its goals and content, all to help the student clarify or sharpen their thinking for themselves about what they are trying to accomplish. And they may see, while they read, a few grammatical errors, or a pattern of errors that they can identify for and sometimes explain to the students. But the tutor’s task is not error correction.

The key idea of all, is that if I’m the student and you’re the tutor, you are not my teacher, you cannot grade me. You don’t presume to know what the teacher is expecting, because you are just an interested, conscientious reader who can ask me questions about my draft to help me clarify what I’m trying to accomplish. So tutoring sessions proceed as dialogs between student and tutor. You as the tutor can help me see some possibilities for my writing and suggest a few ways I might approach them, but the writing stays mine.

Now, Writing Across the Curriculum, or its acronym, “WAC.” WAC is closely related to writing centers because the idea of a writing center is actually based on the idea of Writing across the Curriculum. When students receive writing assignments in their courses in different disciplines, for example the humanities, arts, and social sciences, they can take their drafts to the writing center and usually get some helpful feedback on that draft.

However, if I’m a student in, let’s say, Mathematics, and I have an assignment to write a proof, and I have some questions about my draft, I can show it to a tutor in the center and the tutor can ask me questions about it

to help me sharpen my thinking about what I’m trying to achieve. But it’s unlikely that the tutor in the center will be a Maths specialist, unless the center is set up to have specialists in distinct subject areas. Some writing centers are that large and sophisticated, but many are not. So the feedback that tutors in most writing centers can give in STEM disciplines will be limited, unless, again, there are tutors for those disciplines.

Overall, the ideas of WAC and the writing center work powerfully together. Centers often measure their effectiveness by noting how many students come to the center from a variety of disciplines.

Diana Waigandt: –I agree that a writing center is an important service, but at the same time, making it work seems complex. What are the steps to follow to create a writing center in an educational institution?

Christopher Thaiss: –First thing I’ll say is that I totally agree that there are steps. And that anybody who has an idea of beginning something like this can begin very very small. Most writing centers start up with one person who has an idea, and who is willing to spend some time working with students outside of a class, to give them some comments on their writing.

The persons who have this vision have usually been inspired, at least in part, by what they have read or heard about other centers, perhaps through the IWCA or EWCA. As you learn about successes at other institutions, never hesitate to contact some of these leaders to get advice. We’re all enthusiastic and willing to share thoughts. And definitely, if you have the opportunity, attend conferences of these organizations.

Another early step is to find allies, other faculty and perhaps administrators in the institution whom the initiator can interest in this idea of a writing center, including somebody, an administrator perhaps, who has access to some funding: who can buy a little bit of time from the initiator’s schedule, so the idea person can actually continue and expand this work.

I would recommend to anybody who’s interested in starting something like this that they join organizations such as IWCA or EWCA, and begin to read the ample literature on centers. The organizations will help the visionary identify faculty at other universities who can be contacts, with

whom the initiator can discuss issues, tactics, and problems, which any idea person will inevitably have to deal with. There is no substitute for a small or large network of like-minded leaders who can be of mutual assistance and inspiration.

Diana Waigandt: – And it surely also requires a lot of persistence...

Christopher Thaiss: – Well, all of these aspects demand a good deal of persistence. One reason why persistence is necessary in starting a writing center (or a WAC program) is that such a cross-disciplinary effort is not part of any particular department, though it can eventually be important to them all. When a program is not part of a specific department, the chairperson of any particular one does not feel responsible for a writing center or a WAC program. Chairpersons can say, “Not my problem.” So, the person whose vision it is to create a writing center or WAC program may have to build interest and allies by having talks with many faculty and administrators across the institution – which is exactly what I did back in 1990 when my university moved toward designating “writing intensive” courses in every department. Over two years, a colleague and I spoke with every department chair, about 80 of them, to encourage them to sign on to the new idea. Moreover, every year, the leaders of that writing center visit individual departments or send tutors out to talk with them in order to keep up interest in using the services of the center – even though the writing center at the university has now been in place for fifty years. Because with all of the responsibilities that departments have, they may forget about the writing center and how important it can be for their students and for the success of teaching across the university.

So, if starting a writing center or a WAC program is your idea, you need to realize that you’ll be spending a good bit of time knocking at doors, calling people, sending them e-mails, and holding events just to keep people reminded – and keep the flow of money going – and also continue to keep your allies across the institution inspired and doing this work.

Fortunately for anyone starting a center or WAC program now, there are so many such efforts succeeding in various places around the world, and there are the professional organizations who provide resources.

Therefore, it’s definitely easier now to start something like this than it used to be. There are so many other people who have led the way and want to help those just beginning. Moreover, because there are these networks and records of success, you can refer to the many precedents in other places to inspire support in your own institution.

Diana Waigandt: – What recommendations would you give to teachers who want to start using writing in their classes? Could you share some examples of activities to engage students?

Christopher Thaiss: – I have been doing workshops for teachers on Writing across the Curriculum for more than forty years. In that time, a robust literature on methods has grown up, including an ever-expanding publishing venture called the WAC Clearinghouse (<http://wac.colostate.edu>),³ which for 20 years now has been publishing periodicals and books. I serve on that board. In addition, since 1978, there has been an International Network of WAC Programs, which in 2017 became the Association for Writing across the Curriculum (AWAC),⁴ which is closely allied with the Clearinghouse.

So, there is not only a vast amount of evidence to show that WAC succeeds in a wide range of disciplines and teaching environments, but, even more important, there are many resources for those wishing to start WAC programs and many established directors willing to advise those just getting started. As with writing centers, WAC programs at any institution necessarily start small, with a visionary person as an initiator who begins by building allies and attempting to secure some funding to support the work with faculty in departments. Usually, the group of allies will include faculty from a range of departments, these faculty already using writing assignments as part of their teaching, and who can then serve as ally-builders in their own departments.

³ Editors’ note: Further insights into the development of open-access policies in the field of writing studies by this publisher can be found in the chapter “Opening Up: Writing Studies’ Turn to Open-Access Book Publishing” by Mike Palmquist. This chapter is part of the book *Writing as a Human Activity: Implications and Applications of the Work of Charles Bazerman*, published in 2023.

⁴ E. N: Association for Writing across the Curriculum (AWAC) <https://wacassociation.org/>

In my research on the growth of WAC programs, the International WAC/WID Mapping Project (<http://mappingproject.ucdavis.edu>), which I began in 2005 and continues through other scholars, data show that the phenomenon keeps expanding, while there are many programs that are now 20, 30, and 40 or more years old. <http://writingprogramsworldwide.ucdavis.edu/>

For the teacher in any department who wants to begin using writing in their teaching, there are many ways to begin, including some that involve little expense of teacher time, but that can have surprisingly helpful results.

For example, in my workshops, I describe a method I call Discussion Starter, which I've used for many years, which is aimed at getting students focused on the theme of a particular day's class. At the very start of the class period, instead of beginning a lecture, you say "I have a question for you. And I would like you to write about it for a couple of minutes. I'm not going to collect it, I'm not going to grade it. But I want you to start thinking about it through writing."

And you can ask them a question that you actually intend to answer in the lecture. But first you want the class to wrestle with the question, to focus their attention on the inquiry. For example, in a maths class, you might say, "All right, we've been doing Algebra in this class for several months. What I would like to ask you is: Why is Algebra important? Why do you think Algebra is important? Write about that for a couple of minutes, and then we can talk about it."

The point of the exercise is to get students thinking about the subject, and the writing gives them a feeling of investment in the answer. The students are primed and ready to think about it, and ready to listen.

A tiny exercise like that one exemplifies one of the key principles of writing across the curriculum: the power and usefulness of "writing as a tool of thinking and learning." The exercise is not graded, there are no right or wrong answers; it's just a way to get people thinking and beginning to clarify their thinking about something complex by putting it into words.

If you want to extend the exercise a bit more, you can then say, after they have written for a minute or two, "Who has something to say in regards to

that question?" You will get respondents, because the students have written about it already, so at least some will have something to say. Whereas, if you just had asked, "Who can tell me why Algebra is important?" you'd get a sea of quiet, nervous faces. The writing makes the difference, because it encourages both thinking and the confidence to participate.

A somewhat more sophisticated tool you can employ to encourage thinking through writing concerns technology. Most schools now have some kind of online learning management system. I know that at UNER you use MOODLE. There are all kinds of systems. At UC Davis we use Canvas. All these systems allow a teacher to set up a forum for communication among the students and between students and teachers. Consider using the forum tool to launch regular discussion forums, say weekly, that focus on that week's readings or lecture. I like to pose a question at the start of the week and ask the students to submit a response by mid-week. I always use questions that can spark a range of perspectives. The beauty of the forum is that it allows each student to express themselves and to see what others have written.

Part Two of the weekly forum is to ask each student to respond to another student's posting—or to use the mutual reading of posts by the students to spark new ideas for each student's second post of the week. I'm careful always to define principles of civility and mutual respect in the forum, and to mirror these principles in my own weekly summary of what the students have written.

The goals of this kind of assignment include, for one, to help build mutual respect within the class among students. And, secondly, to build a thinking community of class members. And, third, to get students' comfortable taking other people's ideas seriously and engaging in the struggle to write cogently about different ideas.

We all know how often a student will, even in a large class, remain isolated in their own thoughts, and how often classes just remain assemblies of non-communicative individuals. A forum like this one can be a powerful way to help students understand what others are thinking. And then to respond in respectful ways to the diversity of perspectives in order to make the class a living community.

Just as with WAC program building, so there are many published resources for teachers across disciplines who want to get into using student writing in their teaching. The many issues of two journals on the WAC Clearinghouse, *Across the Disciplines* and the *WAC Journal*, have articles on classroom practices in different fields, and there are more specialized journals, such as the *Rhetoric of Health and Medicine* and *CBE: Life Sciences*, that also feature articles on classroom practices. A popular book, now in its third edition, that features many strategies for teachers across fields is *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*.

Diana Waigandt: – This is your first visit to Argentina. What do you think about what you have seen and heard so far, especially regarding what is happening here in our universities related to your field of expertise?

Christopher Thaiss: – The first thing I should say is that I've been familiar with the work of Paula Carlino at University of Buenos Aires for a number of years. And actually she and I've been collaborators on the 2012 book *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. So, I'm aware of some of the things that are happening in Argentina, through that process.

For example, I'm familiar with the Universidad de Flores ...the Program PRODEAC⁵, which is actually a model of Writing Across the curriculum, with Estela Moyano. That model is of language teachers working with teachers in other disciplines, to help them develop assignments and exercises that use writing with students across disciplines. And then, when those teachers get experience with those methods, they can become persons who bring some of these ideas to other people at the institution. I think that's a wonderful way that this idea can work.

I'm also familiar with some colleagues of Paula Carlino at the University of Buenos Aires, Ana de Micheli and Patricia Iglesia, who've written an article for that book. They are biologists who wrote about using some

of the methods similar to those that I described earlier to help students think and express themselves as they're learning concepts in Biology.

So, those are people that I was familiar with before coming here. But now I'm very privileged to meet teachers at UNER and some other institutions in Entre Ríos and other parts of Argentina, who are very interested in these ideas. And they are thinking very creatively about their own teaching and are also thinking about the potential of working with other teachers in their institutions to try to express some of these ideas and help those teachers develop some appropriate assignments.

Now that I have the opportunity to be here for a few weeks, I'll be able to learn from faculty in Córdoba, Río Cuarto, and Buenos Aires, as well as here in Entre Ríos. So I feel very very positive about the potential of these ideas in Argentina.

Diana Waigandt: – If you had the opportunity to send a message to teachers and researchers working on projects related to Writing Across the Curriculum, what would you say to them?

Christopher Thaiss: – Patient and persistent, yes. Continue to be creative, think about different ways to solve problems and constantly be looking for allies in your schools, universities, and at other institutions. And think about collaborating with other developers, and in continuing to build your excellent consortium. So that people really are developing a community and will help each other as this develops.

5 Editors' note: PRODEAC stands for Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo Largo de la Carrera, developed at the Universidad Nacional de General Sarmiento.

Proyectar y construir una comunidad: Cómo iniciar la creación de un centro de escritura y escribir a través del currículum

CHRISTOPHER THAISS ♦ DIANA WAIGANDT

Traducción: Gabriela Aruga y Georgina Tandetzki

La presente entrevista es una revisión, reformulación y actualización realizada especialmente por el Dr. Christopher Thaiss para esta publicación. Tiene su origen en una conversación mantenida en ocasión de su visita a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), en 2018. Esta se produjo en el marco del “Proyecto Programas de Escritura en la Educación Superior”.¹ A lo largo de la charla, el Dr. Thaiss aborda temáticas que resultan de relevancia para la creación y desarrollo

¹ El proyecto “Writing Programs in Higher Education” fue diseñado por cinco universidades nacionales (UNC, UNER, UNRC, UNVM, UNQ) y presentado a la convocatoria del Fulbright Specialist Program, cuyo financiamiento posibilitó el traslado del Dr. Christopher Thaiss a la Argentina, en agosto de 2018. En el marco del mencionado proyecto, se organizaron las Jornadas sobre Procesos de formación y programas de escritura para la inclusión y calidad en la educación superior, que contemplaron acciones destinadas a públicos diversos: docentes, investigadores, personal de gestión y público en general. Durante veintidós días, el Dr. Thaiss recorrió las distintas sedes replicando las actividades según los intereses particulares de cada comunidad académica.

de centros y programas de escritura a través del currículum que aportan a los diálogos que suscitan interés al interior de las universidades miembro de la RAILEES y de colegas de otras universidades argentinas y latinoamericanas.

Diana Waigandt: – Ud. es uno de los autores más reconocidos del mundo en los estudios de la escritura en las disciplinas y a través del currículum. Es profesor emérito de la Universidad de California Davis, donde fue director y profesor del *Center for Excellence in Teaching and Learning* y del programa de escritura de esa Universidad. A partir de su vasta experiencia, ¿dónde reside la potencia del enfoque Escribir a través del currículum para desarrollar la alfabetización académica?

Christopher Thaiss: – Bueno, en primer lugar, el concepto de “Escribir a través del currículum” reconoce que el lenguaje forma parte de cualquiera sea la disciplina o el área de estudio de la que estemos hablando. Todas las disciplinas se desarrollan a través del lenguaje, y el hecho de ser competente en la lengua es esencial para la investigación y la enseñanza en cualquier disciplina. Cuando los estudiantes están en una institución educativa, casi siempre tienen al menos una materia en la que se trabaja el lenguaje de alguna manera. Pero aún cuando tengan un curso de lengua es probable que no se den cuenta de que en todas las otras asignaturas también están abordando el lenguaje, aunque sea de manera indirecta. Es así que un programa que específicamente respalde el desarrollo del lenguaje en todas las disciplinas es beneficioso para todos.

Si de hecho, la escuela o la universidad ha creado un “programa de escritura –o de lenguaje– a través del currículum”, entonces esto hará que los estudiantes sean conscientes de que en cada asignatura que tengan, deberán pensar acerca de esas palabras que están usando, cómo esas palabras se utilizan para transmitir cierto significado, y cómo pueden desarrollar sus habilidades como comunicadores, no solo de sus materias, sino en sus vidas y en sus profesiones una vez que hayan terminado la facultad.

Mencioné la frase “Lenguaje a través del currículum” porque cuando se acuñó el concepto de WAC (por su sigla en inglés, *Writing across the Curriculum*), en los años 60, en realidad la frase era “Lenguaje a través

del currículum” y no escribir. Porque quienes fueron sus pioneros, los promotores británicos James Britton y Nancy Martin, querían captar la idea de que todas las formas del lenguaje –la escritura, la oralidad, la escucha, la lectura, etc. – estaban íntimamente involucradas en el aprendizaje en cada área. El libro *Language and Learning* (1970) de Britton fue muy importante en ese desarrollo, y el de Martin: *Writing and Learning Across the Curriculum* (1976) fue el primer libro que utilizó el término “Escribir a través del currículum”. El libro que resumió los 10 años que les llevó el proyecto del que formaron parte, se tituló en realidad *A Language for Life* (*Un lenguaje para la vida*).

Permítanme agregar que la idea de escribir –o del lenguaje– a través del currículum es tan poderosa para los docentes como lo es para los estudiantes. Puede ser que los docentes de, por ejemplo, matemática o ciencias, o en realidad de cualquier asignatura, no consideren la importancia del lenguaje mientras están enseñando sus asignaturas. Pueden estar tan enfocados abordando teorías, la información y los procedimientos en sus áreas que descuidan las profundas relaciones de sus asignaturas con las palabras que los académicos eligieron y cómo sus asignaturas se desarrollaron a través del lenguaje.

El gran trabajo que realice una escuela o universidad a partir de escribir a través del currículum puede darle a los docentes la oportunidad de concentrarse en esas áreas descuidadas, discutir sobre los límites interdisciplinarios, y diseñar tareas que puedan ayudar a los estudiantes a utilizar la escritura, la lectura y la oralidad no solo para aprender sobre la materia en sí, sino también para pensar de manera más crítica y creativa sobre la misma. En realidad, muchos programas de Escribir a través del currículum también incluyen la oportunidad de asistir a talleres para que los profesores escriban y compartan sobre sus asignaturas, o para diseñar proyectos de escritura para publicar en sus campos. Por lo que, el resultado es una mayor conciencia lingüística tanto de los docentes como de los estudiantes.

Y, aún más, el resultado puede ser la conciencia mutua de que todos en la escuela o la universidad están en este proceso de aprendizaje juntos; de que todos tenemos una participación en la habilidad de los estudiantes

y de la nuestra para crecer en el aprendizaje y como pensadores. Y también para aplicar las herramientas del lenguaje que nos ayuden a pensar y a aprender.

Diana Waigandt: – Cuando analizamos la literatura advertimos que se mencionan diferentes modelos para desarrollar la escritura: programa de escritura y escribir a través del currículum... ¿Podría aclarar la(s) diferencia(s) entre estos conceptos?

Christopher Thaiss: – La idea de un Programa de Escritura es un trabajo organizado para intentar ayudar a los estudiantes a desarrollar la lengua escrita y profundizar el aprendizaje a través de la escritura. Existen diferentes modelos principales para construir estas habilidades de escritura y hay tres que son los más importantes y que son famosos en distintos lugares del mundo:

- ◊ lo que llamamos un centro de escritura, que luego describiré,
- ◊ los cursos de escritura obligatorios que los estudiantes pueden tomar en una escuela o facultad y en la universidad, que incluyen cursos para principiantes y avanzados, y hasta especializaciones y cursos de posgrado que nosotros llamamos “estudios sobre la escritura” o “escritura y retórica”,
- ◊ escribir a través del currículum, que incluye una serie de cursos, pero es básicamente un esfuerzo para trabajar con el equipo docente y profesores de forma transversal en todas las áreas curriculares para que sean conscientes de las posibilidades lingüísticas de sus materias; y que puedan diseñar las maneras de construir esa conciencia en su enseñanza para ayudar a sus estudiantes a aprender más y a expresarse de una manera más efectiva.

Entonces, me preguntaste específicamente sobre los Centros de Escritura y Escribir a través del Currículum.

Permíteme decir que un centro de escritura se ha convertido en algo muy popular en todo el mundo desde hace unos cincuenta años o más. Los primeros aparecieron en Estados Unidos, allá por los años 30. Dos de los más antiguos eran de la Universidad de Iowa y de la de Purdue.

Dos revistas: *The Writing Lab Newsletter* y, en 1975, *The Writing Center Journal* (que ahora es la *WLN*, <http://wac.colostate.edu>) cubrieron este crecimiento y les dio a los profesionales la posibilidad de compartir ideas sobre la apertura de centros y de crear guías de buenas prácticas.²

Los centros de escritura se han transformado en un fenómeno generalizado en países de todo el mundo. El libro *Writing Programs Worldwide* (*Programas de escritura en el mundo*), en el que fui coeditor y que se publicó en WAC Clearinghouse en 2012, mostró los resultados de la encuesta de un proyecto que buscaba determinar en cuántos lugares se estaban desarrollando estos centros y los programas de escritura relacionados, y toda la evidencia muestra que este fenómeno sigue creciendo.

Lo realmente importante del centro de escritura es, irónicamente, que la palabra “centro” no es la más apropiada para el concepto. La palabra “centro” implica para la mayoría de las personas, un lugar concreto específico y bastante complejo donde pueden ir los estudiantes de una universidad o una escuela. Un lugar donde los estudiantes puedan ir cuando sienten la necesidad de algún comentario, o “devolución” de las tareas de redacción que estén haciendo para sus materias. Pero el lugar específico puede ser tan sencillo como una pequeña oficina con un escritorio, o una mesa en una cafetería con horarios establecidos para quienes asistan. La mayoría de los centros de escritura comienzan siendo muy simples (como el que yo comencé a armar en la Universidad George Mason en 1975, que eran unas 10 horas por semana en un pequeño cubículo), y luego, si son exitosos, pueden convertirse en lugares más complejos con múltiples áreas de asistencia y con computadoras disponibles (como es ahora el Centro de Escritura de la Universidad George Mason).

Lo que es realmente importante de los centros es que el grupo que allí se desempeña dedique su tiempo en ayudar a los estudiantes. Estas personas pueden ser docentes o estudiantes graduados que estén capacitados

² Nota de las editoras: Existen distintos sitios que pueden consultarse para ubicar información actualizada y discusiones sobre estas temáticas, como International Writing Centers Association (IWCA) <https://writingcenters.org/>, European Writing Centers Association (EWCA) <https://europeanwritingcenters.eu/> y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE) <https://sites.google.com/site/redlacpe/?pli=1>, entre otros.

para ayudar en la escritura o pueden ser estudiantes pares: otros estudiantes en la escuela que tienen facilidad con la lengua y que están interesados en trabajar con los escritos de otros estudiantes. Así que puede ser cualquiera de estas alternativas.

La Asociación de Centros Internacionales de Escritura (IWCA, por su sigla en inglés) y la Asociación de Centros Europeos de Escritura (EWCA, por su sigla en inglés) son dos organizaciones de profesionales que tienen muchos recursos para aquellos que están interesados en abrir centros en sus instituciones.

¿Por qué los centros de escritura son un servicio tan importante? Tener un centro, aunque sea pequeño, es una estrategia poderosa porque es un lugar al que los estudiantes pueden ir a buscar ayuda cuando la necesitan, pero no es un curso obligatorio.

De este modo los estudiantes no deben asistir según un cronograma, sino solo cuando lo desean, y no son calificados por un tutor. Entonces, no hay presión, ni tampoco hay motivo para sentirse intimidados. A la mayoría de los estudiantes que visitan el centro se les ha asignado una actividad de escritura en una o más de sus materias. Los estudiantes están realizando estos trabajos escritos y sienten la necesidad en algún momento del proceso de recibir algún comentario sobre sus borradores de parte de un lector metódico y con conocimiento. Los estudiantes solo quieren que alguien les lea sus borradores con atención, tal vez, les hagan preguntas sobre la tarea, y les hagan sugerencias para mejorar sus borradores. No es –y esto se tiene que entender así– un centro de escritura, no es un lugar donde los estudiantes pueden llevar sus redacciones y decir al tutor: “encuentra todos mis errores gramaticales y corrígelos. Yo vuelvo a buscar mi trabajo más tarde”. Un centro de escritura no es un servicio de edición.

Y la razón es que no, porque a los docentes que están asignando estas tareas no les gustaría la idea de que alguien más tome las redacciones de los estudiantes y les haga cambios. La filosofía de los centros de escritura es que si te llevo un escrito al centro, esa redacción todavía me pertenece. No le pertenece al tutor, así que no puede tomar mi redacción y cambiarla, y hacerlo de la manera en que le gustaría hacerlo.

Los tutores en los centros de escritura están capacitados para dar mérito a la propiedad del escrito del estudiante. Así que lo que harán los tutores será leer el borrador, hacerle preguntas al estudiante sobre los objetivos y el contenido, todo lo que le ayude a dejar en claro o mejorar sus pensamientos sobre lo que está intentando escribir. Y los tutores podrán encontrar, al leer, algunos errores gramaticales, o una serie de errores que pueden identificar y a veces explicarle a los estudiantes. Pero la tarea del tutor no es la de la corrección de errores.

La idea principal de todo esto es que si yo soy un estudiante y tú el tutor, no eres mi profesor, no puedes calificarme. Se supone que no sabes lo que espera el profesor, porque sólo eres un lector interesado y metódico que hace preguntas sobre el borrador para ayudarme a aclarar lo que estoy intentando lograr. Así que las sesiones de tutoría transcurren como diálogos entre el estudiante y el tutor. Como tutor puedes ayudarme a descubrir algunas mejoras para mi escrito y sugerir algunas maneras de que pueda lograrlas, pero el escrito sigue siendo mío.

Ahora sí, escribir a través del currículum, o por su sigla en inglés WAC. WAC está íntimamente relacionado a los centros de escritura porque, de hecho, la idea del centro se basa en la idea de Escribir a través del Currículum. Cuando los estudiantes reciben tareas de escritura en sus cursos en las diferentes disciplinas, por ejemplo en humanidades, arte o ciencias sociales, pueden llevar sus borradores al centro y por lo general tener una devolución que los ayude a mejorar su borrador.

Sin embargo, si soy un estudiante de matemáticas, por decir, y tengo la tarea de escribir una demostración y tengo algunas dudas sobre mi borrador, puedo mostrarle a un tutor en el centro y él me puede hacer preguntas para ayudarme a mejorar lo que estoy tratando de escribir. Pero es poco probable que el tutor del centro sea un especialista en matemáticas, a no ser que el centro esté compuesto por especialistas en distintos espacios curriculares. Varios centros sí son grandes y sofisticados, pero muchos otros no. Así que las devoluciones que pueden dar los tutores en la mayoría de los centros de escritura en las disciplinas STEM será limitada, a no ser que, nuevamente digo, los tutores sean de esas disciplinas.

En general, las ideas de WAC y del centro de escritura funcionan muy bien en conjunto. Los centros evalúan su efectividad al observar la cantidad de estudiantes que acuden de diversas disciplinas.

Diana Waigandt: –Coincido en que un centro de escritura es un servicio importante, pero a la vez lograr que funcione parece complejo. ¿Cuáles son los pasos a seguir para crear un centro de escritura en una institución educativa?

Christopher Thaiss: –Lo primero que diría es que estoy totalmente de acuerdo en que existen pasos a seguir. Y que cualquier persona que quiera comenzar con un centro puede hacerlo desde lo básico. La mayoría de los centros de escritura comienzan con una persona que tiene la idea, y quien está dispuesto a disponer de su tiempo para trabajar con estudiantes fuera del horario de clases para hacerles comentarios sobre sus redacciones.

Quienes tienen este proyecto por lo general han sido inspirados, al menos en parte, por lo que han leído o escuchado sobre otros centros, tal vez a través de las asociaciones IWCA o EWCA. En la medida en que te enteras de los éxitos en otras instituciones, no dudes en contactarte con sus líderes para que te aconsejen. A todos nos entusiasma y nos gusta compartir nuestros pensamientos. Y sin dudas, si tienes la oportunidad, asiste a las conferencias de estas organizaciones.

Otro de los primeros pasos es encontrar aliados, otro equipo docente o tal vez los administradores de la institución a la que se los puede interesar con esta idea de un centro de escritura, incluso alguien, algún directivo que tenga acceso a alguna financiación: que pueda conseguir un poco más de dedicación en el horario de quien tiene la idea para que así pueda continuar y expandir este trabajo.

Recomendaría a cualquier persona que esté interesada en comenzar algo así, que se una a las organizaciones como IWCA o EWCA, y que comience a leer la vasta bibliografía que ya existe sobre los centros. Las organizaciones van a ayudarle a este visionario a identificar un cuerpo de docentes en otras universidades, quiénes pueden ser un vínculo con los que el gestor puede discutir cuestiones, estrategias y problemas que seguramente

tendrá. Nada reemplaza una pequeña o gran red de trabajo de líderes que piensan de manera similar, que pueden colaborar entre ellos y ser de inspiración mutua.

Diana Waigandt: –Y seguramente también requiere de mucha persistencia...

Christopher Thaiss: –Bueno, todos estos aspectos demandan una gran persistencia. Una de las razones por las que la persistencia es necesaria al comenzar un centro de escritura (o un programa de WAC) es que un trabajo interdisciplinario así no forma parte de un departamento en particular, aunque pueda a la larga ser importante para todos ellos. Cuando un programa no es parte de un departamento específico, el director de uno de estos no se siente responsable de un centro de escritura o de un programa WAC.

Los directores pueden decir, “No es mi problema”. Entonces, la persona que tiene la intención de crear un centro de escritura o un programa WAC tendrá que interesar y buscar aliados conversando con muchas personas del equipo docente y los administrativos en toda la institución. Exactamente lo que hicimos allá por el año 1990, cuando mi universidad estaba buscando asignar cursos de “escritura intensiva” en cada departamento. Durante dos años, con un colega hablamos con cada jefe de departamento, casi unos 80, para propiciar que se sumaran a la nueva idea. Además, cada año, los líderes de ese centro de escritura visitan cada departamento o envían tutores para hablar con ellos para que siga habiendo interés en utilizar los servicios del centro –aún cuando el centro en la universidad está allí desde hace cincuenta años–. Debido a todas las responsabilidades que tienen los departamentos, pueden olvidarse de la existencia del centro de escritura y qué tan importante puede ser para los estudiantes y para el éxito de enseñar en la universidad.

Así que, si tu idea es comenzar un centro de escritura o un programa WAC, necesitas ser consciente de que invertirás bastante tiempo golpeando puertas, contactando gente, enviando correos electrónicos y organizando eventos solo para recordarles –y mantener el flujo de apoyo financiero –y también seguir manteniendo a tus aliados en la institución motivados y realizando el trabajo–.

Por suerte, para quien comienza un centro o un programa WAC hoy día, hay muchísimos trabajos exitosos en varios lugares alrededor del mundo y hay organizaciones de profesionales que brindan recursos. Por lo tanto, es realmente más fácil hoy día comenzar algo así de lo que solía ser. Hay muchísimas personas que comenzaron su recorrido y quieren ayudar a quienes recién comienzan. Además, debido a que existen estas redes y la evidencia de experiencias exitosas, se pueden tomar como referencias estos precedentes en otros lugares para motivar el apoyo de tu propia institución.

Diana Waigandt: – ¿Qué recomendaciones le daría a docentes que quieran comenzar a utilizar la escritura en sus clases? ¿Podría compartir algunos ejemplos de actividades para involucrar a los estudiantes?

Christopher Thaiss: – Yo he estado dictando talleres para docentes sobre Escribir a través del currículum por más de cuarenta años. En este tiempo, se ha incrementado una vasta bibliografía sobre los métodos, incluyendo una firma editorial que sigue expandiéndose denominada WAC Clearinghouse (<https://wac.colostate.edu/>),³ que desde hace 20 años está publicando revistas periódicas y libros. Yo soy parte del directorio. Además, desde 1978, existe una Red Internacional de Programas WAC, que en 2017 se convirtió en la Asociación para Escribir a través del currículum (AWAC, por su sigla en inglés),⁴ que es una aliada de Clearinghouse.

Así que, no solamente hay una gran cantidad de evidencia de que WAC es exitoso en una amplio rango de disciplinas y ámbitos de enseñanza, sino que también, e incluso más importante aún, es que hay muchos recursos para quienes quieren implementar los programas WAC y varios directivos dispuestos a aconsejar a quienes recién están por comenzar. De igual manera que los centros de escritura, los programas WAC en cualquier institución necesariamente comienzan siendo muy pequeños, con una

persona visionaria como instigador que comienza por encontrar aliados e intenta asegurarse alguna financiación para el trabajo con el cuerpo docente de los departamentos. Por lo general, el grupo de aliados incluye a los docentes de varios departamentos, y este equipo docente ya implementa tareas de escritura en sus cátedras y pueden ser quienes encuentren aliados en sus propios departamentos.

En mi investigación sobre el crecimiento de los programas WAC, el Proyecto internacional de mapeo WAC/WID (<http://mappingproject.ucdavis.edu>), que comenzó en 2005 y continúa con otros académicos, los datos muestran que el fenómeno sigue expandiéndose, mientras que hay varios programas que ya tienen unos 20, 30 y 40 años o más. <http://writingprogramsworldwide.ucdavis.edu/>

Para un docente en cualquier departamento que quiera comenzar a utilizar la escritura en sus clases, existen varias maneras de hacerlo, incluyendo aquellas que implican poco tiempo de la dedicación docente pero que puede tener resultados sorprendentemente útiles.

Por ejemplo, en mis talleres, describo un método que llamo *Discussion Starter* (Disparador de debate), que he utilizado por varios años, e intenta que los alumnos se enfoquen en el tema de una clase en particular. Bien al principio del inicio de la clase, en vez de comenzar una exposición del tema, se puede decir “Tengo que hacerles una pregunta. Y quisiera que escriban la respuesta durante un par de minutos. No voy a pedirles que entreguen sus respuestas, no voy a calificarlas. Pero quiero que empiecen a pensar sobre lo que les pregunto a partir de la escritura.”

Y se les puede preguntar cualquier tema que sea en realidad respondido en la clase. Pero en primer lugar, esperas que el grupo se confronte con la pregunta, para que se concentren en esa cuestión. Por ejemplo, en la clase de matemática, puedes decir: “Bien, estuvimos viendo álgebra desde hace varios meses. Lo que me gustaría preguntarles es: ¿Por qué el álgebra es importante? ¿Por qué creen que el álgebra es importante? Escriban una respuesta durante un par de minutos y luego podemos debatirlo”.

El objetivo del ejercicio es que los estudiantes reflexionen sobre la materia, y sus redacciones les da a ellos la sensación de involucrarse en la

3 Nota de las Editoras: Se puede profundizar sobre el desarrollo de políticas de acceso abierto en el campo de los estudios de escritura por parte de esta editorial en el capítulo Opening Up: Writing Studies' Turn to Open-Access Book Publishing, de autoría de Mike Palmquist que forma parte del libro *Writing as a Human Activity: Implications and Applications of the Work of Charles Bazerman*, publicado en 2023.

4 Nota de las Editoras: Association for Writing across the Curriculum (AWAC) <https://wac-sociation.org/>

respuesta. Los estudiantes están preparados y listos para pensar, y luego listos para escuchar.

Un miniejercicio como este ejemplifica uno de los principios más importantes de Escribir a través del currículum: el poder y utilidad de “la escritura como herramienta de pensamiento y aprendizaje”. El ejercicio no se califica, no hay preguntas acertadas o erróneas; sólo es una manera de que los estudiantes piensen y comiencen a aclarar sus ideas con respecto a un tema complejo, poniéndolas en palabras.

Si se quiere trabajar más el ejercicio, puedes decirles luego de que hayan escrito durante uno o dos minutos, “¿Quién tiene algo que decir sobre la pregunta que hice?” Tendrás respuestas, porque algunos estudiantes ya escribieron algo, así que al menos algunos tendrán algo para comentar. Mientras que si solo hubieses preguntado: “¿quién puede decirme por qué Álgebra es importante?” Verías un mar de caras, quietas y nerviosas. La escritura marca la diferencia, porque los alienta tanto a pensar como a tener confianza para participar.

Una herramienta un poco más compleja que se puede implementar para alentarlos a pensar con la escritura implica el uso de la tecnología. Muchas facultades tienen hoy día algún tipo de sistema de gestión de aprendizaje en línea. Sé que ustedes en UNER utilizan el entorno de MOODLE. Existen varios tipos de sistemas. En la UC Davis utilizamos Canvas. Todos estos sistemas permiten al docente que configure un foro de comunicación entre los estudiantes, y entre los estudiantes y los docentes. Piensa en la posibilidad de utilizar la herramienta del foro para generar discusiones de manera regular, digamos semanalmente, que sea sobre las lecturas de esa semana o de la clase en sí. Propongo una pregunta al comienzo de la semana y les pido a los estudiantes que respondan para mitad de semana. Siempre uso preguntas que puedan disparar varios puntos de vista. Lo hermoso del foro es que permite que cada estudiante se exprese y pueda ver qué han escrito sus compañeros.

La segunda parte de este foro semanal es pedir que cada estudiante responda al posteo de otro estudiante –o utilizar la lectura mutua de los posteos de los estudiantes para disparar nuevas ideas para el segundo posteo de la semana–. Siempre soy muy cuidadoso de definir los principios de

cortesía y respeto mutuo en el foro, y reflejar esos principios en mi propio resumen semanal de lo que han escrito los estudiantes.

Los objetivos de este tipo de tareas son, por un lado, ayudar a construir el respeto mutuo entre los estudiantes de la clase. En segundo lugar, a construir una comunidad pensante de miembros de la clase. Y tercero, hacer que los estudiantes se acostumbren a tomar las ideas de otros con seriedad y se involucren en discutir por escrito de manera convincente sobre la diferencia de ideas.

Todos sabemos que un estudiante puede estar, aún en un grupo numeroso, aislado en sus propios pensamientos, y cuántas veces las clases parecen grupos de individuos que no se comunican. Un foro como este puede resultar muy efectivo para ayudar a los estudiantes a comprender lo que otros piensan. Y luego, a responder de manera respetuosa a la diversidad de puntos de vista para hacer de la clase una comunidad viva.

Así como con la construcción de un programa WAC, existen varios recursos publicados para docentes de las disciplinas que quieran hacer que los estudiantes escriban en sus clases. Varios de los ejemplares de dos revistas especializadas en la editorial WAC Clearinghouse, *Across the Disciplines* (A través de las disciplinas) y la revista WAC, tienen artículos sobre prácticas en el aula en diferentes campos, y hay otras revistas especializadas, como la *Rhetoric of Health and Medicine* y *CBE: Life Sciences*, que también cuentan con artículos sobre prácticas en el aula. Un libro muy conocido, que está en su tercera edición ya, que incluye varias estrategias para docentes a través de los campos de especialidad es el *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*.

Diana Waigandt: –Es la primera vez que visita Argentina. ¿Qué opina sobre lo que ha visto y escuchado hasta ahora, en especial sobre lo que está ocurriendo aquí, en nuestras universidades, relacionado con los temas de su especialidad?

Christopher Thaiss: –Lo primero que debería decir es que conozco el trabajo de Paula Carlino en la Universidad de Buenos Aires desde hace varios años. Y, en realidad, fuimos colaboradores del libro *Writing Programs Worldwide*:

Profiles of Academic Writing in Many Places, del 2012. Así que sé de algunas cuestiones que están pasando en la Argentina a partir de ese proceso.

Por ejemplo, conozco lo que se hace en la Universidad de Flores, el Programa PRODEAC,⁵ que es en realidad el modelo de Escribir a través del currículum, con la Universidad Javeriana de Cali y Estela Moyano. Ese modelo es de profesores de lengua que trabajan con docentes de otras disciplinas, los ayudan a realizar tareas y ejercicios con los estudiantes para que utilicen escritura a través de las disciplinas. Y luego, cuando esos docentes ya tienen experiencia con esos métodos, se convierten en quienes llevan algunas de esas ideas a otras personas de la institución. Creo que es una forma maravillosa de que esta idea pueda funcionar.

También conozco a varios colegas de Paula Carlino en la Universidad de Buenos Aires, a Ana de Micheli y Patricia Iglesia que escribieron un artículo para ese libro. Son biólogas que escribieron sobre el uso de algunos de los métodos similares a los que describí antes para ayudar a los estudiantes a reflexionar y expresarse mientras aprenden conceptos de Biología.

A todas esas personas las conocía antes de venir. Pero ahora soy privilegiado al encontrarme con docentes de la UNER y de otras instituciones de Entre Ríos y de otros lugares de la Argentina que están muy interesados en estas ideas. Y son muy creativos en sus clases, y también piensan en el potencial de trabajar con otros docentes en sus instituciones para intentar expresar estas ideas y ayudar a esos docentes para que desarrollen algunas actividades apropiadas.

Ahora que tengo la oportunidad de estar aquí por unas semanas, podré conocer lo que hace el equipo docente en Córdoba, en Río Cuarto y en Buenos Aires, así como aquí en Entre Ríos. Así que soy muy muy optimista con el potencial que tienen estas ideas en la Argentina.

Diana Waigandt: –Si tuviera la oportunidad de enviar un mensaje a docentes e investigadores que estén trabajando en proyectos vinculados con escribir a través del currículum, ¿qué les diría?

Christopher Thaiss: –Ser pacientes y persistentes, sí. Que continúen siendo creativos, que piensen en diferentes maneras de resolver los problemas y que busquen permanentemente aliados en sus escuelas, universidades y en otras instituciones. Y que consideren colaborar con otros desarrolladores y en seguir construyendo una excelente sociedad. De esta manera las personas están realmente desarrollando una comunidad y se ayudarán mutuamente en la medida en que esta evolucione.

5 Nota de las Editoras: PRODEAC es la sigla correspondiente a: Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la carrera, desarrollado en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Literacidades académicas y educación superior

THERESA LILLIS ◇ FABIANA CASTAGNO

La presente entrevista es una reformulación y actualización realizada especialmente para esta publicación.¹ Tiene su origen en una conversación mantenida con la Dra. Theresa Lillis en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Esta se realizó en ocasión de su visita a dicha institución durante el desarrollo de las Jornadas Internacionales “Literacidades académicas y democratización

¹ Nota de las editoras en conjunto con Theresa Lillis: La conversación se llevó a cabo en español y se documentó audiovisualmente con el fin de convertirla en un material de consulta en instancias de formación. En esta versión escrita hemos hecho algunas correcciones menores de orden gramatical y de registro para adaptar el discurso oral original a la versión escrita. A su vez, hemos adaptado ciertos términos y giros para reflejar la variante del español utilizada en la región rioplatense. Asimismo, incorporamos algunos comentarios para dar cuenta del diálogo que veníamos manteniendo durante las Jornadas y en el marco de la RAILEES. En este proceso -que acordamos hacer explícito con la Dra. Lillis en esta nota al pie- se hicieron visibles cuestiones que el propio Enfoque Aclits señala relacionados con el lenguaje: la construcción de un uso estándar de cualquier idioma (aquí el español) y su relevancia epistemológica. Por ejemplo, hablamos de la expectativa institucional de producir un texto escrito que no tuviera rasgos ni del español hablado, incluyendo rasgos rioplatenses (de Fabiana), ni de un español con “sabor a extranjera” (Theresa). La presión de producir textos académicos “limpios” de sus historias y de las identidades de l@s escritores está problematizado en Aclits como indica Theresa en sus publicaciones. Además, agradecemos, en el proceso de revisión, los aportes y sugerencias de Laura Eisner y Gabriela Giammarini.

de la educación superior: Diálogos transnacionales para la enseñanza y la investigación de la escritura” llevadas a cabo en octubre de 2022. A lo largo de la conversación se abordan temáticas que resultan de relevancia para el Enfoque de Academic Literacies (AcLits) o Literacidades Académicas y aportan a los diálogos que, en el marco de la RAILEES, son objeto de interés e intercambio para las universidades miembro.²

Fabiana Castagno: – Como hemos venido conversando en estos días – e incluso durante la formulación del proyecto que posibilitó tu visita – en nuestro país la problemática de la lectura y la escritura (y más recientemente la oralidad) en la educación superior tiene sus primeras manifestaciones con la recuperación de la democracia en los años ochenta, cuando comenzaron a dictarse los primeros talleres de lectura y escritura en la Universidad. Y la escritura y lectura académica han figurado como temas importantes con las políticas posteriores de acceso abierto a la educación superior, cuando la mirada cambió no sólo a garantizar el ingreso, sino que atender las condiciones para permanecer y egresar. Sabemos que Academic Literacies (AcLits) surgió en el Reino Unido UK, un contexto muy distinto al de Argentina, pero con una preocupación parecida por enfatizar la importancia de la escritura en asegurar una participación democrática en la universidad. Entonces, ¿qué significa adoptar una perspectiva hacia la escritura académica desde el enfoque de Academic Literacies (AcLits)?

Theresa Lillis: – Supongo que la primera cuestión está en lo que acabas de decir, *literacidades*, pero hay que aclarar lo que significa utilizar el plural de *literacy* para Academic Literacies. Muchas veces ya se usa la pluralidad como para designar muchos tipos distintos de escritura académica – por ejemplo, distintos géneros en distintas disciplinas – que por supuesto sabemos que los hay y, de hecho, se ha invertido mucha labor en delinear

aspectos gramaticales, retóricos y discursivos de diversos géneros. Pero Academic Literacies no solo intenta reconocer el gran número y variedad de géneros, sino ofrecer una orientación teórica y crítica como práctica social. Se puede decir que es una distinción entre una perspectiva que se podría llamar de *enumeración* – es decir de identificar y contar todos los géneros y sus convenciones respectivas – y de *sociocrítica*. Aunque por supuesto hay diferentes estudios con distintos énfasis, AcLits conlleva una epistemología específica y una orientación ideológica específica que, en términos generales, se podría denominar sociocrítica. Epistemológicamente, AcLits se caracteriza por su compromiso de estudiar la escritura de una manera fundamentalmente contextual. Esta posición se alinea con New Literacy Studies y contrasta con muchas tradiciones que adoptan una perspectiva fundamentalmente textualista – es decir trabajar con rasgos *textuales* de la escritura –. Una orientación *contextualista* no solo subraya la gran variedad de tipos de textos, sino la diversidad de maneras de saber, de vivir el mundo que indican tales géneros. O sea, conlleva una preocupación por las posibilidades de subjetividad y de identidad – la escritura no va separada de estas dimensiones de las personas –. La orientación ideológica de AcLits (*ideológica* aquí hace eco del marco ofrecido por el antropólogo Brian Street) subraya que la escritura – lo que es, dónde se practica, por quién y con qué consecuencias – conlleva relaciones y posiciones de poder, ambas contemporáneas; por ejemplo, hoy en día entre estudiante y profesor/disciplina/universidad; e históricas, por ejemplo, el establecimiento de ciertos géneros privilegiados (el artículo, utilizando retórica del Norte) y medios (el estatus privilegiado del inglés). La preocupación de AcLits, en resumen, se centra en la escritura, pero siempre viendo la escritura como un recurso y una práctica profundamente sociohistóricos y con toda la problemática que eso conlleva.

Fabiana Castagno: – Indudablemente, AcLits ha contribuido a enriquecer la conversación y el abordaje en torno a la escritura, a comprender desde otra mirada qué sucede con las personas cuando escriben, a los estudiantes y sus formas de posicionarse a partir de sus propias trayectorias y contextos de origen, validar sus perspectivas. El foco en el escribir concebido como inseparable del escritor “en” contexto, la tensión entre formas dominantes y marginales de escritura y su vínculo con maneras

² Nota de las editoras: El evento es el resultado de la ejecución del proyecto homónimo que fue formulado y llevado a cabo de manera conjunta por las Universidades Nacionales de Entre Ríos (UNER), Córdoba (UNC), Villa María (UNVM), Río Cuarto (UNRC), Río Negro (UNRN) y San Martín (UNSAM). La iniciativa posibilitó la estancia de la Dra. Theresa Lillis durante el año 2022 en cinco sedes con el siguiente itinerario: Oro Verde/Paraná, Córdoba, Río Cuarto, Villa María y Buenos Aires, donde desarrolló conferencias, talleres y conversatorios con profesores, investigadores, autoridades y la comunidad académica sobre temas de su especialidad y de interés para la RAILEES.

diversas de existir/representar invitan a observar desde otro lugar y explicar con otro énfasis ciertos aspectos del problema que no se advertían con suficiente claridad.³

Esa orientación teórica y crítica que señalas como distintiva del enfoque tiene relaciones con una cierta idea de transformación. ¿Podrías abordar esta noción desde el enfoque de AcLits? ¿Qué implicancias tiene para el trabajo docente?

Theresa Lillis: – Sí, la noción de transformación es clave en este enfoque, y parte de lo que se puede denominar la perspectiva ideológica. Es una preocupación con, no sólo enseñar las convenciones ya institucionalmente aceptadas –lo que podemos llamar las “reglas del juego” tales como han llegado a ser–, sino también pensar en cómo se puede transformarlas, cambiarlas, para facilitar la participación de los estudiantes en su aprendizaje y en el mundo del conocimiento académico-científico. Transformar puede significar sencillamente abrir una gama más amplia de posibilidades: por ejemplo a nivel de modalidad –no solo permitir que se use el lenguaje verbal cuando conceptualizamos la escritura académica, sino también imágenes o incluso música–; a nivel de retórica –no sólo permitir o apreciar el argumento racional, sino que se considere la posibilidad de usar otras formas semióticas o retóricas, como poesía o narración–. Transformar significa abrir las posibilidades de expresión, representación y creación de saberes y de este modo abrir una gama más amplia de participación y –literalmente– de existir en la universidad. Pensando en la democratización de la universidad –el tema que es de interés central para RAILEES– una pregunta clave me parece es ¿quién puede participar en la universidad? ¿Utilizando qué recursos semióticos? Creo que es este el marco de transformación con que se trabaja principalmente en AcLits, literacidades académicas en el Reino Unido (RU). Ahora, en otros casos donde se está trabajando con AcLits, por ejemplo en Sudáfrica, *transformación* es un término con muchísimo más peso y arraigo político que en el RU, ya que es un marco de transformación de la sociedad. O sea, que hay distintos enfoques dentro de los estudios o

las orientaciones de literacidades académicas. Pero yo diría que, principalmente, se entiende la transformación como cuestionar las suposiciones acerca de lo que *debiera* de ser la escritura académica –prácticas retóricas y semióticas que repetimos una y otra vez porque nos exige la institución–, y preguntar, bueno, ¿hay otros recursos lingüísticos semióticos que podrían ser válidos para el trabajo intelectual que se está haciendo?

Fabiana Castagno: – Al escucharte pienso sobre esta idea en Argentina. La noción de transformación se hace presente aquí claramente con relación al rol epistémico de la escritura al posibilitar nuevos aprendizajes y horizontes de significación por parte de los estudiantes. También, en el hecho de comenzar a pensar/ trabajar en la enseñanza y la investigación desde aportes relacionados con la noción de los géneros disciplinares y profesionales. Sin embargo, es un proceso complejo, heterogéneo y dinámico. En el campo de la enseñanza no es fácil abandonar, como bien señalas, formas tradicionales de concebir la escritura que la ligan solo a la evaluación como control y cuyas reglas no terminan de explicitarse y desde las cuales se valida lo escrito en un juego de expectativas recíprocas desencontradas entre profesores y estudiantes. En esta línea, el concepto de prácticas institucionales del misterio que acuñaste en 2001 resulta iluminador para abordar esta arista del problema.

Ahora bien, hay un debate al que convoca AcLits que creemos aún debe profundizarse en torno al valor y legitimación de ciertas prácticas letradas y semióticas por sobre otras que constituyen un reto para las instituciones y los docentes. Ese énfasis puesto por el Enfoque sobre cómo nos vinculamos con los géneros que escribimos, leemos y hablamos y las posibilidades de agencia, de transformación, de recreación –o no– que asumimos ante ellos en el marco de las tramas institucionales son un punto crucial. Es decir, esa relación entre lo dominante, lo marginal/emergente de la que hablábamos y cómo se les da lugar o no, se validan o no la perspectiva, la agencia, la voz y los saberes e intereses estudiantiles implica un esfuerzo, un ejercicio de valentía, de determinación por parte de las instituciones.

En Latinoamérica, una de las formas en que se ha desarrollado la conversación y la realización de numerosos estudios para abordar esta

³ Nota de las editoras: Para profundizar sobre el Enfoque de AcLits puede consultarse el capítulo “La escritura académica y la democratización del mundo académico: “desprendimientos” claves para abrir participación y diálogo” de la autora publicado en este volumen y referencias que ella realiza allí a otros escritos, algunos de ellos en español.

problemática ha sido en torno al concepto de *alfabetización académica*. ¿Cuáles serían algunas aproximaciones y distancias entre el enfoque de las *literacidades académicas* y la noción de *alfabetización académica* que se trabaja en nuestra región?

Theresa Lillis: – Bueno, yo creo que los términos *literacidades académicas* y *alfabetización académica* se van cambiando, o mejor dicho matizando, a través de los años y según los contextos. De lo que yo entiendo –según lo que he leído y conversado con colegas de Latinoamérica–, tiene mucho que ver una perspectiva con la otra. Por ejemplo, ya solo con el uso de estas frases el objetivo es hacer visible la brecha que hemos comentado mucho estos días entre lo que entienden los estudiantes sobre cómo tendrían que escribir, y lo que suponen los profesores que saben acerca de cómo escribir según las convenciones. Yo creo que, *alfabetización académica*, es un término/noción que indica una preocupación fundamental por cerrar la brecha, pero quizás una diferencia es que –según lo que tengo entendido– las tradiciones que usan el discurso de alfabetización académica no hacen tanto hincapié como *academic literacies* en una perspectiva crítica, es decir en cuestionar las normas y en buscar otras posibilidades semióticas. También creo que hay una diferencia en lo que se conceptualiza como fenómeno cuando se habla de alfabetización académica. En lo que yo entiendo como el último repaso de Paula Carlino acerca de alfabetización académica, ella le da un sentido ya de un enfoque de enseñar y aprender escritura y lectura, o sea que usa el término no sólo para una orientación hacia la escritura, sino que, dentro de esa frase, de ese enfoque, ya se está enfocando en la enseñanza –que no es igual en las literacidades académicas–. Como ya dije en la tradición de AcLits, *literacidades académicas* indica una orientación hacia la escritura- en cuanto a epistemología e ideología. No incluye la pedagogía –más bien se suele hablar acerca de las implicaciones de una orientación de literacidades académicas para la pedagogía– o sea como un fenómeno aparte. Es decir que lo que veo son matices distintos, pero se tiene mucho en común en las preocupaciones, en hacer hincapié en que es la responsabilidad de la institución, no solo del estudiante o la estudiante, aprender a escribir en la universidad.

Fabiana Castagno: – En tu planteo resulta muy interesante cómo incorporás la idea de matices y de dinamicidad para comprender estos fenómenos y para pensar ambas perspectivas. El concepto de alfabetización académica ha tenido, tanto en su génesis como en su desarrollo posterior, un énfasis hacia la pedagogía, tal como mencionas. También, ha contribuido a generar un campo de estudios en el que dicha noción se ha diversificado y en ese proceso ha contribuido a enriquecer el entendimiento del problema. Del mismo modo, observamos cómo se han hecho esfuerzos desde el enfoque de AcLits para pensar y socializar derivaciones y experiencias al campo de la enseñanza de la escritura en términos de inclusión y participación. En este sentido, escribiste un texto muy interesante que fue publicado a fines de 2021, en el que buscás ser consecuente con la epistemología del enfoque, y formulás un conjunto de principios relacionados con esa noción de transformación y de criticidad como así también con la de heurística y de diálogo para su aporte al trabajo en el aula.

En esta línea es de interés de la RAILEES realizar aportes y reflexiones al campo de la enseñanza, por lo que surge la siguiente pregunta: ¿qué cuestiones deberían considerarse en la formación de docentes desde la perspectiva de AcLits?

Theresa Lillis: – Sí, bueno, supongamos que, en general, sea en la formación de docentes, que sea trabajando con profesores de distintas disciplinas. Supongo que lo primero sería intentar hacer visible el papel que tiene la escritura en esa asignatura, esa disciplina, esa clase. Hacerla visible y luego hacer preguntas acerca de la función que puede tener el escribir en cada contexto, cada momento, ¿no? Pues ¿qué función tiene usar la escritura? ¿Qué es lo que entiende el profesor que está usando? ¿Qué es lo que espera del estudiante? Y una pregunta más amplia, ¿hasta qué punto se hace explícito el papel de la escritura –y el lenguaje en general– en el aprendizaje? Para muchos profesores, el escribir/la escritura es omnipresente y a la vez invisible. Invisible en el sentido que se da por sentada su presencia en la enseñanza –y especialmente en la evaluación– pero no se debate el propósito de esa presencia –su función intelectual ética, epistémica–. En términos generales, yo creo que hacer visible la escritura

es la tarea, y seguirá siendo la tarea. Y luego, lo que sabemos es que en cada contexto, si estuviésemos tú y yo trabajando con alguien, nos enfocáramos en cosas específicas según el objetivo de esa clase o esa disciplina. Pero lo principal es hacerlo visible, porque si no se hace visible, no se puede explorar ni cuestionar.

Fabiana Castagno: – Quienes conformamos la RAILEES coincidimos en la necesidad/la importancia de hacer visible la escritura para poder operar sobre ella. También en lo difícil que resulta por su omnipresencia de acuerdo con lo que señalas. Es un verdadero reto. Por un lado, es complejo porque supone cuestionar y esta operación implica hacerse cargo de eso que uno comienza a ver de otro modo. Por otro, su potencia radica en la posibilidad de trabajar/ transformar su significación, su valor. Un punto que percibimos como crucial, en el hecho de visibilizar la escritura, es volver a reflexionar sobre ella, poner el foco en el par escribir-escriptor tal como postula el enfoque. En esa dirección, pensarnos y hacernos visibles como escritores en el contexto disciplinar y áulico específicos en los que desarrollamos nuestra labor se torna central. En la RAILEES sostenemos que ese ejercicio de pensamiento siempre es con otros, es colectivo. Ese es justamente uno de los propósitos de los espacios que generamos en la red: pensarnos juntos, producir saberes y acciones colaborativamente en el campo de la docencia, la extensión y la investigación.

Entonces, si volvemos al interés de la red de compartir aportes y reflexiones sobre la enseñanza, ¿qué se juega en la escritura de los estudiantes y cuál sería nuestra responsabilidad como profesores con relación a esa escritura que solicitamos, y qué importancia crees que tiene?

Theresa Lillis: – Bueno, lo que sí sabemos, lo llevamos hablando estos días, es que la escritura sigue siendo clave para la participación en la universidad y en el mundo académico. Entonces, como profesores, es decir todos los profesores de universidad, no solo los que tengan responsabilidad específica para facilitar el desarrollo de la escritura, es nuestra responsabilidad enseñar las convenciones de la escritura académica que suponemos que los estudiantes debieran de utilizar. Podemos hablar de cómo enseñar, pero enseñar y hacer lugar para enfocarnos en la escritura es una responsabilidad individual diría, y de la institución. Y, luego, si

la escritura es clave pero no hacemos mucho caso a la escritura y trabajamos con la idea de que los estudiantes ya debieran saberlo, pues fácilmente ya nos metemos en este marco de déficit, en vez de verlo como parte del trabajo que todos tenemos como parte de todo. El marco de déficit es lo que todos habremos oído en los pasillos –que los estudiantes no saben escribir, que no saben hacer citas, etc. –. Pero este marco de déficit no sirve a nadie y, desde luego, no sirve al estudiante. Y como sabemos por estudios acerca de la experiencia estudiantil, lo pueden pasar muy mal, hasta cuestionar su derecho de estar en la universidad, su derecho de aprender. Este marco de déficit hacia el lenguaje y la escritura tiene consecuencias muy grandes que son difíciles de medir porque es difícil separar cada elemento de la experiencia en la universidad. Pero sí sabemos que hay una relación muy fuerte entre el lenguaje, la escritura, el individuo. Y, si excluimos la posibilidad de enfocarnos en la escritura de una manera productiva –que incluye una preocupación por los intereses de los estudiantes– en vez de déficit, muchas veces les estamos si no activamente excluyendo, pues no facilitando su participación plena en la universidad.

Fabiana Castagno: – Aquí indicas percepciones muy importantes de tu parte en relación con la identidad ¿Cómo, en ese vínculo entre escritura e individuos –o entre texto y escritor–, se juega la identidad?

Theresa Lillis: – Sí, esa relación también es una de las dimensiones escondidas. O sea que un estudiante puede sentirse incómodo. Pero como se suele tratar el lenguaje, el lenguaje escrito como algo transparente, separado de uno, esa *incomodidad* ya no forma parte de la reflexión, de lo que está pasando. Pero creo que habría que considerar con mucho cuidado la naturaleza de esa incomodidad: ¿se siente uno incómodo porque se está usando un discurso igual, distinto, nuevo, pero que quizás llegue a incorporar a su discurso –a *hacerlo suyo*, en términos de Bajtín–? O ¿esa incomodidad surge de una preocupación más fundamental, de que es un discurso que uno no quiere usar porque tiene *sabor* –otra noción de Bajtín– con que uno no quiere asociarse? Estas cuestiones debieran formar parte de la pedagogía, y de nuestras trayectorias intelectuales –no separadas, es decir que cuestiones de lenguaje, sea escrito u oral, y que incluye aspectos de idioma, modalidad, registro, género, entre otros–.

Fabiana Castagno: – ¿Qué recomendaciones harías a un profesor o una profesora disciplinar y, también a quienes trabajan en la formación para la escritura profesional, para favorecer la inclusión de los estudiantes?

Theresa Lillis: – Bueno, es un poco lo que ya llevamos hablando. Primero hay que intentar visibilizar la escritura. Ahora, los y las que llevamos muchos años trabajando en esto nos resulta igual más fácil ver dónde figura la escritura. Y, entonces, para un docente que no está acostumbrado a hacerlo, está bien trabajar con alguien que lleva pensando en esto muchos años, y trabajar juntos considerando preguntas como: “pero mira, parece que aquí estás usando la escritura para tal cosa, ¿ese es el objetivo? O, no veo muy clara la función de la escritura aquí, ¿por qué la estás usando/invitando/imponiendo justo aquí? o ¿por qué quieres que escriban los estudiantes en tal género? ¿Qué valor intelectual o pedagógico tiene?”.

Sé que puede ser difícil, si no estás acostumbrado o acostumbrada a literalmente *ver* la escritura. Entonces, con la ayuda de otras personas que sí están acostumbradas, yo creo que eso puede ser muy útil. Una vez que yo creo que se empieza a ver la escritura y a hacer preguntas se va viendo y cuestionando cada vez más. Entonces, para una profesora de disciplina, cualquier disciplina o de hecho profesión, si hay alguien en la organización, en el departamento con quien podría trabajar un poco, yo creo que eso ayudaría mucho. Y creo que esto es fundamental para empezar a tomar la escritura en serio, como recurso epistémico y ético. Lo estoy viendo muchísimo en un proyecto acerca de la escritura profesional de los asistentes sociales –empezamos por hablar de una dimensión de la escritura y siempre nos lleva a considerar más dimensiones–.

Fabiana Castagno: – De acuerdo a lo que venimos conversando, habría un vínculo entre visibilizar y reflexionar, ¿podrías ampliar un poco esa idea?

Theresa Lillis: – Sí, sí, porque una vez que haces visible la escritura, se transforma en objeto de reflexión. Si algo no es visible, pues, no se hacen preguntas acerca de ello. Por ejemplo, en la universidad, si siempre se ha hecho cierto tipo de consigna que tiene como una función *obvia*, y se sigue manteniendo ya solo por inercia; pero una vez dices “¿y por qué se hace este tipo de consigna en este momento?”, allí se hace más visible la

escritura con la posibilidad de abrir discusión acerca de los por qué y los cómo. Y como ya dije, creo que una vez que se abre espacio para hablar, hay mucho interés. En cuanto a géneros hay muchas preguntas que se pueden hacer. Por ejemplo, en cursos académico-profesionales –como es la asistencia social– habría que debatir el valor de enseñar solamente –o principalmente– el género de *ensayo académico* en vez de informes profesionales que retóricamente son muy complejos. Y también un punto muy importante –como hemos hablado estos días– de que lo de aprender a escribir no pasa en un momento, sino es de toda la vida. La escritura es parte de nuestras trayectorias de por vida y entonces visibilizar y reflexionar son prácticas cruciales –así podemos ser participantes más activos–.

Fabiana Castagno: – Desde la perspectiva de AcLits ¿cómo se visualiza la posibilidad de trabajar en los diseños curriculares, en los diseños de carrera? ¿Qué recomendaciones harías y cuál sería tu perspectiva con relación a otros dispositivos institucionales como los centros y programas de escritura u otras formas que han adquirido, es decir, no solo en el nivel del aula?

Theresa Lillis: – Sí, sí, bueno, como llevamos hablando, la primera tarea es visibilizar la escritura y, luego, según distintos contextos institucionales se negocian distintas maneras de hacerlo. Ahora, como perspectiva ideal sería –yo creo– siempre trabajar dentro de las disciplinas, porque así siempre se está trabajando el lenguaje de la escritura como parte del conocimiento, y no estamos trabajando el lenguaje aquí y el conocimiento allá, ¿no? Entonces, yo creo que esa es la posición ideal. Y eso quiere decir a nivel de diseño, que siempre habría, por ejemplo, cuando se está haciendo un plan de estudios, como un marco que se podía ofrecer para que todo el mundo tenga que hacer caso o reflexionar. En términos muy prácticos, se podría imaginar, pues diez preguntas acerca de cómo se está incorporando la escritura y la evaluación de la escritura o lectura, según los intereses, en cada asignatura, cada disciplina. Eso sería lo ideal, que la escritura figure, siempre, como parte de los procesos de conocimientos disciplinares.

Ahora, hay distintas razones por las cuales cada institución acaba teniendo o no teniendo como un espacio institucional para la escritura. El modelo de *writing centres*, centros de escritura, pues es muy fuerte en

Estados Unidos que se está expandiendo bastante por otros lados. Yo creo que son importantes para visibilizar la escritura y el trabajo de la gente que está trabajando con ella. Pero creo que un problema con cualquier espacio separado es que luego viene a ser como, pues, el único espacio institucional donde se trabaja la escritura –el típico comentario de que “son ellos los que trabajan con problemas de escritura”–. Un ejemplo de un centro de escritura que me parece muy interesante es el que ha llevado adelante Sally Mitchell en la Universidad en Londres desde hace mucho, que está muy vinculado a las disciplinas y hay muchísimo trabajo de colaboración. Ese me parece un modelo de *centro* muy interesante...

Fabiana Castagno: –Por último, para cerrar esta conversación, ¿qué reflexiones podrías compartir acerca de los vínculos entre escritura y tecnologías?

Theresa Lillis: –La escritura misma es una tecnología que luego conlleva el uso de distintas tecnologías específicas –ya sea papel, ya sean distintos tipos de software o plataformas–; hay gente que ha estado trabajando en esto, en las *literacidades académicas*, en relación a literacidades digitales o a IA –y un interés fuerte ha sido en la relación de tales prácticas cotidianas con prácticas académicas o intelectuales–. Un ejemplo muy típico de déficit desde este marco de literacidades digitales es que a menudo se quejan de que los estudiantes no leen, no escriben, pero estos estudios demuestran que están leyendo, escribiendo todo el día, con distintas plataformas, entonces es importante entender las prácticas, estudiar estas prácticas y su relación con la creación de conocimientos y posibilidades de ser. Otra cosa distinta es luego decidir las implicaciones, por ejemplo, yo sé que en mi universidad o en distintas universidades han dicho “bueno, como ya se están usando mucho las redes sociales, vamos a importar esa estructura dentro de la enseñanza formal”, pero no funciona porque tiene otro objetivo desde la perspectiva de los estudiantes ¿no? Entonces entender, y explorar, la escritura como tecnología específica de la comunicación y representación de saberes conlleva explorar todos los recursos tecnológicos que se usan –y para qué– para entender este mundo de la lectura y la escritura en que vivimos.

Postfacio Derroteros de la RAILEES

SONIA G. LIZARRITURRI

Comentar el contenido, a modo de cierre o posfacio, de este libro implica destacar los aspectos que conforman un aporte para las comunidades académicas y los lectores interesados en esta temática. De allí, la siguiente pregunta como disparadora de posibles respuestas: ¿cómo surge y deviene, hasta la actualidad, el derrotero de la RAILEES?

Las respuestas se encuentran en el capítulo inicial, “Travesías de una red académico-científica”, a cargo de Fabiana Castagno, Gabriela Giammarini y Diana Waigandt. Sabemos que los derroteros, equivalentes conceptuales de travesía, son los caminos que no siempre linealmente nos conducen o guían hacia la consecución de uno o más propósitos.

Los capítulos subsiguientes dan cuenta de ellos para alcanzar los propósitos establecidos en su acta fundacional.

En el devenir de estos derroteros sobresalen líneas o ejes temático-conceptuales que pueden organizarse –aunque entrecruzadas– en tres dimensiones no excluyentes: macroestructural, microestructural y comunicativa-contextual. Dimensiones que se superponen e, incluso, dialogan como capas que permiten mirar y actuar sobre la lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior.

En el primer caso, es decir la dimensión macroestructural, asistimos a la creación de un nuevo espacio para los estudios de la lectura y

la escritura en una construcción interdisciplinaria que pone en evidencia el complejo proceso que significa hacerse partícipe de la cultura académica en el nivel superior. Un ejemplo en esta dirección es el capítulo, entre otros, “What We Teach When We Teach Writing: A Big Picture in a Small Frame”, o su versión en español, “Qué enseñamos cuando enseñamos escritura: un gran cuadro en un marco pequeño”, de Charles Bazerman. Es un espacio caracterizado también por la gestión y actuación inter e intrainstitucional en la producción de un saber colegiado que –aunque situado– es valioso por su potencial para pensar en otros contextos. Aquí cabe resaltar la creación de centros y programas de escritura y el papel de las tutorías. Christopher Thaiss, en el capítulo *The “Idea” of a Writing Program: Three Major Models Worldwide and How the Idea Has Changed since 2019*, también en su versión al español, “El concepto de escritura: tres principales modelos en el mundo y cómo la idea ha cambiado desde 2019”, y Estela Moyano en “Génesis, implementación y desarrollo de programas de escritura en Argentina” dan cuenta de ello. En este mismo sentido encontramos las acciones interinstitucionales gestadas por las Universidades fundadoras de la RAILEES (UNER, UNC, UNRC y UNVM), a las que se sumaron Universidades e Institutos de formación superior de Argentina y del extranjero. Allí, la presentación que realizan Ximena Ávila y Tatiana Rodríguez Castagno en “El centro de escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC: crónica de un desafío colectivo” se erige como ejemplo.

Quiero destacar, particularmente, los aspectos vinculados con la dimensión microestructural, esto es, con las acciones y prácticas de enseñanza que se desarrollan en los espacios académico-curriculares. Es aquí donde se requiere la implementación específica de diferentes variantes de la escritura académica –en articulación con otras formas semióticas, como se señala en distintos tramos del libro– y donde interviene la noción de retórica de las disciplinas. Esta última representa una conceptualización compleja por el entrecruzamiento de varios niveles del sistema organizacional del lenguaje. Es también un tipo de conocimiento inter y transdisciplinario, de carácter colaborativo. En otras palabras, este derrotero conlleva la articulación de los contenidos con las formas o géneros discursivo-textuales desde una mirada crítica sobre dichas construcciones. Sin duda, es uno de los desafíos más comprometidos con la enseñanza

de los procedimientos viabilizadores de contenidos, abstracciones conceptuales, problemas y actividades de aprendizaje. Así lo demuestran los capítulos a cargo de Federico Navarro, “Leer, escribir y aprender a través del currículum: ¿cómo hago?”, y de Marcelo Casarín, “Aprender a leer y escribir en la Universidad”. En esta línea, desde el ámbito de la investigación, se presenta el capítulo de Natalia Ávila Reyes y Javiera Figueroa Miralles, “Intertextualidad en la escritura académica de los primeros años universitarios: una aproximación”; el de Laura Eisner, “Con las manos en la masa: técnicas colaborativas de producción de datos para el estudio de prácticas de literacidad”, y el que estuvo a cargo de María Marcela González y María Elisa Romano, “Retroalimentación sobre la producción escrita en lengua extranjera: experiencias con instrumentos de andamiaje para la escritura en Inglés”. Esta tríada realiza aportes para comprender la complejidad de fenómenos que abocan a las prácticas letradas desde una dimensión microestructural; asimismo, resultan inspiradores para pensar y actuar en los procesos de formación.

También resalta en esta dimensión el papel de las competencias y el devenir de las sensibilidades letradas. Con relación a las competencias, intervienen habilidades socio-cognitivas que abarcan el terreno de los saberes discursivo-académicos y los entornos virtuales. Con relación a las prácticas letradas, es un término al que aluden las editoras como una construcción central para comprender y operar en los términos que propone la RAILEES.

¿Por qué referir a una dimensión comunicativa-contextual? Porque la proyección de las acciones educativas se realiza y comprueba en contextos sociales de intercambios comunicativo interpersonales. En tal sentido, son ilustrativos los capítulos de Lina Trigós Carrillo, Andrés Forero Gómez, Alana Roay Adriana Pérez, “Literacidad académica en Educación Superior: una perspectiva desde Latinoamérica”; el de Gustavo Bombini, “Políticas de articulación y zona de pasaje: recorridos didácticos pendientes en lectura y escritura”; el de Alicia Vázquez, “Profesores como escritores: producción de textos académico-disciplinares como dispositivo de formación docente”; el de Francisco Albarello, “Desborde textual: los videos de reacción como remediación de los marginalia” y el de Theresa Lillis, “La escritura académica y la democratización del mundo académico: desprendimientos clave para abrir la participación y el diálogo”.

Asimismo, la segunda parte del libro, las entrevistas, también pueden situarse en esta dimensión.

Queda claro, como se ha señalado al inicio de este texto, que las tres dimensiones, macroestructural, microestructural y comunicativa-contextual, se entrelazan dando lugar a un sistema que permite continuidades, y alternancias de enfoques y perspectivas, a medida que los saberes académicos e investigativos evolucionan y se reconfiguran.

Asimismo, la lectura detenida de los capítulos traza un posible mapa de los estudios sobre la lectura y la escritura en el nivel superior en el que se conforman comunidades académicas rizomáticas, sustentables e inclusivas.

En resumidas palabras, este libro muestra cómo imaginarios posibles se convierten en realidades esperanzadoras de la mano de quienes asumen responsablemente el compromiso de enseñar a aprender.

A la manera de la biblioteca de Babel que propone Jorge Luis Borges, esta obra contiene una diversidad de libros o abordajes posibles de una temática imprescindible para la formación académica de grado, posgrado y continua en el campo de la lectura, la escritura y la oralidad académica.

Autores y autoras

FRANCISCO ALBARELLO

Universidad Austral, Argentina.

Doctor en Comunicación Social (Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina), secretario de Investigación y director de la Maestría y Especialización en Educación, Lenguajes y Medios de la Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires, Argentina). Es docente titular de la cátedra “Tecnologías de la Información y la Comunicación” de la Universidad Austral, y profesor de posgrado en la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad del Salvador, la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia), entre otras. Investiga temas relacionados con la lectura en las pantallas, las narrativas transmedia y la comunicación digital interactiva. Sus últimos libros son: *Edutubers. Docentes en pantallas* (Tilde Editora, 2024) en coautoría con Francisco Arri y Ana Laura García Luna; *Mutaciones: hábitos de información y estudio de jóvenes en universidades argentinas* (UNR Editora, 2022), *Entre libros y pantallas: los booktubers como mediadores culturales* (Editorial de la Universidad del Salvador, 2020) en coautoría con Francisco Arri y Ana Laura García Luna; y *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas* (Buenos Aires, Ediciones Ampersand, 2019).

Correo electrónico: fabarello@austral.edu.ar

MARÍA XIMENA ÁVILA

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Es licenciada en Comunicación Social (UNC), doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y doctora en Ciencias de la Información por la Universidad de La Laguna, España. Se desempeña como profesora adjunta de la cátedra “Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos” de la Lic. Comunicación Social de

la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC). Participa activamente en procesos de formación vinculados a la escritura académica, como es el dictado de cursos y talleres de grado y posgrado. Actualmente dirige el proyecto de investigación titulado “Prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación superior: dinámicas y mediaciones en la producción y apropiación de conocimientos en la Licenciatura en Comunicación Social (FCC, UNC)”. Forma parte del equipo de coordinación del Centro de Escritura de la FCC (UNC). Es miembro de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES).

Correo electrónico: ximena.avila@unc.edu.ar

NATALIA ÁVILA REYES

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Es profesora asociada de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Castellano y magíster en Lingüística y doctora en Educación de la Universidad de California, Santa Bárbara. Su temática de estudio es la escritura a lo largo del ciclo vital, con énfasis en la Educación Superior y con una orientación por la justicia social en su enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es autora de una treintena de artículos y capítulos sobre la enseñanza, aprendizaje, usos y evaluación de la escritura y editora del libro *Multilingual contributions to writing research: Toward an Equal Academic Exchange* (The WAC Clearinghouse, 2021).

Correo electrónico: naavila@uc.cl

CHARLES BAZERMAN

University of California, Santa Barbara, Estados Unidos.

Doctor en Literatura Inglesa y Americana por la Universidad de Brandeis en 1971. Es Profesor Emérito Distinguido por el Departamento de Educación de la University of California Santa Bárbara. Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Córdoba con adhesión de la Universidad Nacional de Villa María, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es fundador y expresidente de la International Society for the Advancement of Writing Research y expresidente de la Conference on College Composition and Communication. Ha sido profesor visitante en Portugal, Dinamarca, República Checa, Francia, China, Hong Kong, Singapur, Nepal, Chile, México, Brasil y Estados Unidos. Entre sus libros, se incluyen: *Unfinished Business. Thoughts on the Past, Present, Future, and Nurturing of Homo Scribens*, *How I Became the Kind of Writer I Became*, *A Rhetoric of Literate Action*, *A Theory of Literate Action*, *The Languages of Edison's Light*, *Shaping Written Knowledge*, *The Informed Writer*, *The Handbook of Research on Writing*, *What Writing Does and How It Does It*, y *Lifespan Development of Writing Abilities*.

Correo electrónico: bazerman@education.ucsb.edu

GUSTAVO BOMBINI

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Profesor, licenciado y doctor en Letras (UBA) y profesor asociado (a cargo) e investigador en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es profesor titular y director del profesorado universitario en Letras y de la carrera de la Especialización y Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela de Humanidades (UNSAM). En 2000, y entre 2003 y 2007 fue coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación, y entre 2010 y 2015, coordinador del Departamento de Materiales Educativos en el mismo Ministerio. Ha publicado antologías, artículos y libros acerca de la didáctica de la lengua y la literatura, escritura y formación docente, literatura infantil y políticas de lectura.

Correo electrónico: gbombini@gmail.com

MARCELO CASARIN

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Es doctor en Letras Modernas por Universidad Nacional de Córdoba y profesor de la Facultad de Derecho y del Centro de Estudios Avanzados (FCS) de la misma universidad. Es director del Centro de Estudios Avanzados (2022-2025), donde además dirige el programa Producción, preservación y circulación de conocimientos en América Latina (arte, ciencia y escrituras). Fue director del Programa posdoctoral (CEA, 2016-2023). Ha publicado más de cincuenta artículos en revistas nacionales y extranjeras sobre cuestiones referidas a redacción y publicaciones científicas, y a la cultura y la literatura argentina y latinoamericana, además de los siguientes libros: *Vivir en la foto de otro* (2019, Novela), *La intimidad de Juan* (novela, 2009); *El heredero* (novela, 2008); *Vicisitudes del ensayo y la crítica* (ensayo, 2007); *Daniel Moyano. El enredo del lenguaje en el relato: una poética en la ficción* (ensayo, 2002); *Bonino, actor de mi propia obra* (novela, 2003); y *Después de la noche* (cuentos, 1993). Es coautor junto a Ricardo Irastorza del e-book *De la arcilla a la nube. Escribir ciencia: normas y estrategias* (2020). Coordinó la edición crítica de *Tres golpes de timbal* de Daniel Moyano, para la colección Archivos (CRLA-Université de Poitiers, 2012).

Correo electrónico: mcasarin@unc.edu.ar

FABIANA CASTAGNO

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Licenciada y profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Es profesora titular e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en dicha casa de estudios. Forma parte del equipo de coordinación a cargo del Centro de Escritura de esa unidad académica. Dirige y ha dirigido proyectos y programas de investigación relacionados con el papel de las prácticas letradas en los

procesos de formación en educación superior, en entornos profesionales y su vinculación con las tecnologías digitales con énfasis en el campo de la comunicación. Cuenta con diversas publicaciones en revistas científicas, capítulos de libros y presentaciones en eventos académico-científicos de su campo de especialidad. Ha desarrollado actividades de extensión y propuestas de formación de posgrado sobre la lectura, la escritura y la oralidad en la enseñanza. Ha integrado e integra proyectos interinstitucionales con universidades argentinas y extranjeras vinculados a dichas temáticas. Es miembro fundador de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES).

Correo electrónico: fabiana.castagno@unc.edu.ar

LAURA EISNER

Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.

Es licenciada en Letras, magíster en Análisis del Discurso y doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Es docente-investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro (Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Enseñanza y Aprendizaje - CELLAE) e investigadora asociada en el Centro de Estudios de Lenguaje en Sociedad (CELES - UNSAM). Ha dictado cursos de posgrado en diversas universidades argentinas y latinoamericanas, y ha publicado artículos y capítulos de libro en publicaciones especializadas de la región. Desarrolla investigaciones en el campo de la sociolingüística etnográfica y el estudio de prácticas de literacidad en papel y digitales, con particular interés en las experiencias de jóvenes y adultos en contextos educativos formales y no-formales.

Correo electrónico: lauraeisner@gmail.com

JAVIERA FIGUEROA MIRALLES

Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Es profesora de Lenguaje y Comunicación y doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Chile, y dirige el Magíster en Didáctica del Lenguaje y la Literacidad en la misma casa de estudio. Sus temas de investigación se centran en la literacidad, la escritura en contexto escolar y universitario, y la formación de profesores. Es autora de diversos artículos sobre escritura en los niveles escolar y universitario. Actualmente dirige un proyecto de investigación FONDECYT sobre la integración de habilidades comunicativas para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el lenguaje académico.

Correo electrónico: jafigueroa@uahurtado.cl

ANDRÉS FORERO GÓMEZ

Universidad del Norte, Colombia.

Doctor en Literatura de la Universidad de Iowa (Estados Unidos). Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesional en Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor asistente del Departamento de Español y director del Programa "ECO en las disciplinas" de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia).

Correo electrónico: fforeroa@uninorte.edu.co

GABRIELA LUJÁN GIAMMARINI

Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional de La Plata y profesora en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Villa María. Coordinadora de la carrera Profesorado en Lengua y Literatura en la UNVM, docente adjunta ordinaria en la misma universidad en el espacio Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, y docente auxiliar ordinaria en Sociolingüística y Pragmática. Coordinadora y docente del Taller de Oralidad, Lectura y Escrituras Académicas del Curso de Ingreso de la UNVM. A cargo del Área de Coordinación Académica, dependiente de la Secretaría Académica del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM. Miembro de la RAILEES y, en la actualidad, representante en la Red por la UNVM. Dirige proyectos de investigación y extensión acreditados y financiados en la UNVM. Participa como investigadora en diversos proyectos acreditados en otras universidades nacionales, cuyas temáticas refieren a sus área de interés y formación. Ha dictado talleres de lectura y escritura académica en el nivel secundario, de grado y en formación continua. Cuenta con diversas publicaciones en revistas científicas, en capítulos de libros y presentaciones en eventos académico-científicos.

Correo electrónico: ggiammarini@unvm.edu.ar

MARÍA MARCELA GONZÁLEZ DE GATTI

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Es profesora de Inglés para la Enseñanza Secundaria, profesora de Inglés y Literatura para la Enseñanza Superior, traductora pública de inglés, licenciada en Lengua y Literatura Inglesa, Master of Arts in English, y Doctora en Ciencias del Lenguaje con Mención en Culturas y Literaturas Comparadas. Es docente investigadora en la UNC, donde se desempeña como profesora titular regular de Lengua Inglesa III en la Facultad de Lenguas. Ha codirigido y dirigido proyectos de investigación desde el año 2004 sobre el desarrollo de la escritura en contextos virtuales de enseñanza y el impacto del conocimiento y la conciencia léxica en el desempeño escriturario. Ejemplos de publicaciones derivadas de la investigación son los artículos "Processes and Products

of Individual and Collaborative Writing on Google Drive: A Workshop” y “Aprendizaje de vocabulario en inglés avanzado: enseñanza explícita de estrategias de formación de palabras”, así como el libro de producción y alcance intercátedra *Writing an Opinion Essay: Genre-Based Classroom Materials*. Recientemente ha sido nombrada profesora plenaria de la universidad.

Correo electrónico: marcela.gonzalez.162@unc.edu.ar

THERESA LILLIS

The Open University, Reino Unido.

Es Profesora Emérita de Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada en la Open University del Reino Unido. Lleva investigando la escritura académica y profesional desde hace más de treinta años con un enfoque principal en la política de la producción y la participación. Ha publicado extensamente en revistas académicas y es autora, coautora y editora de libros y números especiales. Trabajos claves de libros y números especiales incluyen: *Student writing: Access, regulation, desire* (2001); *Academic writing in a global context* (2010) con Mary Jane Curry; *The sociolinguistics of writing* (2013); *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* (2015) con Kathy Harrington, Mary Lea and Sally Mitchell; *The dynamics of textual trajectories in professional and workplace practice* (2017) con Janet Maybin; *Gender and academic writing* (2018) con Jenny McMullan y Jackie Tuck. Entre sus publicaciones en español hay artículos en *Signo y Pensamiento*, *Enunciación y Cuadernos del Sur*. Su investigación actual se centra en la escritura de los trabajadores sociales e incluye publicaciones en *Written Communication*, *Journal of Applied Linguistics* y *Professional Practice and Social Work Education*.

Correo electrónico: theresa.lillis@open.ac.uk

ESTELA MOYANO

Universidad Nacional Guillermo Brown, Universidad de Flores, Argentina.

Es doctora en Lingüística. Profesora titular en la Universidad Nacional Guillermo Brown (UNaB). Investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y en la Universidad de Flores (UFLO), todas ubicadas en el área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Sus áreas de interés y publicación son el discurso de las disciplinas, la descripción del español desde una perspectiva funcional, la didáctica de competencias discursivas y la implementación, el desarrollo y la evaluación de programas universitarios de lectura y escritura especializadas en español. Diseñó tres programas de escritura en la universidad, de los cuales dirige actualmente dos, en UFLO y en UNaB. Es autora de la propuesta didáctica “Leer y Escribir para Conocer” (LEC), aplicable a diferentes niveles educativos. Ha trabajado en la formación de docentes de Lengua y Literatura en un Profesorado Universitario. Ha dirigido proyectos de articulación entre la universidad y escuelas secundarias. Forma docentes e investigadores en las líneas de su interés.

Correo electrónico: estelaimoyano@gmail.com

FEDERICO NAVARRO

Universidad de O'Higgins, Chile.

Es licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires y doctor en Lingüística por la Universidad de Valladolid. Recibió becas de posgrado de CONICET, AECID, Grupo Montevideo, Fulbright Commission y Alexander von Humboldt Stiftung. Se desempeña como profesor titular de la Universidad de O'Higgins, donde fue director de la Escuela de Educación, y como investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Previamente, fue investigador de carrera y profesor de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de General Sarmiento y CONICET, entre otras instituciones. Fue el primer presidente de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). Fue editor en jefe de *International Exchanges: Latin America Section* de The WAC Clearinghouse. Sus temas de interés incluyen la lectura y la escritura en educación media y superior, la comunicación científica y especializada, la lingüística educativa y el análisis del discurso. Su proyecto más reciente explora las conexiones entre lectura, escritura y desempeño académico.

Correo electrónico: navarro@uoh.cl

ADRIANA PÉREZ

Universidad del Norte, Colombia.

Profesora asociada del Departamento de Español de la Universidad del Norte. Además, es coeditora de la revista *Zona Próxima* y miembro del equipo editorial de la revista *Gaceta de Pedagogía*. Obtuvo un doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Latinoamericana y del Caribe en Venezuela.

Correo electrónico: aderamirez@uninorte.edu.co

ALANA F. ROA

Universidad del Norte, Colombia.

Profesora asistente del Departamento de Español y coordinadora de los cursos Competencia Comunicativa I de la Universidad del Norte. Tiene un doctorado en Comunicación y actualmente investiga el uso del audiovisual en la enseñanza de la escritura y oralidad académica, el desarrollo de habilidades digitales y la literacidad mediática.

Correo electrónico: alanafarrahr@uninorte.edu.co

TATIANA RODRÍGUEZ CASTAGNO

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Es licenciada en Comunicación social (UNC) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Se desempeña como profesora adjunta a cargo de la cátedra Redacción Periodística II y es profesora asistente en Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos y en el Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica (B) de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC). En posgrado, dicta el Taller I Comprensión y producción de contenidos digitales en el marco de la Especialización en Lenguaje y Comunicación digital (FL y FCC-UNC), carrera cogestionada en la que actualmente ocupa el rol de directora. Dirige proyectos de investigación aprobados y subsidiados por Secyt UNC sobre periodismo y es coordinadora académica del Programa Ingreso a la Universidad: relación con el conocimiento y construcción de subjetividades, radicado en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS). Es miembro de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES).

Correo electrónico: tatirodriguezcastagno@unc.edu.ar

MARÍA ELISA ROMANO

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Es profesora de Lengua Inglesa, magíster en Inglés, y doctora en Ciencias del Lenguaje, mención en Lingüística Aplicada, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Es docente investigadora en esa universidad, donde se desempeña como profesora titular de Lengua Inglesa II en la Facultad de Lenguas. Ha participado en proyectos de investigación sobre escritura académica en lengua extranjera desde 1999; y desde hace diez años, sobre procesos de evaluación de la escritura en ILE. Recientemente, ha publicado artículos sobre evaluación de la escritura en *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, y *Confluencias*, y ha coeditado el libro de actas *Language Testing and Assessment. Selected Papers from the 45th FAAP Conference*.

Correo electrónico: maria.elisa.romano@unc.edu.ar

CHRISTOPHER THAISS

University of California, Davis, Estados Unidos.

Doctor en Literatura Inglesa, Northwestern University (1975). Autor, coautor o editor de catorce libros; treinta ensayos en antologías publicadas; numerosos artículos publicados en revistas académicas arbitradas. Miembro distinguido de la Asociación para la Escritura a Través del Currículum. Especialista Fulbright; fue designado Clark Kerr Presidential Chair. Profesor de la Universidad de California, Davis y director del Departamento de Inglés, Universidad George Mason. Profesor emérito de Estudios de Escritura, UC Davis. Coordinador de la Red Internacional de Programas de Escritura

a Través del Currículo, 2005-2015. Más de cincuenta años de investigación y escritura enfocados en la pedagogía de la escritura; desarrollo de programas de escritura en los EE.UU. y a nivel transnacional; administración de centros de escritura, programas de composición y escritura a través del currículo; desarrollo de habilidades de escritura de los estudiantes a lo largo de los años de pregrado; el avance de la ciencia de la escritura en el siglo XXI; la historia de la instrucción de la escritura desde los antiguos hasta la actualidad. Libros más recientes: *Writing Science in the 21st Century* (2019, con una segunda edición prevista para 2026) y *Short History of Writing Instruction: From Ancient Greece to the Modern United States* (2020).

Correo electrónico: cjthaiss@ucdavis.edu

LINA TRIGOS-CARRILLO

Universidad del Norte, Colombia.

Profesora asociada del Departamento de Español y coordinadora de investigación del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte. Además, es la coordinadora nacional de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) en Colombia. Obtuvo un PhD en Aprendizaje, Enseñanza y Currículo con énfasis en Educación para la Lectura y la Literacidad de la Universidad de Missouri en Estados Unidos.

Correo electrónico: lmtrigos@uninorte.edu.co

ALICIA VÁZQUEZ

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Doctora en Psicología de la Educación por la Facultad de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, 2015. Tema de la tesis: "Consignas de escritura y estrategias de lectura y escritura en la producción de textos académicos" (<http://hdl.handle.net/10803/383518>). Magíster en Epistemología y Metodología Científica, Universidad Nacional de Río Cuarto, 1997. Directora de la *Revista Contextos de Educación*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora consultora, Depto de Ciencias de la Educación, FCH-UNRC. Entre sus publicaciones se destacan: Vázquez, A. (2018). Los conocimientos previos como mediadores de las estrategias de lectura y escritura empleadas por estudiantes universitarios. *Perspectiva*, Vol. 36, N° 3 pp. 1094-1117. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva> Vázquez, A. (2017). Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad: procesos implicados y dificultades declaradas por las estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen XXII, número 75 <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php> Alicia Vázquez y Rita Amieva (Coords.) (2016). *Leer y escribir en las disciplinas*. UniRío Editora.

Correo electrónico: vazquez.alicia733@gmail.com

DIANA WAIGANDT

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Es máster in Teaching English as a Foreign Language, Universidad de Jaén-España, licenciada en Lenguas Modernas y Literatura, FCEdu-UNER, profesora de Francés y de Inglés, Instituto de Enseñanza Superior de Paraná. Desde 2024 es profesora consultante de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), donde se desempeñó como docente e investigadora. Ha sido vicedecana; responsable del Área de Relaciones Internacionales; consejera directiva y directora del Departamento Humanidades e Idiomas de la Facultad de Ingeniería-UNER. Actualmente es docente de la Maestría en Enseñanza de la Ingeniería (MEI) e integrante del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Ingeniería (GIDEI) de esa Facultad. Representa a la UNER en los Núcleos Disciplinarios “Educación para la Integración” (NEPI) y “Enseñanza de Español y Portugués como L2/LE” (PELSE) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Es directora de la *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* (RDPL-AUGM). Es miembro del Comité Ejecutivo ELSE-CIN y cofundadora de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES).

Correo electrónico: diana.waigandt@uner.edu.ar

Universidades multiletradas. Pensar y hacer en red
completó su proceso de edición
en el mes de septiembre de dos mil veinticinco.
Fue diagramado con tipografías
de la familia Piazzolla y Alegreya Sans,
diseñadas por la fundidora tipográfica colaborativa argentina
HUERTA TIPOGRÁFICA 

En la producción de esta obra, los sellos coeditores recibieron
un valioso y persistente apoyo de los y las integrantes de la Red Argentina de
Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior – RAILEES

