

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 “currículum 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 culparon 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 Currículum) 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 dí 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 dí en mis conferencias en 2018. Los centros de escrituras, los programas de cursos obligatorios y los programas de Escritura a Través del Currículum (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 los 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 autorial 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.

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

- 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>

