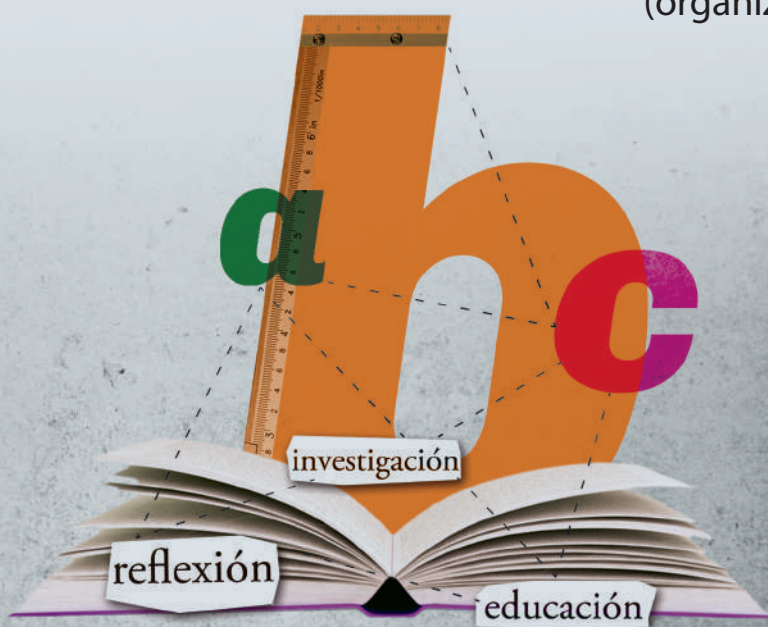


La lectura y la escritura en las disciplinas

Lineamientos para su enseñanza

Lucía Natale y Daniela Stagnaro
(organizadoras)



LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS DISCIPLINAS
LINEAMIENTOS PARA SU ENSEÑANZA

Lucía Natale y Daniela Stagnaro
(organizadoras)

La lectura y la escritura en las disciplinas

Lineamientos para su enseñanza

María Cristina Castro Azuara, María Constanza Errázuriz Cruz,
Liliana Fuentes, Natalia Leiva, Soledad Montes, Lucía Natale,
Inés Gimena Pérez, Riva Quiroga, Verónica Sánchez,
Martín Sánchez Camargo y Daniela Stagnaro

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

La lectura y la escritura en las disciplinas : lineamientos para su enseñanza /
María Cristina Castro Azuara ... [et al.] ; dirigido por Lucía Natale ; Daniela
Stagnaro. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General
Sarmiento, 2018.

280 p. ; 21 x 15 cm. - (Educación ; 27)

ISBN 978-987-630-391-0

1. Alfabetización. 2. Lectura. 3. Escritura. I. Castro Azuara, María Cristina
II. Natale, Lucía, dir. III. Stagnaro, Daniela, dir.

CDD 370.1

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de colección:

Andrés Espinosa / Dirección General Editorial - UNGS

Corrección: Miriam Andíañach

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Presentación / Lucía Natale y Daniela Stagnaro.....	9
Capítulo I. Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura / Daniela Stagnaro	15
Capítulo II. Leer en la universidad / Inés Gimena Pérez.....	59
Capítulo III. Enseñar a escribir en las disciplinas / María Verónica Sánchez y María Constanza Errázuriz Cruz.....	113
Capítulo IV. La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos / María Cristina Castro Azuara y Martín Sánchez Camargo.....	137
Capítulo V. Las devoluciones escritas del profesor universitario / Lucía Natale	167
Capítulo VI. ¿Cómo evaluar la escritura de los estudiantes universitarios? De la calificación a la evaluación auténtica y de proceso / María Constanza Errázuriz Cruz y Liliana Fuentes	201
Capítulo VII. Interacción social en el aprendizaje de la escritura: la integración de foros colaborativos y revisiones entre pares en cursos virtuales / Soledad Montes, Natalia Leiva y Riva Quiroga.....	235
Sobre los autores.....	275

Presentación

Lucía Natale y Daniela Stagnaro

Los estudios dedicados a la lectura y la escritura en el nivel superior comenzaron a desarrollarse en las últimas décadas del siglo xx y progresivamente se fueron instalando pujantemente en distintos países (Thaiss *et al.*, 2012). Específicamente, en América Latina se han generado numerosas iniciativas pedagógicas y publicaciones especializadas, además de una creciente cantidad de grupos de investigación y redes de intercambio entre especialistas. Esto trajo aparejado la instalación del debate de conceptos hoy extendidos, como el de “alfabetización académica” de Paula Carlino (2003), que fue reformulado por la misma autora diez años después. Según esta última noción, se entiende por tal

... al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En

el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

De acuerdo con la teoría anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad (Carlino, 2013: 370).

En este contexto, un número importante instituciones ofrecen cursos, talleres y consultas destinados a estudiantes de grado y posgrado, con el fin de cooperar con sus procesos de inserción en la vida universitaria, colaborar con sus aprendizajes a través de un acompañamiento en las prácticas de lectura y escritura que les son requeridas y propiciar su inserción en el ámbito profesional o científico en el momento de su graduación. Por otro lado, se suelen implementar cursos y asesorías destinados a docentes disciplinares interesados en incorporar el trabajo con la lectura y la escritura en sus asignaturas. En este marco actual surge este libro.

La idea de producir un volumen que sirviera de apoyo a la implementación de prácticas de lectura y escritura en las disciplinas y en los distintos tipos de iniciativas a cargo de docentes de lenguaje surgió en los intercambios producidos en el marco de un proyecto de investigación (2014-2015) de alcance latinoamericano: “Inclusión educativa en el nivel universitario: una mirada desde la alfabetización académica”, financiado por la convocatoria “Consenso del Sur” de la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina. En el contexto de dicho proyecto, en 2017 vio la luz un primer volumen, *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*, en el que se analizan distintos dispositivos de trabajo con la alfabetización académica y su impacto en la inclusión en el nivel superior desde la perspectiva de los actores que participan de ellos, especialmente docentes y estudiantes.

Con *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*, el segundo libro elaborado por el equipo de investigación, pretendemos:

- Propiciar el desarrollo de la alfabetización académica en el seno de los cursos disciplinares.

- Brindar herramientas para que los docentes de distintas carreras incorporen la lectura y la escritura para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de los distintos campos del saber.
- Cooperar con la formación de docentes de lenguaje interesados en desarrollarse en el campo de la alfabetización académica.

Los autores son especialistas con amplia experiencia en la gestión de programas y proyectos de enseñanza y de investigación sobre la alfabetización académica. Los contenidos desarrollados en los capítulos no solo son el resultado de experiencias llevadas adelante y bien evaluadas en los espacios institucionales en los que se implementaron, sino que fueron también objeto de indagación. Así, el volumen no solo recoge lo que los autores consideran buenas prácticas de enseñanza, sino que también recuperan investigaciones sobre las problemáticas en el contexto actual de la educación superior. Desde este punto de partida, propone a los lectores una reflexión sobre las propias prácticas docentes y ofrece herramientas para formar lectores y escritores que dominen los géneros propios de sus campos del saber.

Los capítulos se inician con una introducción en la que se presenta brevemente la problemática de la alfabetización académica atendiendo a las inquietudes que nos surgen a los docentes universitarios en nuestras prácticas. Luego, exponen un sucinto estado de la cuestión sobre distintos aspectos de la lectura y la escritura académicas a partir del cual se interrogan las propias prácticas. Posteriormente, se centran en las prácticas docentes para guiar la reflexión hacia los diversos aspectos que requieren consideración a la hora de tomar decisiones sobre la lectura y la escritura y muestran un ejemplo de implementación de las estrategias propuestas en las universidades de los investigadores. Finalmente, concluyen con una síntesis sobre lo trabajado y ofrecen un listado de bibliografía recomendada para quienes se queden con interés en conocer más sobre los temas abordados en cada capítulo.

En el primer capítulo, “Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura”, Daniela Stagnaro presenta una serie de mediaciones en torno a la lectura y la escritura que podemos poner en práctica los docentes para enseñar los contenidos disciplinares acompañando a nuestros estudiantes en los desafíos de las prácticas letradas académicas. Estas mediaciones son retomadas luego por los siguientes capítulos para mostrar sus posibles variaciones.

En el segundo capítulo, “Leer en la universidad”, Inés Pérez aborda la problemática de la lectura en el nivel superior a partir de un relevamiento de investigaciones que muestran su centralidad como herramienta epistémica y social. Argumenta sobre la necesidad de enseñar de manera explícita estas prácticas en el marco de cada disciplina para contribuir a facilitar y mejorar el desempeño de nuestros estudiantes y su formación profesional. Ofrece, además, un abanico de opciones y ejemplos de las acciones que los docentes podemos implementar para acompañar la formación de los estudiantes como lectores críticos.

En el tercer capítulo, “Enseñar a escribir en las disciplinas”, Verónica Sánchez y Constanza Errázuriz Cruz retoman la problemática de la escritura estudiantil en los estudios superiores. Proponen salir del lugar común de pensar en las deficiencias de los estudiantes o de las faltas de los niveles educativos previos para asumir la responsabilidad que cabe a las instituciones de nivel superior y al plantel docente. En esta línea, recorren distintas perspectivas que aportan a pensar la complejidad de la escritura académica y brindan una serie de estrategias para el abordaje de la escritura en los cursos disciplinares y el acompañamiento de los estudiantes en pos de que logren desempeñarse de acuerdo con las demandas escriturarias de este contexto.

En el cuarto capítulo, “La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos”, María Cristina Castro Azuara y Martín Sánchez Camargo amplían la problemática de la escritura académica centrándose en uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios: la construcción de opinión, de un enunciador capaz de posicionarse en su campo de formación disciplinar y generar opiniones fundamentadas que entren en diálogo con la disciplina. Proponen un marco didáctico-metodológico para orientar a los estudiantes en la utilización de los recursos lingüísticos y discursivos que permiten construir esa identidad como hablantes autorizados a partir del género ensayo.

En los capítulos quinto y sexto, se avanza sobre la reflexión acerca de la evaluación de la escritura como una instancia más para promover aprendizajes profundos de la disciplina. Lucía Natale se ocupa de “Las devoluciones escritas del profesor universitario” sobre las producciones de los estudiantes. Muestra cómo estas interacciones entre docente y estudiantes pueden funcionar como retroalimentación para promover la reflexión sobre la propia escritura y el mejoramiento de las producciones estudiantiles. Por su parte, Constanza Errázuriz Cruz y Liliana Fuentes en “¿Cómo evaluar la escritura de los estudiantes universitarios? De la calificación a la evaluación auténtica y de proceso” apelan

a los conceptos de evaluación auténtica y de proceso para ofrecer una batería de propuestas que permiten aprovechar la evaluación en este sentido.

Finalmente, en el séptimo capítulo, “Interacción social en el aprendizaje de escritura: La integración de foros colaborativos y revisiones entre pares en cursos virtuales”, Soledad Montes, Natalia Leiva y Riva Quiroga amplían al medio virtual las reflexiones sobre la enseñanza de la escritura y muestran cómo desarrollar algunas estrategias de revisión de la escritura utilizando las nuevas tecnologías para fortalecer los aprendizajes.

En síntesis, en estos capítulos se abordan, de manera entrelazada y recursiva, distintos aspectos vinculados con la lectura y la escritura en las disciplinas que nos desafían como docentes. Esperamos que su lectura pueda contribuir con los aprendizajes de nuestros estudiantes y con nuestra propia formación como expertos a cargo de la inclusión de las futuras generaciones en los distintos campos del saber.

Referencias bibliográficas

- Thaiss, Chris; Carlino, Paula; Ganobcsik-Williams, Lisa y Sinha, Aparna (eds.) (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press & WAC Clearinghouse.
- Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, n° 20, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381.

Capítulo I

Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura*

Daniela Stagnaro

Introducción

En las últimas décadas numerosas instituciones de nivel superior en la Argentina se han comprometido con el acompañamiento del proceso de alfabetización académica de los estudiantes que es descrito en detalle en el capítulo “Enseñar a escribir en las disciplinas”, de Sánchez y Errázuriz Cruz en este volumen. Frente a esta decisión, tanto a las instituciones como a los docentes se nos plantean varias preguntas sobre qué implica incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura en las materias.

Podríamos pensar que leer y escribir tienen que ver con el dominio de las reglas del idioma y que, por lo tanto, es necesario el dictado de un curso a cargo de un profesor de letras por fuera de la materia. Sin embargo, que el estudiante aplique las reglas idiomáticas o que conozca el significado de los términos propios de la disciplina, ¿resolvería, por ejemplo, la presentación de

* Este capítulo fue elaborado en el marco del proyecto de investigación de la UNTDF “Prácticas de escritura en el inicio de los estudios superiores” y como parte del “Programa de fortalecimiento de la lectura y la escritura a lo largo de la licenciatura en Turismo”, ambos dirigidos por la autora.

ideas desarticuladas, el establecimiento de relaciones semánticas complejas o el nivel de lectura crítica que exige este nivel?

O bien podríamos vincular también los desafíos de la lectura y escritura en el ámbito académico con el desconocimiento de técnicas generales y considerar que un curso por fuera de la materia que enseñe estas técnicas resolvería nuestros problemas en el aula. Pero ¿el conocimiento de esas técnicas sería suficiente para franquear todos los desafíos de las prácticas letradas de la comunidad disciplinar en la que queremos ayudar a ingresar a nuestros estudiantes? ¿Solo con el conocimiento de estas técnicas podrían generar nuevas ideas a partir de la lectura de fuentes bibliográficas, elaborar un proyecto de investigación original o un plan de negocios atractivo, por ejemplo?

O bien podríamos considerar que leer y escribir en el ámbito superior son prácticas inherentes al aprendizaje y a la generación de conocimiento, que se realizan de manera particular en cada comunidad disciplinar y que, entonces, los expertos de cada comunidad somos quienes contamos con el saber para enseñar cómo se lee y se escribe dentro del campo al que pertenecemos. Si es así, entonces, tendríamos que reflexionar sobre las prácticas de nuestras propias comunidades disciplinares para hacer visible lo naturalizado a nuestros estudiantes y poder enseñarlo de manera explícita.

Desde esta última perspectiva, los docentes nos vemos en la tarea de enseñar a leer y escribir (a pensar) dentro de las convenciones de cada disciplina para andamiar el aprendizaje. En otras palabras, tanto las tareas de lectura como las de escritura requieren, por un lado, de la interacción del estudiante con otros miembros de la comunidad (función comunicativa o interpersonal) y, por otro lado, se constituyen en un desafío que les proponemos a los estudiantes para hacerlos pensar y reflexionar sobre el contenido disciplinar de acuerdo con los géneros de la comunidad disciplinar. Esta última función se denomina epistémica y refiere a su utilización como “instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Emig, 1977; Olson, 1977; Applebee, 1984)” (Miras, 2000: 67).

En este contexto, en ocasiones, se suele sentir como una barrera la falta de una formación específica en el campo de la lectura y la escritura; también se escucha con frecuencia que el tiempo para el desarrollo de los contenidos resulta insuficiente, por lo que no sería posible incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura. Afirmaciones de este tipo llevan implícita la idea de que el contenido disciplinar está escindido de sus formas de comunicación, como si se tratara de dos campos de conocimiento diferentes, cuando en realidad un

experto debe manejar las formas de comunicación propias de su comunidad disciplinar porque “*Hablar ciencia* no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. *Hablar ciencia* significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia” (Lemke, 1997: 11).

Otras veces, nos sentimos más confiados en la posibilidad de afrontar el desafío de seleccionar la bibliografía más adecuada para los propósitos de la materia e incorporar la escritura como herramienta epistémica y nos preguntamos qué tareas de lectura y escritura podrían ayudar al trabajo intelectual con los temas de la asignatura, cómo articular estas tareas en la programación de la materia, cómo formular consignas claras, que sirvan de guía para el desarrollo del pensamiento, cómo generar instancias de retroalimentación que ayuden a reflexionar sobre las producciones y mejorarlas. En esta línea se inscriben las contribuciones que pretende hacer este capítulo.

Para el logro de nuestros objetivos, en primer lugar, revisamos el conocimiento legado por investigaciones de equipos argentinos sobre las prácticas letradas en el nivel superior; en segundo lugar, presentamos algunos de los aspectos fundamentales para la toma de decisiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en las materias; en tercer lugar, mostramos un ejemplo de implementación de la enseñanza de la escritura en materias disciplinares¹ en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) en el marco de las acciones iniciales de alfabetización académica en esta universidad de reciente creación (2012), y, finalmente, arribamos al cierre del capítulo y a una lista de sugerencias bibliográficas.

¿Qué dicen las investigaciones sobre las prácticas de alfabetización académica y su enseñanza?

En la Argentina a partir de la década de 1990, se han comenzado a realizar numerosas investigaciones sobre las prácticas letradas en el nivel superior. Algunas de ellas se han ocupado de las dificultades de los estudiantes en torno a la resolución de las tareas demandadas en este ámbito; otras, de las características

¹ El trabajo con la lectura se desarrolla en el capítulo de Inés Gimena Pérez, en este volumen.

de los textos que se leen y se escriben y, finalmente, otras han puesto el foco sobre las prácticas docentes.

En cuanto a los desafíos que enfrenta el estudiante en principio, se ponen en evidencia las relaciones entre lectura y escritura, ya que en este nivel se escribe a partir de las lecturas bibliográficas. Al respecto, se ha señalado que los ingresantes tienden a mostrar por escrito de una lectura obediente, que no conecta los conocimientos previos sobre un tema con los nuevos, que las producciones versan sobre la retención de datos y, en este sentido, no buscan el establecimiento de relaciones entre los textos, sino la adición de información o la complementación antes que la confrontación, lo que es relacionado con la dificultad para el reconocimiento de diversidad de voces y perspectivas que portan los textos académicos y que los diferencian sustancialmente de los textos escolares (entre otros, Di Stéfano y Pereira, 1997 y 2004).

Se ha notado también que constituye otro desafío de la escritura académica la adecuación a registros formales: la puesta en página, la organización en párrafos, la colocación de títulos y subtítulos, las citas bibliográficas, las relaciones que se establecen entre distintas palabras dentro del texto (anáforas, catáforas, campos semánticos) y hacia afuera del texto (deícticos).

Asimismo, se ha advertido sobre las cuestiones que hacen a la enunciación (la adecuación al contexto de enunciación, la construcción de la imagen del escritor, la relación con el destinatario, la diferenciación entre la voz propia y la ajena, la construcción del hilo argumental, etcétera). Se ha identificado que las producciones estudiantiles contienen lagunas o huecos en el desarrollo de la información y cierta tendencia a la incorporación de fragmentos leídos sin articulación ni jerarquización atribuidas a la ausencia de planificación y que no logran una adecuada conexión entre las ideas y la justificación de las mismas (Di Stéfano y Pereira, 1997 y 2006; Alvarado y Setton, 1998; García Negroni y Hall, 2011).

Por otro lado, se ha hallado que la falta de conocimiento sobre los géneros académicos constituye un obstáculo que es necesario franquear. Se ha destacado también el desafío que representa para el ingresante el carácter controversial de los textos académicos, que suele ligarse a una tendencia a percibir el campo científico como neutro u objetivo, verdadero y con garantías de objetividad unido a la sobreimposición de los propios sistemas de creencias y de valores a los textos (Bernhardt y Natale, 2007). A todo esto, se han sumado además aspectos ortográficos, como las “mayúsculas inesperadas” o la puntuación arbitraria (García Negroni y Hall, 2011).

Algunas investigaciones de esta vertiente han planteado la problemática en términos de perfiles deficitarios relativos a hábitos de estudio, actitudes y representaciones (pasividad, escasa autonomía, débil participación y baja valoración de las propias posibilidades de aprender) (Ezcurra, 2000). Esto motiva, entre otras consecuencias, que la lectura y la escritura no se constituyan en herramientas epistémicas que habiliten el acceso a los conocimientos disciplinares, y evidencia la necesidad de trabajar también sobre estos aspectos subjetivos para mejorar la calidad de los aprendizajes (Natale *et al.*, 2016).

En segundo lugar, en lo atinente a los textos del nivel superior, los estudios han evidenciado diferencias sustanciales entre los materiales de la secundaria y los del nivel superior (Marín, 2007). Además, han señalado la polifonía y el grado de abstracción como dos de las características distintivas de los géneros académicos que constituyen barreras para quien no está habituado a este tipo de discurso (García Negroni, Hall y Marín, 2005). A estas complejidades se suma que no hay consenso entre los docentes –incluso de una misma cátedra– con respecto a las características genéricas de textos a los que se los nombra de la misma manera. Así, se ha probado que un mismo nombre, por ejemplo, “monografía” puede referir a productos textuales muy diversos (Ciapuscio, 2000).

Por último, en cuanto al quehacer de los docentes en torno a la escritura en las materias, se ha hallado que las tareas más frecuentes están representadas por el examen, la monografía y el informe (Alvarado y Cortés, 1999) y que apuntan casi exclusivamente a evaluar la adquisición del contenido, es decir, si el estudiante adquirió los conocimientos enseñados, si realizó la lectura de la bibliografía y si la comprendió. En otras palabras, pareciera que la escritura respondiera más a la necesidad de certificar la adquisición del conocimiento impartido que a formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Carlino, 2004a). En este sentido, se ha notado que no abunda la promoción del intercambio grupal y la reelaboración compleja de las lecturas para que los estudiantes tengan la oportunidad de construir conocimiento nuevo (Natale, 2013a).

Uno de los elementos sobre el que las investigaciones han llamado la atención en relación con estas prácticas es la consigna entendida como instrumento de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Riestra, 2002, 2008). Se ha advertido la necesidad de generar interacción en el aula a partir de las consignas, ya que algunos resultados ponen de manifiesto cierta divergencia en la interpretación de docentes y estudiantes sobre la misma consigna y acerca de las diferencias entre las formas de escritura requeridas en la escuela media respecto de la universidad y dentro de las distintas cátedras de la universidad (Rinaudo,

Donolo y Paoloni, 2003; Stagnaro y Chosco Díaz, 2013; Vázquez, 2014). En esta misma línea, algunos estudios han mostrado que otra mediación docente, la retroalimentación, ayuda a mejorar la calidad de los textos producidos por los estudiantes (Carlino, 2004a; Natale, en este volumen).

Más allá del foco de las investigaciones, en la actualidad, existe cierto consenso con respecto a que el ingreso al ámbito de la educación superior implica una “extranjería” para el estudiante que necesita del acompañamiento de los docentes en el acercamiento a las nuevas formas discursivas del ámbito académico en general y del disciplinar en particular (Carlino, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b y 2005). En consecuencia, se considera que “todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad” deben ocuparse de la alfabetización académica, en tanto se trata de un proceso prolongando que requiere del trabajo continuo en el transcurso de la carrera para ayudar a los estudiantes a participar en las prácticas discursivas de la comunidad disciplinar a la que aspiran ingresar (Carlino, 2013: 370).

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

- ¿Qué criterios seguimos para seleccionar la bibliografía de nuestras materias?
¿Privilegiamos las fuentes originales o buscamos materiales elaborados para la enseñanza?
- ¿Qué rol le asignamos a la escritura en nuestras materias?
- ¿Qué tenemos en cuenta a la hora de determinar las tareas de escritura que demandamos a nuestros estudiantes? ¿Qué tipo de producciones les pedimos? ¿Por qué?
- ¿Le dedicamos tiempo en la clase al trabajo sobre la escritura? ¿Cuánto?
¿En qué momentos?
- ¿Qué andamiajes ofrecemos para las tareas de escritura que solicitamos?

¿Cómo abordar la lectura y la escritura en las materias?

En la introducción de este capítulo, nos preguntamos por la enseñanza de la escritura en las disciplinas y lo que conlleva esta tarea. Vimos que Lemke (1997) proponía una relación intrínseca entre el conocimiento científico y las

formas de comunicación argumentando que el conocimiento de una ciencia implica numerosas tareas de lenguaje (describir, analizar, generalizar, evaluar, concluir, etcétera). Siguiendo con este planteo, es también importante evidenciar la determinación entre texto y contexto para comprender la relevancia del lenguaje en las prácticas académicas. Halliday afirma: “El contexto interviene en la determinación de lo que decimos, y lo que decimos interviene en la determinación del contexto a medida que aprendemos a significar, aprendemos a predecir lo uno y lo otro” (2001: 12).

La afirmación de Halliday establece que texto y contexto están íntimamente ligados, que los textos tienen sentido en función del contexto particular en el que se producen, circulan y se reciben, que la lengua es una forma de interacción y se aprende mediante ella, por lo que posibilita la transmisión de una cultura disciplinar en el caso de nuestro ámbito de actividad.

En consecuencia, desde esta perspectiva, enseñar una disciplina no puede consistir exclusivamente en la exposición de sus teorías y conceptos, sino que también requiere la enseñanza de sus formas de validar y comunicar el conocimiento en la comunidad disciplinar. Por lo tanto, ¿por el solo hecho de saber leer y escribir en el sentido convencional de los términos podrían los estudiantes universitarios realizar estas prácticas en el marco de las disciplinas? Evidentemente, no, ya que cada ciencia tiene un modo específico de comunicar inherente a sus formas de validar el saber, por lo que son necesarias las mediaciones de los docentes en torno a estas formas de comunicación durante la formación de los estudiantes de modo de ir andamiando estos conocimientos para promover aprendizajes profundos y estratégicos en los estudiantes.

En este apartado, proponemos reflexionar sobre las decisiones y acciones docentes que median las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de las disciplinas: la planificación, la selección de la bibliografía, las formas discursivas (géneros) que se les solicitarán a los estudiantes, las consignas con las que guiamos las tareas y la retroalimentación durante el proceso de escritura.

La planificación de la asignatura

A la hora de planificar la enseñanza de una materia, además de las decisiones en torno a los objetivos y contenidos, se pone en juego la selección del material bibliográfico y los tipos de elaboraciones cognitivas y discursivas que

esperamos que los estudiantes puedan hacer con la información de las clases y de esas lecturas.

Entonces, planificar la materia implica también la toma de decisiones sobre las lecturas y producciones que solicitaremos durante la cursada y en las evaluaciones y, además, sobre las intervenciones que realizaremos para guiar esos procesos de producción. Así, nos encontramos a nosotros mismos enfrentados a una actividad que nos desafía a organizar por escrito en un programa nuestras intenciones de enseñanza y decisiones.

En este proceso de toma de decisiones intervienen, entonces, en principio, algunas de las dimensiones de la lectura y escritura: la escritura es una tecnología de la palabra, una herramienta simbólica de la que se vale el ser humano para hacer distintas cosas (Ong, 1997), un medio de producción cultural (Williams, 1992) y, como tal, transforma al sujeto que la utiliza –cuando lee y cuando escribe– a la vez que hace lo mismo con el mundo que lo circunda (Werstch, 1999). Esto último significa que, si bien sirve para registrar y guardar información, cumple además una función epistémica central en el ámbito académico. A su vez, en tanto que tecnología artificial no se aprende “naturalmente”, sino que requiere de instituciones con docentes que se ocupen de su enseñanza, la escuela y la universidad, por ejemplo.

Desde esta perspectiva, ¿qué consideramos en el momento de tomar decisiones sobre qué tareas de lectura y escritura solicitarles a los estudiantes en nuestros cursos? Un punto de partida puede ser pensarnos como miembros de una comunidad disciplinar, con prácticas propias en las que intervienen creencias, representaciones, valores, que condicionan las formas de pensar y de decir, de leer, interpretar y escribir. Esto significa que cada esfera de la actividad profesional utiliza formatos más o menos estables para el logro de sus metas a los que se denomina *géneros discursivos* (Bajtín, 1982 [1979]). En este sentido, a la hora de seleccionar las tareas de lectura y escritura, puede ser potente considerar cuáles son los géneros propios de nuestros ámbitos de actividad –las formas discursivas en las que circula el saber disciplinar–, de modo de preparar a los futuros miembros para desempeñarse en ellos de acuerdo con las convenciones de cada disciplina como veremos más adelante.

La elección de los géneros

Partiendo de la idea de que los géneros discursivos son relativos a cada ámbito de la actividad humana, identificar cuáles son aquellos que se vinculan con las actividades profesionales en las que se ponen en juego los contenidos a enseñar a nuestros estudiantes constituye un insumo para aportar a la formación profesional (Cassany y López, 2010). En otras palabras: ¿a través de qué géneros la comunidad disciplinar produce y circula el conocimiento experto? ¿Informes, artículos, manuales, ensayos?

Por un lado, esta reflexión sirve de insumo para la toma de decisiones sobre la elección de la bibliografía. Una vez identificados los géneros en los que circula el saber sabio sobre el contenido a enseñar, necesitamos pensar también en el momento de la carrera en el que se encuentran los estudiantes, cuáles son los conocimientos previos que dominan, qué desafíos representan esos textos para ellos y qué mediaciones podemos proponer para guiarlos en el recorrido de los textos en función del programa de la materia. Asimismo, si pensamos en su formación como escritores, es importante proponer en la bibliografía textos disciplinares que correspondan a los géneros que van a producir de modo que puedan servir de modelos genéricos que los lleven a leer como escritores para ir construyendo una representación de estos formatos.

Una vez seleccionada la bibliografía, atendiendo a las características que asume la lectura en el ámbito de educación superior –diferentes de las del nivel previo–, se hace necesario planificar mediaciones que contribuyan al desarrollo de hábitos lectores para ayudar a los estudiantes a reconocer perspectivas y conceptos centrales en los textos, jerarquizarlos y relacionarlos, establecer relaciones semánticas más complejas tanto en el interior del texto como con otros y desarrollar la capacidad crítica, la observación aguda y analítica que permitan interpretar los temas a partir de un marco conceptual amplio y, a la vez, fundamentar las aserciones y buscar bibliografía complementaria, en última instancia, para ayudarlos a erigirse como lectores universitarios (Klein, 2007).

Estas mediaciones, tal como se muestra en el capítulo “Leer en la universidad”, de Inés Pérez, pueden ir desde la explicitación de los propósitos de lectura del texto en la materia, la contextualización del autor y de su propuesta en el campo de los debates disciplinares, la lectura compartida y comentada, la complementación de explicaciones, la puesta en común de las interpretaciones hasta la descripción del género que oriente organice la lectura y lo que se encuentra en cada sección de los textos, el aporte de guías y esquemas.

Por otro lado, la reflexión sobre los géneros aporta a la toma de decisiones en torno a las tareas de escritura que vamos a proponer. En este sentido, revisar el perfil del egresado que propone la carrera en la que se inscribe nuestra materia puede contribuir a tal identificación de las formas discursivas utilizadas en el desempeño de las actividades profesionales junto con el conjunto de rasgos, características, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que intervienen en ellos. En otras palabras, pensar para qué se usan los conocimientos abordados en la materia en las prácticas profesionales para las que prepara la carrera y a través de qué formas discursivas se ponen en juego esos saberes.

A modo de ejemplo, transcribimos un fragmento del perfil del egresado definido para la Licenciatura en Sociología de la UNTDF en el que se puede observar la referencia directa a acciones que se espera que el egresado (profesional) pueda realizar a través del lenguaje, de la escritura:

[El licenciado en Sociología] Es capaz de integrar grupos de trabajo interdisciplinarios en los campos y esferas de actuación determinadas, así como realizar *diagnósticos* de problemas con fines de intervención-transformación y *pronósticos* y *propuestas de acción* sobre distintos aspectos de la realidad social, fijando prioridades y alternativas.

El egresado está habilitado para realizar *estudios de factibilidad social* de planes, programas y proyectos cuya implementación afecte las relaciones y aspectos afines y *evaluar el impacto* de los mismos [...] (UNTDF, Resolución R.O. 098/2014).²

Puede ser iluminadora la comparación con el perfil propuesto por otra carrera para notar que cada comunidad disciplinar define las formas discursivas propias de sus actividades. A continuación, transcribimos algunos fragmentos del perfil del egresado de la Licenciatura en Gestión Empresarial de la UNTDF, en el que incluso se hace referencia de manera explícita y muy directa a la comunicación:

- *Diagnosticar* problemas organizacionales, *delinear*, *recomendar* e implementar soluciones.
- *Examinar* y *analizar* situaciones económicas, contextos de negocios y marcos regulatorios procesando información micro y macroeconómica, utilizando modelos de análisis, información propia y secundaria.

² El resaltado en cursiva es nuestro.

- *Transmitir resultado de trabajos y estudios, ya sea verbalmente como por escrito y en otros medios de información* (UNTDF, Resolución R. O. 429/2013).³

Los ejemplos permiten notar la relevancia del lenguaje, ya que el plan de estudios de cada carrera promete que el egresado saldrá de la universidad formado para llevar a cabo acciones determinadas, y muchas de ellas del orden de lo discursivo (analizar, diagnosticar, evaluar, examinar, recomendar), lo que lleva nuevamente a la idea de Lemke (1997) planteada en la introducción de este capítulo: la idea de “hacer ciencia a través del lenguaje” (1997: 11).

Desde esta perspectiva, sería productivo que la elección de los géneros a trabajar en las materias de la malla curricular atiende al perfil del egresado que promete cada carrera, en tanto la acreditación de las distintas instancias evaluativas que requieren diferentes géneros (parcial, informe, monografía, memoria, ponencia, plan de negocios, proyecto de intervención o investigación...) desemboca en el otorgamiento del título. Así, la experiencia del estudiante con distintos géneros propios de la comunidad disciplinar y profesional podría ir configurando de manera progresiva ese perfil articulando, además, fuertemente la formación académica y el desempeño profesional a partir del trabajo con la escritura (Cassany y López, 2010).

Si bien existen variadas clasificaciones de los géneros académico-estudiantiles (MacDonald, 1994; Parodi, 2010; Cassany y López, 2010), la de Gardner y Nesi (2013) puede resultar, en principio, operativa para la toma de decisiones. Los investigadores proponen una agrupación de los textos en trece familias: estudio de caso, crítica, diseño, escritura empática, ensayo, ejercicio, explicación, relevamiento bibliográfico, metodología, recuento narrativo, resolución de una situación problemática, propuesta, informe de investigación.⁴

Los *estudios de caso* son útiles para promover la comprensión de las prácticas profesionales a partir de un caso particular, con frecuencia, complejo. Para hacerlo, presentan la descripción del caso, el análisis y las sugerencias para acciones futuras. Este género suele utilizarse en diversas áreas profesionales (negocios, medicina, ingeniería).

³ El resaltado en cursiva es nuestro.

⁴ La traducción de los nombres está tomada de Stagnaro y Natale (2015). Los nombres originales propuestos por los autores en inglés son los siguientes: *Case Study, Critique, Design Specification, Empathy Writing, Essay, Exercise, Explanation, Literature Survey, Methodology Recount, Narrative Recount, Problem Question, Proposal y Research Report*.

Las *críticas* propician la comprensión de un objeto de estudio y la capacidad para evaluar su importancia. Para hacerlo, describen el objeto y lo evalúan. Los objetos de la crítica son de un amplio espectro: un libro, una película, un proyecto, una organización, un sector de la economía o un producto industrial. Se emplean tanto en la actividad profesional como en las etapas formativas.

Los *diseños* ayudan a desarrollar la habilidad de diseñar un producto o un procedimiento. Estos géneros están constituidos por uno o varios objetivos, el desarrollo del diseño y la evaluación de su puesta en práctica. También circulan en ámbitos profesionales y académicos.

La familia denominada *escritura empática* aglutina diversos géneros que contribuyen a desarrollar la capacidad de “traducir” cuestiones académicas a otros ámbitos no expertos. Forman parte de este grupo las recomendaciones de expertos, los artículos de divulgación y otros géneros privados, como aplicaciones a empleos y hojas de vida.

Los *ensayos* potencian el desarrollo de la habilidad para construir una argumentación coherente y el uso del pensamiento crítico. Tienen una introducción, argumentos y una conclusión. Son frecuentemente solicitados en la formación universitaria y también se encuentran entre los textos publicados por especialistas, principalmente, de las ciencias humanas y sociales.

Los *ejercicios* sirven como práctica de habilidades básicas (cálculos, definiciones de términos técnicos, análisis de datos o procedimientos elementales) y ayudan a consolidar conocimientos claves de las disciplinas.

Las *explicaciones* buscan el desarrollo y la demostración de la comprensión de un objeto de estudio. Están organizadas en una descripción y una explicación. Se encuentran en este grupo textos expertos, como informes de investigación y críticas.

Los *relevamientos bibliográficos* promueven el conocimiento de las publicaciones relevantes sobre un tema de estudio. Están compuestos por una síntesis de los textos leídos junto con una evaluación crítica. En esta familia de géneros se encuentra la reseña y el estado del arte, entre otros. Circulan tanto en el ámbito académico como en el experto, bajo la forma de artículos, tesis, capítulos de libro.

Las *metodologías* promueven la familiarización con los procedimientos, métodos y convenciones disciplinares necesarios para el registro de los hallazgos experimentales o empíricos. En esta familia se encuentran los informes de laboratorio, de campo y forenses, entre otros géneros.

Las *narrativas* potencian la conciencia acerca de las motivaciones y comportamientos de individuos y de organizaciones. La autobiografía, las etnografías, los informes sobre accidentes, las memorias de las empresas se ubican en este grupo.

Los *problemas o situaciones problemáticas* proveen de práctica para la aplicación de métodos en respuesta a problemas profesionales a partir de casos que simulan situaciones reales. El análisis de problemas legales, escenarios comerciales o casos médicos son ejemplos de géneros de esta familia. Se construyen con la formulación de un problema, sus argumentos y una posible solución. Son géneros potentes para la formación porque guardan similitudes con tareas profesionales.

Las *propuestas* permiten el desarrollo de habilidades para organizar un curso de acción a partir de un propósito determinado. Componen esta familia los planes de negocio, los proyectos de investigación, los planes de reforma legislativa, los proyectos industriales y los de mejora. Se organizan a partir de un propósito seguido de un plan detallado basado en argumentos. Circulan en ámbitos profesionales y académicos.

Por último, los *informes de investigación* ayudan a desarrollar la capacidad de llevar adelante una investigación, lo que incluye su diseño, ejecución y apreciación de las contribuciones a un campo de estudio. Pertenecen a esta familia los proyectos estudiantiles y los artículos de investigación.

Este repertorio de géneros puede ser de utilidad para contar con un abanico de opciones que contribuyan a que el estudiante adquiera y desarrolle capacidades, habilidades y técnicas de comunicación necesarias para el contexto profesional. Así, la enseñanza de los géneros profesionales puede constituirse en un instrumento de facilitación de la integración al nuevo ámbito, en tanto que dominar el repertorio de los géneros profesionales implica lograr aplicar los conocimientos adquiridos a una situación específica y poner en juego las reglas involucradas en el espacio de interacción.

Finalmente, Fumero (2006) sostiene que al utilizar los géneros como herramientas para aprender es importante no desvincularlos de las situaciones concretas en las que son utilizados socialmente. Por ello, sugiere que las actividades de escritura de un texto se realicen mediante un proceso situado en un contexto social. En otras palabras, el género a enseñar “debe situarse y percibirse como una entidad dinámica, flexible y con objetivos específicos” (2006: 257).

Ahora bien, la tarea docente en relación con la escritura no se agota en la decisión sobre el género a trabajar, sino que una vez seleccionado es necesario

guiar el proceso de producción –de pensamiento–, de elaboración de la información de las fuentes y pautar los resultados esperados a través de las consignas para que los estudiantes puedan efectivamente concretar la producción de los textos de acuerdo con las características de cada género, tal como veremos en el próximo apartado.

Las consignas

Diversos estudios han demostrado que la consigna constituye una herramienta didáctica que media en los procesos de enseñanza-aprendizaje en cuanto sirve para orientar, ordenar, regular y dirigir el pensamiento y el razonamiento dentro de una lógica disciplinar, es decir, configura las acciones mentales (Riestra, 2002, 2008 y 2014). Por ello, una vez seleccionado el género entendido como herramienta social y epistémica, es necesario abordar las decisiones en torno a las consignas que guiarán las acciones mentales y discursivas de los estudiantes.

En principio, a la hora de planificar las tareas y nuestras intervenciones es importante considerar que las tareas de lectura y escritura del nivel superior se diferencian ampliamente de las del nivel educativo previo. El estudio de Fernández y Carlino (2010) muestra que los estudiantes señalan que las tareas de la secundaria suelen consistir mayormente en resolver cuestionarios que requieren simplemente ubicar las respuestas en los textos leídos y transcribirlas; mientras que la universidad demanda una cantidad más vasta de lecturas de mayor complejidad y especificidad conceptual y tareas de escritura que requieren la reelaboración de la información.

En cuanto a la formulación de las consignas del nivel superior, Stagnaro y Martínez (2014) plantean que las consignas simples, que son las que se utilizan generalmente en los parciales presenciales, suelen construirse con tres componentes: un elemento que señala la operación discursivo-cognitiva a ejecutar (un verbo o un pronombre interrogativo), otro elemento que indica el tema o contenido informativo a elaborar y un último elemento que brinda la indicación de la fuente, el autor o la perspectiva desde la cual abordar el desarrollo del contenido informativo, tal como muestra el siguiente ejemplo.

Defina [operación discursiva] géneros discursivos [contenido informativo o tema] *según Bajtin* [fuente].

Por medio de estructuras como la del ejemplo, se guía al estudiante en la lógica del nivel superior y de la disciplina. Si asumimos que el conocimiento científico surge como una construcción sociohistórica, de diálogos y discusiones de la comunidad disciplinar en la que los investigadores tienen diversos posicionamientos, esto debe tener su correlato en el discurso y es necesario orientar a los estudiantes para que puedan dominar estas formas discursivas que, como vimos, divergen de las del nivel educativo previo. El ingreso a la comunidad disciplinar demanda el dominio de las formas válidas o aceptables de decir, propias de esa comunidad, y la aplicación de las reglas de manera correcta al usar el lenguaje (Foucault, 1992 [1970]). De ahí, la potencialidad de las consignas como herramientas para regular el discurso en función de las formas propias del ámbito y las convenciones de la disciplina.

Ahora bien, el tipo de tarea de escritura a solicitar varía de acuerdo con los objetivos definidos para la materia. Una consigna puede llevar a la reproducción o a la elaboración de conocimiento (Riestra, 2008; Stagnaro y Navarro, 2013; Stagnaro y Martínez, 2014). Dada la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento (Vygotsky, 1964), el tipo de operación discursiva que se requiera disparará diferentes operaciones mentales. En el capítulo de este volumen “¿Cómo evaluar la escritura de los estudiantes universitarios? De la calificación a la evaluación auténtica y de proceso”, de Errázuriz Cruz y Fuentes, se retoman y amplían estas ideas.

En función del tipo de elaboración del conocimiento, se distinguen cuatro categorías generales de operaciones que van de menor a mayor grado de complejidad: reproducir, aplicar, reelaborar y producir (Stagnaro y Martínez, 2014).

La reproducción refiere a tareas de repetición y reformulación de determinado conocimiento presentado por las fuentes bibliográficas y las clases. Los verbos más empleados para demandar este tipo de tareas son: *transcribir*, *copiar*, *mencionar*, *identificar*, *señalar*, *definir*. Por ejemplo: “Definir el concepto de género según Bajtín”. Esta consigna busca simplemente que el estudiante demuestre la comprensión del concepto planteado por el autor en el texto.

Las tareas de aplicación del conocimiento requieren la puesta en práctica de un saber determinado en un contexto diferente al introducido por la bibliografía y los docentes, o bien su utilización con un objetivo diferente. Aquí se ubican operaciones como *ejemplificar* (cuando se requiere la elaboración de un ejemplo propio, no la repetición de alguno mencionado en la bibliografía o en las clases), *calcular*. Para seguir con el ejemplo anterior, en “Ejemplificar con géneros del ámbito turístico” se busca que el estudiante dé un paso más al

presentarle el desafío de buscar casos de su ámbito disciplinar (del que Bajtín no habla en su texto) para observar si pudo apropiarse del concepto y utilizarlo para pensar el ámbito de actividad para el que se está formando.

La reelaboración del conocimiento propone la conexión entre dos o más fuentes. Consiste en retomar información de la bibliografía para interpretarla y reelaborarla en relación con otra fuente. Predominan en estos casos verbos como *comparar* o *relacionar*. Aquí se complejiza la demanda cognitiva porque se requiere el trabajo con dos fuentes y una operación de lectura de puesta en relación a partir de ejes de comparación que deben ser elaborados por el lector en función de los propósitos de materia, por ejemplo, “Relacionar la teoría de género de Bajtín con la tipología textual propuesta por Werlich”.

Finalmente, las tareas de producción requieren la elaboración o generación de nuevos conocimientos a partir de establecer la relación entre un punto de vista determinado y un objeto de estudio. Generalmente, se manifiestan en verbos como *analizar*, *diseñar*, *proponer*, *posicionarse*, *elaborar un proyecto*. Una consigna de este tipo es “Analizar el grupo de géneros que intervienen en la actividad de venta del producto turístico crucero”.

En lo atinente a las acciones docentes en torno a las consignas, puede ser de utilidad retomar las contribuciones de algunas investigaciones y experiencias de programas de escritura académica para mejorar nuestras prácticas de enseñanza.

En primer lugar, se suele señalar la relevancia de presentar las consignas por escrito, por un lado, para objetivar nosotros mismos la tarea y, por otro lado, para evitar malos entendidos u olvidos (Vázquez, 2007). En relación con esto, se destaca también la necesidad de explicitar las características estructurales, estilísticas y formales del texto a producir (Stagnaro, 2013). Se trata, en definitiva, de explicitar el producto esperado para establecer el contrato que guiará tanto la producción como la evaluación de los textos (Vázquez, 2007: 4).

En segundo lugar, se enfatiza la importancia de proveer de tiempos y espacios de intercambio en el aula tanto en la presentación de la consigna (para discutir su interpretación y posibles formas de resolución, realizar ajustes entre nuestras expectativas con respecto a la tarea de escritura y las representaciones de los estudiantes sobre lo que consideran que se espera que elaboren) y el acompañamiento de la planificación como durante el proceso de escritura para resolver interrogantes, dudas y ayudarlos a pensar según las convenciones de la disciplina (Carlino, 2004b; Riestra, 2008; Stagnaro y Chosco, 2013; Stagnaro y Jauré, 2013), como veremos más adelante. Conjuntamente, también se recomienda ofrecer ejemplares “exitosos” del texto a producir para que los

estudiantes que se enfrentan por primera vez a un género puedan ir construyendo una representación sobre la estructura, el estilo y la forma de presentar el contenido disciplinar (Natale, 2013b).

En tercer lugar, se destaca la necesidad de hacer públicos los criterios de evaluación para que el estudiante conozca antes de iniciar la tarea nuestras expectativas y pueda orientar sus esfuerzos y organizarse (Carlino, 2004a; Vázquez, 2007).

En el próximo apartado, ahondaremos en las formas que pueden adquirir los intercambios posteriores a la formulación de la consigna mencionados dos párrafos antes y luego expandiremos en el siguiente apartado lo enunciado en el párrafo anterior.

La planificación y la revisión de la escritura en el aula

Una vez formulada la consigna en función de nuestros intereses, las investigaciones advierten acerca de la necesidad de generar un espacio de interacción en el aula (ver al respecto el capítulo de Inés Pérez en este volumen). Se ha evidenciado que no siempre son claras para los estudiantes las demandas que los docentes realizamos en el nivel superior, principalmente, cuando se trata del primer año de las carreras al que los estudiantes llegan con representaciones de la escritura acordes a las prácticas de la escuela secundaria que deben ajustar a las nuevas expectativas de los docentes universitarios en torno a sus producciones y a las exigencias del ámbito superior (Rinaudo, Donolo y Paoloni, 2003; Fernández y Carlino, 2010; Stagnaro y Chosco, 2013). Vázquez (2007) encuentra dos causas a la variabilidad de respuestas producidas por los estudiantes: 1) la interpretación de la tarea solicitada en la consigna por parte de los estudiantes no coincide necesariamente con la del profesor que la formuló; 2) distintos estudiantes de una misma clase realizan distintas interpretaciones de la tarea a realizar. Por estos motivos, como destacamos en el apartado anterior, las investigaciones advierten sobre la importancia de generar interacciones en el aula sobre la interpretación de las consignas y sus posibles resoluciones y acompañar el proceso de producción desde la planificación. Más aún, en el inicio de los estudios superiores, la bibliografía menciona la potencialidad de enseñar de manera explícita los géneros discursivos, en tanto se trata del ingreso del estudiante a la cultura académica. La extranjería (Estienne y Carlino, 2004) requiere, entonces, reconocer que no hay supuestos comunes ni saberes pre-

vios propios del ámbito, sino que el ingresante que llega de la secundaria está habituado a las prácticas escolares, a las formas de leer, escribir y decir propias de ese otro ámbito y que el proceso de enculturación académica es justamente un proceso cuya etapa inicial lleva al menos todo el primer año de las carreras.

Las perspectivas actuales miran la escritura como un proceso de cuatro etapas recursivas: planificación, puesta en texto, revisión y edición (ver el capítulo de Sánchez y Errázuriz Cruz “Enseñar a escribir en las disciplinas” en este volumen). Y en relación con este planteo, pareciera necesario que los docentes acompañemos y guiemos a los estudiantes en este proceso. En esta línea, disponer de un tiempo en el aula para discutir las interpretaciones de las consignas, las fuentes a las que recurrir, ajustar las expectativas de docentes y estudiantes, leer algún ejemplar del género a producir para analizar cómo se realiza, planificar el texto a elaborar puede resultar un recurso muy potente.

Puede ser útil también programar algunos momentos de las clases para revisar los avances que van produciendo los estudiantes, de modo de acompañarlos durante el proceso de escritura (el capítulo de este volumen “Interacción social en el aprendizaje de escritura: La integración de foros colaborativos y revisiones entre pares en cursos virtuales”, de Montes, Leiva y Quiroga, ofrece también algunas alternativas para realizar este acompañamiento de manera virtual que pueden ser útiles cuando no disponemos de tiempo en el aula) y una vez entregada la última versión del texto es posible continuar incidiendo en el aprendizaje durante la evaluación. Esta última mediación es abordada con profundidad en el capítulo de este volumen “Las devoluciones escritas del profesor”, de Lucía Natale.

Un ejemplo de mediaciones docentes disciplinares en relación con la escritura para la enseñanza de las materias⁵

En 2015 el Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) ha comenzado a formar un equipo para abordar la problemática de la lectura y la escritura en la universidad. En este marco, se han realizado algunas experiencias piloto en

⁵ Para la elaboración de esta sección, queremos agradecer la colaboración del profesor Peter Van Aert, a cargo de la materia Introducción al Pensamiento Político y Social, quien brindó generosamente los materiales de trabajo.

materias disciplinares cuyos docentes tienen una preocupación genuina por estas cuestiones e interés en buscar e implementar nuevas estrategias en sus prácticas docentes. Estas experiencias se llevaron adelante de manera conjunta entre docentes disciplinares y especialistas en lectura y escritura académicas que conformaron equipos interdisciplinarios.⁶

Estas experiencias se apoyaron fundamentalmente en tres instancias de mediación docente que apuntaron a guiar a los estudiantes en su proceso de enculturación académica a partir de la enseñanza explícita de las prácticas de lectura y escritura académicas: la selección de los géneros a demandar a los estudiantes, la formulación de las consignas de tareas de escritura y el acompañamiento del proceso de escritura y la evaluación; todas ellas atendiendo al propósito de promover la autonomía y la autogestión del estudiante en su propio proceso de escritura.

En esta sección presentamos ejemplos de algunas mediaciones sobre la escritura (selección de género y ejemplares, consignas, interacciones áulicas, retroalimentación durante todo el proceso de escritura, grillas de evaluación) implementadas en la materia Introducción al Pensamiento Político y Social (IPPys), que es común al segundo cuatrimestre del primer año del plan de estudios de dos carreras de grado de la UNTDF: la Licenciatura en Ciencia Política y la Licenciatura en Sociología.

La selección de géneros discursivos

En IPPys se llevó adelante un trabajo conjunto de selección de un género en el que se buscó proponer un texto que permitiera integrar los contenidos abordados a lo largo de la materia de manera recursiva e integral.

La materia propone tres módulos temáticos: democracia, desigualdad y globalización. En años anteriores, estos módulos se trabajaban de manera aislada mediante un trabajo práctico que se solicitaba al finalizar las clases correspondientes a cada uno de ellos. A partir del trabajo conjunto entre los docentes de la materia y una especialista en lectura y escritura, se buscó un género acorde al nivel de la carrera que permitiera abordar los distintos módulos de manera integrada. Asimismo, se atendió a los objetivos y competencias planteados en

⁶ Cabe señalar que la apelación al trabajo interdisciplinario es una cuestión sobre la que la UNTDF hace un fuerte énfasis desde su proyecto institucional de creación.

el programa de la materia y al tipo de producciones escritas que se requieren del politólogo y del sociólogo en la vida profesional en función del perfil del egresado que proponen ambas carreras.

A continuación, transcribimos los objetivos y las competencias del programa de la materia para mostrar la relación con el género seleccionado.

2. OBJETIVOS

a) OBJETIVO GENERAL

- Reconocer algunas de las preguntas fundamentales de las Ciencias Sociales e intentos de respuestas conceptuales, articulándolas con su contexto sociohistórico, a la luz de algunos debates contemporáneos.

b) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer que la emergencia de las Ciencias Sociales, los problemas que abordan y sus respuestas teóricas se encuentran indisolublemente ligadas a su contexto histórico.
- Reconocer algunos de los problemas centrales atendidos por las Ciencias Sociales y sus diversos abordajes disciplinares.
- Familiarizarse con algunas de las prácticas características de las Ciencias Sociales.
- Desarrollar habilidades para problematizar la realidad social.
- Reconocer alcances y limitaciones de las Ciencias Sociales.

3. COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Al finalizar la cursada, se espera que los estudiantes: a) reconozcan las condiciones de emergencia de las Ciencias Sociales; b) desarrollen habilidades para la lectura comprensiva, la producción oral y escrita reflexiva, la discusión grupal y el trabajo cooperativo; c) problematicen la realidad social de la provincia.

En el fragmento, se advierte el énfasis puesto en las problemáticas de las Ciencias Sociales y en la utilización de sus herramientas conceptuales para problematizar la realidad social, a la vez que se aspira a familiarizar al estudiante con las prácticas de esta comunidad disciplinar. Todo ello se encuentra en consonancia con el perfil del egresado de la Licenciatura en Sociología del que presentamos

algunos fragmentos relevantes para este trabajo en el apartado “La elección de los géneros” (en la página 20) de la sección “¿Cómo abordar la lectura y la escritura en las materias?”. Allí, veíamos, por ejemplo, que se espera que el estudiante se forme para diagnosticar, pronosticar y realizar propuestas de acción sobre distintos aspectos de la realidad social. En cuanto al perfil del egresado de la Licenciatura en Ciencia Política, se indica que “el campo laboral comprende desde el **diseño** de políticas públicas hasta el **análisis** de todas las variables involucradas en el complejo proceso de construcción social del territorio”⁷ (Resolución R.O. 123/2014). En ambos perfiles se hace referencia al trabajo con distintas dimensiones de lo social y diversas acciones que el egresado realizará a partir de ellas, como analizarlas o proponer políticas, cursos de acción. Esto está en consonancia con los objetivos de la materia que buscan un acercamiento (entrenamiento) del estudiante a esas tareas teniendo en cuenta el momento inicial de la carrera que corresponde en el plan de estudios.

Atendiendo a todas estas cuestiones, se exploró la potencialidad del género informe argumentativo para la materia en tanto habilitaba la recursividad, el volver sobre los contenidos luego del abordaje de cada unidad y, así, la integración del trabajo realizado durante todo el cuatrimestre. Además de estas posibilidades, la selección de este género se fundamentó en que promueve procesos cognitivos directamente vinculados con las competencias enunciadas en el programa. El informe argumentativo, de acuerdo con la clasificación presentada en el apartado “La selección de los géneros”, antes mencionado, corresponde a la familia de géneros de los *ensayos*, frecuentes en el ámbito de las ciencias humanas y sociales porque sirven para potenciar el desarrollo de la habilidad de construir una argumentación coherente y el uso del pensamiento crítico propios de estas comunidades disciplinares (mayores precisiones sobre la potencialidad de estos géneros en la formación pueden encontrarse en el capítulo “La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos”, de Castro Azuara y Sánchez Camargo). Como veremos en la consigna que se presenta en el próximo apartado, este informe argumentativo requiere plantear un problema y una pregunta que pueda inscribirse en el campo de las ciencias sociales para poner en juego, luego, el aparato conceptual de la materia explicando y problematizando la realidad social local, es decir, construyendo un hilo argumental. Así, en esta tarea propuesta, entran en diálogo el programa de

⁷ El resaltado es nuestro.

la asignatura y el perfil del egresado de la carrera para ir construyendo el perfil profesional del estudiante ya desde el primer año de la carrera.

Se planificó, entonces, por un lado, el diseño de guías de lectura que fueran orientando la mirada del estudiante hacia las principales aristas de cada una de las tres dimensiones que estructuran la materia (democracia, desigualdad y globalización) en función de la secuenciación de los contenidos propuesta en el programa. Por ejemplo, para democracia, la primera dimensión abordada, se guió la lectura alrededor de categorías como relaciones de poder, conflicto y cooperación, autoridad y obediencia, instituciones (Estado y régimen político). Por otro lado, se planificó la producción de distintos trabajos prácticos que tuvieran distintas etapas de revisión que se integrarían en el informe argumentativo al finalizar la cursada de la materia, tal como puede observarse en la consigna completa que se muestra en el próximo apartado. Asimismo, se interpeló a los estudiantes para que releyeran en cada oportunidad el programa e identificaran los textos de la bibliografía que serían insumo para cada trabajo práctico, así como también para buscar nuevos aportes para profundizar sobre cada tema. En relación con lo anterior, se incorporaron en la bibliografía textos con estructuras similares a las que debían producir para que funcionaran como modelos y se buscaron “buenos” textos similares a los solicitados producidos por estudiantes de otras cursadas que trabajaran otras dimensiones para ofrecerles a los cursantes como ejemplos del producto escrito esperado. Y, finalmente, atendiendo a la dimensión pública propia del conocimiento científico, se planificó una instancia de socialización oral de los resultados alcanzados en el proceso de escritura de cada grupo de trabajo.

Esta planificación se apoyó en la pretensión de abordar de manera integral el lenguaje como parte de la actividad humana sin caer en las trilladas bifurcaciones entre forma y contenido. De esta forma, propuestas de esta índole hacen evidente que el lenguaje es más que un sistema de reglas, que se trata de una herramienta epistémica y que el contenido se moldea en géneros y se expresa mediante las formas lingüísticas, que es necesario conocer para poder hablar y escribir dentro de cada disciplina, por lo que es necesario destacar la importancia de la pareja pedagógica para llevar a cabo esta tarea.

Las consignas de escritura

Una vez realizados los acuerdos acerca del género a solicitar en IPPYS, el trabajo conjunto giró en torno a la reflexión sobre la consigna como instrumento mediador y a su elaboración.

Silvestri (1995) ubica la consigna junto con la receta de cocina como un exponente del discurso instruccional, en tanto se utiliza para orientar la ejecución práctica de acciones al tiempo que supone una función de aprendizaje. Por ello, es importante visualizar que los roles entre los interlocutores se distribuyen de manera asimétrica: el enunciador (el profesor) es un experto en el procedimiento, mientras que el receptor (el estudiante) lo desconoce, pero quiere o necesita conocerlo. Por lo tanto, la consigna es un género al que los docentes recurrimos para guiar a los estudiantes en las formas de organizar sus procesos mentales y actividades por medio de prescripciones.

Partiendo de estos supuestos, el equipo trabajó en la elaboración de una consigna que atendiera a los distintos aspectos del informe y que ayudara en las distintas etapas del proceso de escritura del estudiante (planificación, puesta en texto y revisión). Finalmente, el resultado de ese trabajo es el instructivo que se muestra a continuación, que buscó hacer explícitos tanto los criterios y las expectativas del equipo docente como las características principales del texto a producir y los pasos a seguir atendiendo a la función epistémica de la escritura y a la del género como actividad social y a proponer actividades que hagan evidentes esta función y este rol social. El texto producido recupera también cuestiones que hacen a la tarea profesional, como la metodología, los aspectos formales de las entregas, la organización de los tiempos de trabajo con la intención de visibilizar estas cuestiones y ayudar a que los ingresantes las vayan incorporando a sus hábitos. Aspectos estos sobre los que habíamos visto en la segunda sección en la que presentamos algunas investigaciones que es necesario trabajar.

ICSE – UNTDF
INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO POLÍTICO Y SOCIAL
TRABAJO GRUPAL INTEGRADOR

OBJETIVO GENERAL

- Integrar las ideas y conceptos trabajados en el trascurso de la materia y aplicarlos al análisis de un problema concreto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Relacionar datos y conceptos a partir de un problema concreto.
- Comprender que la complejidad de la problemática habitacional requiere un abordaje desde múltiples dimensiones.
- Acumular experiencia en la producción escrita y oral.
- Distinguir la descripción de la reflexión y la opinión personal de la argumentación fundada.
- Trabajar de manera cooperativa con fines investigativos.

CONSIGNA

Escriban un informe argumentativo que responda a la siguiente pregunta: ¿de qué manera las nociones de democracia, desigualdad y globalización están presentes en el debate local acerca de la problemática habitacional?

MODALIDAD DE TRABAJO

El resultado final del proceso tendrá dos componentes. Por un lado, un informe escrito que, siguiendo las recomendaciones elaboradas por los docentes, logre responder a la consigna, tanto respecto de la metodología del trabajo como de la estructura para desarrollar el contenido. Este informe será evaluado como segundo parcial grupal. Por otro lado, una presentación oral del informe, de manera grupal, en carácter de examen final. La presentación es grupal, pero los integrantes serán evaluados individualmente.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Los estudiantes se organizan en grupos de cuatro personas, que se mantendrán en el mismo equipo hasta finalizar la cursada de la materia.

El proceso de elaboración del trabajo estará guiado por una agenda que estipula diferentes avances que servirán de insumo para la elaboración del producto final. Los elementos centrales del producto final, entonces, se encuentran formulados como trabajos prácticos específicos, que permiten a los docentes realizar un seguimiento de todos los grupos.

TP	Características
1	Puede ser considerado como insumo para el tratamiento de la dimensión democracia, pero no es requisito.
2	Formulación de la pregunta específica que desee abordar cada grupo. Para ello, se pide a los grupos que realicen una descripción del recorte de la problemática que establecen.
3	Se centra en la pregunta “¿De qué manera la noción de desigualdad está presente en el debate local acerca de la problemática habitacional?”, parte central del apartado 3 del TP integrador, como indica la estructura más abajo.
4	Abarca la pregunta “¿De qué manera la noción de globalización está presente en el debate local acerca de la problemática habitacional?”, cuya respuesta integra el apartado 4.

Una vez formulada la pregunta de investigación, los grupos pueden embarcarse en la elaboración del argumento. El argumento consiste en tres partes, cada uno centrado en uno de los temas generales de los módulos de la materia.

El texto deberá tener también un cierre en el que se integren los tres apartados de la argumentación y una conclusión 1) que responda a la pregunta específica y 2) una contribución a la respuesta a la consigna.

Durante la cursada los docentes establecerán horarios de consulta para despejar dudas y acompañar el proceso. También pueden enviarse avances fuera de los términos de los TP específicos, para recibir observaciones y sugerencias durante la elaboración del informe.

Horario de consulta: jueves de 17 a 18 con previo aviso a los docentes. Pueden acordarse horarios alternativos con los docentes si resulta conveniente.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Partes	Componentes	TP
Portada	- Institución - Carrera - Asignatura - Trabajo (incluyendo título) - Docentes - Estudiantes - Fecha de entrega	
Introducción	- Presentación del problema - Formulación de la pregunta - Justificación de la pertinencia - Anuncio del objetivo del trabajo	2
Desarrollo	Democracia y la problemática habitacional - ¿Qué es la democracia? - ¿De qué manera la noción de democracia está presente en el debate local acerca de la problemática habitacional?	3
	Desigualdad y la problemática habitacional - ¿Qué es la desigualdad? - ¿De qué manera la noción de desigualdad está presente en el debate local acerca de la problemática habitacional?	
	Globalización y la problemática habitacional - ¿Qué es la globalización? - ¿De qué manera la noción de globalización está presente en el debate local acerca de la problemática habitacional?	4
Cierre	Síntesis e integración de las tres dimensiones trabajadas en el desarrollo (democracia, desigualdad y globalización) en relación con el problema Recuperación del planteo general de la introducción, respuesta a la pregunta específica y una contribución a la respuesta a la consigna Planteo de nuevas preguntas (optativo)	
Bibliografía	Referencias bibliográficas	
Anexos		

PAUTAS FORMALES

- El trabajo contiene carátula, índice, contenido (puntos 1 a 4), bibliografía y anexos (opcional).
- En la carátula se especifica:
 - Marco (institución, carrera y asignatura)
 - Título del trabajo

- Nombres de los estudiantes del equipo de trabajo
- El contenido del trabajo abarca un máximo de diez páginas y un mínimo de ocho páginas sin contar bibliografía, fotos, cuadros y anexos.
- El texto se escribe en fuente Times New Roman, tamaño 12, con interlineado 1,5.
- La página tiene márgenes “normales”: superior e inferior: 2,5 cm; derecho e izquierdo: 3 cm.
- Citado: Normas APA.
- Grupos de cuatro integrantes.
- **Entrega: Ushuaia: miércoles 1 de julio; Río Grande: jueves 2 de julio.**
- Entrega versión recuperatorio: 8 de julio (Ushuaia y Río Grande).
- Presentación oral (examen final): fecha de la mesa de agosto.

PLAN DE TRABAJO

Fechas	Actividades
Miércoles 13 de mayo (Ush)	Definición de los grupos Presentación de la estructura del trabajo Consigna TP 2
Jueves 14 de mayo (RG)	
Lunes 18 de mayo (Ush y RG)	Taller de elaboración TP 2 (primer borrador)
Miércoles 20 de mayo (Ush)	Entrega TP 2
Jueves 21 de mayo (RG)	
Miércoles 27 de mayo (Ush)	Devolución TP 2 Consigna TP 3
Jueves 28 de mayo (RG)	
Lunes 8 de junio (Ush y RG)	Entrega TP 3
Lunes 15 de junio (Ush y RG)	Devolución TP 3 Consigna TP 4
Lunes 22 de junio (Ush y RG)	Entrega TP 4
Lunes 29 de junio (Ush y RG)	Devolución TP 4 Taller de elaboración TP integrador
Miércoles 1 de julio (Ush)	Entrega TP integrador
Jueves 2 de julio (RG)	
Miércoles 8 de julio (Ush y RG)	Entrega recuperatorio TP integrador

La consigna del ejemplo consta de ocho partes. Las dos primeras (“Objetivo general” y “Objetivos específicos”) explicitan los objetivos del trabajo, es decir, lo que los docentes esperan que los estudiantes hayan aprendido al finalizar el trabajo propuesto y, por lo tanto, lo que brinda la base para la evaluación de los resultados del aprendizaje. Luego, la consigna propiamente dicha en la que se solicita el informe. A continuación, se ofrece la modalidad de trabajo que explicita cómo el equipo docente concibe el trabajo y cómo será evaluado en el marco de la materia. Acompaña esto la metodología de trabajo que muestra cómo se van a ir integrando las distintas instancias de escritura en un género. Sigue una descripción sucinta de la estructura completa del informe argumentativo y lo que se espera de cada una de sus partes junto con las pautas formales propias de cualquier texto académico y que los ingresantes aún no conocen. Finalmente, se indica el plan de trabajo que establece los tiempos, el cronograma completo de las actividades involucradas para ayudar a la organización. Allí se puede observar que la planificación contempla instancias de revisión mencionadas como “devolución” con el objeto de generar en el aula un espacio de discusión sobre los avances parciales que posteriormente se integran en el informe final. En el próximo apartado se ejemplifican estas intervenciones.

Es importante señalar aquí que la consigna presentada como ejemplo no aspira a ser modelo, sino simplemente una muestra de los avances del trabajo realizado, que obviamente es perfectible y requiere seguir realizando más esfuerzos.

La retroalimentación y la evaluación como instancia de aprendizaje

Carlino (2004a) propone la evaluación escrita como una instancia de aprendizaje. Para ello, señala como requerimientos que sea explícita, es decir que los criterios para el desempeño exitoso sean puestos en conocimiento de los estudiantes; válida, esto es, que evalúe lo que se ha enseñado y no otra cosa; educativa, en otras palabras, que ofrezca retroalimentación a las escrituras iniciales e instancias para que estas sean mejoradas; e internalizable: que contribuya a la construcción de criterios de autoevaluación.

Siguiendo estos criterios y buscando promover la autonomía y la autogestión de la escritura por parte de los estudiantes, el equipo se apoyó en mediaciones como la retroalimentación y las grillas para promover el aprendizaje significativo.

Como muestra el cronograma presentado en la consigna del apartado anterior, se planteó el trabajo en el aula con la consigna para brindar orienta-

ciones previas que acompañen el proceso de escritura desde la planificación y se generaron instancias de interacción durante el proceso de elaboración escrita que acompañó el desarrollo de los contenidos disciplinares a lo largo de la materia. De esta manera, se buscó enseñar los contenidos en relación con las formas discursivas con las que la comunidad académica los expresa, lo que –nuevamente– no hubiera sido posible sin el trabajo conjunto interdisciplinario.

A continuación, se muestra un ejemplo de la retroalimentación brindada por el equipo docente en las instancias de devolución previstas en la materia.

TÍTULO DEL APARTADO

La desigualdad en la problemática habitacional

Introducción del apartado a partir de precisiones teóricas sobre la dimensión a analizar

(¿Qué es la desigualdad?)

Según Rousseau (2008), existen dos tipos de desigualdad: la desigualdad física o natural que se establece por la naturaleza, es decir, la edad, la salud, la fuerza corporal, cualidades del espíritu o del alma; y la desigualdad moral o política, esta última es aquella que la sociedad acepta o se encuentra establecida o al menos autorizada por el conocimiento de los hombres. La descripción de Rousseau permite entender que la desigualdad se hace presente cuando la misma sociedad la naturaliza, es decir que la misma sociedad acepta esa condición, y no lleva a cabo acciones para modificarla.

Al mismo tiempo, Kliksberg (2005) observa: “la desigualdad se halla presente en todas las dimensiones centrales de la vida cotidiana de los habitantes” y que su máxima expresión se encuentra en la concentración de la riqueza y de un activo productivo fundamental como la tierra. Por lo tanto, tal como lo expresa Rousseau en su discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres, algunos, por ser más ricos, más poderosos, más honorables en palabras de Rousseau, disfrutaban en perjuicio de otros.

Actualmente, los indicadores en términos de desigualdad en sus diferentes dimensiones (desigualdad en la distribución de la riqueza, en el acceso a la vivienda,

Mención de la dimensión que trabaja el apartado.

Indicación de ejemplo abordado a partir de la pregunta.

¿No es una clasificación? En la primera línea del párrafo anterior dice: “(...) existen dos tipos de desigualdad (...)”.

Falta indicar el número de página. Acá se usan comillas para indicar que se trata de una cita textual, pero luego se emplean otros recursos: hay que tomar decisiones y sostenerlas a lo largo de todo el trabajo para mostrarse como un autor coherente y criterioso.

Como en la bibliografía obligatoria de la materia se cuenta con un texto que trabaja específicamente sobre los indicadores en relación con la vivienda, acá habría que tomar algunos ejemplos puntuales de ese material bibliográfico y referirlo.

desigualdad digital o “brecha digital”, etc.) no permiten observar las inequidades reales, podríamos decir que los indicadores serían la punta de un iceberg en el que subyacen las verdaderas causas a dichas desigualdades.

Revisar formulación.

El Estado reconoce que existe una desigualdad en términos de acceso a la vivienda, es algo ineludible, es por eso que lleva a cabo políticas públicas que apuntan a revertir la brecha entre producción capitalista de la vivienda y demanda social de vivienda y hábitat.

PREGUNTA GENERAL

Sin embargo, podríamos preguntarnos si son suficientes o si la desigualdad trasciende al rol del Estado.

Recorte y pregunta específica

La sociedad civil cobra importancia en el marco de esta problemática, todos en cierto sentido, según O’Donnell (2001), tenemos el derecho de participar en la autoridad del Estado. Cuando pensamos en este tipo de sujeto, estamos definiendo lo que O’Donnell llama “un agente”, es decir, un sujeto de derecho y un sujeto a quien el sistema legal constitucional de un régimen democrático le atribuye cualidades de responsabilidad, de autodeliberación. Reconocer la capacidad de agencia de la sociedad civil es definir, según O’ Donnell, al individuo como poseedor de una potestad, de un poder, de una facultad de actuar y de comprometerse a través de su voluntad.

Entonces si este individuo es capaz de actuar y organizarse dentro de la sociedad civil para buscar formas más equitativas ante la desigualdad planteada, la pregunta que nos queda por responder es **de qué manera la sociedad civil, ante las condiciones de desigualdad, lleva a cabo políticas de autogestión para acceder a la vivienda.**

ARGUMENTACIÓN / ANÁLISIS

(Respuesta a la pregunta específica: ¿de qué manera la sociedad civil, ante las condiciones de desigualdad, lleva a cabo políticas de autogestión para acceder a la vivienda? Esta pregunta surge de la pregunta general planteada en la consigna y, por lo tanto, en la introducción de cada grupo: ¿de qué manera las nociones de democracia, desigualdad y globalización

están presentes en el debate local acerca de la problemática habitacional?)

“Si acordamos que la producción de las ciudades resulta de la articulación, por cierto compleja, de al menos tres lógicas (Herzer et al., 1994 citado en Rodríguez, 2007:12), a saber, la lógica de la ganancia, resultante del creciente proceso de mercantilización del suelo y la vivienda; la lógica de la necesidad, expresada en las distintas estrategias de autoproducción social del hábitat que se desarrollan como consecuencia del espacio vacante que dejan el avance del mercado y la dificultad del Estado de dar respuesta a la demanda de vivienda; y la lógica de la intervención estatal, es decir, el tipo de acciones que despliega el Estado y sus resultantes en un entramado complejo de intereses”.

Tal afirmación nos indica que la autogestión del hábitat podría ser una vía que interpela a la sociedad desde otra lógica para generar soluciones alternativas a la problemática habitacional de la provincia.

El proyecto de Ley Provincial de Producción Social Autogestionaria de Hábitat Popular tiene como antecedente la Ley nacional 341/00 (promulgada en abril del año 2000), apunta a generar espacios en la sociedad civil que fomenten el método de construcción de vivienda por cooperativa para generar en cierta forma alternativas de solución a la problemática, mediante mecanismo de financiamiento para la construcción colectiva de viviendas, “como rasgo central, reconoce a las organizaciones sociales como sujetos de crédito y ejecutoras de los proyectos”. La sociedad civil busca generar espacios de participación en donde el pleno ejercicio de la democracia está a la vista. Según Rojo Vivot (2011), “la participación directa de la ciudadanía en la formulación de propuestas, toma de decisiones sobre políticas y acciones públicas y monitoreo del patrimonio comunitario y su administración es fundamental para que se establezcan condiciones para la generalización de equidad” Se podría entender que la autogestión que se propone a nivel provincial en Tierra del Fuego es la forma que encuentra la sociedad civil para interceder y contribuir a la solución de la problemática, la autogestión es el eje principal de la producción social del hábitat implementada a través del cooperativismo que para materializarla implica necesariamente las transferencias directas del estado a las organizaciones sociales sin fines de lucro, con esta transferencia el Estado asigna su cuota para que los derechos básicos consagrados en el Artículo 23 de nuestra constitución provincial sean garantizados.

O comillas o cursivas. Solo un recurso para indicar que se trata de cita textual.

Habría que usar el sistema autor/año/n° de página como en la segunda línea de la cita.

Explicita lo que a los autores les interesa rescatar de la cita en función del hilo argumentativo que están tejiendo.

Presenta un ejemplo puntual que permite analizar la dimensión desigualdad para mostrar cómo esta dimensión interviene en la problemática habitacional (que es lo que se plantea en la pregunta específica de este apartado).

Colocar la referencia bibliográfica. Recuerden usar el sistema autor, año, página con el paréntesis.

Oración muy extensa que complica la interpretación del lector. ¿Se podrá reformular para que “fluya” la lectura?

El primer antecedente histórico de cooperativismo que encontramos en la República Argentina data del año 1903 con el surgimiento de la primera cooperativa cerca de la localidad de la Chacarita, provincia de Buenos Aires. Como movimiento social cuenta con seis valores básicos: ayuda mutua, responsabilidad, democracia, igualdad, equidad y solidaridad.

Colocar un paréntesis con la referencia de la fuente de información.

“Las cooperativas de vivienda, articuladas positivamente con políticas gubernamentales, constituyen una alternativa viable que contribuye a paliar los problemas habitacionales”

Usar el sistema autor, año, página con el paréntesis. En las pautas, se indicó que utilizaremos las normas APA.

Si bien las prácticas del cooperativismo en Tierra del Fuego tienen más de 20 años con el antecedente de la Unión de Cooperativas, que nuclea a más de 30 entidades aproximadamente, en la provincia de Tierra del Fuego el desarrollo del cooperativismo sufre serias limitaciones, entre ellas, se encuentran: la carencia de estructura, la diversidad de capital social que existe en la provincia, que constantemente recibe a personas del resto del país y naciones limítrofes, originando así la falta de redes sociales sólidas que puedan generar lazos fuertes en la sociedad fueguina y el suficiente acompañamiento del Estado en el marco legal.

La legislatura tiene hoy en día un proyecto de ley en la Comisión N° 5 denominado “Ley Provincial de Producción Social Autogestionaria de Hábitat Popular”, proyecto que hace poco tiempo ha sido retomado en tratativas en la legislatura provincial. Apunta a generar herramientas de autogestión que permitan abordar y contribuir en la solución a la compleja problemática socio-cultural asociada a la demanda habitacional, en su Artículo número uno este proyecto explícitamente dice:

“En el marco de la presente Ley, el Poder Ejecutivo a través del Instituto Provincial de la Vivienda, instrumentará Políticas de Producción Social Autogestionaria de Hábitat Popular, financiando para ello operatorias destinadas a la construcción de viviendas de uso exclusivo y permanente, de familias incorporadas en procesos de organización colectiva, verificables a través de cooperativas, mutuales, sindicatos o asociaciones civiles sin fines de lucro, asumiendo y organizándose como Ejecutoras Directas de sus propias obras”.

Aquí se usan las comillas y la cursiva. Si ambos recursos se están empleando para señalar la cita textual, se podría “economizar” usando uno solo, ya que no son necesarios ambos para cumplir esa función.

Actualmente, las políticas de Estado para el acceso a la vivienda están reguladas por el IPV el cual se ve desbordado por las demandas habitacionales generando una nómina de 10.000 personas a la actualidad. El director de adjudicaciones del IPV de Río Grande, Sergio Acuña, explica que

por falta de tierras debido a la falta de negociación con el sector privado es imposible urbanizar por el momento. Ellos negocian el precio de la tierra a precio fiscal. Estas palabras nos hacen repensar al IPV organismo acostumbrado a ejecutar obra pública por licitación empresarial, a través de empresas constructoras, como actor privilegiado ante esta problemática, excluyendo así a organizaciones sin fines de lucro como las cooperativas de vivienda.

CIERRE CONCLUSIVO DEL APARTADO

(Responde a la pregunta planteada al inicio del apartado: ¿de qué manera la sociedad civil, ante las condiciones de desigualdad, lleva a cabo políticas de autogestión para acceder a la vivienda? {¿De qué manera la noción de desigualdad está presente en el debate local acerca de la problemática habitacional?}. A su vez, esta respuesta va a ser retomada luego en las conclusiones de todo el trabajo para responder a la pregunta general: ¿de qué manera las nociones de democracia, desigualdad y globalización están presentes en el debate local acerca de la problemática habitacional?)

Entendemos que es necesaria la organización de la sociedad civil, la cual puede tener una mayor y mejor injerencia en la solución de problemáticas, como por ejemplo la habitacional.

El cooperativismo, el trabajo mutuo, el voluntariado y la autogestión de proyectos para buscar soluciones y generar espacios de participación social en los organismos del Estado puede ser un gran insumo para incrementar el capital social, además de abrir nuevas posibilidades de creación de políticas públicas, que representen a la sociedad civil en su conjunto generando una identidad ciudadana que no sea excluyente ni desigual, ya que encontramos que la única igualdad posible es la jurídica donde esta racionalidad nos declara a todos iguales.

Sin embargo, los marcos legales disponibles (Art. 23 Constitución Provincial) generan desigualdad entre la sociedad fueguina por no contar con el criterio o la practicidad para marcar igualdades económicas y de acceso a la vivienda, en una provincia en la que predominan las lógicas del mercado mientras que la lógica de la necesidad queda relegada a un segundo plano.

Tal como se señaló reiteradamente en las clases, en la materia se espera que se ponga el foco más sobre las dimensiones teóricas que sobre el ejemplo tomado de la realidad local, ya que el objetivo de este trabajo apunta a que integren los conceptos trabajados en la materia.

Evidenciamos que hay una desconexión entre la realidad social y la legal, en el sentido de que es la misma sociedad la que se organiza para brindar respuesta a esta problemática, sin estar avalada por una normativa que le permita un accionar dentro del marco legal a nivel provincial.

Se propuso esta mediación de retroalimentación trabajada también oralmente en el aula con todo el grupo, con el objetivo de enseñarles a los estudiantes a revisar sus propias producciones y guiar sus miradas y sus pensamientos hacia las convenciones propias del ámbito académico y disciplinar. La retroalimentación ejemplificada buscó, principalmente, poner en diálogo la consigna con los avances producidos para la toma de conciencia sobre las decisiones del escritor en relación con lo solicitado y mostrar las conexiones que hay que atender entre las distintas partes del texto en función de un propósito comunicativo. Para mayores precisiones sobre esta mediación, se recomienda la lectura del capítulo incluido en este volumen “Las devoluciones escritas del profesor”, de Lucía Natale.

Luego de esta mediación, los estudiantes pudieron retrabajar sus textos y elaborar versiones mejoradas que finalmente se integraron en el informe final.

La versión final del informe, como se señaló anteriormente, fue presentada oralmente en la instancia de final que adquirió un formato particular, dado que no se trató de un estudiante exponiendo frente a un tribunal de profesores, sino de la presentación grupal del trabajo realizado en el transcurso de toda la cursada a los compañeros y al equipo docente que los acompañó durante todo ese proceso. En este caso, se diseñó una grilla muy simple que se dio a conocer a los estudiantes al finalizar la cursada. Esta mediación apuntó a hacer explícitos los aspectos que se considerarían en la evaluación.

Si pensamos en la práctica de publicación de artículos tan extendida en la comunidad científica, como miembros de esa comunidad a la hora de lanzarnos a escribir un artículo consultamos las pautas de evaluación de la revista en la que deseamos inscribir nuestro trabajo. Estas pautas nos ayudan a planificar nuestra escritura y a organizar el texto. De la misma manera, explicitar –hacer públicos– los criterios con los cuales vamos a evaluar las producciones de nuestros estudiantes, ya sean escritas u orales, y nuestras expectativas con respecto al género podría verse como una forma de entrenamiento en las lógicas de la

comunidad disciplinar a la vez que como una mediación para acompañar el proceso de producción.

Los criterios simplemente se pueden explicitar junto con la consigna de trabajo, o bien se pueden diseñar instrumentos como las grillas o las rúbricas que orienten la planificación, la textualización y la revisión de los textos, tal como señalan Errázuriz Cruz y Fuentes con mayor profundidad en el capítulo incluido en este volumen “De la calificación a la evaluación auténtica de la lengua escrita: monitoreo de los procesos de lectura y escritura académicas”. Estos instrumentos permiten hacer públicos los criterios –conocidos por todos los estudiantes antes de ser evaluados–, expresar en un lenguaje conciso los aspectos de la producción que los docentes ponderamos y llamar la atención del estudiante sobre estas cuestiones. De esta forma, se puede trabajar también en la transformación de las representaciones tradicionales abstractas y normativas de la escritura para hacer énfasis sobre sus aspectos sociales y su rol en la construcción de relaciones y del conocimiento.

Efectuamos una aplicación de este instrumento en la materia IPPys con las presentaciones orales de los informes que los estudiantes tenían que realizar frente a sus compañeros y a los docentes. Como no se trata de una oralidad espontánea, sino de un tipo de oralidad secundaria, organizada, planificada y derivada de una producción escrita, propia de la vida académica, no se aprende “naturalmente”, sino que requiere de la inmersión en el ámbito y de instancias de enseñanza, lo que motivó la decisión de incorporar este instrumento para andamiar el aprendizaje. A continuación, mostramos como ejemplo la grilla que diseñamos.

Tabla 1. Grilla de evaluación presentación oral

Grilla de evaluación presentación oral del informe [0 (no responde), 0,5 (regular), 1 (bueno), 1,5 (muy bueno) o 2 (excelente) puntos por aspecto]		
Grupo:	Integrantes:	
Aspectos grupales	Valoración	Observaciones
Organización de la exposición (presentación de la exposición, anuncio del problema, exposición del tema en relación con el objetivo, síntesis, conclusiones)		
Presentación integral del trabajo (desarrollo de todas las secciones del informe)		
Equilibrio en la presentación de los contenidos entre los integrantes del grupo		
Aspectos individuales	Valoración	Observaciones
Coherencia entre el objetivo anunciado y el desarrollo de la exposición		
Claridad en la expresión de las ideas		
Manejo del tiempo		
Dominio corporal (mirada, postura, gestos...)		

Según los comentarios de los estudiantes, este instrumento les resultó útil tanto para la planificación y la organización de la presentación como para comprender luego las devoluciones y la calificación obtenida.

En resumidas cuentas, a través de estas dos mediaciones se buscó que la evaluación se constituyera en una instancia más de enseñanza-aprendizaje, no en una mera cuestión burocrática de acreditación de los saberes impartidos. Sin embargo, queda aún por mejorar e incorporar en la materia, por ejemplo, una grilla para cada uno de los trabajos prácticos y por desarrollar el ambicioso proyecto de trasladar esta experiencia a un mayor número de materias de manera sistemática, a partir de decisiones conjuntas con el equipo docente y el coordinador de cada carrera.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

- ¿Qué aspectos consideramos al momento de decidir las lecturas y las tareas de escritura que solicitamos a nuestros estudiantes? ¿Cuáles podríamos incorporar?
 - ¿Con qué criterios seleccionamos la bibliografía que incluimos en los programas?
 - ¿A qué apuntan las tareas de escritura que solicitamos? ¿Qué tipo de profesional configuramos a través de las tareas y evaluaciones que proponemos? ¿Esas tareas se relacionan de alguna manera con el perfil del egresado definido por la carrera? ¿Cómo podríamos reformular alguna de nuestras propuestas de escritura poniendo en diálogo el programa con el perfil del egresado que configura la carrera?
 - ¿Qué géneros que se utilizan en la comunidad académica y profesional relativas a la carrera en la que dictamos clases involucran los contenidos de nuestras materias? ¿Podríamos replanificar algunas de las tareas de escritura con alguno de estos géneros?
-

A modo de cierre

Este capítulo partió de la idea de que la educación académica forma para el desempeño profesional que no solo implica discernir el modo de repetir los saberes disciplinares, sino también y principalmente saber usarlos y comunicarlos. Por lo tanto, hemos visto que las prácticas discursivas adquieren un valor fundamental en esta formación. En este sentido, se han presentado y ejemplificado una serie de mediaciones que los docentes disciplinares podemos implementar para fortalecer el aprendizaje de las disciplinas a través de mediaciones en torno a la escritura y el lenguaje en las materias.

Entendimos la escritura no como una mera técnica, sino como un instrumento de comunicación con funciones sociales y epistémicas que ayuda a aprehender los contenidos disciplinares al tiempo que contribuye a la construcción de la subjetividad del estudiante como futuro profesional.

Partimos de la planificación de la enseñanza y mostramos la relevancia de atender a la escritura desde esta instancia inicial. Señalamos los géneros como artefactos muy potentes para llevar adelante la formación articulando forma

y contenido y presentamos una posible clasificación de géneros que puede ayudarnos en el proceso de toma de decisiones. Luego, alertamos sobre las potencialidades de las consignas como herramienta didáctica por lo que pueden promover en términos cognitivos.

Finalmente, presentamos algunos ejemplos de implementaciones realizadas en la UNTDF en la materia IPPYS común al primer año de la Licenciatura en Sociología y de la Licenciatura en Ciencia Política.

El propósito central del capítulo fue mostrar que las prácticas letradas disciplinares no corresponden al profesor de Lengua, sino que son intrínsecas a cada asignatura y que es posible ocuparse de ellas si entendemos su centralidad y su relevancia para el desempeño profesional de los estudiantes a los que estamos formando. Queda ahora el desafío de generar las propias propuestas en función de las características de cada materia en relación con el plan de estudios en el que se inscribe y el perfil del egresado que va configurando la carrera para contribuir a la formación de más y mejores profesionales desde nuestras universidades.

Más sobre el tema

Cassany, Daniel (2008). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Cassany, Daniel y López, Carmen (2010). “De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”. En Parodi, Giovanni (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 347-374. Santiago de Chile: Ariel.

Feldman, Daniel y Palamidesi, Mariano (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Parodi, Giovanni (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Vázquez, Alicia (2007). *Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes*. Colección de Cuadernillos de Actualización

para Pensar la Enseñanza Universitaria. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite y Cortés, Marina (2000). “La escritura en la universidad: repetir o transformar”. *Ciencias Sociales. Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA*, 43: 1-3.
- Alvarado, Maite y Setton, Yaky (1998). “Imágenes del escritor y la escritura en el aprendizaje de lo escrito”. *Versiones*, n° 9, UBA. Disponible en: <http://www.educ.ar/>.
- Bajtín, Mijaíl (1982 [1979]). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bernhardt, Florencia y Natale, Lucía (2007). “Taller de Lectura y Comprensión de Textos: experiencias de transformación a través de la práctica”. Ponencia presentada en VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Salta.
- Carlino, Paula (2001). “Hacerse cargo de la lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las Ciencias Sociales y Humanas”. Ponencia presentada en las Jornadas sobre la Lectura y Escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/178.pdf>.
- (2002). “Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad”. Ponencia invitada en el panel sobre “Enseñanza de la escritura”, Seminario Internacional de Inauguración Subsede Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y escritura: nuevos desafíos. Facultad de Educación, UNCuyo, Mendoza. Diponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/146.pdf>.
- (2003a). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, n° 20, pp. 409-420.
- (2003b). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. Ponencia presentada en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires

- del 2 al 4 de mayo de 2003, XIII Jornadas Internacionales de Educación, 29ª Feria del Libro.
- (2004a). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, vol. 13, n° 1, pp. 8-17.
- (2004b). “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”. *Textos en contexto*, n° 6, pp. 5-21.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381.
- Cassany, Daniel y López Carmen (2010). “De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”. En Parodi, Giovanni (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 347-374. Santiago de Chile: Ariel.
- Ciapuscio, Guiomar (2000). “La monografía en la Universidad: ¿una clase textual?”. *Humanitas*, a. XXIII, n° 30-31, pp. 237-253.
- Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia (1997). “Representaciones sociales en el proceso de lectura”. *Revista Signo y Señal*, n° 8, pp. 318-340.
- (2006). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En Carlino, Paula (coord.), *Texto en Contexto 6*, pp. 23-39. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura.
- Estienne, Viviana y Carlino, Paula (2004). “Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva”. *Uni-Pluri/Versidad*, vol. 4, n° 3, pp. 9-17. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewArticle/12210>.
- Ezcurra, Ana María (2000). “Informe de resultados. Evaluación de Asignaturas. Curso de Aprestamiento Universitario 1999”. Informe elaborado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández, Graciela y Carlino, Paula (2010). “¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?”. *Lectura y Vida*, vol. 31, n° 3, pp. 6-19.

- Foucault, Michel (1992 [1970]). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fumero, Francisca (2006). “Aplicación del concepto ‘colonia de géneros’ a un estudio aproximativo en la enseñanza de los textos instruccionales”. *Investigación y posgrado*, vol. 21, n° 2, pp. 249-268.
- García Negroni, María Marta y Hall Beatriz (2011). “Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas”. En García Negroni, María Marta (coord.), *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Del Calderón.
- García Negroni, María Marta; Hall, Beatriz y Marín, Marta (2005). “Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones”. *Signos*, vol. 38, n° 57, pp. 49-60.
- Gardner, Sheena, y Nesi, Hilary (2013). “A Classification of Genre Families in University Student Writing”. *Applied linguistics*, vol. 34, n° 1, pp. 25-52.
- Halliday, Michael (2001 [1978]). *El lenguaje como semiótica social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Klein, Irene (coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- MacDonald, Susan Peck (1994). *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*. Southern Illinois: Carbondale, UP.
- Marín, Marta (2007). “Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual”. *Hologramática*, a. 4, n° 7, pp. 61-80.
- Miras, Mariana (2000). “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. *Infancia y Aprendizaje*, n° 89, pp. 65-80.
- Natale, Lucía (2013a) (coord.). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2013b). “Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVIII, n° 58, pp. 685-707.
- Natale, Lucía; Stagnaro, Daniela; Pérez, Inés y Ríos, Leticia (2017). “El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la

- Carrera, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina”. En Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (coords.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ong, Walter (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parodi, Giovanni (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Riestra, Dora (2002). “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”. *RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, vol. 15, pp. 54-68.
- (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- (2014). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rinaudo, María Cristina, Donolo, Danilo y Paoloni, Paola (2003). “Tareas académicas en la universidad. Rol mediador de los planes cognitivos”. Memorias de las X Jornadas de Investigación “Salud, educación y trabajo”. Aportes de la Investigación a la Psicología. Tomo I.
- Silvestri, Adriana (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común.
- Stagnaro, Daniela (2013). “La formulación de consignas como herramienta didáctica: análisis de una experiencia en una materia de Ingeniería Industrial”. En Natale, Lucía (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, pp. 161-171. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Stagnaro, Daniela y Chosco Díaz, Cecilia (2013). “Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención”. En Natale, Lucía (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, pp. 95-128. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Stagnaro, Daniela y Jauré, María Florencia (2013). “La escritura profesional en la formación del ingeniero”. Memorias del VI Congreso de Ingeniería Industrial (COINI), Centro Tecnológico de Desarrollo Regional, Facultad Regional San Rafael, Universidad Tecnológica Nacional, Los Reyunos, San Rafael, Mendoza, 7 y 8 de noviembre. Buenos Aires: Edutecne. Disponible en: http://www.edutecne.utn.edu.ar/coini_2013/coini_2013.html.
- Stagnaro, Daniela y Natale, Lucía (2015). “Géneros y formación ingenieril: de la universidad a la industria”. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, vol. 8, n° 16, pp. 91-108.
- Stagnaro, Daniela y Martínez, Damián (2014). “Prácticas de evaluación: exploración de las consignas de parcial”. Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Stagnaro, Daniela y Navarro, Federico (2013). “Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional”. En Natale, Lucía (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, pp. 71-91. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones_temas/47/.
- Vázquez, Alicia (2007). *Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- (2014). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Vygotsky, Lev (1964). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wertsch, James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Williams, Raymond (ed.) (1992). *Historia de la comunicación*. Barcelona: Bosch.

Capítulo II

Leer en la universidad*

Inés Gimena Pérez

Introducción

Reflexionar sobre la lectura en la educación superior supone advertir los desafíos institucionales y de enseñanza referidos a las posibilidades de acceso, de aprendizaje y de creación del conocimiento por parte de los estudiantes del nivel.

Como parte integrante de la comunidad universitaria, los profesores compartimos la necesidad de formar lectores activos, que logren transformar el proceso de lectura en aprendizajes significativos para sus trayectorias educativas. Todos suscribimos a la idea de que, a través de la lectura de la bibliografía de una materia, los estudiantes universitarios acceden al aprendizaje de parte del conocimiento producido en una disciplina. Sin embargo, cumplir con las lecturas solicitadas no siempre conduce a la comprensión y el aprendizaje de los saberes valorados en las asignaturas. De este modo, es posible que los estudiantes que no alcanzan a lograr los objetivos esperados de comprensión de los textos

* Este trabajo fue desarrollado en el marco del proyecto de investigación UNGS 30/3132 “Prácticas de lectura y escritura en el primer año universitario” (2016-2018), en el contexto del “Programa de apoyo a las habilidades de lectura y escritura a lo largo de las carreras” (PRODEAC), dirigidos por la profesora Lucía Natale.

y el aprendizaje que de ello se deriva, se vean afectados por una participación de baja intensidad en sus estudios (Kessler, 2004) o una experiencia “desenganchada” durante el curso de las asignaturas (Terigi, 2009).

Asimismo, el desempeño de los estudiantes en las prácticas de lectura en la universidad supone considerar las posibilidades de acceso y administración de la información disponible en diferentes soportes y modalidades, conocidas también como “alfabetización de la información o informacional” (Abell *et al.*, 2004). Tener en consideración este aspecto de la lectura también resulta de interés debido a que es habitual que a los estudiantes se les soliciten distintos tipos de búsquedas bibliográficas en las cuales tienen que seleccionar la información adecuada a partir de una variedad de diversos tipos de repositorios digitales existentes. En las denominadas sociedades del conocimiento (Castells, 1999), una dimensión que se estima central para la formación superior es la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (Unesco, 2005: 29). En este sentido, además de la lectura del material bibliográfico proporcionado por los programas de las materias, los estudiantes deben realizar búsquedas de información que sean temáticamente relevantes y que formen parte de la producción académica de una disciplina. Estas búsquedas se orientan a partir de las capacidades lectoras de los estudiantes y requieren de ellos una lectura activa, autónoma y planificada. Es decir, para leer materiales digitales en línea es necesario desarrollar conocimientos y habilidades que permitan decodificar y construir significados, pero también se requiere de “nuevas destrezas, como la localización de información, el uso de los motores de búsqueda o la evaluación de resultados” (Cassany y Vázquez, 2014: 23).

A pesar de estos requerimientos sobre los procesos y las prácticas de lectura, existe un número considerable de estudiantes universitarios que no alcanzan a desarrollar plenamente sus capacidades lectoras e informacionales, que resultan indispensables para construir adecuadamente sus aprendizajes, sus producciones escritas y la comunicación del conocimiento (Ramírez Leyva, 2015).

Por todo esto, en relación con las prácticas de lectura en la universidad surgen preguntas ineludibles, tales como: ¿cuáles son los criterios que los estudiantes deben conocer para lograr una lectura eficaz que les permita seleccionar la información requerida en la asignatura? ¿Qué tipo de enseñanza sobre las prácticas de lectura resulta necesaria para que los estudiantes logren alcanzar las expectativas sobre los procesos de comprensión de los textos que sus docentes solicitan? ¿Quiénes serían los encargados de esa enseñanza? ¿De qué manera

se puede contribuir a que los estudiantes logren ser críticos de los textos que leen? ¿La lectura de qué tipo de textos es la que mejor facilita la inserción de los estudiantes en sus disciplinas? ¿De qué manera los docentes pueden aportar estrategias de lectura para que los estudiantes puedan establecer los vínculos conceptuales e inscripción en los debates que presentan los textos de las distintas fuentes bibliográficas?

Para abordar estos interrogantes, es necesario indagar acerca de las distintas dimensiones textuales, disciplinares, educativas y sociales que dificultan u obstaculizan la comprensión y el aprendizaje de los saberes solicitados a los estudiantes universitarios en el marco de las asignaturas de sus carreras. Por un lado, es necesario advertir las diferencias y similitudes en los modos de lectura, los posibles objetivos de lectura y los tipos textuales propios de las distintas disciplinas presentes en las instituciones universitarias. Por otro lado, resulta importante analizar de qué manera son configuradas las prácticas de enseñanza de la lectura de las actividades de lectura propuestas y realizadas en una materia.

Ante estos desafíos, es necesario que las instituciones universitarias y los docentes universitarios podamos reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza de la lectura e incorporemos algunos cambios o innovaciones en nuestros enfoques pedagógicos, tendientes a afrontar los problemas más frecuentes sobre este tema.

En los apartados que siguen, en primer lugar, expondremos qué dicen las investigaciones del campo de las alfabetizaciones académicas sobre la lectura en la universidad. En segundo lugar, nos centraremos en la cuestión de las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en este nivel de educación. A continuación, proporcionaremos algunos ejemplos y estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura en una materia universitaria. Por último, a modo de síntesis, retomaremos las cuestiones centrales planteadas en el capítulo para reestablecer las relaciones conceptuales y metodológicas aquí presentadas.

Repensar la práctica

Las prácticas de lectura en la universidad, establecidas a partir de las diferentes tradiciones disciplinares, asumen de manera tanto explícita como implícita modos particulares de construir el conocimiento propio de esa disciplina y de comunicarlo a través de un discurso específico (Lillis y Scott, 2007; Hamp-Lyons y Hyland, 2005). En este sentido, cada disciplina configura los modos

con los que sus participantes interpretan los textos propios de su discurso y al mismo tiempo conforma comunidades textuales (Olson, 1998) desde las cuales se asumen las expectativas, las reglas y los usos legítimos en términos de culturas lectoras específicas (Estienne y Carlino, 2004). A su vez, estas culturas lectoras son parte de una determinada cultura académica, de un sistema de prácticas y representaciones institucionales en torno al aprendizaje y la enseñanza en la universidad (Carlino, 2004; Arnoux *et al.*, 2002) sobre las que se construyen los modos de pensar, leer, comprender y aprender. Por ello, leer en la universidad es diferente de leer en otros ámbitos sociales.

Por otra parte, el uso de nuevos artefactos de lectura y escritura propios de la cultura digital ha desarrollado prácticas letradas que sustituyen formas habladas de interacción (Cassany, 2008). Si bien socialmente es posible hoy acceder a más textos y participar en un número mayor de prácticas letradas, esto no implica el acceso y la participación en las culturas letradas propias del ámbito universitario. En este sentido, los cambios en las prácticas lectoras de las últimas décadas, ya que se lee más, de manera diversa y multimodal (Kress, 2003, 2004; Schnotz, Bannert y Seufert, 2002) no inciden necesariamente como facilitadores de la participación en las culturas letradas académicas. De esta manera, comprender y aprender de manera significativa y crítica a partir de la lectura de textos escritos constituye una de las habilidades necesarias en la sociedad actual y uno de los desafíos vigentes para la enseñanza en la universidad.

A continuación, expondremos dos de las líneas de investigación más importantes desde las que podemos indagar acerca de qué se entiende por lectura académica, lectura crítica, comprensión lectora y aprendizaje en la universidad. En primer lugar, nos referiremos a las propuestas presentadas por la psicología de la lectura y la psicolingüística, las cuales hacen hincapié en los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje a partir de las capacidades de comprensión lectora de los estudiantes. Esto significa focalizar el estudio de la comprensión sobre la base de los mecanismos cognitivos y, en especial, de los procesos inferenciales que cumplen una función preponderante en ella. En este sentido, se señala el vínculo entre lectura y escritura a través de teorías y modelos que caracterizan la comprensión y producción del lenguaje escrito como parte de un proceso de lenguaje global y de la cognición (Parodi, 2005a). Es decir, se considera la lectura y la escritura como un dominio general que progresivamente se especializa durante el desarrollo de los lectores-escriutores. En esta línea de investigación se inscriben diversos autores que, entre otros, han abordado el rol del lector desde una perspectiva cognitiva (Duro, 1991;

De Vega, 1995, 1998; Schraw y Bruning, 1996; Grabe, 1997; Long y Chong, 2001; Parodi, 2005a).

En segundo lugar, desde una perspectiva sociocultural presentaremos el enfoque teórico propuesto por los estudios en las alfabetizaciones académicas (ACLIT) (Lea y Street, 1998; 2006; Lillis y Scott, 2007, entre otros), inscripto en el área de los nuevos estudios de la literacidad (Gee, 1990). Este enfoque parte de la premisa de que el fenómeno de la alfabetización –del cual es parte la práctica de lectura en la universidad– no es un proceso individual, de naturaleza psicológica o cognitiva, observable en habilidades, sino una práctica social, cultural, histórica e institucional (Gee, 1990). De esto se deduce que la alfabetización académica no es universal ni unívoca, sino que, por el contrario, es múltiple y socialmente situada. Por lo tanto, desde esta perspectiva se intenta establecer cuáles son los conocimientos necesarios para la participación e inserción de los estudiantes en una cultura disciplinar a partir de la apropiación de las formas de pensamiento y las convenciones discursivas que les proporcionan sus lecturas. En este sentido, se subraya que en estos mecanismos de participación y apropiación disciplinar no están involucrados solo conocimientos de tipo conceptual sino también conocimientos sociales y culturales.

Leer y comprender. Leer para aprender

¿Qué implica leer para comprender y aprender en la universidad? Desde una perspectiva psicolingüística, este interrogante puede responderse a partir de establecer cuáles son las capacidades cognitivas necesarias para lograr la comprensión esperada de los textos leídos en la universidad. Como hemos señalado anteriormente, el manejo eficiente de los procesos centrales para la comprensión de textos es uno de los ejes de importancia en el desarrollo de sujetos autónomos, capaces de acceder, seleccionar la información y consolidar conocimientos de diversa naturaleza (Parodi, 2005a).

Al respecto, la psicología de la lectura ha identificado tres grandes grupos de destrezas características del lector experto (Sánchez, 2009). En primer lugar, el lector tiene la competencia de descodificar o reconocer con rapidez y precisión las palabras y estructuras propias de una lengua. En segundo lugar, posee la capacidad de procesar la información, recuperar las inferencias o los datos implícitos, relacionarlos con el conocimiento previo y construir un significado coherente, variable según los modos particulares de construir conocimiento

de cada disciplina. Así, en cada disciplina se utilizan métodos diferentes de obtención de datos, se razona y justifica con retóricas propias y se incorpora terminología particular. Por ejemplo, las ciencias médicas como la biología o la odontología operan según una lógica discursiva diferente de la de las ciencias sociales de la sociología o la filosofía (Cassany y Morales, 2009). Por último, la capacidad metacognitiva del lector de poder controlar sus procesos de comprensión a través de la creación y revisión de las metas de lectura. Así, la autorregulación del lector varía notablemente según la práctica letrada. Por ejemplo, la lectura de una novela no exige el mismo rigor que la lectura escolar de un libro de texto o que la búsqueda de datos en Internet (Cassany, 2006).

Por su parte, los modelos psicolingüísticos de los procesos de lectura indican que lo que un lector comprende es el resultado tanto de procesos ascendentes, que son dependientes del texto, como de procesos descendentes, que resultan dependientes de las operaciones e inferencias que el lector pone en juego (Peronard y Gómez Macker, 1985; Kintsch, 1998). Es decir, la comprensión lectora se explica no solo en términos de una decodificación de los significados que surgen del texto sino de la construcción de significados resultante de la interacción de los conocimientos previos del lector con ese texto (Van Dijk y Kintsch, 1983). De esta manera, a partir del modelo inicial de comprensión textual propuesto por Van Dijk y Kintsch se plantean tres niveles de representación cognitiva que los lectores construyen durante el proceso de comprensión textual. Estos niveles son: la decodificación del código de superficie, la base textual y un modelo de situación referencial. Los dos primeros remiten a procesos ascendentes, de decodificación del texto y el último a procesos descendentes, principalmente establecidos por el desarrollo de mecanismos inferenciales a cargo del lector. Asimismo, además de estos tres niveles de representación, se reconocen otros dos niveles que se denominan modelo de contexto (Van Dijk, 1999, 2001) y tipo y género del texto (Ciapuscio, 1994; 2003). El modelo de contexto es de carácter sociocognitivo y refiere a la representación mental que cada participante (lector/comprendedor) construye a propósito del contexto comunicativo pragmático en que se encuentra incluido cada texto. En cuanto a los distintos tipos textuales, son reconocidos la descripción, la exposición, la narración y la argumentación (Parodi, 2008).

En esta línea, se asume una concepción del proceso de comprensión integrada por estas diferentes dimensiones y entendida como “una actividad guiada y controlada por el propio lector a la luz de sus visiones de mundo e influida por los contextos situacionales en que se desarrolla la actividad comprensiva”

(Parodi, 2005b: 4). Esto supone que a partir de un mismo texto sea posible la derivación de diferentes interpretaciones y el intercambio de los distintos puntos de vista que puedan surgir de ellas. Sin embargo, el proceso se limita, en parte, por lo convencional de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos presupuestos por el escritor y aportados por el lector (Parodi, 2003). Desde este marco, se define la comprensión de un texto como

un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social. Este proceso se plasma en una representación mental construida progresivamente sobre la base de inferencias automáticas y fundamentales para establecer la coherencia de base y se continúa reelaborando como proceso de aprendizaje a partir del texto y de los conocimientos previos a través de los cuales se generan múltiples procesos inferenciales y se construyen conocimientos diversos de tipo relacional que pueden sobrepasar largamente al proceso de lectura mismo y proyectarse en un procesamiento que puede permanecer en ejecución por días, semanas y hasta meses (Parodi, 2005b: 4).

Es decir, estas operaciones están guiadas por el texto ya que lo que se considera significativo de cada párrafo es parte de lo interpretado para la totalidad del mismo, pero también están guiadas por el lector en la medida en que omitir, seleccionar, generalizar o integrar información explícita por otro producto de procesos cognitivos de orden superior (como las inferencias) dependen de los conocimientos previos del lector y de su propósito de lectura (Carlino, 2005).

En cuanto a la información proporcionada por el texto escrito, el proceso de comprensión incluye tanto los contenidos y temas propios de una disciplina como ciertas características lingüísticas que presentan los diversos géneros del discurso científico: uso de tecnicismos, nominalizaciones, desagentivación, alta frecuencia de voz pasiva, tercera persona singular, oraciones impersonales, abundancia de citas integrales y no integrales, superestructura específica en cada subgénero, mayor densidad léxica, etcétera (Swales, 1990; Halliday y Martin, 1993; García Negroni, 2008).

De acuerdo con algunos autores, durante la lectura de los textos los estudiantes universitarios enfrentan obstáculos que suelen ser explicados como falta de estrategias suficientes para decodificar una estructura de superficie textual

tan compleja. La recomendación didáctica que se derivaría de esto sería la construcción de textos simplificados (Cubo de Severino, 2002), por ejemplo, manuales universitarios o resúmenes guías (sobre todo para las materias del primer ciclo). Así, en estos tipos textuales del inicio de las carreras podrían incluirse estrategias retóricas para ayudar a los estudiantes en esta nueva experiencia de lectura que exige estrategias de comprensión que no han sido necesarias para la lectura de textos característicos de niveles educativos anteriores (Hyland, 1999). Sin embargo, si bien la facilitación de este tipo de textos y la inclusión de tareas de lectura propios de las instancias iniciales en el nivel universitario pueden aportar ciertas simplificaciones en cuanto al esfuerzo cognitivo que los estudiantes deben realizar para comprenderlos, con ello no siempre se logra abarcar aquellos aspectos de la lectura que se completan en base a contextos de situación específicos. Es decir, muchas de las estrategias que los estudiantes tienen que elaborar para llevar a cabo el empleo efectivo de estos textos a partir de una lectura académica serán aprendidas a partir de la práctica de lectura que se desarrolle mediante actividades situadas en el contexto de una materia y una disciplina particular (Lave y Wenger, 1991; Radloff y De la Harpe, 2000). Así, evitar o simplificar ciertas características textuales complejas pertenecientes no solo al discurso científico en general sino a los modos de decir en una determinada disciplina, les obstaculizaría las posibilidades de aprendizaje de las dimensiones socioculturales involucradas en sus procesos lectores, de comprensión y aprendizaje.

En este sentido, por ejemplo, para la especificación del objetivo o propósito de lectura no solo interviene el texto y las operaciones inferenciales que pone en juego el lector, sino también el contexto dado por la situación y el ámbito en el cual está enmarcada la actividad de lectura (Haswell *et al.*, 1999). La mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de una cultura cuyas prácticas de lectura, objetivos, reglas y materiales son distintos (Carlino, 2003). En la universidad los estudiantes deben advertir que los textos han de ser leídos según los objetivos que se propone cada cátedra y los criterios de importancia y jerarquización de los contenidos –no todos ellos explícitos en los textos– en función de los conocimientos que los profesores valoran (Estienne y Carlino, 2004). Este enfoque sobre el proceso de lectura requiere observar no solo los desafíos que generan ciertas particularidades de los textos científico-académicos, sino que también aquellas otras relacionadas con los distintos grados de explicitación por parte de los profesores de la información capaz de orientar a los estudiantes sobre los propósitos, expectativas y criterios

supuestos en las lecturas en la universidad. El lector experto o el que ya es parte de una comunidad disciplinar específica puede “decodificar” o entender de manera implícita (sin que esté indicado o mencionado en los textos que lee) maneras de decir o comunicar que son propios de los géneros textuales con los que habitualmente interactúa. Este tipo de rasgos textuales, como formas de organización de la información textual, formas de construir la imagen de quien comunica y de, a la vez, legitimar esa voz como parte de un saber más amplio o formas de argumentar, validar o justificar el conocimiento nuevo, son dimensiones centrales para poder elaborar estrategias de lectura eficaces. El lector novato, como el estudiante que recién ingresa al ámbito de la universidad y de su disciplina, no reconoce estos rasgos textuales ya que se está enfrentando por primera vez a nuevos tipos o géneros discursivos con los que no había tenido interacción anteriormente (Dwyer, 1989; Martin, 1999). Por lo tanto, el desafío que estos estudiantes deben enfrentar ante la lectura de los textos complejos de su disciplina no solo involucra el desarrollo de procesos psicolingüísticos, sino también el manejo de ciertas reglas y normas socioculturales que orientan, organizan y dan sentido a esa práctica de lectura.

A pesar de ello, algunas opiniones de docentes universitarios sobre el desempeño “deficiente” de sus alumnos en cuanto a la lectura (y la escritura) suelen centrarse en el fracaso de la enseñanza proporcionada en niveles educativos previos, o bien en una disociación entre los “contenidos disciplinares” propios de la materia y la enseñanza de las habilidades de lectura (Ramírez Leyva, 2015; Natale *et al.*, 2017). Esto se explica debido al dominio de ciertas creencias y representaciones habituales en los docentes universitarios tales como que la lectura, una vez adquirida como competencia general, puede ser empleada de ahí en adelante de manera equivalente en cualquier situación (Carlino, 2005). De este modo, la lectura es representada en cuanto un proceso independiente del contexto en el que es usada, y puede ser transferida, sin más, a distintos ámbitos, entornos y niveles de complejidad del conocimiento.

Por el contrario, desde el enfoque teórico de Academic Literacies (ACLIT) (Lea y Street, 1998, 2006; Lillis, 2001, 2008, 2003; Lillis y Scott, 2007, entre otros) puede plantearse que la lectura en la universidad involucra no solo procesos cognitivos, individuales y observables en “habilidades”, sino que se trata de una práctica social, cultural, histórica e institucionalmente situada (Gee, 1999). Así, desde los estudios sobre literacidad académica puede plantearse que los estudiantes que ingresan al nivel universitario requieren de la enseñanza de las maneras particulares en las que se lee y escribe en la comunidad académica

de su disciplina para conocer los mecanismos discursivos y las finalidades a las que sirven en cada contexto y campo de conocimiento (Castelló, 2014). Es decir, esta enseñanza requiere no solo del conocimiento general de saberes retórico-discursivos sino de los modos de aplicación de los mismos según criterios, valoraciones y objetivos epistemológicos de cada disciplina. Para ello resulta de importancia una enseñanza de la lectura que permita la integración de los aportes provistos tanto desde una cultura disciplinar en particular como desde los estudios de las alfabetizaciones académicas.

En resumen, el aprendiz de lector debe adquirir determinado léxico académico y automatizar su reconocimiento, debe también desarrollar estrategias cognitivas de comprensión y autorreguladoras para alcanzar niveles aceptables de procesamiento lector y debe aprender los aspectos socioculturales de cada práctica letrada: cómo, dónde y cuándo se usa cada artefacto, cada género discursivo, para conseguir qué propósitos y de qué manera (Cassany, 2008).

Leer para participar de manera activa, autónoma y crítica en la universidad

Una orientación sociocultural como la mencionada más arriba (ACLIT) también aporta una teoría sobre el aprendizaje de las prácticas lectoras que pone énfasis en los aspectos sociales del texto escrito (Cassany, 2008) y al mismo tiempo permite establecer algunos parámetros para facilitar la participación de los aprendices en las prácticas letradas de la comunidad en la que pretende insertarse. La noción de práctica es central para una teoría del aprendizaje situado (Wertsch, 1998) y contempla mucho más que el uso de la lengua y la capacidad de una comprensión lectora individual. La teoría de la práctica social (Lave, 1996) ha influido en el desarrollo de una noción de aprendizaje como participación en comunidades de práctica y, por lo tanto, como un aspecto integral e inseparable de la práctica social (Lave y Wenger 1991). Por lo tanto, un enfoque pedagógico en el que se proponga la enseñanza de las prácticas lectoras situadas en el contexto de las disciplinas y las asignaturas de la universidad, intenta que los estudiantes reconozcan y se apropien de las reglas y convenciones necesarias para lograr su participación activa, autónoma y crítica en esa cultura disciplinar.

Para conseguir un lector activo, autónomo y crítico es posible indagar acerca de qué tipo de conocimientos o habilidades están implicados en una lectura académica y crítica. Como hemos afirmado anteriormente, la lectura

que se espera que los estudiantes realicen en la universidad asume habilidades y conocimientos tanto lingüísticos y retórico-discursivos como epistémicos y situacionales.

Judith Kalman (2003) distingue cuatro pasos para apropiarse del uso de un artefacto letrado:

- 1) *Disponibilidad*: la comunidad debe poner un artefacto escrito (libros, celulares, computadoras, etcétera) al alcance del aprendiz.
- 2) *Acceso*: la comunidad debe crear las condiciones sociales adecuadas (bibliotecas, redes telefónicas, interlocutores, propósitos comunicativos, etcétera) para que el aprendiz pueda acceder al artefacto letrado y a las prácticas que se desarrollan con él.
- 3) *Participación*: el aprendiz se involucra con un grupo humano o una comunidad de práctica (Wenger, 1998) que usa el artefacto letrado en sus interacciones habituales. Este aprendiz comienza a participar en las mismas, primero de modo periférico, imitativo y posteriormente de manera más central y legitimada (Lave y Wenger, 1991). Los participantes expertos de la comunidad le muestran la manera adecuada de usar el artefacto en cuestión, en el contexto, con los objetivos y los roles sociales que ya tienen preestablecidos por la historia del propio grupo. Por ejemplo, en un ateneo, la presentación de un caso clínico a cargo de un residente de medicina para ponerlo en discusión junto a sus colegas más expertos.
- 4) *Apropiación*: el aprendiz usa por su cuenta el artefacto letrado, lo integra en su conjunto de prácticas comunicativas letradas y aporta su “voz” personal.¹

La apropiación del artefacto letrado por parte de un estudiante universitario posibilita, de esta manera, una lectura autónoma y crítica.

Ahora bien, ¿qué asumimos por lector o lectura crítica? Daniel Cassany señala que

el lector crítico asume que los autores y los lectores están situados, que el texto “viaja” de un contexto a otro y, en consecuencia, que esos cambios pueden generar varias interpretaciones. Este lector crítico adapta su forma

¹ Para ampliar la noción de voz, ver en este mismo volumen el capítulo “La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos” de María Cristina Castro Azuara y Martín Sánchez Camargo.

de leer a cada situación de lectura, presta atención al género discursivo y a la perspectiva de los textos. Consulta varias fuentes para contrastar los datos, se fija en los implícitos, sabe que las citas son interesadas y que adoptan significados diferentes en cada recontextualización. En definitiva, este lector no confunde lo que dice y cree el autor con la comprensión: sabe distinguir entre sus ideas y las del autor (Cassany, 2008: 29).

En este sentido, los procesos de lectura y comprensión son el resultado de diversas acciones adjudicadas al sujeto lector. Es decir, el autor del texto a leer dice o expone determinadas ideas o conceptos que serán una parte del proceso más amplio de comprensión en la que está involucrado el sujeto lector con sus propios objetivos de lectura.

A continuación, reproducimos un cuadro ilustrativo que presenta Cassany, (2009) para la caracterización del lector “crítico” y su distinción con el “acrítico”.

Cuadro 1. Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo

Lector acrítico	Lector crítico
<ul style="list-style-type: none"> • Busca el significado (único y constante). • Queda satisfecho con su interpretación personal. • Lee de igual manera todos los textos. • Pone énfasis en el contenido. Busca las “ideas principales”. • Presta atención a lo explícito. • Queda satisfecho con una fuente. Las citas son reproducciones fieles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe que hay varios significados (dinámicos, situados). • Dialoga, busca interpretaciones sociales. • Lee de manera diferente cada género. • Pone énfasis en la perspectiva. Busca la intención. • Presta atención a lo implícito. • Busca varias fuentes, contrasta. Descubre las citas no declaradas.

Fuente: Cassany, Daniel (2009: 29).

Contribuir a sortear los obstáculos que los estudiantes enfrentan para funcionar como lectores autónomos y, consecuentemente críticos, supone explicitar los modos de leer característicos de la universidad y de la comunidad disciplinar en la que se ubican o insertan. De esta manera, dar cuenta del proceso de lectura asumido desde una perspectiva sociocultural, en el marco de los propósitos específicos que impone el ámbito universitario y un campo disciplinar en particular, requiere reinterpretar las expectativas sobre la formación de lectores críticos a partir de la necesidad de entender de qué manera la interacción entre alumno-docente o aprendiz-experto incide en el desarrollo de las capacidades

lectoras de los estudiantes. Según lo anterior, el ingreso a una nueva comunidad supone un tránsito que no se aprende en términos de un acontecimiento único y para toda la vida (lo que podríamos denominar *la manera correcta de leer*) sino que en cada inserción a nuevas prácticas se hace necesaria la orientación y la regulación por parte de los miembros de esa comunidad para que los novatos se familiaricen con ellas y les ayude a convertir sus lecturas en autónomas (Carlino, 2005). En este marco, el concepto de “autorregulación” alude a una tarea regulada de manera autónoma. Por el contrario, la “heterorregulación” apunta a una actividad comandada desde fuera (Wertsch, 1978). Desde una perspectiva histórico-cultural del aprendizaje, el pasaje de la hetero a la autorregulación se explica como un proceso de aprendizaje producto de la inserción y la participación de un sujeto en una actividad social, práctica y compartida. En la actividad se produce un intercambio simbólico y la utilización de herramientas culturales para la mediación. Así, en ella se encuentran las personas adultas y las que no lo son, las personas expertas y los aprendices. En el marco de la actividad y a partir de la interacción de los participantes de la comunidad se produce la creación de sentido y se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos necesarios para tal aprendizaje (Wertsch, 1988).

A continuación, reproducimos algunas de las ventajas que consideramos que tiene la enseñanza de las prácticas de la lectura desde una perspectiva sociocultural o desde los estudios de la literacidad.

Cuadro 2

Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo

- Permite entender mejor la creciente diversidad letrada, dando cuenta de la variedad de artefactos y prácticas lectoras al poner el acento en las particularidades de cada situación.
- Considera las particularidades históricas, sociales y culturales de cada comunidad, de modo que permite considerar mejor la diversidad lingüística y cultural de las personas letradas e iletradas, entendiendo mejor el uso que hacen de los textos escritos.
- Atiende a las especificidades epistemológicas de cada ámbito de especialización, puesto que considera que el conocimiento se construye con lenguaje en cada contexto de manera particular.
- Incorpora una perspectiva social, democratizadora y crítica, comprometida en la búsqueda de justicia e igualdad para todos, dando poder (empoderamiento) a los aprendices.
- Es coherente con otras orientaciones lingüísticas que ponen el acento en otros aspectos textuales y discursivos, como el análisis de los géneros discursivos.
- Es compatible también con las aportaciones psicolingüísticas, cognitivas y socioconstructivistas que exploran los procesos, los recursos y las estrategias psicológicas usadas en las prácticas de lectura y escritura.

Fuente: Cassany, D. (2009: 17).

En síntesis, formar lectores críticos y autónomos es una tarea que involucra a docentes y a estudiantes. El logro de estos objetivos es consecuencia del desarrollo de una enseñanza de la lectura que comprenda las dimensiones sociales, culturales, disciplinares, discursivas, lingüísticas y cognitivas de los lectores a

formar. Para ello, es central reconocer la importancia que tienen los participantes expertos de una actividad o ámbito de especialización para favorecer la inserción de los novatos y aprendices a estos espacios y a las especificidades epistemológicas propios de cada campo de saber.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

- ¿Cuáles son los principales motivos que obstaculizan la lecto-comprensión de los textos de estudio por parte de estudiantes universitarios de materias iniciales de las carreras?
- ¿Cuáles son las dificultades que más frecuentemente manifiestan los estudiantes sobre sus tareas y prácticas de lectura? ¿Se plantean en clase instancias de reflexión sobre cómo mejorar estas prácticas de lectura?
- ¿En las clases, se proponen tareas de lectura de los textos previamente al abordaje que los alumnos hacen de manera solitaria?
- ¿Se les facilita a los estudiantes estrategias de lectura que no estén centradas en la dimensión conceptual o de contenido del texto?
- ¿En qué dimensiones están centradas las preguntas de las guías, cuestionarios o consignas que se proponen?
- ¿Se explicita de alguna manera cuáles podrían ser los diferentes propósitos de lectura del material bibliográfico?
- ¿Se explicita cuáles son las características textuales que los estudiantes podrían reconocer mediante sus lecturas teniendo en cuenta los géneros discursivos más frecuentes en la bibliografía y disciplina de la asignatura?
- ¿De qué manera las tareas de producción escrita que se solicitan configuran determinados objetivos de lectura del material de estudio?
- ¿Es posible advertir similitudes y diferencias entre las prácticas o actividades de lectura que desarrollan los expertos de la disciplina y aquellas que se les solicitan a los estudiantes?

¿Cómo abordar la lectura en la práctica docente?

Ante la necesidad de indagar sobre posibles modos de abordar la lectura desde las prácticas de enseñanza docente, en las diversas investigaciones consultadas observamos que se consignan como habituales distintos tipos de acciones do-

centes. Por un lado, se advierten acciones que desarrollan actividades y procesos de lectura en el aula y acciones que incluyen actividades y procesos de lectura que remiten a situaciones y prácticas realizadas en otros contextos, por fuera del espacio áulico.

Por otro lado, mediante estas acciones de enseñanza de la lectura, además es posible reconocer el desarrollo de un conjunto de tareas centradas en los procesos cognitivos de los estudiantes y, también, tareas y estrategias orientadas a facilitar la participación de los estudiantes en las comunidades disciplinares en las que estos pretenden insertarse.

Como presentamos en el apartado anterior, estas acciones de enseñanza pueden ser analizadas o bien desde una perspectiva psicolingüística de la lectura, centrada en los procesos de comprensión y aprendizaje, o bien desde una perspectiva sociocultural que integra el proceso de comprensión lectora en un marco social, cultural y disciplinar desde el que se precisan las posibilidades de interpretación de los lectores.

A continuación, mostraremos a partir de ambas perspectivas de qué manera es posible abordar la lectura desde la práctica de enseñanza docente.

Desde una perspectiva psicolingüística de la lectura, veremos que el foco de las actividades está puesto en los procesos cognitivos e inferenciales de los estudiantes, tales como resumir, reformular, detectar ideas principales, entre otras. Desde una perspectiva sociocultural de la lectura, por el contrario, el centro de las actividades está ubicado en la contextualización de esa lectura en el marco de ciertos objetivos, propósitos, intereses y valoraciones definidas desde una práctica concreta y una cultura disciplinar específica.

Actividades de lectura: los aportes de una perspectiva psicolingüística

Una acción frecuentemente solicitada por los docentes para que sus alumnos aborden la lectura de los textos científicos presentes en la bibliografía de las asignaturas es la realización de la lectura extraáulica. Por la complejidad y especificidad que la mayoría de los géneros científicos presentan (Swales, 1990; Martin, 1993; Hyland, 1999), estas actividades de lectura suelen ser acompañadas con otros textos de apoyo tales como manuales, cuestionarios, guías o esquemas y tienen la finalidad de proporcionar a los estudiantes estrategias de comprensión y de lectura complementarias.

En un trabajo realizado en la Universidad Nacional de Cuyo, se ha investigado los efectos de comprensión lectora en estudiantes novatos a partir de determinadas estrategias retóricas presentes en manuales universitarios. La investigación muestra que para estos estudiantes la comprensión lectora de estos tipos de textos se les hace “más fácil cuando el lector debe reconocer estrategias retóricas rápidas” (Cubo de Severino, 2002: 4). Es decir, el proceso de comprensión se facilita cuando el lector debe reconocer en el texto estrategias mediante las cuales el autor explicita al lector de manera inmediata la relación existente entre la información más abstracta (definiciones conceptuales o clasificaciones) y la información más concreta (ejemplificaciones). Por el contrario, la recuperación de “estrategias retóricas lentas” (Cubo de Severino, 2002: 4), mediante las cuales el autor no ofrece rápidamente las relaciones informativas existentes entre los distintos movimientos retóricos (definición, clasificación, comparación, ejemplificación, narración, etcétera) provoca más errores de comprensión y, por lo tanto, les resultan más difíciles. De este modo, como afirma la autora, el uso de textos complementarios para facilitar la comprensión de estos estudiantes podría ser de utilidad si en estas tareas de lectura no solo se incorporan preguntas que apuntan a la información y a las relaciones explícitamente expuestas en el texto, sino también preguntas inferenciales mediante las cuales el alumno debe reconstruir las respuestas a partir de información y relaciones en menor grado explícitas en el texto (mediante una retórica más lenta). Es decir, el estudiante debe buscar las relaciones en sus esquemas conceptuales y activar la memoria a largo plazo, propiciando así el proceso de comprensión a través de operaciones que remiten a información de orden superior (Cubo de Severino, 2005).

Como afirma Parodi (2005a), estas inferencias fundamentales son aquellas también denominadas relacionadoras o de tipo puente. Estas inferencias permiten la construcción de una representación mental coherente de la información textual. Debido a su naturaleza esencialmente conectiva como parte de la elaboración de una representación mental, son ejecutadas por todo lector medianamente experto de manera (casi) automática. En contextos educativos particulares, como los que se desarrollan en el marco de materias del inicio de las carreras universitarias, es posible la ejercitación y el desarrollo de actividades de lectura que faciliten la elaboración de este tipo de inferencias en estudiantes novatos.

De esta manera, las tareas de lectura que priorizan lo psicolingüístico se preguntan cosas como: ¿qué información aporta el texto? ¿Cuál es la idea principal del texto? O, ¿qué dice el texto sobre tal cuestión? También proponen

instrucciones del tipo “subraye la idea temática de cada párrafo” o “haga un resumen de este texto”.

Si bien existe otro tipo de inferencias denominadas proyectivas o elaborativas (Parodi, 2005a), cuya función es también esencial en la comprensión significativa de un texto y, en particular, en una lectura “crítica” o “evaluativa”, estas no necesariamente deben ejecutarse de modo obligatorio en la comprensión de un texto dado. Es decir, “al no estar estrictamente determinadas por la información convencionalmente proporcionada por el texto, se presentan como altamente influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores” (Parodi, 2005a: 7). Por lo tanto, desde una perspectiva psicolingüística, estos procesos inferenciales resultan secundarios para la comprensión textual ya que, como afirma el autor, recuperan información no dependiente del contenido de los textos. Sin embargo, desde una perspectiva sociocultural este tipo de información es fundamental para lograr una comprensión situada de los textos, ya que una lectura completa en su aspecto psicolingüístico no garantiza la comprensión ni el aprendizaje significativo de un texto (Estienne, 2008). Así, esta instancia debe ser acompañada de otras acciones que permitan la construcción de los significados situados en un contexto social, cultural y disciplinar.

Una encuesta recientemente realizada a más de 3.500 estudiantes de varias universidades colombianas pertenecientes a distintas carreras de esas instituciones demuestra que para más del 85% de los estudiantes el contexto de lectura más habitual en sus actividades académicas son las asignaturas. Es decir, “los estudiantes leen en contexto académico fundamentalmente para cursar una materia de sus carreras y preferentemente si esta práctica está mediada por algún tipo de calificación” (Molina Natera, 2015: 4). Por el contrario, para estos estudiantes otros contextos o motivaciones de lectura como jornadas académicas, semilleros de investigación o cursos extracurriculares suelen aparecer con una frecuencia significativamente menor. Asimismo, la autora afirma que la construcción de conocimiento a partir de la lectura de textos académicos requiere de “una mediación por parte del docente quien debe orientar a los estudiantes facilitando estrategias para la investigación, el manejo de información, la comprensión y el uso de citas y referencias bibliográficas” (Molina Natera, 2015: 12). Por esto, una de las estrategias que los docentes universitarios suelen desarrollar para que sus alumnos aborden textos escritos es la lectura en el aula. Esta se lleva adelante por medio de diferentes modalidades. Una opción suele ser la lectura en grupo en horas de clase, generalmente seguida de alguna puesta en común (exposición, opiniones individuales, comentarios, aclaraciones) con

algún grado de participación del docente, ya sea con preguntas orientativas o con señalamientos sobre lo relevante del texto (Estienne, 2008). Otra manera –aunque menos habitual– es la lectura del docente junto con todo el curso, acompañada de explicaciones o esquemas referidos al texto leído.

Lo que caracteriza a estas actividades de lectura en clase es la presencia del docente, lo cual permite explicitar algunas cuestiones situacionales y discursivas necesarias para orientar o facilitar esas lecturas. Sin embargo, esas orientaciones realizadas por los docentes suelen estar centradas fundamentalmente en lo relativo al texto (Graffigna *et al.*, 2008; Estienne, 2008). Es decir, durante la clase se discuten cuestiones relativas a la recuperación de lo más relevante del texto, a las ideas principales, a cómo hacer ciertas reformulaciones de resumen o ampliación de la información del texto o al reconocimiento de los argumentos del texto. De esta manera, frecuentemente quedan fuera del alcance de estas actividades de lectura en clase otro tipo de información no dependiente del contenido del texto que, como veremos en el siguiente apartado, resultan importantes para orientar y facilitar la lectura de los estudiantes. Por ejemplo, las actividades tendientes al reconocimiento de los conceptos y argumentos de los autores o a la selección y el resumen de la información relevante orienta al estudiante para poder reconocer, exponer y explicar los contenidos considerados importantes en una materia. Sin embargo, los criterios que el estudiante necesita incorporar para poder reutilizar ese conocimiento a partir de otros propósitos y recontextualizarlo en otras situaciones de uso propios de una disciplina no se deducen de la información presentada en los textos (Carlino, 2005). Como hemos planteado, resulta de utilidad que el docente acompañe, indique, sugiera y guíe al alumno en cuanto a esos conocimientos previos y valoraciones disciplinares necesarios para que los estudiantes puedan realizar las inferencias valorativas acerca de un texto (Parodi, 2005), ya que abstraer los conceptos y argumentos de las intenciones, los propósitos o las costumbres que una situación comunicativa o una disciplina impone es quitar de la escena de lectura una parte central del saber cómo, por qué y para qué resulta necesario tomar algunas decisiones de lectura por sobre otras (Estienne y Carlino, 2004).

Actividades de lectura: los aportes desde una perspectiva sociocultural

Las tareas de lectura que priorizan lo sociocultural recurren a preguntas como: ¿qué pretende el autor? ¿Quién es y por qué escribió este texto? O, ¿cuándo y

dónde puedo usar ese texto? ¿de qué manera se relaciona con otros que ya han sido leídos? ¿Qué discusiones plantea en relación con las propias del campo? Este tipo de preguntas son más complejas que las referidas a la información presentada en un texto, aunque de algún modo las incluyen, puesto que no es posible deducir cuál es la intención de un autor o qué pretende un texto sin haber podido identificar y comprender sus ideas principales (Cassany, 2009). Además, estas preguntas permiten construir tanto diversos propósitos de lectura en relación con la situación particular de uso, como también aportarle al alumno-lector herramientas para lograr una mayor autonomía y criticidad a su proceso de comprensión lectora.

Estas tareas de lectura pueden conformarse a partir de acciones tales como la lectura compartida y comentada de algunos segmentos centrales, explicaciones del docente, producción escrita de los alumnos (apuntes de clase o resúmenes), puesta en común en clase o materiales complementarios como guías o esquemas, para mencionar algunas. Como hemos comentado, las mediaciones realizadas a través de las intervenciones docentes con el objetivo de acercar el texto a los alumnos tienen una importante función facilitadora para su comprensión lectora. Por lo tanto, es indiscutible el papel que el docente juega como mediador entre el texto y la comprensión de los alumnos y por ello es importante que como docentes podamos reflexionar tanto sobre nuestras propias prácticas de lectura como sobre las prácticas de enseñanza de la lectura que asumimos. De esta manera, si la práctica de explicación docente, por ejemplo, se centra únicamente en el contenido conceptual del texto es posible que no provea de manera explícita los criterios para establecer las relaciones entre esos conceptos y el resto de la información necesaria para una profunda comprensión textual. Por último, es posible también que convalide una representación predominantemente escolar de la lectura sustentada en la idea de “tener que repetir lo que el autor dice” o “tener que extraer ante todo y como lo más importante: la idea principal del texto”. Es decir, leer para repetir y resumir “ideas” que entendemos en las antípodas de leer para comprender, aprender y participar en la universidad.

A continuación, enumeramos algunas de las funciones potenciales de una práctica de lectura en la que el docente actúa como un experto solidario con los estudiantes novatos.

- Aclarar cuáles son los propósitos de lectura que se asumen desde la cátedra para un determinado material de estudio. Esto permite que, para sus lec-

turas, los estudiantes contemplen cuáles son las funciones que los textos tienen en el recorrido del programa de la materia: ¿para qué está planificado este texto en esta unidad del programa? ¿Con qué lógicas o criterios se organizan las unidades del programa? ¿Qué otros textos están puestos a dialogar con el texto que debo leer?

- Explicitar a los estudiantes qué otros posibles propósitos de lectura pueden tener que considerar sobre determinado material bibliográfico. Por ejemplo, si uno o varios estudiantes deben realizar la lectura o relectura de un texto a partir de una consigna específica o algún recorte particular, es posible que deban plantearse estrategias de lectura particulares afines a tales propósitos. En este punto los estudiantes deben poder reconocer que no es lo mismo el objetivo del texto que el objetivo de lectura que como lector puede tener de ese texto en una situación particular de uso.

Establecer la pertenencia del autor y su teoría a cierta tradición epistemológica, a cierta familia o grupo de estudios o a cierto abordaje o recorte teórico propio de una disciplina. Esto permite recuperar los debates entre distintas teorías o perspectivas que a menudo no están explícitamente mencionados en los textos leídos.

- Relacionar temas y conceptos estudiados anteriormente con los que van a ser leídos en el texto a abordar.
- Describir el género discursivo y las características discursivas más habituales del texto leído. ¿Qué lector o público ha privilegiado el escritor? ¿En qué ámbitos circula el texto? ¿Qué grado de conocimiento asume del lector? ¿Cómo está organizado el texto? ¿Cuáles son sus partes o secciones? ¿Qué aporta cada una de esas partes al sentido y propósitos globales del texto? ¿Qué grado de explicitación presenta con respecto a la información relevante? ¿De qué manera el autor establece las relaciones entre los conceptos o la información relevante?
- Relevar los datos bibliográficos del texto a leer. Este punto es más relevante en aquellas asignaturas en las que es habitual el uso de fotocopias y compilados de capítulos de diferentes obras, lo que provoca que no siempre esté claramente expuesta la información bibliográfica para proporcionar al menos las coordenadas espaciales y temporales de la producción del texto fuente. Este tipo de información le permite al lector recrear –al menos mentalmente– una línea de tiempo con los momentos de producción de

cada texto. Además, permite explicitar a los estudiantes –sobre todo a los más novatos– las diferencias existentes entre las referencias de primera edición y las reediciones y traducciones.

Hacer accesible lo que para muchos estudiantes es difícil

Las actividades de lectura que hemos mencionado en los apartados anteriores pueden ser analizadas en el marco de la problemática particular que presentan las materias del inicio de las carreras de grado. Desde la perspectiva de los estudios del primer año (Tinto, 2005), la mayoría de los estudiantes que recién ingresan al nivel suelen tener experiencias difíciles en cuanto al grado de adaptación que requieren, incluso más allá del perfil o trayectoria educativa previa del estudiante. Esto se debe a que son novatos (Dwyer, 1989), inexpertos que con frecuencia tienen poca idea sobre qué esperar y una escasa comprensión sobre cómo el ambiente académico puede afectar sus vidas (Banning, 1989). Por ello, en el primer año de los estudios universitarios se configura una transición, un proceso de ajuste a un mundo nuevo –en ocasiones completamente desconocido– que suele acarrear dificultades e incluso un estrés de transición (Ezcurra, 2007; Carlino, 2011). De esta manera, en una población de ingresantes que puede ser mayoritariamente primera generación de estudiantes universitarios² se sufre un ajuste no solo académico sino también social, lo que justifica y hace necesario llevar a cabo acciones específicas de enseñanza de la lectura desde las cuales sean consideradas estas desigualdades socialmente condicionadas (Ezcurra, 2011; Berger, 2000) como parte del diagnóstico para el desarrollo de una pedagogía inclusiva y no reproductora de una lógica de desigualdad.

Diversas investigaciones sugieren que el capital cultural posee un rol decisivo en las chances de éxito y permanencia que los estudiantes tienen en el grado (Berger, 2000) pero que, además, las desigualdades sociales y culturales entre

² La mayoría de los estudiantes que ingresan a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) son primera generación de universitarios en sus familias (Ezcurra, 2011). Este fenómeno es consecuencia de otro proceso relativamente reciente en la mayoría de los países de América Latina que podemos contextualizar en un también reciente ciclo de masificación de la educación superior en general y universitaria en particular en la región. Si bien este proceso regional y nacional –producto de distintos tipos de políticas de inclusión educativa desarrolladas durante los últimos años (Chiroleu, 2008; 2009)– permite el ingreso al nivel de nuevos grupos de población tradicionalmente excluidos, al mismo tiempo conlleva otra tendencia estructural que son las altas tasas de deserción universitaria (Ezcurra, 2011).

ellos son percibidas como una disparidad de talentos individuales, o sea, como desigualdades naturales (Ezcurra, 2007). Estas percepciones, que pueden ser ejercidas tanto por estudiantes como por profesores, introducen ciertas lógicas de comportamiento, autocensura y toma de la palabra de manera no explícita. Es decir, se presenta como algo “naturalmente dado”, algo que no es visibilizado claramente sino de manera “opaca” u “oculta” (Bourdieu, 2003).

Una enseñanza de la lectura que no trabaje “desmontando” estos modos de percibir las prácticas en las que participamos asumirá lo que Bourdieu (2005) denomina una “ideología carismática”, que valoriza la “gracia” y el “talento” de algunos sin advertir esa lógica de reproducción de las desigualdades entre los estudiantes. Por ello, es posible minimizar una lógica reproductora de tales supuestos, creencias o preconstruidos a partir de la explicitación de ciertas reglas, valoraciones y expectativas que tenemos como docentes con respecto a las prácticas de lectura de nuestros alumnos y en el marco de nuestra asignatura. Es decir, muchos de los estudiantes que no logran quebrar sus barreras para tomar la palabra en la clase, plantear sus dudas o afirmaciones sobre lo comprendido durante la lectura de los textos o que no logran cumplir con las expectativas de lectura que usualmente se espera en la universidad necesitan de la enseñanza explícita de ciertas convenciones para poder incorporar aquellos criterios necesarios que les facilite llegar a comunicaciones y lecturas eficaces, significativas y autónomas. Así, sortear los obstáculos que los materiales de lectura proporcionan en el nivel universitario no requiere de los talentos individuales de los estudiantes, sino sobre todo de los recursos materiales y simbólicos que los docentes y las instituciones ponen al servicio del acceso y la inclusión de estos ingresantes. En este sentido, también debemos ayudar a que nuestros alumnos puedan asumir una perspectiva crítica sobre sus procesos de lectura para advertir sus propias dificultades, aunque sin caer en la trampa de inculparse a sí mismos por ello.

En síntesis, podemos concluir acordando con Carlino (2005) que la falta de orientación –en general y en la lectura en particular– resulta contraproducente para promover una lectura autónoma y acorde a lo que se espera en la universidad. Si dejamos solos a los estudiantes en esta tarea podemos desalentar los intentos y no permitir que los alumnos se forjen los recursos con los que afrontar las dificultades. En acuerdo con la autora: “la tarea de lectura autorregulada se irá produciendo en la medida en que los alumnos puedan ir apropiándose de los instrumentos para la comprensión lectora que podemos brindarles como docentes.” (Carlino, 2005: 74)

Ejemplo de una práctica de enseñanza de la lectura en una materia del inicio de carreras de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de General Sarmiento

A continuación, describimos una tarea de lectura realizada en una materia perteneciente al primer año de distintas carreras de Ciencias Sociales. Analizamos la escena desarrollada a partir de esta tarea en términos de la enseñanza de la lectura académica entendida como una práctica social, configurada particularmente en el contexto universitario y en el marco de la disciplina de la Administración y, más específicamente, en la Teoría de las Organizaciones. Así, la actividad propuesta fue realizada durante una clase de la asignatura Teoría de las Organizaciones³ en la que participaron tanto los docentes de la asignatura como la docente del “Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de las carreras” (PRODEAC) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Como parte de un cronograma de clases previsto para la materia y la actividad de lectura en clase, se planificó de manera conjunta el dictado de una clase anterior en la que los docentes de la asignatura explicarían parte de los temas desarrollados en los textos a leer y se les solicitaría a los estudiantes la tarea de lectura domiciliaria de esos mismos textos. Por lo tanto, los estudiantes encararían la actividad de lectura en clase habiendo leído previamente los textos en sus casas de manera solitaria y habiendo tenido clases previas en las que se presentaba el tema a trabajar. Los textos que debían leer en sus casas eran de dos autores presentes en la bibliografía contenida en el programa de la materia: los capítulos “Cultura empresarial: una definición” y “Funciones de la cultura en las empresas” del libro *La cultura empresarial y el liderazgo* de Edgar Schein y el artículo “La politización de la cultura” de Susan Wright.⁴ Después de esta lectura extraáulica, se realizaría durante la clase una puesta en común y revisión de esas lecturas.

³ Agradecemos a todos los docentes de la materia y a su profesor responsable, el Dr. Diego Szlechter, por su entera disposición para construir un verdadero trabajo en equipo. Esto ha conseguido plasmar un excelente ejemplo de trabajo de codocencia entre los docentes disciplinares de la materia y los docentes del PRODEAC que creemos de suma importancia para cumplir con el diseño didáctico y pedagógico del programa de alfabetización académica que desarrollamos.

⁴ Schein, Edgar H. (1995). “Cultura empresarial: una definición” (cap. 1, pp.20-37) y “Funciones de la cultura en las empresas” (cap. 3, pp. 65-95). En *La Cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janes.

En cuanto al contenido de estos textos, desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinares allí se aborda un concepto, el de *la cultura (empresarial, organizacional o corporativa)*, que –a primera vista– podía ser entendido de manera unívoca. En este sentido, a partir de la lectura de los dos textos mencionados, los alumnos debían poder establecer comparaciones (similitudes y diferencias) entre ambos textos, autores, perspectivas y conceptualizaciones. Con el fin de cuestionar una representación de lectura “extractiva del sentido del texto” y, por lo tanto, abordar la lectura desde el marco que establece la materia como también desde el marco de la carrera y la institución universitaria, propusimos un recorrido de lectura sobre ambos textos a partir del reconocimiento de distintas “dimensiones de lectura” que describimos a continuación.

Distinguir diferentes dimensiones de lectura

Durante la puesta en común de las lecturas realizadas por los estudiantes y los docentes del curso, las reflexiones y los análisis textuales se organizaron a partir de las siguientes dimensiones de lectura.

- *Dimensión disciplinar*

La dimensión disciplinar permite vincular el abordaje de una problemática propuesto desde el texto con la perspectiva teórica en la que se inscribe y con otros marcos ideológicos y epistemológicos. Reconocer y compartir grupalmente los indicios que el texto provee para ubicarlo en una determinada corriente puede servir para establecer hipótesis de lectura y determinar el grado de cercanía del marco teórico del autor con el propuesto desde la asignatura.

Por ejemplo, si desde el texto se realiza un abordaje interdisciplinario o no académico (de divulgación) resulta importante explicitarlo, ya que puede determinar cambios textuales y conceptuales a considerar.

^{Wright} Susan (1998). “La politización de la cultura”. *Anthropology Today*, vol. 14, febrero, pp. 128-140.

- *Dimensión situacional*

La dimensión situacional se refiere al marco de lectura del texto que imponen la asignatura y la carrera. Así, se lo vincula con los objetivos de la asignatura y de la unidad en que se lo ha incluido. Por otro lado, se indaga en las relaciones que se establecen entre los contenidos de ese texto en particular con los de la unidad y con los desarrollados en otras asignaturas. Por otro lado, se procura ligarlo con los intereses y propósitos de los estudiantes, de modo que la actividad cobre una mayor significatividad para ellos. De esta manera, es posible poner de manifiesto que un mismo texto puede ser leído en distintas situaciones y con diferentes propósitos. Por ejemplo, si los temas o conceptos aportados por el texto leído se han visto en otras materias, es posible distinguir distintos recortes, focos o intereses relacionados con esos contextos diferentes de lectura. Este hecho fue manifestado por algunos estudiantes quienes “habían tenido que leer a uno de los autores para otra materia, aunque a partir de otros objetivos de lectura”.

- *Dimensión genérica*

La dimensión genérica se vincula directamente con los propósitos perseguidos por los autores del texto, los que variarán según se trate de un material elaborado por la cátedra, un capítulo de manual, o un artículo de investigación publicado en una revista. En este sentido, reconocer el género en el que el texto se inscribe permite anticipar de qué manera se organizará el contenido del texto y qué tipo de información se privilegiará: si la explicación de determinados conceptos o ideas o el planteo del posicionamiento del autor frente a una problemática, por ejemplo. Así, llamar la atención sobre el género y su organización facilita el reconocimiento de los aspectos que no pueden soslayarse en el texto. Si se trata de un artículo, por ejemplo, importará llamar la atención sobre los destinatarios a los que se dirige, las tesis que el autor defiende y los argumentos y formas de validación que emplea para darles sustento. Por otro lado, detenerse en la dimensión genérica y en la organización de los textos facilita el conocimiento de los estudiantes acerca de las formas de comunicación propias de la cultura disciplinar en la que desean insertarse.

- *Dimensión discursiva*

La dimensión discursiva hace referencia a las formas del decir propias de la disciplina, lo que involucra diversos aspectos. Por un lado, se encuentra el modo en que se desarrolla el texto y cómo se van interconectando definiciones, caracterizaciones, ejemplificaciones, tesis, argumentos y contraargumentos, por ejemplo, mediante conectores ordenadores textuales que van marcando el derrotero de la argumentación (*Por un lado... por el otro..., asimismo... sin embargo...*). Además, se vincula con el diálogo que implícita o explícitamente el autor entabla con otros autores a través de las citas, los recursos mediante los que evalúa y gradúa sus propias afirmaciones, a las que les puede imprimir distintos grados de certeza (*Puede afirmarse... es posible afirmar que... debería plantearse que...*).

- *Dimensión conceptual*

La dimensión conceptual no es ajena a las dimensiones ya mencionadas. Se relaciona, por un lado, por el encadenamiento de ideas al que hicimos referencia en el apartado anterior, lo que implica detenerse en las formas de razonamiento propias del campo del saber. Por otro lado, se liga directamente con la terminología específica de la disciplina y los diversos sentidos que un mismo término puede adquirir según la perspectiva teórica en la que se inscribe el autor.

- *Dimensión normativa*

La dimensión normativa, por último, se entronca con el uso de las normas establecidas en la cultura académica en general y por una determinada cultura disciplinar en particular. Se relaciona con el uso de la tipografía, espaciados, recursos gráficos para la inclusión de citas, normas de citación bibliográfica o el uso del código de la lengua escrita, por ejemplo, la puntuación o la ortografía. Llamar la atención sobre esta dimensión, que muchas veces no es explicitada, permite que los estudiantes visualicen y tomen conciencia sobre los requisitos impuestos por la academia para poder participar de las conversaciones que se producen en su seno.

Para reflexionar sobre cada una de estas dimensiones de lectura debemos centrarnos en determinados interrogantes y atender a cuestiones textuales específicas. Cabe aclarar que, aunque hacemos una distinción analítica de estas “dimensiones” para explicitar todo un abanico de actividades que realizamos como lectores académicos, sabemos que todos estos niveles están interrelacionados y muchas de las marcas textuales que advertimos expresan simultáneamente varios de los distintos aspectos involucrados.

Las dimensiones de lectura en las actividades de clase

La materia Teoría de las Organizaciones pertenece al plan de estudios de distintas carreras de grado de la UNGS. Así, los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Administración de Empresas y a la Licenciatura en Administración Pública cursan la materia durante el primer año de carrera y aquellos que ingresan a la Licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos pueden cursarla a partir del segundo año de la carrera. La materia es semestral y cuenta con una carga semanal de seis horas (dos clases teórico prácticas semanales) y una carga semestral de noventa y seis horas.

En el marco de estos planes de estudio, desde el programa de la materia se proponen los siguientes objetivos generales de enseñanza y aprendizaje.

Cuadro 3

Objetivos de aprendizaje
<p>OBJETIVOS GENERALES</p> <p>Los objetivos generales de la asignatura se sintetizan en los siguientes puntos:</p> <p>OBJETIVOS DE ENSEÑANZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducir al estudiante en el conocimiento de las herramientas conceptuales y metodológicas básicas de los estudios organizacionales, desde una visión amplia del hecho organizativo en diferentes ámbitos institucionales. • Familiarizar a aquellos estudiantes que optarán durante el Segundo Ciclo por orientaciones no afines a la disciplina, con el lenguaje y la práctica de los responsables de la gestión de diferentes configuraciones organizacionales, para desarrollar su capacidad de diálogo y colaboración con los expertos de la disciplina. • Enfocar los temas de la asignatura teniendo en cuenta el contexto microsocia y macrosocia del fenómeno organizacional promoviendo una perspectiva crítica de los mismos. <p>OBJETIVOS APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el estudiante <i>desarrolle actitudes y aptitudes básicas para la lectura crítica de la bibliografía</i> y la observación crítica de las organizaciones. • <i>Desarrolle de la capacidad para recolectar información significativa, analizar, decidir o consultar,</i> con cierto rigor, en cuestiones de esta disciplina. • <i>Opinar, exponer y debatir</i> en asuntos relacionados con las disciplinas involucradas. • <i>Conceptualizar</i> la realidad como para poder aprender de la experiencia.

Fuente: Programa de la materia Teoría de las Organizaciones, IDEI, UNGS, 2015.

De acuerdo con lo anterior, la tarea para la puesta en común de la lectura comenzó con preguntas hacia los alumnos acerca de cuáles eran los objetivos de aprendizaje de la materia y sobre los textos en los que podrían hallar información que les proporcionara pistas sobre las expectativas de los docentes de la materia con respecto a la lectura de estos textos. A partir de ello, se les solicitó que explicitaran qué inferencias podían hacer sobre los objetivos de lectura generales que podían asumir para estos textos. Es decir, los estudiantes deben establecer relaciones entre distinto tipo de información relevada durante esta práctica en clase. Esta información refiere tanto a los objetivos explicitados en el programa de la materia, las expectativas de los docentes –que entre todos podemos inferir y explicitar– como también al contenido conceptual de los textos.

Ambos textos, con distintas perspectivas, abordan el tema de la *cultura* en el ámbito del gerenciamiento de las organizaciones políticas y empresariales. Susan Wright (1998), desde una perspectiva antropológica, analiza la distribución del término “cultura” como un fenómeno cultural que es utilizado como herramienta política para la lucha por la construcción de su significado. Por su parte, Edgar Schein (1995) desde una perspectiva empresarial de la noción de cultura, parte de la idea de que las cuestiones empresariales son creadas por líderes y una de las funciones más decisivas del liderazgo es la creación, la conducción y la destrucción de la cultura de la empresa.

En cuanto a la búsqueda de objetivos más particulares vinculados con un núcleo temático del recorrido de la materia, también relevamos la información expuesta en la unidad del programa en la que se encuentran los textos a leer.

Cuadro 4. Unidad 5 de Teoría de las Organizaciones

<p style="text-align: center;">Unidad 5. La organización como escenario de interacciones sociales - Cultura organizacional</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Definir conceptos centrales de cultura en general y en la teoría organizacional en particular.</i>• Describir la noción de Cultura organizacional y su puesta en acción.• Las organizaciones vistas como escenarios de interacciones sociales.• Elaborar esquemas conceptuales para el estudio de la cultura organizacional: Schein y los niveles básicos de la cultura.• Presentar las diferentes culturas y subculturas colectivas.• <i>Comprender a la cultura como fenómeno eminentemente político, intrínsecamente conflictivo y determinado por estructuras sociales e históricamente situadas.</i> Wright y las viejas y nuevas ideas de la cultura. <p>BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA</p> <p>Schein, E. (1995). <i>La cultura empresarial y el liderazgo</i> (pp. 20-37 y 65-95), Plaza & Janes Editores, Barcelona.</p> <p>Wright, S. (1998). “La politización de la cultura”, publicado en <i>Anthropology today</i>, Vol. 14, N° 1, febrero de 1998 (pp. 128-132 y 134-136).</p> <p>BIBLIOGRAFÍA OPTATIVA</p> <p>Morgan, G. (1991). <i>Imágenes de la organización</i> (cap. 5), “La creación de la realidad social” (pp. 99-126), Ediciones Alfaomega, México.</p>
--

Fuente: Programa de la materia Teoría de las Organizaciones, IDEI, UNGS, año 2015.

En este punto nos preguntamos acerca de cuál es el recorrido que plantea el programa con respecto a la ubicación de la unidad en la que están los textos, cuáles son los objetivos de aprendizaje definidos particularmente para esa unidad, de qué manera los títulos que organizan cada una de las unidades del programa y esta en particular pueden contribuir para establecer criterios de significatividad en la interpretación de los textos leídos. También buscamos observar con qué otros textos, autores o temas están vinculados los textos a leer y cuáles son las secuencias conceptuales, temporales o de otro tipo que los relacionan.

Así, planteamos una puesta en común para discutir de qué manera los alumnos podían relacionar la información conseguida de sus lecturas individuales con esta otra información establecida a partir de las preguntas anteriores.

El cruce y puesta en relación de las lecturas realizadas por los estudiantes con estas preguntas anteriormente planteadas les permitió comprobar algunos focos de interés con respecto a los conceptos desarrollados en los textos, tales como la existencia de diferentes nociones de *cultura* y el interés puesto en su comprensión en términos de un “fenómeno eminentemente político, intrínsecamente conflictivo y determinado por estructuras sociales e históricamente situadas” (Unidad 5, Programa de Teoría de las Organizaciones, 2015).

Estos interrogantes y observaciones contextuales apuntan a lo que denominamos *dimensión situacional* y permiten explicitar algunos criterios –generalmente asumidos de manera implícita (Bruner, 2000)– para la planificación del propósito de lectura de los estudiantes. Es decir, propician que para las tareas de lectura los alumnos se pregunten acerca de los criterios, finalidades y expectativas que deben cumplir como estudiantes de la materia (“¿Para qué debo leer estos textos?”, “¿En función de qué objetivos situacionales debo enmarcar mi lectura?” o “¿Qué esperan en esta materia que haga a partir de la lectura de estos textos?”).

En segundo lugar, en cuanto a lo que denominamos *dimensión disciplinar* pusimos en discusión los alcances conceptuales y epistemológicos que a partir de su adscripción disciplinar podíamos reconocer en cada autor. Por ejemplo, el concepto de *cultura* es denominado y definido en cada caso de manera diferente. Mientras Susan Wriqth habla en términos de una “distribución del concepto de ‘cultura’ analizado como un fenómeno cultural” y desde allí plantea distintos usos de “cultura” en términos de distintas acepciones de “cultura” (cultura auténtica, local o corporativa), Edgar Schein plantea la noción de “cultura” entendida como “la cultura empresarial” en términos de “la delimitación de las variables de la cultura empresarial” y “las funciones de la cultura en las empresas”. Esta

diferencia entre los autores en cuanto al alcance conceptual de *cultura* pudo contextualizarse y completarse a partir de una información extratextual de gran relevancia que fue aportada por los profesores de la materia. La primera autora, dentro del ámbito de producción de conocimiento científico-académico, pertenece al campo de los estudios antropológicos desde donde indaga sobre los modos de construcción sociohistórica de los sentidos o significados de la “cultura”; el otro autor, si bien también es un reconocido académico, se ubica dentro del campo de los estudios de la psicología organizacional y posee una destacada trayectoria como consultor en materia de procesos de cambio y desarrollo de las “culturas organizacionales” de la empresa. Por ello, mientras la primera asume una mirada crítica y amplia sobre la noción de cultura, el otro analiza la noción desde un marco más restringido en cuanto a la intención de alcance conceptual y explicativo. De esta manera, este tipo de información puede contribuir a dar razones para entender las diferencias conceptuales entre ambos autores y al mismo tiempo evitar posibles lecturas superficiales que no sean advertidas debido al uso de un mismo término léxico (como el de “cultura”).

En este plano, podemos aportar interrogantes tales como: ¿a qué campo o disciplina pertenece la materia en la que se leen estos textos? ¿A qué campo o disciplina pertenecen los autores de los textos? ¿En qué ámbitos circulan las producciones de los autores consultados? ¿Para quiénes resultan importantes sus aportes o cuáles son sus públicos privilegiados? ¿En qué ámbitos se usan o aplican sus conceptos? ¿Qué grado de cercanía tiene cada uno de los campos o ámbitos disciplinares de los autores con respecto al que se define en la materia en la que se han dado a leer esos textos?

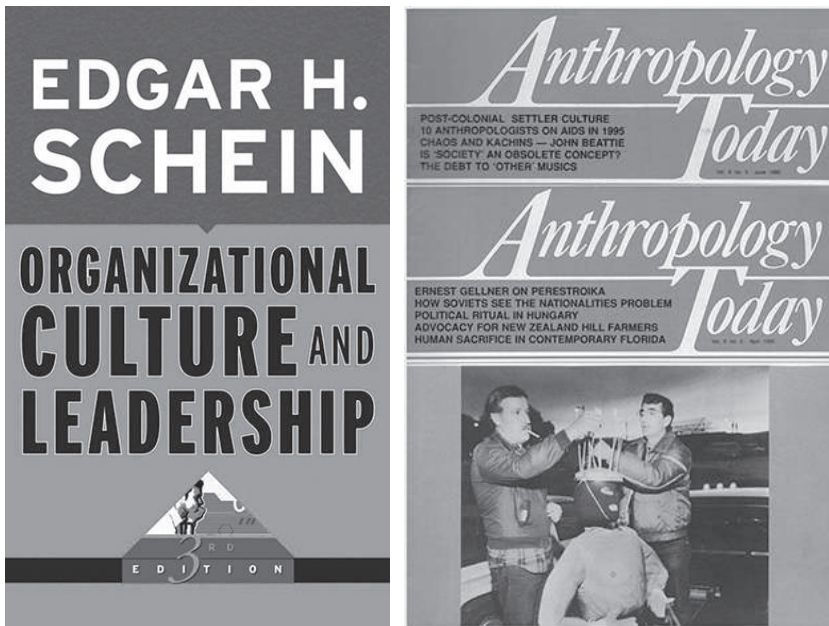
En tercer lugar, proponemos analizar la *dimensión genérica*. En este punto indagaremos sobre ciertas características discursivas de los textos a leer, establecidas a partir de su pertenencia a determinado género discursivo. Cabe aclarar que, más allá de poder nombrar o “etiquetar” el género de cada texto,⁵ resulta importante poder indagar sobre qué aspectos del género discursivo nos pueden facilitar ciertos criterios de lectura para el reconocimiento de, por ejemplo, un modo de organización de las secciones del texto, la forma de presentación del

⁵ No suele aportar demasiado el solo hecho de clasificar el texto dentro de un determinado género discursivo ya que, de hecho, un mismo género –por ejemplo, la monografía– puede presentar considerables diferencias textuales si son producidas en distintas disciplinas. Es decir, un docente de la carrera de Historia de la FFyL-UBA no espera lo mismo, en términos textuales, sobre la producción de una monografía por parte de sus alumnos que un docente de la misma institución de una materia de Lingüística, de la carrera de Letras (Moris y Pérez, 2014).

paratexto (por ejemplo, el modo de titular cada una de esas secciones), un modo de explicitar o no los argumentos y tesis centrales del texto, etcétera.

Para definir la pertenencia de los textos a un determinado género discursivo se les indicó a los alumnos que observaran la forma de la referencia bibliográfica presente en el programa. A partir de allí, los estudiantes deducen, por ejemplo, si el texto pertenece a una publicación de una revista científica o a un libro. En función de esos datos pueden hipotetizar también cuál es el público lector asumido desde el texto y, en consecuencia, a qué decisiones comunicativas responden determinadas características de los textos. En el caso de los capítulos de Schein se trata de un texto ensayístico, pertenecientes a una obra clásica y de referencia en el campo y, por lo tanto, destinado no solo a lectores académicos, sino también a otro tipo de público más amplio del ámbito de la empresa o afines. Por su parte, el texto de Wright pertenece al género artículo de investigación, publicado en una reconocida revista científica *Anthropology Today* y destinado a un público más acotado al ámbito académico.

Imagen 1. El género discursivo a partir del paratexto: tapas



Con el objetivo de reconocer los indicios significativos respecto de la dimensión genérica de los textos, completamos la comparación entre ambos textos a partir de ciertos elementos paratextuales. Por ejemplo, de la observación de los títulos de los capítulos y los subtítulos de los párrafos incluidos en ellos, pudimos ir anticipando ciertas hipótesis de lectura sobre los temas que se desarrollan en cada sección y, al mismo tiempo, pudimos ir armando una lógica sobre el modo de organización y presentación de los argumentos centrales que plantea cada texto. El reconocimiento de este plano textual, permite configurar –mentalmente como mínimo– un esquema o resumen textual que exprese las relaciones de dependencia entre los conceptos allí planteados y, de esta manera, asignar sentido no solo a conceptos aislados en el texto sino en términos de sus interdependencias y relaciones de jerarquía informacional. Es decir, permite que los estudiantes puedan reconocer los diferentes modos de estructurar la línea argumental del texto.

Cuadro 5. El género discursivo a partir del paratexto: índice, capítulos, párrafos, títulos y subtítulos

Títulos de los capítulos y los párrafos del texto	
1. Cultura empresarial: una definición 1.1. Una definición formal de cultura empresarial 1.2. Dos ejemplos 1.3. Niveles de cultura 1.4. La perspectiva etnográfica frente a la clínica	3. Funciones de la cultura en las empresas 3.1. Cuestiones de adaptación externa 3.2. Cuestiones de integración interna 3.3. La función de reducir la ansiedad

Fuente: *La cultura empresarial y el liderazgo* de Edgar Schein, Plaza & Janes, 1988.

Imagen 2. El género discursivo a partir del paratexto: índice, capítulos, párrafos, títulos y subtítulos

Anthropology Today

Vol. 14 No. 1 February 1998
Every two months

Contents

The new Captains of Information (STEPHEN GUDEMAN) *page 1*

ANNA LÆRKE
By means of re-membering: notes on a fieldwork with English children 3

SUSAN WRIGHT
The politicization of 'culture' 7

POEM 13 GERARD WOODWARD: 'How to trap a giraffe'

NARRATIVE 16 JOANN D'ALISERA: 'Born in the USA...'

CONFERENCES 18 TONY CROOK on indigenous human rights, **NIGEL RAPPORT** on the 1997 AAA Annual Meeting in Washington, **ANDREW RUSSELL** on pedagogic culture

INTERVIEW 22 Roy Rappaport, DAVID BROKENSHA on Mike Warren, Gordon W. Hewes

LETTERS 24 MARGARET HARDIMAN on ethnographer/host gift relationships

NEWS 24
CALENDAR 25
RAI NEWS 27
CAPTION TO FRONT COVER page 28
CLASSIFIED inside front and back covers

ANTHROPOLOGY TODAY incorporating RAIN (issn 0307-6776) is published bimonthly by the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 50 Fitzroy Street, London W1P 5HS, UK. ANTHROPOLOGY TODAY is mailed free of charge to its Fellows and Members. All orders accompanied with payment should be sent directly to The Distribution Centre, Blackhorse Road, Leichowse, Herts SG16 1HN, U.K. 1997 annual subscription rates for the UK and overseas are £16 or US\$25 (individuals, includes membership of the Institute), £31 or US\$49 (libraries). Single copy £6 for the UK, and \$10 for overseas. Airfreight and mailing in the U.S.A. by Publications Expediting Inc, 200 Meacham Avenue, Elmont, New York 11003, U.S.A.

Editor: Jonathan Benhall (Director, RAI) **Assistant Editor:** Sean Kingston
Corresponding Editors (proposed by American Anthropological Association):
Karl Hessler, Michael Herzfeld, Katherine Verdery
Editorial Panel: Robert Foley, Alma Gottlieb, Richard Handler, Solomon H. Katz, John Knight, Jeremy MacClancy, Danny Miller, Howard Morphy, Monique Borgerhoff Mulder, Stephen O. Murray, Judith Okely, Jarich Oostien, Nigel Rapport, Nancy Scheper-Hughes, Masakazu Tanaka, Christina Toren, Patsy Jo Watson.

RAI Office: 50 Fitzroy Street, London W1P 5HS (tel: +44 (0)171-387 0455, fax +44 (0)171-383 4235, Email rai@cx.computlink.co.uk) for all correspondence except subscriptions, changes of address etc. for which the address is: Distribution Centre, Blackhorse Road, Leichowse SG16 1HN, U.K. (tel: +44 (0)1462 672555, telex 825372 TURPIN G, fax +44 (0)1462-480947). WWW Homepage: <http://lucy.uci.ac.uk/rai>
Reg. charity no: 246296

Signed articles represent the views of their writers only. All submissions other than short reports and letters are peer-reviewed. © RAI 1998.

Copy date: 1st of odd months. A sheet of notes for contributors is available on request. Subscribers are considered on the understanding that we are offered an exclusive option to publish. Where possible we like to receive copy on IBM compatible 3 1/2" floppy disks (though we can read most) or via email (in ASCII or WordPerfect 5.1 enclosed in Microsoft format) via network connection or as letters to the Editor are welcomed.

Advertising Rates: Full page £290. Half page £155. Third page (off £108. Half col £54. Quarter col £23. Large for classified £3. UK customers add VAT 10% discount for cit copy. Copy date for advertising 15th of odd-numbered months. Printed at Chamelton Press.

U.S.A. Postmaster: Send address changes to ANTHROPOLOGY TODAY, Publications Expediting Inc, 200 Meacham Avenue, Elmont, New York 11003, U.S.A. Applications to mail at periodicals postage is filed at Jamaica, New York 11431. All other dispatches outside the U.K. by Airspeed Delivery within Europe and Accelerated Surface Post outside Europe. Printed in the U.K.

The new Captains of Information

Recently, while reading a new book on economic anthropology by Susana Narotzky, I was struck by the idea of social reproduction and its relevance for the university scene.¹ Narotzky argues that the unifying concept of economic anthropology is social reproduction, because it bridges the cultural and material, the macro and micro, economy and society. Not a separate domain defined by the logic of choice, economy refers to the social relations involved in the production and reproduction of material life as humans interact with nature.

Narotzky's approach is grounded in Marx and especially Polanyi who had argued that 'land' (natural resources) and labour are not produced in society but constitute its foundations, yet they are sold as (fictitious) commodities in the market sphere. Any market, therefore, is embedded in social formations that constitute humans in relation to nature, especially markets that deal in labour. Land and labour have a market and non-market, accounted and unaccounted, commensurable and incommensurable, dimension, and the dividing line often shifts under the impact of capital accumulation. Ideological formations explain and constitute the commensurable side, but human resistance to the spread of markets is ever-present and not simply a moral response that draws on prior experience or tradition.

Narotzky is particularly compelling in her discussion of the relation between the counted and uncounted as it enters practices and ideology in the informal economy, family business and home life. For example, activities crucial to the 'general well-being' of humans (p.38) or the functioning of the market may be elided in aggregate accounts of the market and remain unremunerated in the household or informal economy. Narotzky's encompassing focus on social reproduction and the means of livelihood impels us to explore material activities in both market and non-market contexts, and their changing cultural constructions and ideological justifications. What shifts the line between the uncounted and the counted, and who benefits by the changes?

This kind of economics brings anthropology home and bridges the dualism between 'us' and 'others'. But after reading the volume I wondered if we had fully included ourselves in the anthropological picture? At the University of Minnesota, I had just completed a year as department chair and had been involved in a struggle over the tenure system (our Regents wanted to dismantle important protections in order to achieve budgetary efficiencies; the faculty successfully fought to keep them). After dealing with governing boards, college administrators and miscellaneous power-seekers, I was avoiding the academic scene when Narotzky's book led me to reflect on the prior moments.

I had spent much of the year looking at quantitative reports and receiving administrative requests for new numbers. As an economic anthropologist I should have enjoyed the flow of quantities, but most of the requested information seemed irrelevant; no-one explained why it was needed; the work of gathering it was time-consuming; and as the year progressed I became impatient, frustrated and then bored. I now see that the administrative elite at many universities increasingly seen driven to mediate human relations by numerical figures. This new fetishism of the numbers or management engineering is motivated by the desire to

Fuente: *Anthropology Today*, vol. 14, febrero de 1998.

Por lo tanto, las preguntas tendientes a distinguir esta dimensión de lectura pueden ser, entre otras: ¿en qué tipo de publicación se encuentra el texto? (Libro, revista de investigación, manual, blog, cuadernos de cátedra, otro tipo de publicación de ámbitos profesionales, etcétera). ¿Quiénes son los lectores o destinatarios privilegiados del texto? (Un público científico-académico, un público profesional, un público estudiantil, un público general, etcétera). ¿Es posible inferir alguna información relevante o significativa para la lectura a partir de la observación del índice de esa publicación? ¿De qué manera se organiza el texto en el interior de sus partes? ¿Cuáles son las secciones del texto? ¿Qué funciones cumple cada una de esas partes? ¿De qué manera el título de cada sección anticipa el contenido de lo que se detalla en su cuerpo textual?

En cuanto a la cuarta dimensión de lectura del texto, hacemos foco en las formas del decir propias de la disciplina. De esta manera, la *dimensión discursiva* involucra diversos aspectos vinculados con la manera de interconectar definiciones, caracterizaciones, ejemplificaciones, tesis, argumentos y contraargumentos. También con el grado de explicitación por parte del autor de la organización del texto, por ejemplo, mediante el uso de conectores y ordenadores textuales. Desde esta dimensión además se puede advertir el diálogo que implícita o explícitamente el autor entabla con los otros autores citados y los recursos mediante los que el autor del texto evalúa y gradúa sus propias afirmaciones.

A continuación, ejemplificamos algunos recursos discursivos anteriormente mencionados a partir de fragmentos de los textos utilizados en la actividad de lectura aquí presentada.

1) La cultura empresarial y el liderazgo de *Edgar Schein*

UNA DEFINICIÓN FORMAL DE LA CULTURA EMPRESARIAL

El término “cultura” tiene muchos significados y connotaciones. Su combinación con **otro término de uso común**, “empresa”, crea por lo general una confusión semántica y conceptual. Cuando hablo sobre la cultura empresarial con colegas y miembros

Consideración de usos y sentidos coloquiales de los términos a conceptualizar. Introduce la construcción de un interlocutor privilegiado desde el texto que no es necesariamente experto

de empresas, normalmente descubro que estamos de acuerdo en que “ella” existe y que es importante por sus consecuencias, pero que tenemos ideas totalmente distintas sobre lo que “ella” es en realidad. **Algunos colegas han llegado a decirme** directamente que ellos no usan el concepto de cultura en su trabajo, pero cuando les he preguntado qué es aquello que *no* usan, no han podido definirlo con claridad. Por lo tanto, antes de adentrarme en las razones para su estudio, debo dar una definición clara del sentido que “ella” tendrá en esta obra.

Referencias a otros autores y enfoques. Introduce una perspectiva que va a cuestionar.

Los siguientes son **algunos de los sentidos más usuales:**

1. *Comportamientos* observados de forma regular en la relación entre individuos como, por ejemplo, el lenguaje empleado y los rituales anejos a la deferencia y la conducta (Goffman, 1959, 1967; Van Maanen, 1979).
2. Las *normas* que se desarrollan en los grupos de trabajo, como esa norma especial que predica “una jornada justa para una paga justa” desarrollada en la sala de montaje de los estudios Hawthorne (Homans, 1950).
3. Los *valores dominantes aceptados* por una empresa, como la “calidad del producto”, o el “precio del liderazgo” (Deal y Kennedy, 1982).
4. La *filosofía* que orienta la política de una empresa con respecto a sus empleados y/o clientes (**Ouchi, 1981; Pascale y Athos, 1981**).
5. Las *reglas* de juego para progresar en la empresa, los “hilos” que un recién incorporado debe aprender a manejar para ser aceptado como miembro (Schein, 1968, 1978; Van Maanen, 1976, 1979; Ritti y Funkhouser, 1982).
6. El *ambiente o clima* que se establece en una empresa por la distribución física de sus miembros y la forma en que estos se relacionan con los clientes u otros terceros (Tagiuri y Litwin, 1968).

Referencias no integradas al texto. Dan cuenta del conocimiento por parte del autor de los antecedentes sobre el tema.

Todos estos sentidos consiguen, **desde mi punto de vista**, reflejar la cultura de la empresa, pero ninguno de ellos es la esencia de la cultura.

Intercalaciones de validación del autor desde una perspectiva individual. Autorización y legitimación de quien habla a partir de un recurso propio del ensayo.

A mi juicio, el término “cultura” debería reservarse para el nivel más profundo de *presunciones básicas y creencias* que comparten los miembros de una empresa, las cuales operan inconscientemente y definen la visión que la empresa tiene de sí misma y de su entorno. Estas presunciones y creencias son respuestas que ha *aprendido* en grupo ante sus problemas de *subsistencia* en su medio externo, y antes sus problemas de *integración interna*. Se dan por supuestas porque repetida y adecuadamente llegan a resolver estos problemas. Este nivel más profundo de presunciones ha de distinguirse de los “artefactos” y “valores”, en la medida en que estos son manifestaciones de los niveles superficiales de la cultura, pero no la esencia misma de la cultura (Schein, 1981, 1983, 1984; Dyer, 1982).

Uso de conector lógico (aunque este texto muestra pocos recursos explícitos de este tipo). Según su uso, con mayor o menor grado de explicitación, estos conectores muestran los modos de relación entre las ideas, los argumentos o los conceptos planteados en el texto.

Pero esta definición suscita automáticamente un problema. ¿Qué es lo que entendemos por términos como “grupo” o “empresa”, que, por derivación son el escenario de una cultura dada (Louis, 1983)? Las empresas no son fáciles de definir en el tiempo y el espacio. Son en sí mismas sistemas abiertos en constante interacción con sus distintos medios, se componen además de muchos subgrupos, unidades laborales, grados jerárquicos y áreas geográficas dispersas. ¿Si tenemos que localizar la cultura de una empresa dada, hacia dónde hay que dirigir la mirada, y qué grado de generalidad tiene el concepto que estamos buscando? [...]

2) La politización de la cultura de Susan Wright

VIEJOS SIGNIFICADOS DE CULTURA

A principios del siglo xx tomaron un tono radical las ideas de ‘cultura’ promovidas por los antropólogos.

La noción de Tylor (1871) de cultura como la totalidad del estilo de vida de un grupo o sociedad marcó un punto de partida para los antropólogos sociales modernos:

‘Cultura’ es ese todo complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, costumbre, y cualquier otra capacidad y hábito adquiridos por el hombre [sic] como miembro de la sociedad (Tylor, 1871: 1: 1).

Si este fue el punto de partida, no constituyó una base para el consenso: los antropólogos siguieron senderos divergentes. El enfoque de Tylor consistió en combinar la idea romántica de Herder de que las naciones, los grupos al interior de las naciones y las personas en diferentes períodos tienen culturas distintivas, con una clara idea de que cada una de dichas culturas se encontraba en un estadio diferente en la evolución de la civilización o en una progresión hacia la racionalidad europea. Boas rechazó el evolucionismo social de Tylor. Puso el acento en la particularidad de cada cultura como el resultado de las respuestas del grupo a condiciones medioambientales y de su desarrollo histórico específico. Al tratar a la “cultura” como el producto de fuerzas históricas y sociales, y no biológicas, criticó el determinismo racial (Stocking, 1974: 221). En Gran Bretaña, Malinowski y sus estudiantes promovieron una crítica diferente de la concepción racionalista victoriana de “hombre” a través de argumentar que lejos de ser ‘salvajes’ e ilógicos, cada uno de los pueblos de África, Asia del Sur y el Pacífico tenían un estilo de vida distintivo, racional y legítimo que debía ser

Visualización textual de la voz del autor.
Intercalación de evaluación del autor que orienta la interpretación.

Visualización textual de la cita textual integrada al texto.
Se introduce una perspectiva que se va a cuestionar a partir de la inclusión de otras citas de otros autores.
Mediante la puesta en discusión de las diferentes citas se validan las afirmaciones de la autora.

valorado: “enfaticar la autenticidad y la coherencia de las distintas culturas era una manera de resistir la misión civilizatoria fundamental al proyecto colonial europeo” (Merry, 1997).

NUEVOS SIGNIFICADOS DE CULTURA

Las condiciones políticas y económicas cambiantes a las que Asad se refería eran el fin del colonialismo europeo y la expansión continuada hacia nuevas áreas de relaciones de producción e intercambio basadas en el capital. **Más recientemente**, estas incluirían la organización internacional de la producción y el consumo, la difusión de las redes de comunicación globales, y la integración internacional de los sistemas financieros. Estos cambios han provocado movimientos obreros al interior de los países y del sur al norte del globo, como lo ejemplifica una mujer con la que me encontré en el parque: **South Tottellla es una asiática que creció con una educación inglesa en Trinidad y ha trabajado en Inglaterra durante 15 años en enfermería y administración. Está aprendiendo hindú en clases nocturnas a fin de poder conversar con los parientes a los que visita en India.** Su experiencia, y la de su familia, de la inmigración obrera colonial, diáspora económica postcolonial y turismo “de base” hablan de lo que Hall llamó “historias dislocadas y etnicidades hibridizadas” (1993: 356). Tal como los antropólogos han argumentado **por muchos años** (Cohen, 1974; Macdonald, 1993), **y más recientemente Hall** y otros exponentes (Morley y Chen, 1996) de los estudios culturales de Gran Bretaña **lo han dejado en claro**, las identidades culturales no son inherentes, definidas o estáticas: son dinámicas, fluidas, y construidas situacionalmente, en lugares y tiempos particulares. Este no es tan solo un fenómeno urbano occidental de los '90. En una tribu en Irán en la que desarrollé un trabajo de campo en los '70, la población estaba formada por capas de refugiados. Identidades múltiples se negociaban constantemente: se mantenían o

Uso de ordenadores textuales.

En este caso se establece un ordenamiento de las diferentes ideas a partir de una organización temporal o histórica.

Este ordenamiento histórico de los conceptos y argumentos también se observa en los títulos de las secciones de este artículo.

Intercalación de secuencias narrativas.

Presentan un caso o un ejemplo para ilustrar las tesis centrales de la autora.

Este ordenamiento histórico de los conceptos y argumentos también se observa en los títulos de las secciones de este artículo

reinventaban conexiones con personas en las tribus de las que habían escapado; no había una cultura definida, consensual, auténtica, ahistórica. **Los desarrollos teóricos de los estudios culturales, y de la antropología postestructural y feminista, nos han llevado a comprender que las “culturas” no son, ni fueron nunca, entidades naturalmente definidas.** [...]

Este ordenamiento histórico de los conceptos y argumentos también se observa en los títulos de las secciones de este artículo

Por último, es importante tener presente también la *dimensión normativa*. Más allá de la codificación de las normas de la lengua escrita en general (puntuación, ortografía, etcétera), en este punto es posible que resulte necesario atender en particular a determinados tipos de elementos lingüísticos. Por ejemplo, el uso de mayúsculas para las denominaciones de las disciplinas o las instituciones mencionadas en el texto, el uso de tecnicismos en lengua extranjera, el uso de siglas o abreviaciones propias de la disciplina, etcétera.

Para concluir, podemos decir que planteada una práctica de lectura basada en la explicitación de los diferentes criterios de lectura, la *dimensión conceptual* de la lectura del texto queda totalmente complementada, articulada, organizada y orientada en relación con las otras dimensiones anteriormente descritas. De esta manera, puede resultar de utilidad advertir que los recursos que describimos a partir de las otras dimensiones de lectura aportan nuevas estrategias de comprensión e interpretación de los conceptos y sentidos de los textos.

Si bien no es posible sostener una distinción entre “forma” y “contenido”, ya que todos los planos o dimensiones están íntimamente relacionados en la construcción de los sentidos de un texto, tal vez sí sea necesario destinar distintas instancias de lectura (hacer varias lecturas al texto) para que desde cada una de ellas el lector pueda focalizar en los distintos aspectos o planos de atención necesarios para realizar una lectura profunda, autónoma y activa.

Leer como escritores

Como hemos mencionado anteriormente, el contexto de lectura más habitual en las actividades académicas de los estudiantes universitarios son las asignaturas (Molina Natera, 2015). Es decir, los estudiantes leen en contexto académico

fundamentalmente para cursar una asignatura de sus carreras de grado. Como sabemos, situar las prácticas de lectura académicas de los estudiantes universitarios en estos contextos también implica por parte de los profesores algún tipo de expectativa sobre los posteriores procesos de escritura que se espera que estos estudiantes realicen con el fin de ser evaluados y calificados. Es decir, las prácticas de lectura en la universidad suelen estar íntimamente vinculadas con las expectativas docentes sobre la articulación de esas lecturas con la producción de algún tipo de texto escrito por parte de sus alumnos, ya sea respuestas de parcial (presencial o domiciliario), monografías, informes, trabajos de investigación, entre otros.

Por ello, consideramos de importancia incorporar en el análisis otro posible plano de comprensión lectora que denominamos *leer como escritores* (Cassany, 1995).

Si bien los diferentes estudios y reflexiones sobre las instancias de lectura o de escritura las plantean como dos dimensiones separadas, como dos procesos cognitivos o dos prácticas sociales diferentes, el ejercicio lector que aquí proponemos supone una mirada que nos permita detenernos sobre el proceso de producción escrita que ha generado el texto que estamos leyendo.

En estos términos nos referimos al ejercicio cognitivo y discursivo que podemos realizar a través del intento de deconstrucción del proceso de escritura del autor-escritor de un texto a partir de nuestro proceso lector. Se trata del intento de desmontar y desandar el proceso de construcción discursiva a cargo del autor del texto que estamos leyendo.

La finalidad de este ejercicio mental, planteado como parte de un completo proceso de lectura como el descrito más arriba, es lograr que algunos de los recursos y estrategias reconocidos y comprendidos durante la lectura puedan ser aplicados al posterior proceso de escritura que se espera que los estudiantes realicen en el contexto del curso de una asignatura universitaria.

Las preguntas sobre este aspecto de la lectura estarán centradas, principalmente, en la identificación del o de los propósitos del texto leído. A diferencia del propósito de lectura que debe definir como lector, en este caso se indagará sobre el o los propósitos de escritura del autor del texto. Estas preguntas incluyen el relevamiento de todos los aspectos anteriormente mencionados para llevar adelante una lectura académica y crítica de un texto y, sumado a ello, el rastreo de aquellas decisiones y acciones que se asumen como realizadas por el autor. Estas preguntas apuntan a indagar sobre los “por qué” y los “para qué” de los aspectos anteriormente señalados. Por ejemplo: ¿por qué el autor decide tomar

determinado tono o registro para su texto? ¿Por qué el autor diseña secciones con determinados subtítulos o por qué no lo hace? ¿Con qué grado de explicitación el autor presenta sus tesis y argumentos centrales? ¿El autor ilustra o ejemplifica lo que expone o argumenta? ¿Qué relación o diálogo intertextual se asume entre las partes verbales del texto y las partes que son gráficas o visuales? ¿Por qué el autor necesita validar lo que dice con otros autores? ¿Qué otros recursos de validación de sus argumentos utiliza? (Investigaciones propias, ser una autoridad en el tema, etcétera). ¿Qué tipo de información o saberes son asumidos por el autor como conocidos por el lector? (Por ejemplo, qué tipo de aclaraciones se hacen en notas al pie). ¿Qué relación tienen todos estos motivos con el público lector al cual se dirige el autor?

**ALGUNAS REFLEXIONES
SOBRE LA PRÁCTICA DE LECTURA**

- ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje definidos en el programa de la materia? ¿Hay otros objetivos a considerar y que no estén explicitados en el programa?
- Para las tareas de lectura de un texto, ¿se les comunica a los estudiantes el criterio que selecciona a ese texto en el programa y el que lo ubica en determinada unidad?
- Para abordar las lecturas o puestas en común en clase, ¿se realizan preguntas relativas a las coordenadas históricas de producción de los textos (los años y lugar de edición; otras teorías, o autores, anteriores con las que el texto discute el texto; aportes del texto momento de su edición; planteos en el texto que son retomados y considerados posteriormente por otros autores o teorías; debates en los que se inscribe el texto)?
- Para abordar las lecturas o puestas en común en clase, ¿se realizan preguntas relativas a la organización del texto (capítulos, párrafos, secciones, etcétera)? ¿Se plantean hipótesis sobre la organización de la información a leer a partir de la lectura, por ejemplo, de los títulos de las secciones del texto?
- ¿Se establece cuál o cuáles pueden ser el o los propósitos de lectura del texto en el contexto de la materia, según cada estudiante, cada grupo o

cada instancia de evaluación? ¿Se diferencian estos propósitos de lectura con los objetivos del texto?

- ¿Están los temas, los conceptos, las tesis y sus interrelaciones formulados explícitamente en el texto? Si parte de esta información se presenta de manera implícita, ¿qué tipo de información necesito como lector para poder advertirlo? ¿De qué manera el escritor del texto da entender esa información implícita? ¿Con qué otros enunciados el lector podría explicitar esa información del texto?
 - Para indagar sobre la tesis central del texto, pregunto si esa tesis está o no explicitada en el texto. ¿De qué manera el autor la retoma, amplía o alude en el resto del texto? ¿Se complementa con otras tesis secundarias o derivadas de ella?
 - ¿Cuál o cuáles de los objetivos planteados podrían relacionarse con una tesis central del texto? ¿De qué manera se puede explicar esa relación?
 - ¿Cuáles son los términos técnicos más importantes del texto?
 - ¿Qué autores aparecen mencionados en el texto? ¿Qué función o funciones cumplen esas referencias en el texto? ¿Con qué intención o intenciones suponemos que el autor las ha introducido? (Para validar sus afirmaciones, para dar cuenta de ciertos antecedentes sobre el tema, para introducir una perspectiva a la que va a cuestionar, etcétera).
 - ¿Logramos corroborar nuestras hipótesis de lectura? A partir de los siguientes pasos de lectura: lectura exhaustiva del texto, subrayado de ideas principales, anotaciones en los márgenes del texto, posibles lecturas del texto, previsión de posibles preguntas de examen, etcétera.
-

A modo de cierre

Como hemos visto, la tarea de enseñanza de la lectura en la educación superior supone advertir los desafíos institucionales y pedagógicos referidos a las posibilidades de acceso, de aprendizaje y de creación de un conocimiento crítico por parte de los estudiantes del nivel.

Según las investigaciones relevadas, los estudiantes universitarios leen en contexto académico fundamentalmente para cursar una materia de sus carreras. En este contexto, se requiere que estos efectúen una lectura activa, autónoma y planificada. Para ello, se enfrentan con las tareas de lectura de la bibliografía proporcionada en el programa de las materias y las búsquedas de información

bibliográfica complementaria. Estas tareas se orientan a partir de las capacidades lectoras de los estudiantes, sus representaciones sobre los procesos y las prácticas lectoras que han desarrollado en otros niveles educativos y en otras comunidades letradas de pertenencia.

Desde una perspectiva psicolingüística de los procesos de comprensión lectora, los estudiantes deben activar un proceso cognitivo en el que como lectores elaboran una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social. De acuerdo con ello, estas operaciones inferenciales están guiadas tanto por los significados proporcionados por el texto como por los conocimientos previos del lector y de su propósito de lectura.

Desde una perspectiva sociocultural, la alfabetización lectora entendida como un proceso individual y de naturaleza psicológica debe ser completada con estrategias de abordaje de los textos que den cuenta de la lectura como una práctica social, cultural e histórica. Es decir, una práctica múltiple e institucional y socialmente situada. Así, una orientación sociocultural aporta una teoría sobre el aprendizaje de las prácticas lectoras que pone énfasis en los aspectos sociales del texto escrito y al mismo tiempo permite establecer algunos parámetros para facilitar la participación de los aprendices en las prácticas letradas de la comunidad en la que pretenden insertarse.

En este sentido, hemos mostrado que las instancias de lectura en la universidad deben ser acompañadas de acciones que permitan la construcción de los significados situados en un contexto social, cultural y disciplinar.

Por lo tanto, las mediaciones realizadas a través de las intervenciones docentes, con el objetivo de acercar el texto a los alumnos tienen una importante función facilitadora para su comprensión lectora y su participación en los ámbitos académico y universitario. Para lograrlo, debemos involucrar en la práctica docente una pedagogía que intente minimizar las diferentes condiciones de desigualdad, exclusión y falta de acceso de muchos ingresantes al nivel universitario. Una vía en esa dirección es asumir como parte del trabajo de enseñanza la explicitación de ciertas reglas, valoraciones y expectativas que tenemos como docentes con respecto a las prácticas de lectura de nuestros alumnos en el contexto universitario y en el de las asignaturas.

Más sobre el tema

- Cassany, Daniel (2005a). “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología”. Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura; Universidad de la Rioja, Logroño, 30/11/2005.
- (2005b). “Los significados de la comprensión crítica”. *Lectura y Vida, Revista Latinamericana de Lectura*, vol. 26, n° 3, p. 32-45.
- Di Stefano, Mariana; Pereira, María Cecilia y Pipkin, Mabel (2006). “La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes”. *Signo y Seña*, n° 16, pp. 119-136.
- Natale, Lucía (ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Padilla Sabaté, Constanza (2004). “La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica”. *RASAL*, n° 2, pp. 45-66.
- (2013). “Ficha de clasificación de discursos”. Material de uso interno. Taller de comprensión y producción de textos. Carrera de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Referencias bibliográficas

- Abell, Ángela *et al.* (2004). “Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK)”. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, vol. 19, n° 77, pp. 79-84.
- Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Banning, James (1989). “Impact of college environments on freshman students”. En Upcraft, M. Lee, Gardner y John N., *The freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berger, Joseph B. (2000). “Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence”. En Braxton, John M. (ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.

- Bourdieu, Pierre (2000). “Lo que significa hablar”. En Bourdieu, Pierre, *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, Jerome (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carlino, Paula (2003). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva.” 6to. Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 2-4 de mayo de 2003.
- (2004). “Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y en el postgrado universitarios”. Publicado en Actas electrónicas de la Reunión Internacional “Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje”. Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, 11-13 de febrero.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2011). “Ingresar y permanecer en la universidad pública”. Entrevista publicada en *El Eco de Tandil*. 30/04/11, p. 5. IV Encuentro Nacional y Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública, UNCPBA, Tandil, provincia de Buenos Aires.
- Cassany, Daniel (1995). Leer como un escritor en *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2008). *Prácticas letradas*. México: Contenidos Estudiantiles Mexicanos.
- (2009). “Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo”. Congreso Leer.es, p. 25, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de España, Madrid, mayo de 2009. Disponible en: www.leer.es.
- Cassany, Daniel y Morales, Oscar Alberto (2009). “Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos”. En Cassany, Daniel (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, pp. 109-128. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel y Vázquez, Boris (2014). “Leer en línea en el aula”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, n° 6, pp. 63-87.

- Castelló, Montserrat (2014). “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”. *Enunciación*, vol. 19, n° 2, pp. 346-365.
- Castells, Manuel (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad Red* (vol. 1). México: Siglo XXI.
- Chiroleu, Adriana (2008). “La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008”. *Universidades*, n° 40, enero-marzo, pp. 19-28.
- (2009). “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 48, vol. 5.
- Ciapuscio, Guiomar (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.
- Cubo de Severino, Liliana (2002). “Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios”. *RILL*, n° 15, pp. 55-59. Disponible en: http://www.ehu.es/PAT/compe/lanak/Estrategias_retoricas_en_la_comprension_de_manuales_universitarios.pdf. Acceso en: 13 jun. 2016.
- (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- De Vega, Manuel (1998). La psicología cognitiva: ensayo sobre un paradigma en transformación. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 29(2), pp. 21-44.
- De Vega, Mariano (1995). “Representaciones mentales: paradojas, debates y soluciones”. En Mayor, Juan y De Vega, Mariano (eds.), *Memoria y representación*, pp. 129-186. Madrid: Alhambra.
- Duro, Antonio (1991). “La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. vs. Sanford y Garrod”. *Cognitiva*, vol. 4, n° 2, pp. 226-242.
- Dwyer, John (1989), “A historical look of the freshman year experience”. En Upcraft, M. Lee y Gardner, John N., *The freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Estienne, Viviana (2008). “Leer en la universidad. Un estudio exploratorio acerca de las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes.” *Revista científica de UCES*, vol. 12, n° 2, pp. 37-53.
- Estienne, Viviana y Carlino, Paula (2004). “Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva”. Ponencia presentada en el 7mo. Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 7-9 de mayo.
- Ezcurra, Ana María (2007). “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria 2*. San Pablo: Universidad de San Pablo.
- (2011). “Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave”. En Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima (comps.), *La democratización de a Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Caseros: EDUNTREF.
- García Negroni, María Marta (2008). “Subjetividad y discurso científico-académico: Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”. *Signos*, vol. 41, n° 66, pp. 9-31.
- Gee, James Paul (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Londres: Falmer Press.
- (1999). “The New Literacy Studies and the Social Turn”. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/40/e3.pdf.
- Grabe, William (1997). “Revaloración del término interactivo”. En Rodríguez, Ema y Laguer, Elizabeth (comps.), *La lectura*, pp. 81-97. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Graffigna, María Luisa; Luna, Adriana Estela; Ortiz, Ana María M.; Pelayes, Sonia Alejandra; Rodríguez Manzanares, Myriam E. y Varela, Eleonora Carolina (2008). “Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes”. *Revista Iberoamericana de Educación, OIE*, vol. 46, n° 2, pp 1-15.
- Halliday, Michael A. K. y Martin, J. R. (1993). “General Orientation”. En *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, pp. 2-24. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Hamp-Lyons, Liz y Hyland, Ken (2005). "Editorial for 4, 1: Some further thoughts on EAP and JEAP". *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 4, nº 1.
- Haswell, Richard; Briggs, Terri L.; Fay, Jennifer A.; Gillen, Norman K.; Harrill, Rob; Shupala, Andrew M. y Trevino, Sylvia S. (1999). "Context and Rhetorical Reading Strategies". *Written Communication*, vol. 16, nº 1, pp. 3-27.
- Hyland, Ken (1999). "Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Course books". *English for Specific Purposes*, vol. 18, nº 1, pp. 3-26.
- Kalman, Judith (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*, vol. 8, nº 17, pp. 37-66, enero-abril. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001704.pdf>.
- Kessler, Gabriel (2004). "Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia". Conferencia, Serie "Documento de trabajo", Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 19 de junio.
- Kintsch, Walter (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Krees, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge.
- (2004). "Reading images: Multimodality, representation and the new media". *Information Design Journal & Document Design*, vol. 12, nº 2, pp. 110-119.
- Lave, Jean (1996). "Teaching, as Learning, in Practice". *Mind, Culture, and Activity*, vol. 3, nº 3, pp. 149-164.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lea, Mary R. y Street, Brian V. (1998). "Student writing in higher education: An academic literacies approach". *Studies in higher education*, vol. 23, nº 2, pp. 157-172.
- (2006). "The 'academic literacies' model: Theory and applications". *Theory into Practice*, vol. 45, nº 4, pp. 368-377.

- Lillis, Theresa (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Londres: Routledge.
- (2003). “Student writing as ‘academic literacies’: Drawing on Bakhtin to move from critique to design”. *Language and education*, vol. 17, n° 3, pp. 192-207.
- (2008). “Ethnography as Method, Methodology, and ‘Deep Theorizing’: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research”. *Written Communication*, vol. 25, n° 3, pp. 353-388.
- Lillis, Theresa y Scott, Mary (2007). “Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy”. *Journal of applied linguistics*, vol. 4, pp. 5-32.
- Long, Debra y Chong, Jennifer (2001). “Comprehension skill and global coherence: A paradoxical picture of poor comprehender’s abilities”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, n° 6, pp. 1424-1429.
- Martin, J. R. (1999). *Mentoring strategies: ‘genre-based’ literacy pedagogy. Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*, pp. 123-155. Londres: Cassell.
- Molina Natera, Violeta (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Moris, Juan Pablo y Pérez, Inés Gimena (2014). “La Monografía”. En Navarro, Federico D. (coord.), *Manual de escritura para carreras en humanidades*, pp. 191-238. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Natale, Lucía; Stagnaro, Daniela; Pérez, Inés y Ríos, Leticia (2017). “El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina”. En Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (coords.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Olson, David R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Parodi, Giovanni (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- (2005a). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2005b). “La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?”. *Signos*, vol. 38, n° 58, pp. 221-267. Recuperado el 13 de junio de 2016 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000200005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342005000200005.
- (2008). “Géneros académicos y géneros profesionales”. *Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peronard, Marianne; Gómez, Luis; Parodi, Giovanni y Núñez, Paulina (1998). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Peronard, Marianne y Macker, Luis A. G. (1985). “Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo”. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, n° 23, pp. 19-32.
- Radloff, Alex y De la Harpe, Barbara (2000). “Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers”. En *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, julio.
- Ramírez Leyva, Elsa M. (coord.) (2015). *Tendencias de la lectura en la universidad*. México: UNAM [e-Book]. Disponible en: 132.248.242.6/-publicalcommutarl.php?arch=1&idx=292.
- Sánchez, Emilio (2009). “Ayudar a comprender y enseñar a comprender. Necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores”. Congreso Leer.es, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, Madrid, 13/11/2009. Disponible en: www.leer.es.
- Schein, Edgar (1995). *Cultura empresarial y liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Schnotz, Wolfgang; Bannert, María y Seufert, Tina (2002). “Towards an integrative view of text and picture comprehension: Visualization effects on the construction of mental models”. En Otero, José; Graesser, Arthur y León, José (eds.), *The psychology of science text comprehension*, pp. 385-416. Mahwah: Erlbaum.
- Schraw, Gregory y Bruning, Roger (1996). “Readers’ implicit models of reading”. *Reading Research Quarterly*, vol. 31, n° 3, pp. 290-305.

- Swales, John (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terigi, Flavia (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Tinto, Vincent (2005). *Reaserch and practice of student retention: what next?* Washington D.C.: Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Unesco (2005). *Informe mundial de la Unesco: Hacia las sociedades del conocimiento*. París: ONU-Unesco.
- Van Dijk, Teun A. (1999). "Context models in discourse processing". En Van Oostendorp, Herre y Goldman, Susan (eds.), *The construction of model representations during reading*, pp. 123-146. Mahwah: Erlbaum.
- (2001). "Algunos principios de la teoría del contexto". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, nº 1, pp. 69-82.
- Van Dijk, Teun A., y Kintsch, Walter (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: CUP. [2001] [versión en español] *Comunidades de práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, James (1978). "Adult-child interaction and the roots of metacognition". *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, vol. 2, nº 1, pp. 15-18.
- (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- (1998). "La tarea del análisis sociocultural". En Wertsch, James, *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wright, Susan (1998). "La politización de la cultura". *Anthropology Today*, vol. 14, nº 1, pp. 1-19.

Capítulo III

Enseñar a escribir en las disciplinas

*María Verónica Sánchez
y María Constanza Errázuriz Cruz*

Introducción

Muchos profesores nos preguntamos de qué manera colaborar con la producción escrita de nuestros estudiantes. Muchas veces, los interrogantes surgen debido a que observamos que no resulta sencillo para ellos abordar las tareas de escritura propuestas desde las asignaturas. En ocasiones, incluso, adjudicamos esos obstáculos a la formación previa. En efecto, esta percepción de falta de preparación por parte de los alumnos es bastante recurrente y transversal, tal como señala Sanoff (2006), quien en su estudio muestra que el 44% de los docentes que participaron consideró que los estudiantes no estaban preparados para resolver apropiadamente las tareas que involucraban escribir en la universidad.

Sin embargo, el proceso de transición a la educación superior representa, para los estudiantes que ingresan a este sistema, múltiples desafíos en el sentido de la incorporación a nuevas formas de socializar, aprender y de acceder y producir conocimiento (Observatorio de la Juventud Universitaria, 2011). A lo anterior se suma la necesidad de adquirir nuevas formas de operar en cuanto a la escritura debido a que las prácticas y exigencias relativas a esta habilidad dependen altamente de los contextos (Bazerman *et al.*, 2005; Craig, 2013; McLeod *et al.*, 2001; Russell, 2002; Carlino, 2003, 2005b).

Lo anterior se condice con que, en etapas previas, tanto personales como escolares, nuestros estudiantes se ven enfrentados a desafíos de escritura que apelan, predominantemente, a estrategias de “decir el conocimiento” (*knowledge telling*), mientras que en los contextos de educación superior se encuentran con tareas y actividades que les exigen ser capaces de escribir para transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987). Es decir, las expectativas acerca del escritor se materializan en su capacidad de pensar a través de la escritura, resultado de la constante encrucijada entre la retórica (forma) y el contenido (Miras, 2000).

Por otra parte, el modo de escritura esperado y aceptado por la comunidad académica requiere que el estudiante experimente un segundo cambio importante en su trayectoria como escritor. En el ámbito académico un escritor exitoso debe pasar de centrar su escritura en él o desde él como escritor (*writer-based writing*) a poner al lector en el foco del proceso de escritura (*reader-based writing*). Esto diferenciaría, según Flower y Hayes (1979), a un escritor novel de uno experto. Los autores indican que todo escritor parte desde el primer modelo, desde el que, en primer lugar, el sujeto no suele cuestionarse acerca de cómo el lector potencial de su texto podrá generar el sentido de las ideas y, en segundo lugar, el foco del escritor está centrado en demostrar lo que sabe, frecuentemente motivado por obtener una evaluación positiva. Esta forma de enfrentar el proceso de escritura no permitiría comunicarse por escrito de forma adecuada en el campo académico, sobre todo por la gran importancia que adquieren en este las expectativas del lector (ahora especializado) y la existencia de propósitos comunicativos propios del contexto académico, entre otros aspectos (Craig, 2013).

Pese a que la literatura especializada sobre las formas de escribir en la universidad, o escritura académica, suele mostrar consenso en que las dos características antes mencionadas constituyen el perfil de un escritor académico experimentado, no existe una definición clara sobre lo que significa escribir académicamente. Thaiss y Myers (2006) relevaron tres características comunes de lo que se concibe como escritura académica independientemente de la individualidad de los docentes y de las diferencias disciplinares. Para los autores, un escritor académico exitoso debe: a) evidenciar un estudio y manejo apropiados de los objetos de estudio y demostrar un nivel de reflexión cuidadoso al respecto, b) enfrentar la escritura desde un predominio de la razón por sobre la sensación y c) contar con la conciencia de la existencia de un lector acucioso y anticiparse a las críticas y observaciones de este.

Por otra parte, Craig (2013) propone que, para desarrollar un nivel exitoso en cuanto a la escritura académica, se debe adquirir el sentido de audiencia y de propósito comunicativo de la escritura, manejar apropiadamente la intertextualidad, comprender y manejar las diferencias entre los diversos géneros que circulan en la academia, tomar en cuenta las influencias culturales que afectan la escritura y escribir de manera coherente, clara y correcta.

A partir de las caracterizaciones anteriores puede subrayarse la diferenciación de expectativas que coexisten en el campo académico en cuanto al resultado de la escritura que experimentan los estudiantes en dicho contexto y que divergen de las expectativas de desempeño a las que se habían enfrentado previamente en ámbitos educativos. Asimismo, destaca el carácter altamente situado de la escritura no solo en cuanto al producto, sino que también en cuanto a las prácticas sociales que rodean y circundan el proceso de producción escrita.

Lo anterior implica la necesidad de que como docentes universitarios apoyemos a nuestros estudiantes en la adquisición de las operaciones que involucran escritura, que son inherentes al contexto universitario. Este imperativo se subraya con los datos acerca de que la habilidad para escribir académicamente es considerada el mejor predictor del éxito académico universitario, sobre todo en el primer año (Geiser, 2001). Este último punto demuestra la necesidad de que tanto las instituciones de educación superior como su cuerpo académico reflexionen sobre su rol en el desarrollo de las habilidades comunicativas por parte de sus alumnos.

Es en este eje que el presente capítulo propone un marco teórico y aplicaciones prácticas para que los docentes interesados en desarrollar la escritura académica y disciplinar de sus estudiantes puedan contar con más herramientas para cumplir con este cometido. Para ello, en primer lugar, se presenta una revisión del modelo de producción textual de Didactext (2003) y luego se entregan propuestas de estrategias de aplicación que pueden ser implementadas por docentes de las diferentes disciplinas.

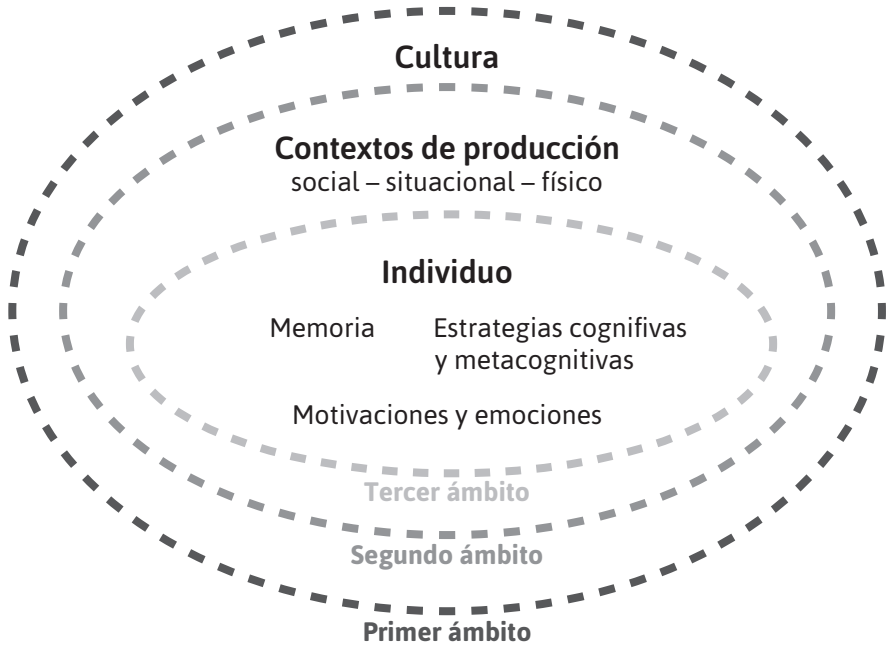
¿Qué dicen las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura?

Para comprender cómo podemos desarrollar la escritura académica de nuestros alumnos de manera situada, también es necesario que conozcamos cómo funcionan en general los procesos de escritura desde diversas perspectivas: la lingüística, la cognitiva, la sociocultural, la didáctica y la afectiva. En efecto, como la escritura es un fenómeno complejo y que varía según la situación, la cultura, el individuo y la tarea, requerimos estrategias didácticas y metacognitivas generales para abordarla y contextualizarla. Por ello proponemos el modelo de escritura sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico de Didactext (2003), debido a que justamente considera las distintas dimensiones del fenómeno, actualiza modelos anteriores como los de Bereiter y Scardamalia (1987) y Flowers y Hayes (1979), pero además incluye el aspecto pedagógico y didáctico para mediar estos procesos a través de estrategias cognitivas y metacognitivas.

La propuesta de Didactext (2003) plantea que la producción de textos no solo se centra en factores cognitivos (Álvarez y Ramírez, 2006; Hernández, 2005; Prior, 2006), como se asume en el modelo de Flower y Hayes (1981), sino también, sociales, culturales y afectivos. Por esto, ellos aseveran que son necesarias explicaciones integradoras de este fenómeno de la actividad humana, es decir, la consideración del contexto donde se enmarcan, a partir de las propuestas teóricas de algunos investigadores, como Bajtín (1989); Beaugrande y Dressler (1997); Van Dijk (1997); Nystrand, (1989), Wertsch (1991), quienes ven la escritura como texto, proceso y práctica social; Bronckart (2010) y Grabe y Kaplan (1996), quienes definen la escritura como una actividad inserta en la cultura, por eso se centran en las prácticas culturales.

Entonces, para ellos la escritura es un macroproceso en el que interactúan tres ámbitos concéntricos que funcionan de manera dinámica (figura 1).

Figura 1. Ámbitos del proceso de escritura



Primer ámbito: la cultura

Este ámbito comprende las diversas prácticas humanas en la redacción de textos y los factores que intervienen como los valores, las creencias, las visiones de mundo, los géneros discursivos¹ que circulan en una comunidad, los sistemas de escritura y las distintas voces y diversos puntos de vista que dialogan (polifonía). Todos estos se fijan como convenciones socioculturales consensuadas por una comunidad y compartidos por todos los individuos para comunicarse y entenderse (Didactext, 2003).

¹ Con géneros discursivos, aludimos a las formas prototípicas del discurso por medio de las cuales nos comunicamos, que circulan en las comunidades, son relativamente estables y dependen del contexto, la comunidad, la relación entre los interlocutores y la situación comunicativa (Bronckart, 2010).

Segundo ámbito: el contexto

Este se refiere a los contextos de producción del texto que se está escribiendo. En este sentido, es necesario que consideremos, en primer lugar, el contexto sociocultural, es decir, los factores políticos, históricos, culturales, educacionales, tecnológicos y económicos de una comunidad. En segundo lugar, el contexto situacional que incluye el entorno geográfico, los entornos laborales y cotidianos y la audiencia o lectores, estos últimos son fundamentales y deben guiar el proceso de producción, por lo que debemos tener en cuenta su edad, género, profesión, estatus, motivaciones, intereses, capacidades y actitudes. Por último, encontramos el contexto físico que se refiere al lugar donde se escribe el texto, los soportes utilizados en la escritura (papiro, papel, máquina de escribir, computador, etcétera), esto depende de la tecnología disponible en esa sociedad, lo que finalmente influye en el uso de la memoria y en la visión de mundo.

Tercer ámbito: el individuo

Este círculo representa al individuo escritor de textos y, por tanto, constructor de sentidos, es decir, se refiere a nuestros estudiantes, según el foco de este libro. Por razones didácticas se divide en tres dimensiones que se interrelacionan: la memoria, las motivaciones y emociones, y las estrategias cognitivas y metacognitivas que posee el escritor.

En este sentido, cabe señalar que el modelo del Didactext (2003) considera la escritura no como una actividad aislada, sino que vinculada a la lectura de los textos de la cultura del individuo.

Con respecto a la *memoria*, el modelo considerado es la memoria cultural (Wertsch, 1991), que afirma que las representaciones mentales se producen no de manera individual, sino que de modo colectivo a través de la mediación cultural, por ende, es afectada por el contexto social y cultural del individuo.

En cuanto a las *motivaciones* y las *emociones*, estas son sumamente influyentes y relevantes en todo proceso de aprendizaje, pues fijan las metas del escritor, su autoestima, su motivación, su atención, su memoria y su percepción. Es decir, es relevante que el sujeto no solo sepa hacer algo, sino que lo quiera hacer y que crea ser capaz de hacerlo. Además, la tarea debe ser alcanzable, mas no excesivamente fácil, ya que esto también puede desmotivar al individuo.

En relación con las *estrategias cognitivas* y *metacognitivas*, estas son procedimientos procesuales, intencionados y educables, es decir, se llevan a cabo a lo largo de un proceso, están dirigidas al cumplimiento de un objetivo o meta y se pueden desarrollar y perfeccionar con la práctica. Para el modelo del Grupo Didactext (2003: 15), la estrategia es un proceso cognitivo o metacognitivo determinado que tiene como propósito el logro de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada. En cuanto a las estrategias metacognitivas, son procedimientos que permiten “pensar en el pensamiento” y, por tanto, controlar las variables en el proceso de escritura y se refieren al propio conocimiento y a la habilidad para monitorear los propios modos de producir textos. Según esto, es responsabilidad de cada uno gestionar su propio aprendizaje de la escritura. En este sentido, de acuerdo con Flavell (1993; Didactext, 2003), las estrategias metacognitivas permiten la comprensión y percepción de uno mismo, de sus habilidades, sus debilidades y sus procesos cognitivos. De este modo, el dominio de estas habilidades prepara a los estudiantes en el control de las variables involucradas: tarea, individuo, exigencias, estrategias y ambiente; lo que permite manejar los avances y los retrocesos en la labor misma de escribir, para así mejorarla. Asimismo, también abordar estas estrategias, les permite centrarse más bien en la transformación del conocimiento y no solo en su reproducción, lo que genera aprendizajes más profundos y una mayor reflexión (Bereiter y Scardamalia, 1987).

De acuerdo con el grupo Didactext (2003: 17-18), los tres ámbitos ya mencionados y la aplicación de las estrategias explicadas se articulan y se distribuyen en *cuatro fases del proceso de elaboración de textos*:

- 1) *El acceso al conocimiento*: consiste en la activación mental de los conocimientos previos que posee el escritor para estimular la formulación de información, imágenes, fuentes, lugares, recuerdos y hechos útiles que contribuyan a la redacción.
- 2) *La planificación del texto*: se refiere a la organización del texto, la cual debe estar orientada por un objetivo final que guíe el proceso y posibilite encontrar la estructura más adecuada al propósito y un sistema lógico de conexión de las ideas. Para esto es necesario considerar la información relevada en el acceso al conocimiento y también activar las ideas previas sobre conocimientos lingüísticos y textuales para escribir los distintos tipos de textos.

- 3) *La producción textual*: consiste en la escritura misma del texto, considerando las reglas de organización textual estructural y semántica. Estas exigencias no se organizan de modo secuencial, sino que se produce la interacción simultánea de ambas. Para una buena escritura es necesario tener en cuenta los procedimientos de coherencia, cohesión y fijar un objetivo claro que oriente los contenidos.
- 4) *La revisión*: se refiere a las fases evaluativas para llegar al texto definitivo, para esto es necesario realizar lecturas evaluativas de los distintos borradores para analizar la calidad de la estructura y contenido del escrito y, así, reflexionar, sobre los errores cometidos, los aspectos que se deben mejorar, sobre cómo se puede mejorar los errores y cómo se puede fortalecer el texto y la escritura misma. Es decir, es fundamental en este momento aplicar estrategias metacognitivas para reparar los errores y encontrar los modos más idóneos de hacerlo.

Al igual que en el modelo de Flowers y Hayes (1979), estos momentos son recursivos, vale decir, no se desarrollan de forma lineal y secuencial, sino que pueden interactuar entre sí e interrelacionarse e, incluso, intercalarse, enriqueciendo así el proceso de escritura.

Con respecto a las estrategias que son susceptibles de aplicar durante el proceso de escritura de nuestros alumnos, para el modelo del Didactext (2003: 15) constituyen procesos cognitivos o metacognitivos específicos que tienen como meta el logro de objetivos a través de una planificación consciente. En cuanto a las estrategias metacognitivas, son procedimientos que permiten “pensar en el pensamiento” y así manejar las variables en el proceso de escritura, y se refieren al propio conocimiento y a la habilidad para supervisar los propios modos de producir textos. De este modo, es labor de cada persona gestionar su propio aprendizaje de la escritura. En este sentido, las estrategias metacognitivas permiten la comprensión y percepción de uno mismo, de sus fortalezas y debilidades y sus procesos cognitivos. En consecuencia, la evaluación y seguimiento de estas habilidades prepara a los estudiantes en el control de las variables involucradas en la producción de textos: la tarea, el individuo, las exigencias, las estrategias y el ambiente; lo que permite controlar los avances y las dificultades en la tarea misma de redactar, para así mejorar la escritura.

Debido a que estas estrategias se pueden aplicar durante los momentos de la escritura, se pueden aplicar de modo procesual y progresivo, lo que permite el

perfeccionamiento de estas y de la misma tarea de escritura a través del tiempo y la práctica constante.

A continuación, presentamos un cuadro con las posibles estrategias cognitivas y metacognitivas que se pueden aplicar en cada uno de los momentos de la producción textual.

Cuadro 1. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de escritura

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategia metacognitivas
Acceso al conocimiento	Buscar tópicos. Rastrear información en la memoria, conocimientos previos y fuentes documentales. Identificar público e intención. Recordar géneros discursivos y tipos textuales.	Reflexionar sobre escritura. Examinar factores ambientales. Analizar variables personales.
Planificación	Seleccionar la información necesaria en función del tema, intención y público. Formular objetivos. Clasificar integrar y jerarquizar la información.	Diseñar el plan a seguir. Seleccionar estrategias personales adecuadas. Evaluar el plan. Verificar, corregir estrategias.
Producción textual	Organizar según: géneros, tipos, normas de textualidad (coherencia y cohesión, informatividad, situacionalidad, etcétera), marcas de enunciación, estilo, modalización, deixis. Desarrollar: relaciones entre ideas, buscar analogías, ejemplos, etcétera. Textualizar: considerando registro, tema, intención, etcétera.	Supervisar coherencia entre estrategias cognitivas. Ejemplo: ¿El género escogido es el más adecuado para la intención? ¿Es adecuada la modalización del texto considerando la audiencia? Etcétera.
Revisión	Ambigüedades, errores lógicos o de referencia, tipografía, ortografía, incoherencia, desorganización, problemas sintácticos, reiteración innecesaria de palabras o ideas. Complejidad, tono, registro no adecuados.	Revisar verificar y corregir. No es un momento final. Se mueve en los dos planos: textual y discursivo.

Fuente: Didactext (2003).

A partir de la revisión del modelo anterior sobre producción de textos, es posible comprender la relevancia que posee la evaluación de las actividades iniciales y del seguimiento de la escritura en nuestros cursos y disciplinas, pues constituye un

proceso que requiere de una planificación y de varias revisiones y correcciones de los borradores para llegar a un buen producto final. En efecto, que la evaluación se aboque también al proceso fomenta en el alumno un mayor desarrollo metacognitivo de aprendizajes sobre el contenido, el género discursivo y los procesos de producción textual, pero también contribuye a la transformación del conocimiento por parte de este y no solo a su reproducción, como ocurre en procesos de evaluación no auténtica (Ruiz Flores, 2009; Villalón y Mateos, 2009; White y Bruning, 2005). En primer lugar, como profesores podemos precisar la situación de comunicación del género discursivo a leer o escribir, su estructura y su propósito, por lo que podemos también presentar modelos concretos a seguir.

Asimismo, el monitoreo y la evaluación de las fases de la escritura de nuestros estudiantes también permiten realizar tareas y actividades complejas en situaciones reales y auténticas y en varias etapas, lo que apoya el enfoque de leer y escribir para investigar, aprender y comunicar, es decir, leer para escribir y escribir para comunicar y aprender (Miras y Solé, 2007; Castelló, 2013), pues estas actividades están estrechamente relacionadas y son interdependientes en todas las disciplinas. Por último, el seguimiento del proceso de producción textual² le sirve al estudiante como un andamiaje en el aprendizaje de la escritura académica, cuya comunidad y géneros discursivos son muy específicos y desconocidos para personas que no pertenezcan a esta (Carlino, 2005a; Bazerman *et al.*, 2005; Castelló, 2007), de este modo, puede progresar en sus niveles de logro y, además, disminuir su ansiedad e inseguridades sobre esta tarea e incrementar la autorregulación (Castelló, 2007; Salvador Mata y García Guzmán, 2005; Schunk y Zimmerman, 2007).

² En otros capítulos de este volumen se ahonda en el seguimiento de las producciones de los estudiantes. Stagnaro, por un lado, y Natale, por otro, tratan los comentarios del docente disciplinar como formas de mediación para el mejoramiento de los textos de los estudiantes. Errázuriz y Fuentes presentan otros instrumentos útiles para los procesos de evaluación. Montes, Leiva y Quiroga tratan la revisión entre pares.

¿Cómo incluir prácticas de enseñanza aprendizaje de la escritura en las asignaturas de contenido? Algunas propuestas

Muchos docentes universitarios manifiestan tener gran interés en aportar al desarrollo de la escritura académica de sus estudiantes. Sin embargo, esta inquietud suele ir aparejada con una sensación de carencia de las competencias necesarias para acompañar dicho desarrollo en los alumnos. Es así como frecuentemente los docentes disciplinares señalan que los especialistas en Lengua son quienes deberían hacerse cargo de esa tarea en el ámbito universitario. No obstante, si bien los profesores de Lengua cuentan con un manejo acabado de las normas del uso de la lengua y de un metalenguaje que permite enfrentar la escritura de modo más sistemático, carecen de los conocimientos específicos de las disciplinas. Además, debe tenerse en cuenta que cada campo del saber está altamente mediado por interacciones, valores, creencias que le son propios (Gee, 1990) y que no resultan accesibles para los expertos en lenguaje. En este sentido, nosotros, como docentes disciplinares, somos los más adecuados para incorporar a los estudiantes en sus comunidades de práctica en el nivel discursivo (Craig, 2013).

Por otro lado, si bien los docentes de Lengua tienen un grado de conciencia metalingüística que les permite analizar los textos y comprender a qué se deben muchos de los recursos que en ellos se emplean, dicha conciencia –habitualmente– no está anclada en el quehacer disciplinar. Del mismo modo, los expertos disciplinares no cuentan con las metodologías ni con el conocimiento de los dispositivos de enseñanza de la escritura académica y disciplinar. Por esto se requiere que los especialistas en el campo de la alfabetización académica apoyen a los disciplinares en esta labor, por medio de la elaboración de dispositivos de enseñanza diseñados para estos propósitos y de material pedagógico.

Por último, cabe hacer referencia a otro de los obstaculizadores que enfrentamos para hacernos cargo del desarrollo de la escritura disciplinar de nuestros estudiantes. Se trata del temor a convertir la cátedra en una de lengua y, sobre todo, al hecho de que por ocuparse de la escritura restemos tiempo y energía a los contenidos y objetivos de aprendizaje que le son propios al programa del curso.

De acuerdo con las cuestiones anteriormente planteadas, existen distintas propuestas que podemos considerar para acompañar a los estudiantes en su camino para constituirse en miembro de una cultura específica. En esa línea, se presentan a continuación tres estrategias que pretenden capitalizar el conocimiento sobre el contexto comunicativo con el que ya contamos como

expertos disciplinares y que, pese a que involucran cierta inversión de tiempo, de preparación de material y de cátedra, no representan un desvío mayor de las actividades que ya forman parte de la mayoría de los cursos de nivel universitario y sí significarán un incremento en los aprendizajes de nuestros alumnos.

Generar conciencia de las metas involucradas en las actividades de escritura

En varias ocasiones, nos hemos percatado, como profesores a cargo de materias disciplinares, que los estudiantes no tienen una real motivación por escribir adecuadamente, es decir, en función de un propósito comunicativo y de forma clara y comprensible para un lector específico. Esto, desde nuestro punto de vista, afectaría el desempeño de los alumnos en cuanto a los resultados de sus productos escritos, como expresa el siguiente fragmento de una entrevista:

... yo les digo a los alumnos ustedes tienen que escribir bien porque si un paciente ve que está mal escrito, el paciente pierde credibilidad con ustedes y de una y otra manera ambos se ven afectados. Entonces, la idea es cómo encontrar los elementos de motivación para que un alumno escriba bien (docente de Odontología).

Es probable que lo señalado por el docente ocurre porque los estudiantes no están conscientes del rol que las actividades de escritura que realizan (sea en el contexto de su formación como en el de su futuro profesional) tiene en su desempeño como miembros de cierta comunidad. En este caso, el docente de Odontología explica cómo afecta en la relación dentista-paciente la generación de textos no logrados. Sin embargo, dicha afectación no es siempre transparente para los estudiantes, por lo que es necesario que les explicitemos cuáles son las implicancias que para ese campo de conocimiento y de práctica en particular tiene el comunicarse por escrito de manera adecuada. En otras palabras, se requiere construir con los alumnos el sentido que tiene el escribir adecuadamente para cierto contexto en particular. Esto estaría en relación directa con el tercer ámbito del modelo de Didactext (2003), específicamente en relación con las motivaciones del individuo. Aclarar la relación entre escritura y una cierta actividad podría resultar altamente beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes, ya que, tal como propone Roberts, “Es posible que los cambios en la participación de un nivel de novato a uno de experto guarden relación con la identificación de los estudiantes como jugadores de baloncesto” (2007: 382).

Transparentar las expectativas en cuanto al desempeño de los estudiantes en las actividades que involucran escritura

Un elemento central en el aprendizaje de la escritura académica es conocer las expectativas de desempeño que la comunidad tiene para con los productos de escritura. En este sentido, la acción de explicitarles a nuestros estudiantes qué se espera de sus textos, así como de sus procesos como escritores, resulta un apoyo para su progreso. Lo anterior tendría directa relación con el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con la escritura, tal como las desarrolla el modelo de Didactext (2003).

Una primera acción fundamental en este sentido corresponde a que aclaremos qué es lo que se entenderá por “escribir bien” en el contexto de nuestro curso. Pese a que puede pensarse como una acción muy simple y innecesaria, suele suceder que los sujetos cuentan con representaciones bastante disímiles sobre lo que se comprende por un desempeño apropiado en cuanto a la escritura. ¿Se entenderá que un texto bien escrito es aquel que no tiene problemas de ortografía? ¿Será aquel texto en el que las ideas se comprenden claramente? ¿O aquel en el que está cada uno de los elementos de la estructura del género que se está realizando? Cualquiera sea la respuesta, los alumnos necesitan tener total claridad de qué se espera específicamente de su escritura.

Una segunda acción consiste en que entreguemos modelos de escritura a los alumnos. Ellos valoran altamente contar con ejemplos de cómo realizar los diferentes géneros que les solicitamos como parte de su formación universitaria (ensayos académicos, informes de laboratorio, monografías, pruebas de respuesta abierta, entre otros) e indican que estos funcionan como un apoyo para poder conocer de qué manera se estructura la información en cada tipo de escrito, así como también para comprender cuáles son las expectativas de desempeño de los docentes:

Por ejemplo, el primer informe que tuve que hacer, eh, nuestra ayudante nos mandó un ejemplo de cursos anteriores; entonces, fui viendo, eh, en la primera parte, así va la introducción, entonces yo iba tratando de ponerlo con mi tema (Sánchez, María Verónica y Montes, Soledad, 2016, testimonio de estudiante universitario).

En cualquiera de los casos, es importante tener en cuenta que no basta con solo entregar estas muestras a los estudiantes. Es necesario indicarles cuál es el nivel

de logro con el que cuentan los ejemplos y transparentar si lo que se espera como producto es exactamente lo que se les entrega como muestra.

Invitar a los estudiantes a trabajar la escritura como proceso

En muchas ocasiones, los productos textuales entregados por los estudiantes presentan problemas en su escritura, desde desvíos en el desarrollo en relación con el propósito enunciado al inicio del texto hasta errores ortográficos, debido a que encaran la actividad de escribir con una noción de esta como producto y no como proceso. En otras palabras, se concentran en textualizar sus ideas sin planificarlas, reflexionar sobre ellas ni revisar lo que escriben. En este contexto, una acción que podemos emprender es invitar a los estudiantes a trabajar sus textos entendiéndolos como frutos de un proceso que comprende planificar, textualizar y revisar (Castelló, 2002; Didactext, 2003).

Pese a que las actividades y estrategias de planificación y de revisión son variables y dependen de factores como el tipo de género que se está escribiendo, podemos intencionar el trabajo de la escritura como proceso incorporando en el curso actividades que involucren que los estudiantes deban planificar, entregar avances parcelados y revisar.

Ejemplos de aplicaciones prácticas en el contexto de asignaturas orientadas al desarrollo de la comunicación académica

A continuación, presentamos propuestas pedagógicas específicas para cada una de las estrategias señaladas anteriormente. Cabe indicar que fueron desarrolladas e implementadas en el contexto de cursos y recursos realizados por el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Para la primera estrategia de generación de conciencia por parte de los estudiantes con relación a las metas involucradas en sus tareas de escritura, mostramos una actividad de reflexión grupal acerca del rol que ocupa la escritura en la formación de un abogado. Esta se aplicó en la primera sesión de clases del curso “Desarrollo de habilidades comunicativas para abogados”, dado

a los alumnos de primer semestre de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pese a que la actividad está orientada a recoger la especificidad de dicho campo disciplinar, esta puede ser ajustada para otros contextos.

Este recurso ha resultado muy útil debido, en primer lugar, a que genera una reflexión sobre el sentido y propósitos de un buen abogado para que los alumnos descubran la relevancia de las habilidades comunicativas en su actual y futuro rol. En segundo lugar, porque la reflexión se desarrolla por medio del diálogo y la conversación en grupos pequeños y en plenarios, pues las intervenciones orales iniciales han resultado ser muy efectivas para tomar conciencia sobre la importancia de la comunicación académica, acceder al conocimiento para iniciar los textos y también comenzar su planificación de manera colaborativa, como se menciona también en el capítulo de Errázuriz Cruz y Fuentes en este volumen.

Para el caso de la segunda estrategia orientada a transparentar las expectativas de logro en relación con la escritura, entregamos un instrumento que puede servir de apoyo para que los docentes seleccionen, autónomamente o en coconstrucción con el grupo de alumnos, aquellas dimensiones de la escritura que serán consideradas en la evaluación de calidad de los productos escritos del curso. De esta manera, presentamos una tabla con algunas dimensiones de la escritura relevantes en el contexto académico, junto con una descripción de los indicadores que pueden considerarse para cada una (ver también Errázuriz Cruz y Fuentes en este volumen). Es importante indicar la relevancia de que las dimensiones y los indicadores para cada dimensión estén en un lenguaje transparente para los estudiantes.

Imagen 1. Actividad para la construcción del sentido de la escritura en un campo disciplinar

¿QUÉ SIGNIFICA SER UN BUEN ABOGADO?

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Que los alumnos comprendan y valoren el sentido y el rol de las habilidades comunicativas en la formación de un abogado.

TIEMPO TOTAL ESTIMADO PARA LA ACTIVIDAD: 1 hora

INSTRUCCIONES PARA LOS ESTUDIANTES:

Discutan en grupo y lleguen a un consenso en torno a la pregunta: “¿Qué significa ser un buen abogado?”. Para ello, conversen sobre el tema a partir de las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué función o rol cumple un abogado en la sociedad?
- ¿Con quiénes se relaciona un abogado?
- ¿Qué aptitudes debe desarrollar un abogado para el buen desempeño de su labor?
- ¿Qué importancia tiene el uso del lenguaje en el ejercicio de la profesión de un abogado?
- ¿Qué rol tiene la escritura en el ejercicio de la profesión de un abogado?

Luego, elijan a un representante para que exponga el punto de vista del grupo frente al curso. Cuentan con 10 minutos para discusión grupal y 5 minutos para la preparación de propuesta.

INSTANCIAS DE LA ACTIVIDAD:

1. Pídale a los estudiantes que formen grupos de 3 a 4 integrantes, entregue las instrucciones de la actividad y dé inicio a la discusión por grupos. (15 minutos).
2. Puesta en común: cada representante expone la propuesta del grupo. Se sugiere designar a un encargado que registre las propuestas en un documento proyectado en la sala de clases. (3 minutos por grupo, 30 minutos en total).
3. Una vez terminada la exposición de cada grupo, motive a los estudiantes a discutir en plenario sobre cómo se relaciona el perfil de abogado que ellos describieron con las habilidades comunicativas de escritura. (10 minutos).
4. Para cerrar la actividad, explique de qué manera el curso se relaciona con el desarrollo de la escritura propia del ejercicio de un abogado y/o de un estudiante en formación para dicha profesión. (5 minutos).

Fuente: Gallegos, C., Leiva, N., Léniz, E., Quiroga, R. y Sánchez, V. (2015, sin publicar).

Cuadro 2. Dimensiones de la calidad de la escritura académica

Dimensiones de la calidad de la escritura académica	
Dimensión	Indicadores
Manejo de la estructura del texto	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de todos los elementos estructurales propios de ese tipo de texto o género. - Adecuado desarrollo de los elementos estructurales. - Cumplimiento del propósito comunicativo.
Manejo de la intertextualidad	<ul style="list-style-type: none"> - Selección apropiada de citas. - Integración adecuada de las citas al texto. - Consignación de las citas de acuerdo con el sistema de citación solicitado en el curso.
Manejo de estilo disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo adecuado del tecnolecto. - Precisión en la entrega de los datos, de acuerdo con las convenciones de la disciplina en la que se inscribe el curso.
Manejo de aspectos léxico-gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - Mantenimiento de la coherencia y la cohesión del inicio al final del texto. - Correcta construcción de párrafos. - Apropiada progresión de la información. - Buen uso de la puntuación. - Buen uso de las normas ortográficas.

Fuente: elaboración propia.

Por último, para el trabajo de la tercera estrategia relativa a trabajar la escritura como proceso en las asignaturas, presentamos una plantilla de planificación de la escritura, que puede ser aplicada para realizar cualquier género. Esta plantilla puede ser entregada a los estudiantes junto con las instrucciones de la actividad de escritura como una recomendación de acción a seguir previa a la textualización o bien puede solicitarse como una entrega previa asociada a dicha textualización.

Imagen 2. Plantilla de planificación de la escritura

Plan de Escritura



Material elaborado por Verónica Sánchez Gibbons, PLEA UC

Texto a producir

¿Qué texto debo producir? ¿Cuáles es su propósito?
¿Cuáles son sus características textuales y su estructura?
¿Conozco el género? ¿Cómo puedo reconocer las características de este género?

Fuentes de información

¿Qué fuentes utilizaré? ¿Dónde buscaré la información?

Lector ideal

¿A quién está dirigido el texto? Considera aquí qué registro debes utilizar, si puedes usar tecnolecto y cuál es la relación entre el autor y el lector, entre otros aspectos.

Estructura jerárquica

Planifica aquí la estructura jerárquica del texto. Considera para ello los posibles títulos, subtítulos y apartados que el escrito debe contener.

Lluvia de ideas

Anota aquí las ideas que quieres considerar en la escritura y en el contenido de tu texto.

Consigue más materiales como este en www.pleauc.cl



Fuente: elaboración propia.

Esta plantilla de planificación ha resultado también ser un recurso muy valorado tanto por los estudiantes como por los profesores disciplinares, debido a que, en primer lugar, puede ser aplicada a cualquier género discursivo y, en ese sentido, fomentar una reflexión general e inicial sobre el texto que el estudiante escribirá. En segundo lugar, también permite que los docentes tomen conciencia acerca de la relevancia de orientar el proceso de escritura y, especialmente, la fase de acceso al conocimiento y planificación, como señala Didactext (2003), y que así los estudiantes resuelvan sus dudas respecto de las fuentes, el género, las ideas, los lectores y la organización.

Si bien también se pueden usar formatos más específicos de planificación de un género discursivo determinado, un formato más general como el presentado constituye una buena manera de comenzar el seguimiento de las fases de escritura por parte de los profesores disciplinares, quienes podrán perfeccionar y precisar más el proceso con el paso del tiempo y la experiencia.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

- ¿Cómo planteo las tareas de escritura en el ámbito de mis actividades como docente universitario? ¿Aplico algunas de las estrategias del modelo de producción textual aquí revisado?
- ¿He utilizado algunas de estas estrategias con mis estudiantes? ¿Cuáles han sido los resultados?
- En el contexto de las tareas que involucran escritura en las asignaturas a mi cargo, ¿considero la escritura como un proceso a llevar a cabo por los estudiantes?
- ¿Qué fases del proceso de escritura considero? ¿Cómo las llevo a cabo?
- ¿Qué aspectos de la escritura es más relevante desarrollar en mis cursos?

A modo de cierre

Este capítulo da cuenta de la necesidad de trabajar en pos del desarrollo de habilidades de escritura académica en el ámbito de la educación superior. En este contexto, entregamos a los docentes disciplinares conocimiento teórico de base para comprender la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica

y disciplinar y también plantear estrategias y propuestas pedagógicas de estas para su aplicación en el aula.

En este sentido, consideramos la escritura como un fenómeno complejo y dependiente de diversos factores que vale la pena que consideremos para mediar las actividades de escritura y para la inserción de los estudiantes a la cultura académica. De este modo, en la medida que apliquemos y contextualicemos o adaptemos las estrategias propuestas, podremos elevar los aprendizajes de los alumnos en la disciplina e incrementar sus niveles de motivación en la escritura y en el curso.

Más sobre el tema

Coffin, Caroline, Curry, Mary Jane; Goodman, Sharon; Hewings, Ann; Lillis, Theresa M. y Swann, Joan (2003). *Teaching Academic Writing. A toolkit for higher education*. Nueva York: Routledge.

Craig, Jennifer Lynn (2013). *Integrating Writing Strategies in EFL/ESL University Contexts. A Writing-Across-the-Curriculum Approach*. Nueva York: Routledge.

Dreyfus, Shoshana J.; Humphrey, Sally; Mahboob, Ahmar y Martin James R. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. Londres: Palgrave Macmillan.

Martin, James y Rose, David (2007). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. Nueva York: Continuum.

Russell, David (1991). *Writing in the Disciplines. A curricular history*. Carbondale: Southern Illinois University.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Teodoro y Ramírez, Roberto (2006). “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, n° 2, pp. 26-60.

Bajtín, Mijaíl (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: The Parlor Press.
- Beaugrande, Robert y Dressler, Wolfgang (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bronckart, Jean Paul (2010). “Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico”. En Bronckart, Jean Paul, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere*, vol. 20, n° 6, pp. 409-420.
- (2005a). “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”. *Revista de Educación*, n° 336, pp. 143-168.
- (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, Montserrat (2002). “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”. *Signos*, vol. 35, n° 51-52, pp. 149-162.
- (2007). “Los efectos de los afectos en la comunicación académica”. En Castelló, Montserrat (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, pp. 137-161. Barcelona: Graó.
- (2013). “Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?”. En Pozo, Juan Ignacio y Pérez Echeverría, María del Puy (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, cap. VII, pp. 120-130. Madrid: Morata.
- Craig, Jennifer Lynn (2013). *Integrating Writing Strategies in EFL/ESL University Contexts. A Writing-Across-the-Curriculum Approach*. Nueva York: Routledge.
- Didactext (2003). “Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, pp. 77-104.
- Flower, Linda y Hayes, John (1979). “A cognitive process theory of writing”. *College Composition and Communication*, vol. 32, n° 4, pp. 365-387.

- Gallegos, C., Leiva, N., Léniz, E., Quiroga, R. y Sánchez, V. (2015). “¿Qué significa ser un buen abogado?”. Material de clases. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gee, James Paul (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology and discourses*. Londres: Falmer Press.
- Geiser, Saul (2001). *UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California*. Oakland: University of California Office of the President.
- Grabe, William y Kaplan, Robert B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Nueva York: Longman.
- Hernández, Gerardo (2005). “La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural”. *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, n° 107(1), pp.85-117.
- McLeod, Susan; Miraglia, Eric; Soven, Margot y Thaiss, Christopher (eds.) (2001). *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Miras, Mariana (2000). “La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. *Infancia y aprendizaje*, n° 89, pp. 65-80.
- Miras, Mariana y Solé, Isabel (2007). “La elaboración del conocimiento científico y académico”. En Castelló, Montserrat (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, pp. 83-112. Barcelona: Graó.
- Nystrand, Martin (1989). “A social-interactive model of writing”. *Written Communication*, vol. 1, n° 1, pp. 6-85.
- Observatorio de la Juventud Universitaria (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para el desarrollo de una docencia inclusiva en primeros años*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Prior, Paul (2006). “A sociocultural theory of writing”. En MacArthur, Charles; Graham, Steve y Fitzgerald, Jill (eds.). *Handbook of writing research*. Nueva York: The Guilford Press.
- Roberts, Amy (2007). “Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje”. *Cultura y Educación*, vol. 19, n° 4, pp. 379-394.
- Ruiz Flores, Maite (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.

- Russell, David (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*, 2da. edición. Southern Illinois: Carbondale.
- Salvador Mata, Francisco y García Guzmán, Antonio (2005). “Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos de Educación Primaria”. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, n° 23, pp. 349-366.
- Sánchez, Verónica y Montes, Soledad (2016). “El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes”. En Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (eds.), *Alfabetización Académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Sanoff, Alvin P. (2006). “What professors and teachers think: A perception gap over student’s Preparation”. *The Chronicle of Higher Education*, vol. 52, n° 27.
- Schunk, Dale, y Zimmerman, Barry (2007). “Influencing children’s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling”. *Reading and Writing Quarterly*, vol. 23, n° 2, pp. 7-25.
- Thaiss, Christopher, y Myers, Terry (2006). *Engaged Writers Dynamic Disciplines. Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth: Boyton/Cook.
- Van Dijk, Teun A. (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Villalón, Ruth y Mateos, María (2009). “Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica”. *Infancia y aprendizaje*, vol. 32, n° 2, pp. 219-232.
- Wertsch, James (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- White, Mary Jane y Bruning, Roger (2005). “Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality”. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, n° 2, pp. 166-189.

Capítulo IV

La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos

*María Cristina Castro Azuara
y Martín Sánchez Camargo*

Introducción

El ingreso a la universidad está marcado por una serie de expectativas que no siempre se logran cubrir. A menudo los docentes esperamos que los estudiantes sean capaces de realizar un conjunto de prácticas asociadas con los distintos campos disciplinares, por ejemplo, leer y escribir de determinada manera. Así, en ciertas áreas de formación como las humanidades y las ciencias sociales, es muy común que los profesores solicitemos a nuestros estudiantes tareas de escritura en las que la argumentación es la base para la reconstrucción de conocimientos (Carlino, 2013; Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013; Bañales Faz *et al.*, 2015; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2015). Muchos de nosotros damos por hecho que los jóvenes ingresan a las diferentes licenciaturas humanísticas con conocimientos y habilidades que les permitirán responder preguntas y dar su opinión razonada ante temas y problemas disciplinares controversiales.

Sin embargo, como es bien sabido, el desarrollo de estas competencias no es tarea sencilla. En general, los estudiantes, incluidos los de posgrado, han tenido pocas oportunidades para aprender a escribir y argumentar con voz propia, pues para hacerlo se requiere de una coordinación de elementos que van más allá de lo exclusivamente lingüístico (Gee, 2005; Moje, 2010).

Comprender, interpretar, cuestionar y criticar son actividades que dependen, en gran medida, del saber disciplinar y de las formas como ese conocimiento se expresa al resto de la comunidad; de ahí que la enseñanza de estas maneras de utilizar el lenguaje sea una de las prioridades en la formación universitaria, prácticamente, en todo el mundo.

El objetivo de este capítulo es, en este sentido, poner a consideración de los profesores interesados en promover entre sus estudiantes las formas de argumentación propias de sus disciplinas, algunas sugerencias metodológicas que les faciliten la generación de textos persuasivos. Partimos del reconocimiento de que la argumentación en el contexto universitario es, ante todo, una práctica de indagación, construcción y comunicación (Hyland y Sancho Guinda, 2012). El desarrollo de esta competencia supone el dominio de diversos recursos retóricos y discursivos que permiten la toma de postura de quien escribe, entre los que destacan aquellos relacionados con el manejo de la voz y la atribución del conocimiento. Nos centramos en estos dos recursos en vista de que, en el contexto académico, solo se construye autoría en la medida que los escritores se posicionan frente *a* y se responsabilizan *con* el contenido (voz propia/voz ajena), pero también en tanto son capaces de percibir su propio rol en la práctica de escritura de su comunidad (Hyland, 2005). Para cumplir con nuestro propósito, hemos organizado el capítulo en tres apartados. En el primero, nos detenemos en las investigaciones que se han ocupado de la escritura académica y su enseñanza en el contexto universitario y, particularmente, aquellas relacionadas con la enseñanza de la argumentación y de los recursos de posicionamiento involucrados en la expresión de opinión. En el segundo apartado, presentamos algunas sugerencias didácticas que pueden servir al profesor como referencia para el diseño de un plan de intervención que favorezca la construcción de opinión en el texto académico. Cerramos el capítulo con algunas reflexiones sobre los retos que los profesores y las instituciones tienen por delante en la formación del profesional del siglo XXI, como agente de cambio social, y el papel que las habilidades de argumentación juegan en este contexto.

La enseñanza de la escritura disciplinar. ¿Qué dicen las investigaciones?

Existen muy pocas actividades escolares que no estén directamente vinculadas a la lengua escrita. En el contexto universitario, leer y escribir son prácticas generalmente asociadas con la construcción y difusión de saberes y, en particular, con la reflexión y toma de postura respecto de esos saberes. Es claro que no se trata de actividades que puedan aprenderse de la noche a la mañana; para analizar y reflexionar sobre las cuestiones de la naturaleza, los problemas del hombre y la sociedad, hacen falta herramientas intelectuales y habilidades de expresión y comunicación que solo se adquieren en la interacción y diálogo cotidianos con los miembros de las comunidades científicas y disciplinares que se ocupan de trabajar las distintas parcelas del conocimiento.

Llevó mucho tiempo reconocer que las prácticas letradas académicas están directamente relacionadas con los estilos cognitivos que caracterizan a cada área del saber, y que se requiere más que cursos de ortografía y sintaxis para acercar a los estudiantes universitarios a los requerimientos y exigencias de la interacción comunicativa especializada. Así, las corrientes pedagógicas norteamericanas “escritura a través del currículum” (WAC) (McLeod y Soven, 1992; Fullwiler y Young, 1982; Bazerman *et al.*, 2005) y la “escritura en las disciplinas” (Farris y Smith, 1992; Peterson, 2005) colocaron en su momento el concepto teórico de *alfabetización académica* en el centro de reflexión de la enseñanza de la lengua en el nivel superior, al señalar que en la universidad se escribe para aprender un contenido disciplinar y que se escribe, además, según las propias convenciones discursivas de un campo disciplinar. Desde entonces, las investigaciones sobre escritura en la universidad han encontrado un campo fértil en el ámbito anglosajón y se han extendido, prácticamente, por todo el mundo, incluyendo España y América Latina (Tolchinsky y Simó, 2001; Tolchinsky, 2013; Cassany, 2011; Carlino, 2005, 2013; Castelló, Bañales Faz y Vega López, 2010; Parodi, 2010; Parodi y Burdiles, 2015; Arnoux *et al.*, 2004, 2006, 2009; Bolívar y Beke, 2011; Natale, 2013; Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013; Venegas, Núñez, Zamora y Santana, 2015; Bañales Faz, Castelló y Vega López, 2016). Por ejemplo, desde la tradición retórico-sociológica, se reflexiona en torno a la relación que existe entre los registros o usos del lenguaje específicos y la organización de la prosa científica en determinados géneros. En este campo, los trabajos de John Swales (1990, 1994, 2004, 2013) y Askehave y Swales

(2001) son fundamentales para conocer la organización de la información en la comunicación académica y especializada.

Por otra parte, la perspectiva sociocognitiva, conocida como la “nueva retórica”, se centra en el estudio de los géneros discursivos como acción social y su relación con las comunidades que los generan. Autores como Charles Bazerman (1988, 1994, 2012) y David Russell (1990, 1995, 2002) han insistido en que la vía más acertada para el estudio y enseñanza de la escritura en el nivel universitario es partir del reconocimiento de que se trata de un conjunto de prácticas situadas y bien diferenciadas que varían de acuerdo con los propios propósitos disciplinares y sociales de las comunidades que las generan.

En un tenor similar, se encuentran los trabajos incluidos en la perspectiva sociocultural y los llamados “nuevos estudios de literacidad” (Gee, 2000, 2005, 2006; Ivanič, 1998, 2005; Lankshear y Knobel, 2002, 2011; Moje, 2010). La orientación sociocultural sugiere que escribir y leer no solo son procesos cognitivos o actos de codificación y decodificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Por lo mismo, la *literacidad* incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etcétera (Cassany, 2011). Desde esta mirada, se insiste en la importancia de estudiar las relaciones entre las formas de construir y comunicar conocimiento en un determinado campo del saber, y las identidades disciplinares puestas en juego. Por lo mismo, cambia el énfasis del aprendizaje de “saber sobre” a “saber ser”; es decir, de un aprendizaje sobre contenidos disciplinares a un aprendizaje contextualizado en el que se aprende a través de las prácticas o acciones alrededor de las cuales están situados esos contenidos. Desde esta perspectiva, en el ámbito universitario, se habla de una *literacidad académica* que se refiere a las distintas formas de leer y escribir que permiten el acceso al conocimiento disciplinar, y de la importancia de enseñar esas formas. De esta manera, la enseñanza de las habilidades de escritura está siempre asociada al desarrollo de habilidades argumentativas, pues se da por hecho que la escritura académica es, en esencia, un ejercicio intelectual por medio del cual se justifican, cuestionan o validan ideas. Así, la escritura persuasiva en el contexto académico tiene una enorme importancia, pues por medio de ella

los individuos ocupan espacios de interacción, interpelan a los miembros de su comunidad de manera autónoma y responsable, y desarrollan habilidades para la expresión de una visión crítica de la realidad, útil para su formación universitaria, para su vida profesional y para su participación reflexiva en la construcción de sociedades más democráticas.

La escritura académica como tarea persuasiva

La vida académica en la universidad representa para muchos de nuestros estudiantes un verdadero desafío. Transitar en ella sin dificultades depende, en gran medida, de saber reconstruir el conocimiento a través de la participación activa en tareas de lectura, escritura y pensamiento, propias de este nivel de formación. Discutir una propuesta, plantear un problema, defender una tesis, evaluar un marco teórico o metodológico o construir una conclusión requieren por parte del hablante o del escritor habilidades de lenguaje y de pensamiento que se desarrollan de manera paulatina. Son prácticas que exigen a los estudiantes saber leer textos especializados, comprender lo que se lee para aprender, evaluar la información contenida en los textos disciplinares, asumir posturas frente a estas informaciones, posicionarse frente al fenómeno estudiado y expresar opiniones objetivas y pertinentes al campo disciplinar de formación. En otras palabras, en la formación universitaria se espera que los estudiantes aprendan los mecanismos de argumentación propios de la cultura escrita especializada y que los utilicen en la producción de textos propios de la formación superior y la práctica profesional. Sin embargo, es bien sabido que desarrollar estas competencias no es tarea sencilla. Distintos estudios muestran que los estudiantes tienen dificultades para reconocer la escritura como tarea persuasiva que exige la producción de textos argumentativos complejos (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Solé, Teberosky y Castelló, 2012; Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013; Wolfe, 2011; Bañales Faz *et al.*, 2014, 2015). Las dificultades identificadas son múltiples y de variada naturaleza, pero la mayoría de las indagaciones coinciden en señalar que se trata de problemas relacionados con la identificación de la estructura argumentativa y, especialmente, del desconocimiento de los recursos retórico-discursivos que permiten el posicionamiento de quien escribe, como los son el manejo de citas y el desarrollo de la voz propia, entre muchos otros. Por ello, desde una mirada pedagógica, existen coincidencias entre los especialistas para basar la enseñanza de la argumentación en el reconocimiento

de la diversidad de formas que esta estructura puede adoptar en las distintas disciplinas y en los géneros discursivos que las áreas utilizan para expresarlos, así como también en el desarrollo de una voz como escritor/autor que permita al estudiante representarse a sí mismo como integrante de esas comunidades y configurar su identidad (Hyland y Sancho Guinda, 2012).

Ahora bien, desarrollar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la argumentación escrita, en el marco de las disciplinas implica considerar una gran cantidad de aspectos. Entre ellos destacan las formas de pensamiento académico que el estudiante debe desarrollar al ingresar a la universidad y las peculiaridades en el uso de los recursos retórico-discursivos en una práctica argumentativa situada. En los siguientes apartados nos ocupamos de ellos.

Pensamiento académico y argumentación disciplinar

Los estudios recientes sobre el desarrollo de las habilidades discursivas sitúan la argumentación formal como una estructura textual que se adquiere en la adolescencia. Aunque existen antecedentes en la práctica empírica de la argumentación, en general, el camino que recorrerá el estudiante para dominar la estructura de la argumentación en el medio universitario será largo y complejo. No es raro que, con frecuencia, un enorme número de estudiantes mezclen en sus razonamientos, de manera confusa, las teorías cotidianas con las teorías científicas, y formas de argumentar rigurosas con opiniones abiertamente interesadas, subjetivas y personales. Este hecho revela el incipiente desarrollo de lo que algunos autores han denominado un “pensamiento académico” que evidencia las formas en que el experto realiza inferencias, organiza información y argumenta (Pérez Echeverría y Bautista Arellano, 2009).

En contraste con el pensamiento cotidiano, intuitivo y poco consciente, el pensamiento experto o académico requiere de cierta pericia en la solución de problemas debido a que los miembros de la comunidad científica y disciplinar observan rasgos en las situaciones que pasan desapercibidos a los novatos (Chi, 2006). Estas habilidades permiten a los expertos, por ejemplo, percibir la estructura más profunda de un problema a partir de sus relaciones con la organización conceptual o teórica del área de conocimiento, así como analizar o construir un argumento considerando distintas perspectivas y teniendo en cuenta un mayor número de consecuencias. Por lo tanto, las diferencias aportadas por el conocimiento y la experiencia específica se muestran también en

los argumentos empleados oralmente o por escrito para construir y defender las propias opiniones o analizar las de los demás. Pero, entonces, ¿qué características adquiere la argumentación en este tipo de pensamiento complejo y, en consecuencia, en el marco del discurso disciplinar?

En el mundo académico, los individuos obtienen reconocimiento en la medida que sus ideas y hallazgos son difundidos y aceptados en su comunidad. Para ello, no solo es necesario convertirse en escritor experto que conoce y aplica las convenciones lingüísticas; los escritores deben asumirse como autores con la suficiente experiencia para poder realizar una exposición efectiva que logre persuadir a una audiencia de la realidad científica o disciplinar. En este contexto, la producción de argumentos es crucial, pues se pretende persuadir a otros de la validez de los razonamientos y la pertinencia de las opiniones.

Algunos autores que han definido el argumento en el marco de las disciplinas (Hyland y Sancho Guinda, 2012; Andrews, 2009) coinciden en señalar que este es un conjunto de afirmaciones acerca de un fenómeno natural o social que puede comunicarse por medio de géneros discursivos específicos y que está apoyado en evidencias relevantes y aceptables para los miembros de una comunidad. Dichas evidencias son de distinto tipo (datos estadísticos, imágenes, ejemplos, casos, etcétera) y dependen de las convenciones e ideologías disciplinares. Otra característica de esta clase de argumentación es su naturaleza metadiscursiva, es decir, de introspección hacia el propio discurso que permite al escritor entablar una relación comunicativa con los posibles lectores, guiándolos en la interpretación textual, estableciendo relaciones intertextuales con otras fuentes, compartiendo sus conocimientos y experiencia, o revelando y evaluando sus procesos de razonamiento para ayudar a su lector a organizar y estimar la información (Hyland y Sancho Guinda, 2012). De acuerdo con estas características, la argumentación disciplinar supone, en consecuencia, un posicionamiento para evaluar, aceptar o confrontar los puntos de vista de otros, y la manifestación, explícita o implícita, de una voz.

Posicionamiento y voz en el texto académico

La voz es un mecanismo discursivo que permite a un escritor construir un posicionamiento desde el cual define su identidad y expresa puntos de vista (Hyland, 2002, 2005; Hayland y Sancho Guinda, 2012). En el contexto académico, es el recurso fundamental para desarrollar una identidad de escritor autorizado

capaz de defender posturas y expresar opiniones sustentadas con argumentos válidos dentro de un marco disciplinar. Sin embargo, asumirse como escritor académico es, quizá, el reto más difícil al que tendrá que enfrentarse todo estudiante universitario, pues esta acción no solo supone presentarse ante una audiencia especializada como escritor del texto, sino también construir una identidad como autor que domina los contenidos disciplinares, que defiende y discute posturas y guía a su lector en la construcción y la reconstrucción de conocimientos.

Así planteado, el desarrollo de la voz propia o personal supone la toma de decisiones sobre aspectos relacionados con la producción del texto; estas van desde la elección del género (ensayo, informe, artículo, tesis, etcétera) y las formas de organizar la información (secuencias narrativas, expositivas, argumentativas, etcétera) hasta aquellas otras relacionadas con la selección de los recursos adecuados para responsabilizarse o no del contenido y expresar posturas propias. Por lo mismo, se trata de un complejo proceso de aprendizaje en el que el escritor debe ser capaz de crear una imagen de experto frente a los lectores, que le permita defender posturas y expresar su punto de vista sobre lo planteado por otras voces (crear perspectiva).

Uno de los autores que más se ha ocupado del estudio de la voz y, en consecuencia, del posicionamiento (*stance*) en el texto académico es Ken Hyland (2002, 2005; Hyland y Sancho Guinda, 2012). Para su estudio, este autor se centra en el *metadiscurso*, es decir, en el discurso sobre funcionamiento del propio discurso y que define como un conjunto de recursos de autorreferencia que permiten la negociación de significados interaccionales y la expresión de puntos de vista (2005). Estos recursos se organizan en dos dimensiones. Hyland llama dimensión “interactiva” (metadiscurso textual) a aquella que le permite al escritor establecer límites en la interpretación del texto; por lo mismo, implica el uso de argumentos y recursos que guían la lectura (“lo anterior quiere decir”, “el problema debe entenderse como”, “no es posible concebir el fenómeno de otra forma porque”..., etcétera). Denomina dimensión “interaccional” a aquella otra que hace explícitos los puntos de vista del escritor y que permite involucrar a los lectores. Comprende los aspectos interaccionales y evaluativos que marcan la presencia del autor como persona, su perspectiva frente al contenido y frente a su audiencia. Por ello, se trata propiamente de la expresión de la “voz” del escritor, en cuanto personalidad autorizada y reconocida en la comunidad. En esta dimensión, Hyland identifica cinco categorías: i) los mitigadores o atenuadores, ii) los enfatizadores, iii) los marcadores de actitud,

iv) los marcadores relacionales, y v) los marcadores personales. En el siguiente cuadro ilustramos estas dimensiones con algunos ejemplos.

Cuadro 1. Recursos metadiscursivos de la dimensión interaccional

Mitigadores o atenuadores (<i>hedges</i>)	Indican la decisión que toma el autor de no comprometerse totalmente con la proposición expresada, de manera que la información puede ser presentada como una opinión y no como un hecho (<i>tal vez, posiblemente, quizá, podría considerarse, lo anterior sugiere, etcétera</i>).
Enfanzadores (<i>boosters</i>)	Marcan la expresión de certeza. Ayudan al escritor a mostrar grados de seguridad frente a lo afirmado; le permiten, también, mostrar su involucramiento con el tema y su solidaridad con los lectores (<i>a todas luces, insistimos en ello, por supuesto, claramente, es obvio, está claro, lo anterior demuestra, no hay duda, etcétera</i>).
Marcadores de actitud	Señalan la actitud afectiva del autor: sorpresa, obligación, acuerdo, importancia, frustración. Están centrados en el autor. A menudo están marcados con recursos tipográficos, como el uso del subrayado o de la negrita, entre otros (<i>es preocupante, los datos pueden ser engañosos, lo afirmado levanta sospechas, etcétera</i>).
Marcadores relacionales o de implicación	Sirven para involucrar al lector en el discurso. Una de las maneras de incluir al lector es a través del uso de la primera persona del plural inclusivo (<i>nosotros</i>), comentarios entre paréntesis o entre guiones, preguntas y formas imperativas para interactuar con su lector (<i>como podrá observar el lector, no debemos confundir, detengámonos aquí, ¿tenemos otra alternativa?, etcétera</i>).
Marcadores personales o de autorreferencia	Permiten la inserción del escritor en el texto. Son generalmente señalados por pronombres personales y ayudan a los autores a presentar sus ideas o perspectivas (<i>creemos, me parece, afirmamos, etcétera</i>). En esta categoría se incluyen, también, los adjetivos posesivos (<i>mis observaciones apuntan, en mi opinión, etcétera</i>).

Fuente: elaboración propia basada en Hyland (2005).

Como se podrá apreciar al revisar estos recursos, la escritura académica supone compartir con otros, negociar y conseguir consensos. De ahí que no sorprende la importancia que ha tenido, y sigue teniendo, el estudio de los recursos de posicionamiento y voz en la investigación lingüística y, particularmente, en la didáctica del discurso especializado tanto en el nivel de grado como en el de posgrado. En el siguiente apartado presentamos una propuesta metodológica para la mejora de la escritura argumentativa centrada en el desarrollo de un pensamiento experto y la expresión de opinión.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

- ¿Es posible centrar la enseñanza de la escritura académica en el desarrollo de habilidades argumentativas?
 - ¿El desarrollo de un pensamiento crítico y académico debe formar parte exclusivamente de las preocupaciones de los cursos de escritura académica?
 - ¿Los profesores de las materias de contenido disciplinar deben involucrarse en este proceso? ¿Cómo?
 - ¿Es posible incorporar la enseñanza de la argumentación y el pensamiento crítico en los cursos disciplinares?
 - ¿Qué necesita saber el profesor universitario para involucrarse en la enseñanza de la escritura disciplinar?
 - ¿Es posible enseñar a nuestros estudiantes a opinar de manera fundamentada en todas las áreas del conocimiento?
-

¿Cómo generar en los estudiantes universitarios una identidad de escritor que les permita construir argumentos y defender posturas en sus trabajos académicos?

Comenzamos este apartado indicando que el trazo de una propuesta metodológica que ayude a los estudiantes a desarrollar una identidad como escritores académicos exige pensar en estrategias que consideren diversos aspectos. En primer lugar, supone, a la par del desarrollo de habilidades de escritura, la expansión de un pensamiento académico, crítico, que le permita al estudiante tener en cuenta tanto las distintas posibilidades de una teoría como los elementos y restricciones propios de cada área del conocimiento, y servirse de estos conocimientos para organizar los argumentos adaptándolos al interlocutor y al contexto. Esto supone un plan de intervención que esté orientado a reducir la brecha entre las formas de pensar de los estudiantes y las formas de razonamiento de los expertos mediante la lectura y escritura de discursos persuasivos que promuevan la solución de problemas.

En segundo lugar, el reconocimiento y manejo de las voces en los discursos disciplinares es, en esta perspectiva, un punto clave para enfrentar el desafío de la escritura argumentativa, pues aprender a pensar para opinar exige –como lo

hemos visto en los apartados anteriores— habilidades para la construcción de la propia voz, que en el contexto académico se materializa en hipótesis y tesis, según se trata de un discurso científico o crítico. Esta voz es la que, sumada a las voces de la cultura y tradición disciplinar (las voces de los autores leídos), permite al escritor relacionarse con los mundos referidos para construir puntos de vista y expresar opinión por medio de estructuras y recursos discursivos altamente convencionalizados. Aquí es importante considerar que esta interacción implica la reorganización de experiencias, y que tal reorganización se da, en parte, por medio del diálogo con las diversas voces puestas en juego. Dialogar, entonces, significa identificar, escuchar e interpretar esas voces; saber cuándo, cómo y por qué evocarlas; saber cuándo y cómo adherirse a ellas o cuándo y cómo confrontarlas. Por lo mismo, la construcción de una voz propia requiere de la expropiación crítica de los discursos de otros para que puedan ser utilizados intencionalmente en la construcción de otros discursos.

En tercer lugar, asumir una identidad como escritor académico depende de la capacidad del estudiante para hacerse consciente sobre el poder de sus palabras para representarse como miembro de una comunidad discursiva (Gee, 2000, 2005, 2006) y, consecuentemente, sobre la necesidad de ajustar los propios discursos en función de los lectores y el contexto en el que el diálogo en diferido tiene lugar (Ivanič, 1998, 2005). Aquí es importante considerar que en la escritura académica están presentes dos niveles de configuración de identidad por los que el estudiante, invariablemente, tendrá que transitar para lograr asumirse como voz autorizada. La primera es una identidad social que requiere la migración del joven escritor de una escritura autobiográfica, intuitiva, a una escritura de autor que implique la adopción de valores y actitudes, es decir, la adopción de un punto de vista ante las situaciones del ámbito disciplinar y la construcción de una imagen ante sus lectores (conocedor, principiante, experto, etcétera). Una vez desarrollada, esta identidad social supone un nuevo tránsito hacia una identidad colectiva, ya como miembro de la comunidad académica, disciplinar o profesional, que le permita interactuar con los discursos que sirven de marco de referencia para la interpretación de dichas situaciones. El cuadro 2 sintetiza estos niveles de configuración identitaria.

Cuadro 2. Desarrollo de la identidad disciplinar en la escritura académica

Identidad y escritura académica	Configuración de una identidad social (yo)	Escritura autobiográfica resultado de la historia de vida del escritor.
		Escritura de autor que revela posturas del escritor (creencias, valores y relaciones de poder en el contexto que se escribe).
	Configuración de una identidad colectiva (nosotros)	Escritura que revela una identidad como miembro de una comunidad disciplinar.

Fuente: elaboración propia.

En cuarto lugar, es importante considerar que el desarrollo de la identidad disciplinar supone también el conocimiento de los géneros discursivos que se producen y circulan en las diferentes áreas del conocimiento, es decir, la identificación de los patrones de interacción o formas que adquieren los textos en estos ámbitos. Este es también un punto importante, pues la pertenencia a un género (ensayo, tesis, artículo, etcétera) es lo que explica casi todo lo que ocurre en texto: el modo de organizar la información, la estructura retórica, el modo y tono como se dicen las cosas, la forma como se incorpora y presenta el escritor en el texto, los recursos utilizados para argumentar, etcétera.

Juntos, los cuatro aspectos aquí señalados (desarrollo de un pensamiento académico, dominio de recursos metadiscursivos, configuración de una identidad disciplinar y el conocimiento del género discursivo) pueden servirnos como base para la generación de una propuesta de intervención que, desde el primer año de formación universitaria, permita que nuestros estudiantes logren lo que el contexto universitario y profesional espera de ellos: ser ciudadanos capaces de enfrentar y solucionar problemas, asumir posturas críticas frente a los problemas disciplinares y sociales, convirtiéndose en gestores de conocimiento y, a la postre, en agentes de cambio social.

Un ejemplo de trabajo en el aula

Una de las quejas más habituales en el contexto universitario es que los estudiantes no logran desarrollar una mirada crítica que les permita realizar análisis pertinentes y construir argumentos respecto de problemas específicos. Las

quejas tienen sentido cuando, al evaluar los trabajos escritos, saltan a la vista una variedad de problemas relacionados con estas habilidades que repercutirán en su formación y desempeño profesional (Roux, 2008; Serrano, 2008; Perales-Escudero, 2011; Padilla, Douglas y López, 2011; Castelló *et al.*, 2012; Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013; Bañales Faz *et al.*, 2014). De ahí que sea importante trazar un plan de intervención que permita a los estudiantes utilizar la argumentación para aprender los contenidos disciplinares, además de aprender a escribir textos académicos. En este apartado presentamos una propuesta para la enseñanza de la argumentación escrita en el marco de las disciplinas. Se trata de un plan de acción que, como docentes de escritura académica, desde hace algunos años hemos implementado en dos universidades mexicanas con resultados bastante positivos (ver Natale y Stagnaro, 2016). La propuesta está orientada, específicamente, a la escritura de ensayos y se centra en el trabajo de cuatro aspectos: i) reconocimiento del género; ii) construcción de la identidad del estudiante como escritor académico; iii) incorporación de fuentes e intertextualidad y iv) plan de escritura.

i) *Escribir ensayos de opinión: las características y funciones del género.* Uno de los primeros retos a los que debe enfrentarse el estudiante de reciente ingreso a la universidad es el reconocimiento de los géneros académicos que tendrá que leer y escribir durante su formación profesional. Por ello, un objetivo de los cursos de escritura académica es, en definitiva, aumentar el conocimiento del estudiante sobre el sentido y el significado que estos textos tienen en la formación disciplinar.

Durante el plan de acción el profesor debe mostrar al estudiante que el contexto o situación retórica en el que los hablantes crean sus discursos es fundamental para entender los mecanismos de producción y comprensión de textos. La conciencia que el productor de un texto tiene del tema, la audiencia y propósito de la interacción no solo es básica para la planificación de la escritura, sino también para que esta sea clara, significativa y efectiva. En el caso de la universidad, los puntos de partida para la escritura de ensayos son, con frecuencia, interpretaciones o reformulaciones de cuestiones ya planteadas. Representaciones, modelos de interpretación, visiones e ideologías aportan juntas los tópicos que permiten a los estudiantes realizar determinadas tareas: contrastar, criticar, opinar, analizar, explicar, etcétera. Por ello, la determinación del tema y la clara especificación de la tarea son fundamentales para el éxito de la empresa escritural.

Por otra parte, también es central que el estudiante adquiera conciencia de que el ensayo, como cualquier otro texto, exige una audiencia. Es ella la que determina la manera como el escritor se acercará o alejará del lector, y la que establece los recursos lingüísticos y discursivos apropiados para la construcción de la exposición y la argumentación. Por ello, en la escritura de ensayos, la identificación del lector como miembro de una comunidad académica y profesional se traduce en un intento real por transmitir algo a ese lector que comparte con el escritor intereses, marcos de referencia, motivaciones, ideologías e identidades. La comunicación se da por medio de la propuesta de una organización discursiva o *estructura retórica* reconocible por los miembros de la comunidad que sintetiza esos intereses de grupo, y que es necesario hacer explícita a los escritores novatos.

Entendemos por *estructura retórica* la forma que adquiere un texto en un contexto específico; es decir, los “movimientos” o pasos que realizan los escritores para organizar la información y cumplir así determinados propósitos comunicativos (Swales, 1990). Tradicionalmente, se ha señalado como la estructura del ensayo la clásica organización introducción, desarrollo y conclusión (IDC). Sin embargo, como veremos más adelante, su estructura retórica en realidad es mucho más compleja, pues se trata de un conjunto de movimientos y pasos estratégicos utilizados usualmente en un contexto y que, en consecuencia, requieren ser identificados y aprendidos tanto por el escritor como por el lector. Así, por ejemplo, la comprensión de un ensayo será más fácil si el lector reconoce los pasos que el escritor siguió en la construcción de la introducción y, en consecuencia, reconoce también los propósitos comunicativos que este persigue al realizarlos (plantear un problema, contextualizarlo, establecer objetivos, etcétera). A continuación, presentamos la estructura canónica y los movimientos estratégicos propios de un ensayo escolar.

Cuadro 3. Ensayo escolar

Movimiento	Propósito	Pasos estratégicos
1. Portada*	Identificar al autor del documento e institución de inscripción.	Nombre de la institución, título del trabajo, nombre del autor, fecha.
2. Índice*	Mostrar el contenido del ensayo y la manera en que está organizado.	Presentación del contenido en el orden en que aparece en el ensayo.
3. Título	Identificar la temática o problema abordado en el ensayo.	Título que sintetiza la problemática abordada.
4. Epígrafe*	Sintetizar la postura del autor frente al tema o problema a través de una voz de autoridad.	Incorporación de una breve cita o sentencia relacionada con la problemática y la perspectiva desde la cual se aborda.
5. Introducción	Anunciar el problema, delimitar el interés y postura frente a la problemática y describir la organización del trabajo.	Introducción y presentación, por medio de generalizaciones, del tema.
	6.	Identificación de la problemática.
	7.	Indicación de la importancia de abordar el problema.
	8.	Asunción de una postura frente al problema (tesis/hipótesis).
	9.	Indicación del objetivo del trabajo.
11. Desarrollo de la exposición y la argumentación	10.	Señalamiento de la organización del ensayo.
	Construir el aparato descriptivo, evaluativo y crítico que permite defender o confrontar posturas.	Descripción de uno o varios aspectos del problema, proceso o conflicto.
	12.	Explicación del problema, proceso o conflicto.
14. Conclusión o cierre	13.	Incorporación de argumentos que permiten defender la postura del autor del ensayo, mostrando evidencia de lo afirmado o refutado.
	Sintetizar los planteamientos y postura del autor frente al problema.	Recuperación de la tesis para demostrar su validez a partir de las evidencias ofrecidas.
	15.	Resumen las ideas principales.
	16.	Sugerencia de otros acercamientos al problema.
18. Referencias	17.	Planteo de preguntas que requieren respuestas.
	Proveer información complementaria acerca de las fuentes bibliográficas consultadas y citadas en el ensayo.	Listado de fuentes en orden alfabético y siguiendo las convenciones del modelo de cita y referencia utilizado.
19. Complementos y orientaciones*	Proveer información complementaria adicional para comprender el ensayo.	Apéndices y anexos debidamente identificados.

Fuente: Sánchez, 2014.

Es preciso notar que algunos movimientos están marcados con un asterisco (*). Se trata de secciones del ensayo que pueden ser consideradas opcionales; esto quiere decir que habrá comunidades o disciplinas que no exijan su presencia en el ensayo. Por ejemplo, en el área de humanidades no es común que los ensayos estén anteceditos por un índice pues, generalmente, se trata de un texto escrito en un único bloque en el que los movimientos están claramente identificados por marcadores discursivos (*iniciamos este trabajo...*, *nuestro segundo argumento...*, *para concluir...*). En cambio, en áreas propias de las ciencias experimentales el índice es un movimiento obligatorio, pues el texto está segmentado en secciones anteceditas por subtítulos (introducción, primera parte, problemática, etcétera). La recomendación que se hace al estudiante es que revise ensayos escritos en el marco de su propia disciplina para que identifique las preferencias de su comunidad, para que pueda tomar las mejores decisiones sobre qué movimientos, de aquellos marcados como opcionales, deberá incorporar o no en su ensayo. Evidentemente, todos los movimientos sin asterisco son obligatorios y deben estar en el trabajo, pues son precisamente los que le dan identidad al género y nos permiten identificarlo como tal. El establecimiento de una estructura que deberá seguir el estudiante podrá le parecer a algunos profesores un marco rígido que limite su creatividad, sin embargo, se trata de un recurso modelizante que permitirá al estudiante reconocer, explícitamente, las decisiones que los escritores toman en el momento de producir sus textos. La continua lectura de ensayos desarrollará en el estudiante la capacidad de identificar la flexibilidad de esta estructura en su área de formación, y la libertad que tendrá como miembro de esa comunidad para apegarse a ella o modificarla.

En cuanto a los propósitos, estos están relacionados con la infinidad de objetivos que establecen los estudiantes al escribir ensayos en las distintas áreas del conocimiento. Sin embargo, existe el consenso de que los ensayos escritos por los miembros de la comunidad universitaria tienen la finalidad de argumentar, convencer y persuadir, de ahí que se trate de discursos basados en opiniones. La identificación de los propósitos retóricos que provocan la escritura del texto es de suma importancia para que la tarea sea llevada a buen término, es decir, para que se produzca el efecto esperado en la audiencia. En este sentido, el ensayo requiere de una intención persuasiva por parte del estudiante, la cual puede entenderse como la pretensión de modificar o reforzar las representaciones, creencias o valores del lector.

Por otra parte, como todo fenómeno interaccional, la escritura de ensayos está regida por un contrato de comunicación explícito o implícito que el escritor

debe establecer y que estipula las reglas de la interacción verbal y condiciona su producción e interpretación. Tal contrato debe mostrar las intenciones y compromisos de los participantes al reconocerse mutuamente como miembros de la comunidad académica. En el contexto universitario, esta relación es claramente asimétrica pues, generalmente, el profesor es el lector potencial de los ensayos y es, también, quien evaluará en primera instancia el marco de conocimiento estructurado por el estudiante, así como las ideas, opiniones, juicios y consideraciones personales que este exhiba sobre la temática.

ii) *El estudiante como escritor: la construcción de identidad y el posicionamiento discursivo.* Las comunidades que conforman la universidad se caracterizan por tener como principal objetivo la construcción y difusión de los conocimientos que producen. Lo anterior nos hace pensar en grupos de individuos que constantemente construyen discursos para defender una postura, exponer un procedimiento, explicar un fenómeno, confrontar una idea, discutir un problema, plantear una hipótesis, definir un concepto o divulgar los resultados de una investigación, por ejemplo. Para cumplir tales propósitos, los productores de esos discursos toman decisiones acerca de la mejor manera de poner en escena, por medio del lenguaje, su perspectiva sobre el fenómeno que pretenden comunicar, así como la pertinencia de la imagen que de sí mismos y de sus potenciales interlocutores construyen en ese acto de enunciación. Lo anterior quiere decir que siempre que se hace uso del lenguaje en el contexto académico y científico, y en cualquier otra situación de interacción discursiva, el emisor construye discursivamente una versión de sí mismo, del referente y de aquel a quien se dirige. Esto es, construye una situación que responde a posiciones culturales e ideológicas. Por lo mismo, antes de dar inicio a la tarea de escritura es importante que el estudiante reflexione sobre el perfil de escritor académico. Lo anterior puede realizarse a través de la lectura y análisis de textos ejemplares que le permitan al alumno comprender, como ya lo señalamos, que mucho de lo que se hace en el texto depende de la imagen o rol que el escritor asume y muestra ante su lector.

Un segundo paso es la búsqueda de respuestas a cuestionamientos relacionados con las características del autor académico: ¿quién es? ¿Qué imagen construye de sí mismo? ¿Habla a título personal o a nombre de una comunidad? ¿Qué recursos utiliza para incorporarse en el texto? ¿Qué imagen construye de sus potenciales lectores? ¿Cuál es su postura ideológica? ¿Cómo defiende sus posturas? ¿Cómo construye y representa aquello de lo que habla en el texto?

¿Qué recursos utiliza para hacerlo? Etcétera. Las respuestas a estas preguntas permiten al estudiante darse cuenta que el contexto académico exige un tipo de escritor con rasgos muy particulares. Así, por ejemplo, este debe ser preciso en el uso de la terminología y hábil en el manejo del lenguaje especializado (registro). Debe ser fiel a las fuentes que cita y fundamentar sus afirmaciones con argumentaciones aceptables y pertinentes para la comunidad disciplinar para la que escribe. Evidentemente, también debe ser extremadamente cuidadoso en el uso de las convenciones gramaticales (acentuación, puntuación, ortografía, sintaxis). Un rasgo fundamental de este tipo de escritor es que debe legitimar su palabra demostrando, por ejemplo, que posee conocimiento en el tema abordado, que cuenta con evidencias que le permiten realizar afirmaciones, que ha leído las fuentes más relevantes en el tema y que remite a ellas siguiendo un modelo de cita establecido por la comunidad científica en cuestión. Lo anterior le permite presentarse como voz autorizada y configurar una identidad de escritor y autor que habla desde una postura.

En este punto, la identificación de los recursos de posicionamiento es central en el proceso de aprendizaje de la escritura académica, pues permite que el estudiante tome conciencia de que los contenidos o referentes del texto académico remiten básicamente a ideas que conforman complejos sistemas conceptuales (teorías, principios, postulados, leyes, etcétera). Por lo mismo, se trata de textos en los que no solo se presenta una explicación sobre un hecho o fenómeno natural, social o humano, sino que además en ellos se evalúa, valora y emiten juicios acerca de los fenómenos verbalizados, construyendo con ello una perspectiva y asumiendo una posición frente a lo referido. El trabajo con los recursos metadiscursivos, señalados en apartados anteriores (enfanzadores, mitigadores, marcadores de actitud y de implicación y recursos de autorreferencia) es crucial para el desarrollo de la identidad académica y la consecuente construcción de la propia voz. Cabe señalar aquí que para que el objetivo persuasivo se logre, además de estos procedimientos, habrá que trabajar también con los recursos que el escritor podrá elegir para poner en marcha una estrategia argumentativa: inducción, deducción, alegato, concesión, evaluación, razonamiento teórico, propósito, refutación, analogía, justificación, anécdota, contrargumento, etcétera.

iii) *Incorporación de fuentes e intertextualidad.* La escritura académica es básicamente un ejercicio que se realiza mediante el diálogo y que permite al escritor apoyar o refutar ideas a partir de razones. En este proceso, el escritor se ve en

la necesidad de reportar lo que han dicho otras voces; pues a través de las citas y referencias a otros autores, el escritor refuerza sus argumentos, a la vez que se posiciona como conocedor del tema y demuestra que sus ideas se apoyan en planteamientos consensuados. Por ello, la atribución del conocimiento a los autores de la tradición disciplinar mediante el recurso de la cita es también un aspecto relevante en la construcción de autoría, pues hace referencia a la responsabilidad del escritor de indicar el origen de los planteamientos traídos a su texto y el papel que dichos argumentos juegan en la construcción de la perspectiva propia. Lo anterior en razón de que el análisis y validación de esos argumentos siempre se realiza a la luz de las aportaciones de otros autores, materializados en la bibliografía especializada (Hyland, 1999).

En la producción de ensayos, el manejo de los recursos de cita, ya sea directa o indirecta, es esencial para darle credibilidad y objetividad a los discursos producidos, pues recordemos que se trata de discursos que se construyen a partir de conocimientos socializados y divulgados por las comunidades. Un buen escritor académico reconoce las fuentes que cita, tratando de ser fiel a las palabras de los autores a los que recurre en sus discursos y utilizando dichas voces como mecanismo para la adhesión o confrontación de planteamientos, posturas o ideas. Queda claro que, en los géneros académicos como el ensayo, el artículo de investigación, la ponencia, el texto especializado, se recogen los pensamientos y las palabras de otras personas (autores) que se han ocupado del tema en cuestión, se resumen los resultados obtenidos por esos especialistas y se mencionan opiniones ajenas para concordar o discrepar con ellas. Al hacerlo, se integran los conocimientos que el enunciador posee y se define la propia opinión en relación con otras existentes. Se crean, así, partes constitutivas de un texto, como el estado de la cuestión y las notas, citas y referencias, o estrategias argumentativas como el recurso de autoridad, propias del discurso académico y especializado.

iv) *El plan de escritura.* Además de ser el ensayo un texto que permite la defensa de posturas a través de recursos de persuasión, como ya lo señalamos, es también un género en el cual el estudiante universitario entrena su capacidad para investigar un tema específico relacionado con alguna de las asignaturas que cursa. Por lo mismo, el desarrollo de habilidades de investigación implica que, de inicio, el estudiante debe entregarse al trabajo de pensar; esto significa que, para la producción del ensayo, como de cualquier otro género académico, es

indispensable generar una curiosidad intelectual y dejarse llevar por hipótesis, preguntas y dudas razonables, y por posibilidades desconocidas.

El resultado de la indagación puede resultar más o menos satisfactorio, sobre todo cuando las expectativas del escritor no concuerdan con la nota que el profesor asigna al trabajo escrito; pero, en todo caso, la experiencia y el provecho que el estudiante obtiene es mayor cuando se sistematiza y comprende el proceso de producción del texto. Si el estudiante hace consciente este proceso y lo afina por medio de la asesoría del profesor y la continua crítica de sus compañeros, tendrá mayores posibilidades de aplicarlo en todas sus prácticas de escritura a lo largo de la carrera universitaria.

La línea de investigación puede ser sugerida por el profesor, o surgir del propio contenido programático del curso. Delimitar el tema es, quizá, el primer reto al que se tendrá que enfrentar el estudiante. Por ello, siempre es importante considerar que la elección debe estar atenta a la dirección que indica el interés que genera en el autor del ensayo. Además, requiere del reconocimiento de la situación exacta para la cual se requiere (para pasar un parcial, como trabajo final de la asignatura, para un concurso académico, etcétera) y de la correcta evaluación de los recursos reales de los que se dispone (acceso a bibliografía actualizada, tiempo para su realización, extensión del trabajo, asesoría de un especialista en el tema, etcétera). Una manera de hacer el camino más transitible es contar con un plan general de escritura que permita al productor del texto proyectar tanto las metas como las limitaciones del trabajo.

Uno de los errores más comunes que cometen los escritores inexpertos es sentarse frente a la pantalla de la computadora sin tener un plan de producción. Al igual que cualquier otro género académico, el ensayo requiere de un trabajo previo de lectura, investigación y reflexión que permita al propio escritor evaluar la idoneidad de su propuesta; establecer sus objetivos e identificar las estrategias que le permitirán cumplirlos. Sin embargo, no basta identificar una temática para escribir un ensayo de calidad. Es necesario que el escritor sea capaz de proyectar la problemática para asumir una postura y expresar una opinión que, por medio de argumentos y recursos persuasivos pertinentes, logre el reconocimiento y la adhesión de sus lectores.

Son cuatro las fases que permiten construir un plan de escritura lo suficientemente sólido. Esta etapa de preescritura es fundamental para que el ensayo cumpla con los requisitos y exigencias de una producción escrita de calidad y pertinencia, a saber.

Primera fase: identificar una problemática. El escritor debe tener en cuenta que todo fenómeno, proceso o circunstancia puede ser visto como problema. Los problemas son construcciones, es decir, hechos que son vistos por un observador como conflictos que deben ser resueltos, o por lo menos, exhibidos y explicados. Los problemas se presentan siempre en una relación causal, pues son el resultado de ciertos factores y, a su vez, detonantes de otros. Las explicaciones del fenómeno y sus posibles soluciones dependerán de la perspectiva que adopte el estudioso o experto en el tema, de la fuerza de sus argumentos para defender su postura y la validez de las evidencias aportadas.

Segunda fase: posicionarse frente al problema y construir una opinión. Una vez identificada la problemática, el siguiente paso consiste en que el escritor asuma una postura frente a esta. Para poder opinar acerca de un fenómeno, hecho o circunstancia, es necesario que identifique la perspectiva desde la cual realiza la observación. Esta no es una tarea sencilla, pues en el contexto académico la opinión del escritor siempre debe estar fundamentada o respaldada en estudios o reflexiones realizadas por otros observadores del mismo problema. Esto quiere decir que no se puede construir una opinión en el vacío, antes de expresar la idea que defiende o confronta (tesis) es importante que conozca las opiniones de otros acerca del mismo problema para saber hasta dónde su tesis es pertinente. Puede darse el caso que aquello que supone poco analizado ha sido estudiado y debatido por otros de manera exhaustiva. En consecuencia, antes de formular una postura frente al hecho, el escritor debe realizar una indagación y una lectura cuidadosa de las fuentes especializadas en el tema.

Tercera fase: identificar posturas contrarias a la nuestra. Una vez posicionados frente al fenómeno a estudiar, es necesario que el escritor identifique las posturas que se oponen a su tesis o hipótesis, es decir, a la idea que defiende o que tratará de demostrar a lo largo del ensayo. La identificación de las posturas contrarias es la base de la argumentación, pues para defender un punto de vista el escritor necesita identificar la o las posturas opuestas, evaluarlas y demostrar su falta de validez. Es la confrontación con esos otros puntos de vista lo que le permitirá defender su postura y elegir las estrategias y recursos persuasivos adecuados para lograr la adhesión de los lectores.

Cuarta fase: construir argumentos. La última fase del plan de escritura consiste en la construcción de argumentos. Básicamente se trata de que el escritor identifique las razones que tiene para defender o confrontar la tesis y aporte

las evidencias suficientes para sustentarla. El tipo de argumento y los recursos para aportar evidencias dependerán, en mucho, del propósito que tenga el escritor y de las características de la audiencia.

Como se puede notar, el plan de escritura permite tener claridad en cuanto a los alcances y límites de la propuesta, también sirve para orientar sobre la perspectiva que adoptará al escribir el ensayo. Así, el plan, debidamente estructurado, da paso a un breve protocolo o proyecto de escritura que deberá ser revisado y corregido cuantas veces sea necesario para asegurarnos de su idoneidad. A continuación, presentamos los elementos del proyecto, con la intención de que estos sirvan de guía tanto al profesor como al estudiante.

Cuadro 4. Proyecto del ensayo

Proyecto del ensayo
<p>1. Construcción y planteamiento del problema.</p> <p>a) Elaboración de la pregunta fundamental que detonará la reflexión e investigación. b) Enunciación del problema que se pretende exponer, analizar o resolver. c) Justificación del interés por abordar el problema. d) Identificación y delimitación de la postura que se defiende o confronta.</p>
<p>2. Formulación de una aseveración (tesis o hipótesis).</p> <p>a) Propuesta específica. b) Exposición de la afirmación (idea que se defiende o idea que se confronta). c) Objetivo de la indagación, análisis o reflexión.</p>
<p>3. Desarrollo de la argumentación.</p> <p>a) Identificación del argumento principal y los argumentos secundarios (razones para defender la idea). b) Formas de apoyo de los argumentos y evidencias.</p>
<p>4. Anticipación a las objeciones.</p> <p>a) Anticipación a preguntas escépticas. b) Examen de las desventajas de la propuesta principal. c) Solución a las posibles objeciones.</p>
<p>5. Ideas alternativas al objetivo de la investigación.</p> <p>a) Revisión de otras maneras de solucionar el problema planteado. b) Identificación de debilidades.</p>
<p>6. Lista de referencias tentativas que sustentarán el ensayo.</p> <p>a) Bibliográficas. b) Hemerográficas. c) Páginas web. d) Películas, etcétera.</p>

Fuente: elaboración propia.

La elaboración del proyecto de escritura requiere dedicación y claridad en los planteamientos que se desarrollarán, así como habilidades para indagar y discriminar información. Por lo mismo, recomendamos que, antes de comenzar la elaboración del proyecto, el estudiante realice las lecturas necesarias para sustentar su postura y discuta con sus compañeros la pertinencia de los planteamientos y opiniones.

Esperamos que esta forma de acercamiento al desarrollo de la escritura argumentativa permita al profesor establecer planes de acción que repercutan en las prácticas escolares de sus estudiantes. Evidentemente, se trata de una propuesta que puede ser enriquecida al incorporar experiencias con modelos derivados de las teorías de la argumentación. Lo importante es construir un modelo integrador que reúna los aspectos retóricos y discursivos propios de la comunicación especializada. Para finalizar, dejamos a consideración de los interesados en la enseñanza de la escritura argumentativa, una serie de cuestionamientos que pueden ayudarnos a pensar o repensar nuestra propia práctica docente.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA A PARTIR DE LO LEÍDO

- ¿Es posible incorporar una mirada disciplinar en los cursos regulares de escritura?
 - ¿El desarrollo de la identidad como escritores académicos es un tema que debería discutirse en los cursos disciplinares o en algún otro espacio académico?
 - ¿Es realmente posible desarrollar en el estudiante una identidad como escritor académico?
 - ¿En qué habilidades deben centrarse los cursos de escritura disciplinar?
 - ¿La construcción de la identidad del escritor académico puede ser la clave para combatir el plagio?
 - ¿Qué tipo de competencias cognitivas e instrumentales deben atender los cursos de escritura académica para lograr que nuestros estudiantes aprendan a posicionarse y expresar opinión?
 - ¿Cuáles son las ventajas de incorporar una mirada discursiva a la enseñanza tradicional de la argumentación?
 - ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para generar en nuestros estudiantes el entusiasmo por opinar de manera crítica y responsable?
 - ¿La enseñanza de la argumentación razonada en la vida académica puede ser la clave para formación de ciudadanos críticos y propositivos?
-

A modo de cierre

En este capítulo hemos insistido en la necesidad de trazar propuestas de intervención para la enseñanza de la escritura académica que tengan como propósito crear condiciones para que el estudiante reconozca a los demás en el discurso. Estas propuestas deben ayudarlo a construir su identidad como escritor académico, a visualizar su situación y su perspectiva para lograr expresar opinión. Se trata, pues, de generar en el joven escritor el dominio de un discurso razonado, consciente, que le permita alcanzar niveles de autonomía y libertad que le abran el camino hacia una lectura más analítica y una escritura más intencional.

Así entendida, la enseñanza de la argumentación debe estar orientada a hacer explícitos los procesos persuasivos propios de los distintos ámbitos disciplinares. Por ello, la lectura, el análisis y el comentario de géneros argumentativos son fundamentales para que el estudiante obtenga la satisfacción intelectual de quien ha rastreado los registros del texto y descubierto su estructura, pero además puede manipularla y producir nuevos textos de mayor complejidad, que revelen los procesos de pensamiento involucrados en su construcción.

Aprender a argumentar implica aprender a pensar y aprender a pensar requiere estar en contacto con situaciones abiertas al diálogo y la discusión. Para ello, es necesario que nuestros estudiantes investiguen y se informen. La búsqueda de información y la lectura de textos especializados es la base para el desarrollo de las habilidades argumentativas requeridas en la universidad. Para opinar, nuestros estudiantes necesitan contrastar puntos de vista, identificar posturas o posiciones similares o diferentes de las propias; la única vía para lograrlo es entrar en contacto con los infinitos y variados discursos que circulan en los contextos especializados. Se trata pues, de guiar a los jóvenes en un trayecto de migración hacia la escritura experta que les permita visualizarse como sujetos con voz capaces de reconocer sus textos insertos en el diálogo que su comunidad disciplinar plantea. En este marco, creemos que la vida profesional y la integración a los grupos sociales de los egresados de las universidades, en el contexto de un mundo complejo, requieren de competencias ciudadanas entre las cuales está la de poder participar de forma reflexiva en debates sociales con las herramientas que se pueden obtener de una pedagogía de la escritura argumentativa.

Más sobre el tema

- Beke, Rebecca (2005). “El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación”. *Signos*, vol. 38, n° 57, pp. 7-18. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100001>.
- Castro Azuara, María Cristina y Sánchez Camargo, Martín (2013). “La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios”. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 483-506. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200008&script=sci_arttext&tlng=pt.
- González, Jara (2015). “Argumentar a partir de fuentes: Diseño y evaluación de un programa para mejorar la escritura de síntesis argumentativas en educación secundaria”. Tesis doctoral. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669671/gonzalez_lamas_jara.pdf?sequence=1.
- Guerrero, Patricia (2015). “Diálogo, argumentación y construcción de perspectivas en estudiantes universitarios”. En González, Francisco (ed.), *Pensamiento crítico y argumentación: continuidades y rupturas*, pp. 65-84. México: Universidad de Sonora.

Referencias bibliográficas

- Andrews, Richard (2009). *Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research*. Londres: Taylor & Francis.
- Arnoux, Elvira (2006). “Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis”. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, n° 44, pp. 95-118.
- (dir.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, Elvira; Borsinger, Ann; Carlino, Paula; Di Stefano, Mariana; Pereira, María Cecilia y Silvestri, Adriana (2004). “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado”. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, n° 3, pp. 1-16.

- Askehave, Inger y Swales, John M. (2001). "Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution". *Applied Linguistics*, vol. 22, n° 2, pp. 195-212.
- Bañales Faz, Gerardo; Castelló, Mariana y Vega López, Norma Alicia (2016). "Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas". *Pro-Posições*, vol. 22, n° 1, pp. 97-114.
- Bañales Faz, Gerardo; Vega López, Norma Alicia; Araujo Alvinada, Narciso; Reyna Valladares, Antonio y Rodríguez Zamarripa, Brianda Saraí (2015). "La enseñanza de la escritura argumentativa en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística Aplicada". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, n° 66, pp. 879-910. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300009&lng=es&tlng=en.
- Bañales Faz, Gerardo; Vega López, Norma Alicia; Reyna Valladares, Antonio; Pérez Amaro, Elsa Guadalupe y Rodríguez Zamarripa, Brianda Saraí (2014). "La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios". *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. SOCIOTAM*, vol. 24, n° 2, pp. 27-50.
- Bazerman, Charles (1988). *Shaping knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- (1994). *Constructing experience*. Illinois: Souther Illinois University Press.
- (2012). "A genre based Theory of Literate action". Conferencia plenaria, Congreso Internacional Rethinking Genre 20 Years Later, Ottawa, Canadá, 26 al 29 de junio.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bolívar, Adriana y Beck, Rebeca (comps.) (2011). *La lectura y la escritura para la investigación*. Caraca: Universidad Central de Venezuela.
- Carlino, Paula (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de lingüística*, vol. 24, pp. 41-62.
- (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18 n° 57, pp. 355-381.

- Cassany, Daniel (2011). “Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad”. Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, Universidad de Concepción, Chile. Disponible en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>.
- Castelló, Monserrat; Bañales Faz, Gerardo y Vega López, Norma Alicia (2010). “Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica. Estado de la cuestión”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, n° 3, pp. 381-401.
- Castelló, Monserrat; Iñesta, Anna y Corcelles, Mariona (2013). “Learning to Write a Research Article: Ph. D. Students’ Transitions toward Disciplinary Writing Regulation”. *Research in the Teaching of English*, vol. 47, n° 4, pp. 442.
- Castelló, Monserrat; Mateos Sanz, María del Mar; Castells, Nuria; Iñesta, Anna; Cuevas Fernández, Isabel y Solé, Isabel (2012). “Academic Writing Practices in Spanish Universities”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol 10, n° 2, pp. 569-590.
- Castro Azuara, María Cristina y Sánchez Camargo, Martín (2013). “La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios”. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 483-506.
- Chi, Michelene T. H. (2006). “Two approaches to the study of experts characteristics”. En Ericsson, K. Anders (ed.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corcelles, Mariona; Castelló, Montserrat y Mayoral, Paula (2015). “El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado”. Disponible en http://www.academia.edu/25078364/Desarrollo_de_la_voz_del_escritor.
- Farris, Christine y Smith, Raymond (1992). “Writing-intensive courses. Tools for curricular Change”. En McLeod, Susan y Soven, Margot (eds.), *Writing across the curriculum. A guide to developing programs*, pp. 52-62. Newbury Park: Sage Publications.
- Fullwiler, Toby y Young, Art (eds.) (1982). *Language connections: Writing and reading across the Curriculu*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Gee, James Paul (2000). “Identity as an analytic lens for research in education”. *Review of Research in Education*, vol. 25, n° 1, pp. 99-125.
- (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.

- (2006). “A sociocultural perspective on early literacy development”. En Neuman, Susan B. y Dickinson, David K. (eds.), *Handbook of early literacy research*, pp. 30-42. Nueva York: Guilford Press.
- Hyland, Ken (1999). “Academic attribution: citation and constructions of disciplinary Knowledge”. *Applied Linguistic*, vol. 20, n° 3, pp. 341-367.
- (2002). “Authority and invisibility: authorial identity in academic writing”. *Journal of Pragmatics*, vol. 34, n° 8, pp. 1091-1112.
- (2005). “Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse”. *Discourse Studies*, vol. 7, n° 2, pp. 173-192.
- Hyland, Ken y Sancho Guinda, Carmen (eds.) (2012). *Stance and voice in written academic genres*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and Identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2005). “The discorsal construction of writer identity”. En Beach, Richard; Green, Judith; Kamil, Michael y Shanahan, Timothy (eds.), *Multidisciplinary perspectives on literary research*, revised edition, pp. 391-416. Cresskill: Hampton Press.
- McLeod, Susan y Soven, Margot (1992). *Writing across the curriculum. A guide to developing programs*. Newbury Park: Sage Publications.
- Moje, Elizabeth (2010). “Desarrollo del discurso, literacidades e identidad disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento?”. En López Bonilla, Guadalupe y Pérez Fragosó, Carmen (coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*, pp. 67-98. México: Plaza y Valdés y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Natale, Lucía (coord.) (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (coords.) (2016). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Padilla, Constanza; Douglas, Silvina y López, Esther (2011). “Competencias argumentativas en la alfabetización académica”. *Contextos de Educación*, vol. 11, n° 11, pp. 1-17.

- Parodi, Giovanni (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, Giovanni y Burdiles, Gina (eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
- Perales-Escudero, Moisés (coord.) (2011). *Literacy in mexican higher education: Texts and contexts*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Pérez Echeverría, María del Puy y Bautista Arellano, Alfredo (2009). “Aprender a pensar y argumentar”. En Pozo, Juan Ignacio y Pérez Echeverría, María del Puy, *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*, pp. 149-163. Madrid: Morata.
- Peterson, Shelley (2005). *Writing across the curriculum. All teachers teach writing*. Winnipeg: Portage y Main Press.
- Roux, Ruth (2008). “Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad”. En Narváez Cardona, Elizabeth y Cadena Castillo, Sonia (coords.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Russell, David (1990). “Writing across the curriculum in historical perspective. Toward a social interpretation”. *College English*, vol. 52, n° 1, pp. 52-73.
- (1995). “Activity theory and its implications for writing instruction”. En Petraglia, Joseph (ed.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction*, pp. 51-77. Hillsdale: Erlbaum.
- (2002). *Writing in the academic disciplines. A curricular history*, 2da. edición. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Sánchez, Martín (2014) “El ensayo escolar”. En Castro Azuara, María Cristina (coord.), *Prácticas de escritura académica en la universidad*, pp. 75-102. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Serrano, Stella (2008). “Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica”. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, n° 1, pp. 149-161.
- Solé, Isabel; Teberosky, Anna, y Castelló, Monserrat (2012). “Academic communication strategies in postgraduate studies”. En Thaïss, Chris; Bräuer, Gerd; Carlino, Paula; Ganobcsik-Williams y Aparna Sinha, Lisa (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*.

- Fort Collins: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/wpww/book.pdf#page=375>.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004) 2005. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2013). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Londres: Routledge.
- Swales, John y Feak, Christin (1994). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Tolchinsky, Liliana (coord.) (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.
- Tolchinsky, Liliana y Simó, Rosa (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Venegas, René; Núñez, María Teresa; Zamora, Sofía y Santana, Andrea (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guía para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Wolfe, Christopher R. (2011). “Argumentation across the curriculum”. *Written Communication*, vol. 28, n° 2, pp. 193-219.

Capítulo V

Las devoluciones escritas del profesor universitario*

Lucía Natale

Introducción

Hacer devoluciones sobre los trabajos de los estudiantes es una de las tareas que, como docentes, nos involucran en mayor medida. Además de demandar una importante cantidad de tiempo, nos enfrenta a una serie de interrogantes sobre las actitudes que podemos asumir frente a las producciones estudiantiles.

Cuando tenemos que “corregir”, encontramos varias posibilidades: calificar los trabajos, marcar los errores, editarlos, escribir anotaciones que expresen nuestras apreciaciones, reunirnos con los estudiantes para hacer una devolución oral, plantear al autor preguntas que despierten reflexiones sobre el propio texto o brindar orientaciones más directivas para que los alumnos lo reelaboren o cuenten al menos con algunos consejos para la siguiente tarea de escritura.

También nos surgen preguntas sobre el grado de minuciosidad que podemos adoptar a la hora de realizar comentarios sobre los textos de nuestros estudiantes: ¿cuántos se pueden hacer? ¿Cuántos aspectos conviene observar? ¿Todos

* Este capítulo fue elaborado en el marco de la investigación de la tesis doctoral de la autora, titulada “Representaciones sobre la escritura disciplinar y su enseñanza en el discurso de los docentes universitarios”, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

o conviene concentrarnos en unos pocos? Por otro lado, ¿qué estilo conviene adoptar? ¿Debemos mostrarnos distantes y directivos? ¿O sería deseable un tono amigable?

Asimismo, también solemos plantearnos qué debemos tener en cuenta en nuestras devoluciones: ¿concentrarnos en el contenido impartido o también hacer comentarios sobre la redacción? En este sentido, ¿hay que prestar atención a la “forma”, “contenido” o a ambos? ¿Cómo se separarían? ¿Es posible hacerlo?

Pero antes de atender a estas preguntas, resulta conveniente formular qué entendemos por “devoluciones” en este capítulo. Desde nuestra perspectiva, las devoluciones de los docentes universitarios constituyen muestras de un género pedagógico, lo que implica decir que es una de las actividades que los profesores llevamos adelante en nuestra labor educativa. Específicamente, son un tipo de intercambio que se inscribe en una serie más amplia de interacciones entre profesores y estudiantes. Son el resultado de una suerte de diálogo que sigue a la formulación de una consigna del profesor. A partir de esa demanda, los estudiantes producen un texto que funciona como respuesta. En una instancia posterior, que constituye la devolución en sí misma, el docente emite una evaluación y genera otros enunciados que tienen como objetivo ordenar o sugerir nuevas tareas para mejorar la primera versión de la respuesta. Así, la devolución resulta un género eminentemente dialógico, interactivo.

Desde una mirada institucional, quien produce la devolución es un individuo que ostenta un prestigio social, avalado por su designación como docente de una institución universitaria. Desde ese lugar, tiene la potestad de acreditar quiénes poseen las habilidades y los conocimientos necesarios para progresar en sus estudios, lo que ha sido interpretado por Bourdieu y De Saint Martin (1975) como un mecanismo de selección social y de perpetuación de valores establecidos. Aunque menos taxativos, Hyland y Hyland (2006a) también reconocen la influencia de las ideologías dominantes en las instituciones sobre los docentes, así como aquellas provenientes de sus sistemas de valores y creencias, su formación previa y su entorno sociocultural.

Teniendo en cuenta el ámbito en que se producen y circulan, representan también un género académico que, a la vez, se inscribe en un área de conocimiento específica, correspondiente a la disciplina en la que el docente es experto. Pensadas desde esta perspectiva, las devoluciones de los docentes se constituyen como una de las vías mediante las cuales el profesor, como miembro experto de la comunidad, puede encaminar, regular y (re)orientar el ingreso y la participación de los estudiantes en las actividades del área de estudios.

Como todo género, las devoluciones persiguen distintos propósitos sociales: 1) establecer qué tipo de conocimientos son considerados válidos en un campo del saber (Lea y Street, 1998); 2) brindar andamiaje y retroalimentación en la producción de las sucesivas versiones de textos de los estudiantes (Kumar y Strake, 2011) mediante sugerencias, preguntas o instrucciones más o menos indirectas (Hyland y Hyland, 2001 y 2006b); 3) evaluar los conocimientos disciplinares construidos por el estudiante (Kumar y Strake, 2011); 4) resguardar las relaciones interpersonales e institucionales (Coffin *et al.*, 2003); y 5) mantener relaciones de poder y autoridad entre estudiantes-novatos y académicos-expertos (Lea y Street, 1998). Además, postulamos una sexta meta: orientar o reorientar el ingreso de los novatos a una cultura disciplinar a partir del señalamiento de los ajustes necesarios para que un texto resulte aceptable en tal comunidad (Natale, 2014a).

En cuanto a su organización interna o estructura esquemática (Martin y Rose, 2008), consideramos que la devolución escrita comprende dos grandes pasos o partes: 1) una evaluación global, expresada por lo general mediante una escala numérica y, de manera optativa, comunicada en una sección que suele llamarse “comentarios generales”, con una valoración cualitativa y 2) una serie de comentarios referidos a segmentos específicos de la producción de los alumnos. Estos suelen ubicarse en los márgenes o intercalados entre las líneas del texto de los estudiantes. Estos comentarios funcionan como argumentos para fundamentar la evaluación global y para impulsar revisiones del texto o del conocimiento disciplinar.

En lo que sigue, en este capítulo, reseñaremos algunas investigaciones sobre los comentarios escritos de los docentes que resultan relevantes para responder a los interrogantes planteados más arriba. A continuación, expondremos algunas propuestas de abordaje de las devoluciones, que se sustentan en distintas investigaciones. Por último, ofreceremos algunas estrategias para brindar retroalimentación a los estudiantes y, a la vez, despertar en ellos un grado de conciencia metalingüística que les permita reflexionar sobre sus propios textos y revisarlos críticamente antes de entregarlos. Estas estrategias son actualmente implementadas y puestas a prueba en el marco del “Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de las carreras” (PRODEAC) radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2015; Natale *et al.*, 2017). Por último, presentamos algunos textos bibliográficos que amplían la problemática que aquí se aborda.

¿Qué dicen las investigaciones sobre las devoluciones escritas?

La retroalimentación, una de las mediaciones que los docentes interponen para colaborar con los procesos de producción escrita de los estudiantes, es considerada hoy como un factor clave, aunque las perspectivas sobre esta actividad han variado en el tiempo.¹ Durante la década de 1980 y en los primeros años de la siguiente se cuestionaba su efectividad para el mejoramiento de la escritura (Hyland y Hyland, 2006a). Esto se debía en parte a la primacía de un paradigma “progresista” o “expresivista” (Cope y Kalantzis, 1993; Martin, 1999) en la enseñanza de la escritura. Desde este paradigma se sostiene que el profesor no debe asumir un rol directivo, ni coartar la expresión ni imponer sus puntos de vista, sino más bien estimular los procesos de pensamiento del escritor y su creatividad (Hyland, 2002). Por esto, la retroalimentación es vista como autoritaria, poco estimulante y habitualmente concentrada en los errores de los estudiantes.

A mediados de los años noventa, se produjo un viraje en la consideración de las devoluciones de los docentes (Ferris, 2003) y, consecuentemente, un incremento de las investigaciones dedicadas al tema, principalmente en el área de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Se indagó, sobre todo, acerca de los resultados educativos, como la efectividad de la corrección de errores en el mejoramiento de las producciones de los estudiantes, las preferencias de los alumnos sobre el tipo de retroalimentación (oral o escrita) y sobre sus valoraciones acerca de la utilidad de las devoluciones de los docentes. Por otro lado, se estudiaron los dispositivos diseñados para la retroalimentación (oral o mediada por computadoras), así como los efectos de delegar la devolución en pares y de la autoevaluación.²

La organización discursiva de los comentarios de los docentes

Algunas investigaciones examinaron las devoluciones desde una perspectiva discursiva, para lo que desarrollaron distintos sistemas de categorización de los comentarios de los docentes. Hyland y Hyland (2001) establecen tres categorías:

¹ Para una revisión de los enfoques predominantes en distintos momentos, ver Connors y Lunsford, 1993 y Ferris, 2003.

² Para un exhaustivo estado del arte, ver Hyland y Hyland, 2006a.

elogio, crítica y sugerencia. La primera expresa una valoración positiva, mientras que la segunda es de carácter negativo. Por su parte, las sugerencias introducen una recomendación explícita acerca de las acciones que deben realizarse para remediar el escrito. Según los investigadores, las tres funciones son muchas veces atenuadas para evitar conflictos entre docentes y estudiantes, incluso los elogios. Entre los ejemplos que se citan para ilustrar las distintas formas de mitigación se encuentran los comentarios en los que se combinan las críticas con los elogios o con las sugerencias. En estos casos se advierte que el comentario se articula en dos partes, de las cuales la primera es un elogio que serviría para atenuar la fuerza de la orden o de la crítica que le sigue.

Por otro lado, a partir del examen detallado de recursos lingüísticos y discursivos empleados por docentes de materias disciplinares de distintas carreras de pregrado, Natale (2014a) encontró que los profesores utilizan distintas estrategias discursivas (Menéndez, 2000; 2005) con el objetivo de alcanzar, simultáneamente, distintas metas comunicativas. Estas estrategias—que la autora designa con los nombres de *aceptar*, *rechazar*, *ajustar*, *problematizar*, *empujar*, *solicitar nueva información*, *sugerir lecturas* y *guiar la producción escrita*—sirven para que los profesores expresen sus apreciaciones sobre el texto del estudiante o sobre una de sus dimensiones, entablen con ellos relaciones intersubjetivas del tipo experto-novato, respondan a las disposiciones de la universidad y contribuyan a conservar el orden institucional. A la vez, sus comentarios constituyen una manifestación de las condiciones requeridas para el ingreso de un nuevo miembro a una cultura disciplinar determinada. Así, un rasgo esencial de estas estrategias es que cumplen simultáneamente diversos propósitos. En la tabla 1 se caracterizan y ejemplifican las estrategias descritas por la autora.

Cuadro 1. Síntesis del sistema de estrategias empleadas en devoluciones escritas

Estrategia	Meta principal	Ejemplo
Aceptar	Expresar abiertamente una evaluación positiva sobre algún aspecto puntual o sobre la producción escrita como unidad global.	¡Muy buen trabajo! ¡Esta pregunta es muy interesante! √
Rechazar	Expresar abiertamente que un concepto ha sido empleado de modo erróneo o que ha sido falseado un dato fáctico.	¡NO! Incorrecto ¡Error! X
Ajustar	Solicitar mayor precisión.	Las preguntas no responden exactamente a la manera en la que está formulado el problema. Habría que ajustarlas un poco (profesora 1).
Problematizar	Discutir una afirmación del estudiante, llevarlo a una reconsideración de sus aseveraciones. Para ello, se suelen formular preguntas que apuntan a la certeza de la afirmación y se plantean dudas, aunque no se niega abiertamente la afirmación del estudiante.	¿ <u>Están seguros</u> de que estamos frente a un modelo de problematización en las capacitaciones del remediar? Si es así, justifiquenlo (profesora 1).
Empujar	Demandar un agregado o una mejora derivada de un problema detectado, si bien se reconocen aciertos. Se trata de una estrategia que implica tres pasos: 1) señalamiento de un logro, 2) expresión de una crítica negativa, 3) sugerencia para mejorar.	Muy bien. Es importante plantear el problema antes de comenzar el desarrollo. Sin embargo, el planteo es demasiado escueto. Aquí podrías tomarte el tiempo de pensar las implicancias de esta cuestión y desarrollarlas un poquito (profesora 3).
Solicitar ampliación de la información	Pedir un mayor desarrollo del contenido conceptual.	? (profesor 2) ¿Cuáles? (profesora 8)
Sugerir lecturas	Requerir la consulta de una mayor cantidad de textos bibliográficos.	Revisar la unidad entera. Ver trabajos de Cantero, Terigi, Padawer. Todos pertinentes para este tema (profesora 6).
Guiar la producción de textos	Indicar una modificación referida específicamente a la organización del texto. La indicación sobre la acción que debe llevar adelante el estudiante es construida con un verbo o un sustantivo que remiten a la dimensión verbal del trabajo.	Sería conveniente que al comenzar el trabajo puedan plantear una introducción en la que expliquen el propósito del mismo (profesora 1). Reformular este párrafo (profesora 15).

Fuente: elaboración propia a partir de Natale, 2014a y 2014b.

Las representaciones que se construyen en las devoluciones escritas

Distintos trabajos se han dedicado a analizar el tipo de representaciones sobre la escritura y sobre el conocimiento que se construyen en las devoluciones escritas. Asimismo, se han examinado las imágenes del docente y del estudiante que los comentarios erigen. Ivanič, Clark y Rimmershaw (2000) sostienen que el tipo de corrección que los docentes realizan se relaciona con la forma en la que conciben su propio rol. Si ellos creen que la tarea de leer los escritos de sus estudiantes se vincula con una actividad meramente administrativa, sus respuestas serán breves, solo para justificar la calificación. En cambio, si entienden que lectura y revisión de los trabajos de los alumnos tiene un papel importante en el aprendizaje y va más allá de lo administrativo, empeñan tiempo y ofrecen respuestas elaboradas y detalladas a los trabajos escritos.

Por otro lado, estos investigadores también abogan por la idea de que los comentarios erigen representaciones sobre la escritura académica y sobre la finalidad que los docentes le asignan. Así, según el tipo de devoluciones, la escritura puede aparecer como un objeto pasible de ser medido, como una prueba del conocimiento adquirido o del esfuerzo dedicado a una tarea. Por otro lado, la universidad y las comunidades discursivas y los valores que en ellas se defienden son también representados en los comentarios de los docentes.

Otros investigadores dedicados al estudio de las devoluciones escritas han analizado los roles o identidades de los docentes y los estudiantes que se construyen en los comentarios de los profesores. Para Anson (1989), las anotaciones que constituyen las devoluciones escritas permiten establecer tres grupos de docentes-expertos: los *duales*, que se focalizan en los errores superficiales y se posicionan como árbitros que juzgan qué está bien y qué está mal; los *relativistas*, que atienden principalmente a los significados de contenido y dejan de lado los problemas retóricos y lingüísticos, y los *reflexivos*, cuyos comentarios recuperan tanto las ideas expresadas en el texto como su estructura. Estos últimos docentes, a la vez, se muestran abiertos a respuestas divergentes.

Jeffery y Selting (1999), por su parte, encuentran distintas identidades que los expertos construyen en las devoluciones escritas, para sí y para los novatos, entre las que existen correspondencias. Algunos docentes asumen en sus comentarios el papel de un guía que orienta al novato en cuestiones específicas de sus disciplinas. En esas interacciones, el novicio es introducido paulatinamente en los círculos de actividad de la comunidad. Otros profesores parecen tener como propósito principal impulsar a los estudiantes a crear nuevo conocimiento,

establecer conexiones novedosas entre fuentes diversas y bucear en los datos para profundizar sus análisis. Por último, el docente puede adoptar la función de juez sobre la consigna solicitada, la de quien observa si está bien o mal realizada. Su destinatario, antes que como un futuro miembro de la comunidad disciplinar, es mostrado como un estudiante, en un rol relativamente más pasivo que en los pares anteriores. Este papel se reserva para los docentes que se limitan a actuar como editores de errores mecánicos, de gramática, ortografía y formato.

Natale (2014b), por su parte, encontró que los docentes que representan la escritura como una práctica disciplinar y una herramienta que puede transformar tanto el conocimiento como al propio sujeto escritor asumen una postura activa y ofrecen numerosas sugerencias para retroalimentar la producción escrita de los estudiantes. En este sentido, se constituyen como verdaderos guías para los novatos que desean ingresar a la comunidad. Por el contrario, los profesores que construyen representaciones sobre la escritura en las que esta se asocia a un don o una capacidad de los estudiantes que ellos se limitan a contemplar, usan predominantemente estrategias de evaluación del conocimiento y no demandan nuevas acciones para mejorar el texto. De esta manera, construyen para sí el rol de jueces, en términos de Jeffery y Selting (1999).

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA A PARTIR DE LO LEÍDO

- ¿Cómo describiría sus devoluciones escritas? ¿Cómo las realiza? ¿Qué busca lograr con ellas?
 - ¿Qué funciones, de las señaladas más arriba, reconoce en sus devoluciones escritas?
 - ¿Con cuál de las identidades de docente descritas por Jeffery y Selting asocia su práctica?
-

¿Cómo abordar las devoluciones escritas? Algunas propuestas

En directa relación con lo desarrollado en los apartados anteriores, algunos autores han formulado recomendaciones a tener en cuenta a la hora de realizar

comentarios escritos sobre las producciones de los estudiantes. Ivanič, Clark y Rimmershaw (2000: 63-64) sugieren:

- atender a la calidad, la cantidad y la periodicidad de la provisión de retroalimentación a los estudiantes, e incluso considerar la posibilidad de solicitar menos trabajos escritos si de ello depende obtener tiempo para hacer comentarios sobre los borradores y las versiones finales;
- explicitar los criterios mediante los cuales se evaluarán los trabajos antes de que los estudiantes comiencen a escribirlos;
- plantear los comentarios en un tono de diálogo o debate y no como meras evaluaciones;
- sopesar los efectos del estilo de comentario que suele emplear;
- considerar qué mensajes sobre la escritura, los estudiantes y sobre el propio rol del docente se construyen en los comentarios y, de ser necesario, reformularlos;
- reconocer el valor que tienen los comentarios evaluativos, tanto los negativos como los positivos y considerar también la posibilidad de utilizar comentarios que no expresen solamente apreciaciones, sino también orientaciones;
- hacer notar que los comentarios responden a una visión personal del docente, mediante el uso de la primera persona o con atenuaciones, de modo que su voz no aparezca instituida como una verdad absoluta y cerrada a las discusiones.

Complementariamente, Nicola y Macfarlane-Dick (2006) consignan que las buenas prácticas de retroalimentación tienen como meta:

- facilitar el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión de los estudiantes sobre sus aprendizajes,
- proveer de información valiosa para que los estudiantes profundicen sus aprendizajes,
- promover el diálogo sobre el conocimiento construido,
- alentar sobre los logros y fomentar la autoestima como escritor,

- dar oportunidades para achicar las brechas entre el conocimiento construido y la actuación deseada o requerida,
- brindar información de calidad que sirva para mejorar el escrito.

Ahora bien, más allá de las recomendaciones sobre la construcción discursiva de las devoluciones escritas y sobre el tipo de actitud que resulta positivo asumir en los comentarios, conviene considerar también algunos de los aspectos materiales implicados en su elaboración, como las tecnologías empleadas (manuales o digitales) y los códigos seleccionados (verbal, gráfico, numérico o una combinación de ellos). Como veremos en los apartados que siguen, estas dimensiones tienen también implicancias en la efectividad de los comentarios de los docentes.

La selección de las tecnologías para las devoluciones

Una de las decisiones que los docentes debemos tomar se refiere a las tecnologías o herramientas que emplearemos para hacer las devoluciones. Una opción es el lenguaje oral, lo que implicaría hacer comentarios sobre los trabajos de manera general, a toda la clase, o a cada uno de los estudiantes. Los comentarios generales son ciertamente muy económicos en relación con el trabajo del docente que requieren. Otra ventaja se relaciona con la posibilidad de generar una discusión acerca de la manera en que los estudiantes abordaron los temas, cuáles fueron los aciertos y los errores más frecuentes. El profesor puede también aprovechar la situación para aclarar algunas de las ideas confusas. Sin embargo, esta vía presenta una desventaja: si los estudiantes no toman nota, el intercambio puede ser olvidado fácilmente. Por otro lado, los alumnos no tendrían una devolución personalizada sobre su texto o, en caso que el profesor optara por realizarla, debería disponer de tiempo para hacer comentarios cara a cara, que pueden resultar ciertamente muy productivos ya que los estudiantes tendrían la posibilidad de hacer preguntas, comprender cuáles fueron los aciertos, las dificultades, y conocer algunas vías para resolverlas. La falta de tiempo en el aula y también los requisitos de las instituciones, que suelen exigir que se registre la evaluación de los trabajos, hacen que la mayoría de las devoluciones tengan al menos una versión escrita.

Los comentarios escritos pueden realizarse a través de tecnologías manuales (Kress y Van Leeuwen, 1996) como lápiz o tinta de distintos colores o por medio

de tecnologías digitales (generalmente, procesadores de textos) intercambiados a través de correo electrónico o aulas virtuales. Esta primera distinción entre tecnologías puede no decir mucho si no se contemplan otros aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En principio, el hecho de que las producciones de los estudiantes y las devoluciones correspondientes se intercambien a través de medios informáticos hace que puedan ser guardadas tanto por el docente como por los autores del trabajo, lo que permite a los primeros realizar un seguimiento de los borradores y a los segundos consultar las sugerencias ante alguna duda posterior. Se propiciaría de esta manera la posibilidad de realizar una evaluación de proceso a través de un portafolio.³

Además, guardar constancia de los comentarios resulta necesario en situaciones en las que el propio profesor es el actor evaluado, sea por las autoridades de la universidad o por algún organismo de supervisión. Por el contrario, cuando las devoluciones son producidas con tecnologías manuales, son archivadas por los docentes tras su exposición al estudiante o bien son entregadas a los estudiantes sin que se conserve copia del documento en la institución. Una solución para que ambos actores conserven las anotaciones y se pueda hacer un seguimiento sería entregar a los estudiantes una copia del trabajo, aunque no es una práctica frecuente al menos en la tradición universitaria.

En síntesis, a partir de este análisis, puede pensarse que la tecnología digital, que permite conservar las sucesivas versiones de los trabajos, es la más recomendable. Además, como se sabe y como veremos a continuación, los procesadores de texto ofrecen numerosas herramientas (resaltadores, uso de tipografías variadas, inclusión de comentarios que pueden ser respondidos, inserción de frases, entre otras) para llamar la atención de los estudiantes y destacar segmentos, sea por logrados o porque merecen una revisión. Como desventaja, imponen al docente una mayor cantidad de tiempo frente a la computadora.

Los códigos empleados en la evaluación de los trabajos

La selección del código para comunicar la evaluación del trabajo no es una cuestión menor, como esperamos dejar en claro a través del análisis de distintos ejemplos. En primer lugar, resulta necesario aclarar que los más empleados en el

³ Para una mayor profundización sobre el tema, ver en este volumen el capítulo VI, de María Constanza Errázuriz y Liliana Fuentes.

medio universitario son el numérico, el gráfico y el verbal, los que, en muchas ocasiones, se combinan en la corrección de un mismo trabajo.

El código numérico queda reservado casi exclusivamente para expresar la calificación,⁴ ya que el sistema establecido en las instituciones argentinas responde a una escala que comprende del 0 al 10. La asignación de una nota numérica al desempeño de los estudiantes es uno de los requisitos institucionales a los que están sujetos los docentes, ya que de ella depende la acreditación de los estudiantes. Sin embargo, si bien el acto de calificación resulta suficiente para cumplir con normativas, no es considerado como una acción educativa que tienda a la formación de los estudiantes y se asocia a prácticas tradicionales de la evaluación (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004). No obstante, para algunos docentes, la reducción de un juicio a una cifra es un índice de objetividad, precisión e incluso de cientificismo (Bain, 2006) o, tal vez, una manera de entablar una relación distante, estrictamente pública, con los estudiantes.

En cuanto al código gráfico, podemos distinguir entre las realizadas de manera manual por el docente y las efectuadas mediante el procesador de texto, que mostraremos más adelante. Entre las manuales, a su vez, encontramos las que ya tienen un significado reconocible en la cultura, como las de los ejemplos 1 y 2:

Ejemplo 1. Marcas gráficas manuales marginales (docente de Ingeniería)

- 5) El método Brown y Gibson:
- a. Combina valores subjetivos.
 - b. Combina valores objetivos.
 - c. Combina valores objetivos y subjetivos.
 - d. Ninguno de las opciones anteriores.
- 6) **Ley 11.459 TÍTULO II - CAPÍTULO I CLASIFICACIÓN DE LAS INDUSTRIAS**
- a. De acuerdo con lo establecido por el Artículo 15° de la Ley 11.459 existen cuatro categorías de acuerdo al Nivel de Complejidad Ambiental (N.C.A.).
 - b. De acuerdo con lo establecido por el Artículo 15° de la Ley 11.459 existen tres categorías de acuerdo al Nivel de Complejidad Ambiental (N.C.A.).
 - c. De acuerdo con lo establecido por el Artículo 15° de la Ley 11.459 existen tres grupos (1, 5, 10) de acuerdo al Nivel de Complejidad Ambiental (N.C.A.).
 - d. Todas las opciones anteriores son incorrectas.

Fuente: Martin, James Robert (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

⁴ Algunos docentes emplean números para hacer llamadas a pie de página, donde escriben un comentario verbal.

El ejemplo, como vemos, muestra el uso de dos marcas muy frecuentes, que poseen un “valor unívoco para los estudiantes” (Di Benedetto y Carlino, 2007), así como en otros campos de actividad de la cultura occidental actual. La muesca ascendente \surd tiene un matiz positivo, asociado a lo correcto, mientras que la cruz o X indica error.

Ejemplo 2. Marcas gráficas manuales (docente de Estudios Políticos)

desarrollo armónico. Esto podría marcar una tendencia, que de hecho se manifiesta y se manifestó en varios países, hacia la exclusión de ciertos sectores en la participación política, elitizando a la clase dirigente, nutrida por la idea más pura de democracia procedimental, donde se estructura la participación ciudadana solamente o principalmente por medio del voto. Consolidando de esta manera una democracia representativa con poca participación de la ciudadanía. Un proyecto de unidad

Por su parte, la inscripción marginal del ejemplo 2 es una marca extrapolada del sistema lingüístico, que significa “interrogación”, por lo que es altamente probable que el autor del texto corregido por el docente comprenda que alguna información (probablemente la subrayada o, si no hubiera una marca sublineal, la que se encuentra a la altura de los signos de interrogación) resulta confusa o requiere algún tipo de especificación o ampliación, aunque no se consigne cuál.

Un párrafo aparte merece el ejemplo 3. Como vemos, en este caso solo se utilizan unas líneas que subrayan algunas expresiones de los estudiantes.

Ejemplo 3. Marcas gráficas manuales (docente de Economía)

Uno de los aportes fundamentales del neorrealismo es la incorporación de las explicaciones económicas en el análisis de los comportamientos de los Estados en el ámbito internacional. A diferencia del realismo, lo que impulsa a los Estados Nacionales a vincularse con otros Estados no es su voluntad de poder sino que más importante aun, en el marco de un sistema económico mundial, los Estados se relacionan a través de la economía, básicamente del comercio.

Las marcas de este ejemplo no pueden ser vinculadas con un significado concreto ni con algún tipo de evaluación positiva o negativa relacionada con los segmentos demarcados. Parece, a primera vista, que procuran llamar la atención del destinatario, pero no logran por sí mismas transmitir un significado

claro. O, en todo caso, los significados se hallan tan condensados en una señal abstracta que no resultan transparentes para los destinatarios. En términos de Kress y Van Leeuwen (1996: 52), “cuanto más abstracto es el signo, mayor es su extensión semántica o [...] mayor es el rango potencial de usos como significante de un signo”. En este sentido, se refuerza la idea de que no resultan unívocas. De alguna manera, a través de su empleo, se están habilitando lecturas que no necesariamente son las que el docente ha querido propiciar.

Las limitaciones en el desarrollo de los significados de las marcas gráficas no convencionales empleadas en el ejemplo anterior tienen evidentes implicaciones pedagógicas. Si bien es claro que los señalamientos gráficos resultan ágiles y económicas, a la hora de evaluar, en tanto insumen poco tiempo, requieren que el destinatario ponga en juego una serie de mecanismos para poder reconocer los significados que no se explicitan y, a veces, no logran hacerlo (Di Benedetto y Carlino, 2007). Por esto, puede decirse que las marcas gráficas constituyen elementos que se relacionan más bien con la evaluación y los requisitos institucionales. Pareciera que apuntan a dejar asentado que el docente ha leído las producciones de los estudiantes, pero no resultan útiles para el mejoramiento del texto por parte del estudiante.

A continuación, consideraremos las ventajas y las desventajas de realizar devoluciones verbales escritas, ya sea a través de medios digitales, como las de los ejemplos 4 y 5, ya sea en papel, con anotaciones manuales, como en el 6.

Ejemplo 4. Cuerpo del correo electrónico enviado por una docente a sus estudiantes

Estimadas Raquel, Belén y cia:(creo que me estoy olvidando de una compañera, sepan disculpar la omisión de su nombre):

Leí lo que mandaron y quiero hacerles algunos comentarios:

Valoramos el trabajo que se han tomado para articular los textos del marco teórico (Parrilla, Edcudero, Guyot, etc.) con lo que se plantea en el plan Conectar Igualdad. El material de Conectar Igualdad es bueno tenerlo en cuenta para una contextualización de nuestro problema...

Sn embargo el texto plantea un problema: aparecen muy mezclados diferentes niveles de registro, que no todos pueden pertenecer al “marco teórico”.. Es

decir, en un marco teórico no pueden incluir lo que plantea la presidenta o el ministro de Ciencia y Técnica en discursos políticos,. Justamente porque no son conceptualizaciones, sino discursos con intención de incidir en la realidad. Esto genera bastantes problemas en el texto. En algunos casos están resaltados párrafos, pero son muchos y no queríamos marcar todo.

Por eso les sugerimos:

Separar el escrito en dos apartados:

- El contexto de la investigación: Aquí presentan todo lo escrito sobre Conectar Igualdad, expresando y citando al documento, como algo que se plantea en el documento o en el libro que acompaña al programa, y podrían incluir los discursos políticos si lo creen necesario.

- Marco teórico (TIC y Educación): Lo que plantean los autores, aquí no puede faltar Coll, Guyot, Parrilla, etc.

En el aula virtual ya está colgado el comienzo del marco. Tal vez les sirva para ver el registro de escritura.

Para unificar esta parte deberían tomar en cuenta los aportes de diversos grupos, tal como ha comenzado grupo de Romina, Juan y Lucrecia. Por eso les mando el primer borrador que hicieron ellos (y resaltado en verde lo que deben tomar y mejorar), y los aportes de los grupos que se ocuparon de TIC. (Más el texto de ustedes con algunas cosas señaladas)

Entiendo que eso es lo que acordaron en la clase pasada a la cual no pude asistir.

Cualquier duda, vuelvan a escribirme o podemos combinar una tutoría para este jueves antes del horario de clase.

Saludos!

Como puede entenderse fácilmente, el ejemplo 4 ilustra el caso en que una profesora de la carrera de Educación les envía a los estudiantes un correo electrónico en el que hace un comentario sobre el texto como una unidad global, considerando distintos aspectos y ofrece algunas sugerencias para el mejoramiento del texto.

El ejemplo 5 muestra una serie de comentarios realizados sobre el documento que envió un grupo de estudiantes de Política Social.

Ejemplo 5. Combinación de recursos verbales y gráficos (color y disposición espacial) en una devolución digital (A-PS-1)

SECCIÓN 4: ANALISIS DE LA ESTRATEGIA DE CAPACITACIÓN Y DE LA PROPUESTA DE PARTICIPACIÓN DEL PROGRAMA REMEDIAR + REDES EN EL NIVEL DE LOS CAPS

A- Desarrollo de capacidades

Para recabar información sobre el significado de la capacitación en el contexto del Programa, buscamos en el Reglamento Operativo cómo aparece concebida. En las primeras páginas (R.O:8) se realiza una autocrítica a la formación de los médicos, que ha profundizado en el diagnóstico y muy poco en el tratamiento. Además el propio acto médico, sigue la misma línea, llegando a la prescripción con muy poca participación del paciente. Sigue luego la mecanización de recetar, no ya por su verdadero nombre (genérico) sino por la imposición de la marca. ¿Qué se propone entonces como estrategia educativa es preferible que refieran al término capacitación? Se menciona varias veces como necesario el cambio de rutinas. En otro apartado (R.O:10) enfatiza la capacidad del programa de aprender, adaptarse y corregir su rumbo constantemente, lo cual lo atribuye a la conjugación de la gestión y planificación centralizada con una operatoria altamente descentralizada que permite la cercanía, el contacto regular y fluido tanto con los efectores y beneficiarios como en el vínculo institucionalizado con las autoridades subnacionales. Ojo, esto último no se vincula estrictamente con la estrategia de capacitación del Programa

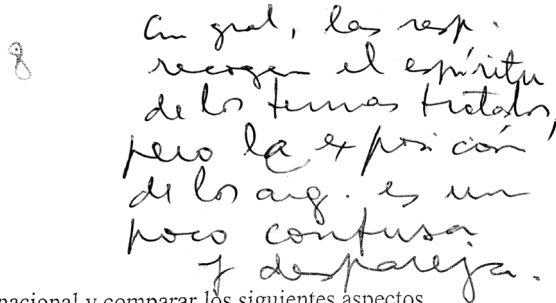
Comentado [xx1]: Nunca ví citar de esta forma. Hay que hacerlo al final del párrafo, con nombre completo del documento y luego dos puntos indicando la página.

Comentado [xx2]: IDEM comentario anterior de cómo citar

En este caso, se trata de anotaciones dirigidas a cuestiones puntuales del texto. Los comentarios verbales se combinan con otros recursos visuales como el color (para distinguir el texto de los estudiantes de las anotaciones de la docente o para resaltar determinados segmentos) y la disposición espacial de la información. La superposición de estos recursos, facilitados por el empleo del ordenador, permite que aquello que se quiere transmitir a través del lenguaje verbal cobre mayor visibilidad.

El lenguaje verbal es también utilizado en las devoluciones realizadas manualmente por varios profesores, aunque su extensión y cantidad es sustancialmente menor que las que se registran en las digitales. Son anotaciones que, por lo general, solicitan la expansión de la información. También exponen apreciaciones globales sobre los escritos de los estudiantes; estas suelen estar ubicadas al final del trabajo presentado o en el margen superior de la primera hoja, como en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 6. Inscripción verbal escrita en el margen superior de un escrito

A handwritten note in a margin, written in cursive. The text reads: "En general, las resp. recogen el espíritu de los temas tratados, pero la exposición de los arg. es un poco confusa y despareja." The note is written in dark ink on a light background. There is a small mark to the left of the first line.

En general, las resp.
recogen el espíritu
de los temas tratados,
pero la exposición
de los arg. es un
poco confusa
y despareja.

ilítica internacional y comparar los siguientes aspectos

“En general, las respuestas recogen el espíritu de los temas tratados, pero la exposición de los argumentos es un poco confusa y despareja”.

La gran ventaja que el lenguaje verbal ofrece en relación con las marcas gráficas y la calificación numérica se relaciona con las posibilidades de transmitir un mensaje que resulte comprensible para los estudiantes, la de ofrecer sugerencias que retroalimenten el proceso de escritura para lograr un mejor texto y, consecuentemente, generar nuevas situaciones de aprendizaje. Como contrapartida, exige una mayor cantidad de tiempo de parte del docente.

El foco de comentario de los docentes

Algunos estudios sobre las devoluciones escritas se han concentrado en los aspectos de los textos de los estudiantes que son objeto de atención en las devoluciones escritas de los docentes. En enfoques tradicionales, la corrección se centró en aspectos lingüísticos: los errores gramaticales, en la sintaxis y en el uso del vocabulario. Con el tiempo, se puso el foco en el contenido conceptual (Coffin *et al.*, 2003; Ferris, 2003).

Ventola y Mauranen (1991) encuentran que en el área de la enseñanza del inglés con fines académicos las dificultades más comúnmente señaladas se refieren a cuestiones léxicas y gramaticales, aunque llaman la atención sobre los beneficios que pueden reportar para un novato recibir retroalimentación sobre aspectos discursivos, entre los que incluyen la organización global del

texto, la pertinencia del tema elegido, los patrones de desarrollo temático y el uso de conectores que faciliten la integración de las distintas partes del escrito.

De acuerdo con Hyland (2003), las dimensiones anteriormente mencionadas se integran cuando el docente parte de considerar el conocimiento del género discursivo, es decir, una clase de texto que típicamente se emplea en un campo del saber para lograr distintos propósitos. Los géneros discursivos se caracterizan, según Bajtín (1979), por su inextricable relación con un ámbito de actividad, por su contenido temático, su estilo y su composición o estructura. Es decir que un género comprende tanto la forma lingüística como el contenido conceptual y, además, el sentido para seleccionar los contenidos apropiados para el logro de determinados propósitos en una situación particular (Berkenkotter y Huckin, 1995). Para ilustrar con algunos ejemplos, entre los géneros que circulan en el ámbito universitario pueden mencionarse el examen escrito, las monografías, los ensayos, las reseñas, los proyectos de investigación, las presentaciones a congresos y los artículos de investigación. En áreas vinculadas con la formación profesional, son frecuentes los estudios de caso, los proyectos, los diseños y las evaluaciones (Nesi y Gardner, 2012).

Un ejemplo de trabajo con la retroalimentación de la escritura

En este apartado expondremos los lineamientos para realizar las devoluciones escritas elaboradas por los docentes de un programa de apoyo a la lectura y la escritura en las disciplinas radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se trata del “Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de las carreras” (PRODEAC) (Natale, 2013; Natale y Stagnaro, 2015; Natale *et al.*, 2017), que se caracteriza por un abordaje interdisciplinario de la comprensión y la producción de textos en las asignaturas universitarias. El trabajo con los textos se lleva adelante de manera conjunta entre el docente disciplinar a cargo de la asignatura y un docente lingüista del programa. De acuerdo con los objetivos perseguidos por la materia, la pareja pedagógica selecciona el género disciplinar más adecuado para el momento de formación en que se encuentran los estudiantes y acuerda una secuencia de enseñanza. A partir de ejemplares proporcionados por el especialista en el campo, el docente lingüista se ocupa de describir el género y de elaborar materiales destinados a

los estudiantes. Una vez impartidas las clases en las que se explican las características más salientes y se brindan orientaciones para la elaboración de la primera versión de un escrito, los alumnos envían sus borradores tanto al profesor de la materia como al docente PRODEAC. Cada uno de ellos brinda retroalimentación; el profesor disciplinar se ocupa especialmente de los contenidos conceptuales, aunque también suele realizar comentarios sobre la construcción lingüística del texto. Los docentes PRODEAC observan fundamentalmente la organización del texto, considerando sus distintas dimensiones y, de encontrar algún error conceptual muy evidente, sugieren consultar con el docente especialista de la asignatura, aunque este siempre recibe una copia de las devoluciones escritas del profesor lingüista.

Es importante aclarar que las devoluciones del profesor PRODEAC no son asimilables a los señalamientos que puede realizar un corrector de estilo, por lo que no constituyen correcciones en el sentido tradicional del término. En otras palabras, su trabajo no es el de señalar y corregir errores de gramática, ortografía o puntuación, ni el de evaluar la producción en términos de correcto/incorrecto, sino el de brindar sugerencias para su mejoramiento. Se corresponden más bien con el tipo de comentarios que puede realizar un colector (Cassany, 2003), es decir, como un colaborador que desde la posición de un lector coopera con el estudiante llamando la atención sobre aspectos del texto que merecen una revisión porque no resultan totalmente claros, ameritan una expansión o un ajuste.

Estas intervenciones, que ejemplificaremos más adelante, tienen por objeto hacer reflexionar al autor sobre su propio texto, guiar la búsqueda de recursos para ajustarlo a los propósitos perseguidos y llamar la atención sobre su auditorio, de modo que pueda posicionarse adecuadamente en la situación en la que el texto circularía. Asimismo, se busca que tenga en cuenta que el lector al que el texto está destinado no conoce las ideas que el autor desea comunicar y que no necesariamente tiene los mismos conocimientos, pertenezca o no al mismo campo del saber.

Los recursos más frecuentemente utilizados en los comentarios de los docentes PRODEAC son las preguntas, las sugerencias o indicaciones expresadas como instrucciones. Las preguntas tienen como objetivo problematizar la redacción y propiciar la exploración de distintas maneras posibles de textualización por parte de los estudiantes. Así, no se trata de preguntas que apuntan a obtener una respuesta, sino a impulsar la reflexión sobre la propia escritura, por lo que se encuadran en la estrategia denominada *problematizar* o *empujar* (Natale, 2014b). Otras preguntas, que se correlacionan con la estrategia *solicitar ampliación de la*

información, demandan una expansión de los datos para lograr mayor precisión. Estos interrogantes suelen estar encabezados por un pronombre interrogativo, como “¿Por qué?” o “¿Cuáles?”.

En cuanto a las sugerencias o indicaciones, persiguen los mismos objetivos que las preguntas, pero se diferencian entre sí en el grado de distancia que establecen con el estudiante. Por ejemplo: pueden ser planteadas como una posibilidad o una recomendación (“Sería conveniente que desarrolles más estas ideas para que se entienda bien el razonamiento que construiste”) o bien como una instrucción (“Revisar las normas de tildación y corregir los errores que marco en amarillo”). Este tipo de retroalimentación se corresponde con la estrategia *guiar la producción escrita* antes mencionada y puede tener como objeto de atención distintas dimensiones construidas en el texto, desde el género hasta los aspectos notacionales como la tipografía o la ortografía, estratos que describimos sucintamente en la tabla 2.

En todos los casos se busca adoptar un estilo que posicione al estudiante en el rol de un sujeto activo; que toma decisiones sobre sus textos y que progresivamente desarrolle su autonomía y la capacidad para gestionarlos. Por ello, se le demanda que realice nuevas actividades y se espera que esté dispuesto a introducir cambios en su escrito y a aprender sobre las formas de comunicarse propias de su disciplina, lo que implica también formarse como un escritor. Asimismo, se procura que internalice la idea de la producción textual como un proceso que requiere de sucesivas versiones y ajustes para acomodar la producción a los requerimientos de la academia y de las culturas disciplinares.

Como ya señalamos, a fin de proveer una retroalimentación que atienda a todos los aspectos involucrados en una producción escrita disciplinar, el docente PRODEAC considera los distintos estratos del texto y su contexto (ver tabla 2) según los aportes de la Lingüística Sistemico Funcional (Halliday, 1978; 1985; Martin, 1992; Martin y Rose, 2003).

Cuadro 2. Estratos del lenguaje y su contexto considerados en las devoluciones escritas producidas en el marco del PRODEAC

Estrato	Descripción
Género	<p>Atención a las metas perseguidas por el género. Por ejemplo: presentar avances de una investigación, proponer un proyecto para solucionar un problema industrial, presentar el análisis de la obra de un autor, entre otros.</p> <p>Cumplimiento de los pasos requeridos para alcanzar los propósitos del género.</p> <p>Realización del género como texto: presencia de las partes que conforman su estructura esquemática. Selección adecuada de los contenidos conceptuales y de los recursos lingüísticos y no lingüísticos (imágenes, tablas, gráficos) para su construcción.</p>
Registro	<p>Adecuación a la situación comunicativa. Consideración de los participantes del intercambio. Adecuada construcción de la voz autoral (ver el capítulo de Castro Azuara y Sánchez Camargo, en este volumen). Atención a las normas y valores disciplinares (uso de citas, recursos valorativos, atenuación o intensificación de las afirmaciones según corresponda).</p>
Discursivo semántico	<p>Organización coherente de los contenidos; avance de la información en el texto, construcción de párrafos, conexiones entre párrafos.</p>
Léxico gramatical	<p>Construcción de las cláusulas y oraciones. Selección del léxico.</p>
Gráfico	<p>Ortografía, tildes, tipografía: atención a la normativa. Presentación ajustada a los requisitos establecidos.</p>

Como ya señalamos, en la mayoría de las situaciones, la retroalimentación sobre el texto de los estudiantes se realiza mediante procesadores de texto, tras el envío del archivo como documento adjunto en un correo electrónico o su intercambio en el aula virtual. Las anotaciones suelen ser comentarios locales, sobre algún fragmento del texto en particular o como comentarios globales, en el margen superior o inferior, o en el cuerpo de un correo electrónico.

A continuación, ilustraremos los lineamientos que acabamos de describir. Para ello, hemos transcritos comentarios escritos tomados de un mismo trabajo. Se trata de un proyecto de inversión, un género que se solicita en una de las últimas asignaturas de la Licenciatura en Economía Industrial. El género, según la especificación de los docentes disciplinares a cargo de la materia, consiste en la presentación de una propuesta de negocio que un grupo de emprendedores ofrece a un potencial inversor. En este sentido, los autores del texto deben di-

señar un negocio que resulte atractivo y rentable para el inversor, para lo que parten de un estudio de mercado. La propuesta contiene un resumen ejecutivo breve, de una extensión de una o dos páginas, en el que se da a conocer en qué consiste el negocio, sus ventajas con respecto a los ya existentes en el mercado, de qué manera se diferencia de potenciales competidores, los recursos materiales y humanos requeridos, los roles que ocuparán los autores del proyecto, la inversión necesaria y la utilidad estimada. El cuerpo central del texto desarrolla las informaciones antes mencionadas, con los correspondientes análisis del mercado, la estrategia comercial que se adoptaría, las proyecciones comerciales y financieras, así como el examen de las fortalezas y debilidades del negocio.

Las anotaciones marginales que se transcriben corresponden al primer borrador completo entregado por un grupo de estudiantes. Todos ellos fueron realizados a través del uso de un procesador de textos común, mediante la inserción de comentarios en el escrito que fue compartido como documento adjunto de un correo electrónico. La devolución fue entregada por la misma vía. Una vez leída por los estudiantes, se produjeron algunos intercambios sobre dudas puntuales que suscitaron los comentarios, algunos de los cuales se realizaron en encuentros presenciales.

Seguidamente, examinamos algunos comentarios. Por un lado, observaremos qué constituye objeto de atención y, por el otro, cuáles son los recursos que la docente utiliza para mostrarse cooperativa con los estudiantes.

En el primero (ejemplo 7), la docente PRODEAC llama la atención sobre la dimensión de género.

Ejemplo 7. Comentario referido al reconocimiento del género

1. RESUMEN EJECUTIVO

El presente informe detalla un proyecto de inversión para la licitación por dos años de un bar-comedor ubicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), partido de Malvinas Argentinas.

¿Es un informe o un proyecto? En un informe se detalla lo ya hecho. En un proyecto, se presenta un negocio o actividad que se haría a futuro si se acepta la idea. Una vez resuelto esto, ajustar el texto.

Como se nota en el fragmento transcrito, los estudiantes le otorgan al escrito el carácter de informe, en vez del de proyecto. Este malentendido, que se observa en principio en la designación seleccionada, se debe seguramente al hecho de que muchos de los trabajos que se les habían solicitado en la carrera eran informes. Por otro lado, en la situación real en la que el texto circula (una instancia de evaluación) no está excluido el propósito de rendir cuentas de las actividades llevadas a cabo. Pero más allá del “error” en la selección del nombre que se le atribuye al texto, interesa observar el comentario. A diferencia de un tipo de comentario “correctivo” o de edición, en este no hay una prescripción abierta. En todo caso, se sugiere que etiquetar el escrito como un informe no es lo más apropiado, pero el llamado de atención se plantea a través de una pregunta, de modo que sean los estudiantes los que tengan la decisión final. A continuación, se ofrecen informaciones que pueden llevar a los alumnos a ajustar el texto. Las definiciones proporcionadas por la docente buscan además llamar la atención sobre la variedad de géneros a los que suelen enfrentarse los profesionales y sobre los distintos propósitos que cada uno de ellos persigue. Así, se busca que los estudiantes internalicen la asociación entre género y propósito genérico, más allá de la mera designación que cada uno reciba.

El ejemplo 8 presenta un fragmento del trabajo de los estudiantes que no contiene problemas sintácticos u ortográficos, pero sí es objeto de un comentario referido al registro, y más específicamente a la situación comunicativa que el texto construye.

Ejemplo 8. Comentario referido a la situación comunicativa construida por el fragmento demarcado

4.1. IDENTIFICACIÓN DEL CLIENTE POTENCIAL

El cliente potencial es uno de los aspectos fundamentales que se tiene en cuenta siempre en toda entidad económica, pues en ellos radica su oportunidad de crecimiento y desarrollo. El cliente potencial es toda aquella persona que puede convertirse en determinado momento en comprador, usuario o consumidor, ya que presenta una serie de cualidades que lo hacen propenso a ello, ya sea por necesidades, porque poseen el perfil adecuado, porque disponen de los recursos económicos u otros factores. En este sentido, como se especificó en el capítulo 5, se determinan dos tipos de consumidores potenciales: estudiantes y docentes/ no-docentes. A su vez, dentro de esta clasificación se identifican tres categorías de clientes potenciales en función de la frecuencia de sus compras:

Con respecto a la definición teórica: piensen qué es lo que le interesa a un potencial inversor: ¿saber quiénes serían los potenciales clientes o conocer de qué manera se define en los libros el concepto? Recuerden que tiempo es dinero en esta actividad. Por otro lado, un proyecto de inversión no tiene capítulos, sino análisis de distintos factores o tiene partes, en todo caso. Tomen en cuenta al destinatario del texto y resuelvan.

Por último, si el título anuncia quién es el cliente potencial, ¿dónde tendría que estar esa información? ¿Aquí? ¿En el capítulo 5? ¿En ambas partes? Reorganizar la información en función de lo que les resulte más efectivo para la comunicación.

Como ya dijimos, el proyecto de inversión es propio del mundo de los negocios y suele ser intercambiado entre emprendedores e inversores. Sin embargo, en el fragmento que se transcribe, los estudiantes construyen a través de su discurso una situación comunicativa totalmente diferente y se evidencia que los autores reales son estudiantes y los destinatarios, los profesores de una asignatura. Dicha construcción queda al descubierto en el momento en que los estudiantes introducen la definición teórica de “cliente potencial”, en vez de consignar cuáles son aquellos a los que el negocio pretende captar. Así, pareciera que en vez de señalar quiénes serían los clientes, deciden mostrar que conocen los conceptos, de manera que los profesores vean que han estudiado.

Nuevamente se registra entonces una ambivalencia en la construcción de la situación comunicativa. En la decisión de volcar la definición, los estudiantes vuelven a instalarse en el rol de alumnos. Por esto, el comentario apunta a des-

plazarlos del rol de estudiantes y ubicarlos en el de profesionales. Se pretende de esta manera que los estudiantes recapaciten sobre los destinatarios a los que se dirige un verdadero proyecto de inversión, para lo que apela otra vez a la pregunta que explícita de algún modo cuál es la información más relevante para un potencial inversor. Este interrogante, como ya dijimos, tiene como objetivo promover la reflexión sobre el propio escrito y sobre el contexto en el que circularía. No se busca marcar y resolver los errores sino fomentar la toma de decisiones por parte del grupo de estudiantes.

Por otro lado, en el mismo comentario se hace referencia a una cuestión discursiva, vinculada con la distribución de la información sobre los clientes a lo largo del texto. Se muestra que existe un desajuste entre los datos prometidos desde el título y su ubicación en el texto, en otro “capítulo”. El recurso empleado para sugerir los cambios es una pregunta, que seguramente los estudiantes reconocen como retórica o, al menos, que no aspira a una respuesta real, sino que es una orden indirecta. El recurso elegido, en todo caso, es menos agresivo que una evaluación negativa abierta sobre la organización textual; de esta manera, se busca construir una relación de mayor cercanía con los estudiantes. En el ejemplo 9 aparecen otras expresiones que pueden servir para los mismos fines.

Ejemplo 9. Comentario sobre el estrato genérico, discursivo y del plano de la interacción

2. DEFINICIÓN DEL NEGOCIO

Creo que acá falta, precisamente, presentar el negocio, aunque brevemente. Es, digamos, la primera parte del proyecto en sí. Lo que está en el resumen ejecutivo se lee por separado. Si lo leo con ojos de inversor, no me están diciendo de qué se trata el negocio.

2.1. MISIÓN, VISIÓN Y VALORES

El comentario –inscripto dentro del texto, con otro color– se refiere a diversos estratos. En primer lugar, llama la atención sobre el género, en el sentido de

que observa que el texto no está llevando adelante una de las principales metas de un proyecto de inversión: explicitar en qué consiste el negocio que se está proponiendo. Además, la dimensión genérica es también puesta en foco cuando se hace referencia a la organización interna del texto y la serie de pasos o partes que hay que seguir (informar tanto en el resumen ejecutivo como en el cuerpo central del proyecto). Emerge aquí la cuestión de la coherencia interna que todo texto debe guardar. A la vez, el comentario recupera la cuestión de la situación comunicativa, para recordar a los estudiantes que el destinatario al que se dirige el texto (el inversor) tiene como primer interrogante saber de qué se trata la propuesta.

En cuanto a los recursos que allanan las distancias entre el docente y los estudiantes, encontramos, en primer lugar, el verbo “creo” que encabeza el comentario. Este es un recurso de la modalidad que sirve para no parecer tajante en la afirmación y en el señalamiento de un error. Otro atenuante es la expresión “aunque brevemente”, que cierra la primera oración. Esta frase aparece como una estrategia que sirve para minimizar el error cometido y la tarea que resta hacer. Seguidamente, la docente da una muestra de cooperación con los estudiantes ofreciendo los fundamentos que justifican su observación. Se produce así un acortamiento de las distancias interpersonales y se evita dejar una imagen autoritaria.

El comentario que sigue se refiere al plano léxico gramatical, que en este caso se dirige específicamente al orden de los componentes de la oración.

Ejemplo 10. Comentario sobre el estrato léxico gramatical

.....

Cabe destacar, que UniversiBar [la empresa] mediante la evaluación constante del desempeño de sus proveedores garantizará la excelente calidad de los productos que brindará al público universitario.

.....

Mejor no colocar frases entre sujeto y verbo. Reubicar.

El comentario del ejemplo 10 expresa una directiva (aunque atenuada por un “mejor no”) sobre la realización de un cambio en el orden de los componentes sintácticos. Lo mismo ocurre en el ejemplo 11, en el que se hace un señalamiento sobre cuestiones normativas, las reglas de uso de mayúsculas.

Ejemplo 11. Comentario sobre aspectos notacionales

ÍNDICE

1. Resumen Ejecutivo
2. Definición del Negocio
 - 2.1. Misión, Visión y Valores
 - 2.2. Objetivos
 - 2.3. Marco legal

Las mayúsculas que resalto no corresponden. Recuerden que son muy pocos los usos de mayúsculas. Pueden revisar las reglas de uso en el siguiente link: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=BapzSnotjD6n0vZiTp>

Corregirlas. Dejo resaltadas cada vez que vea alguna en esta página, pero también voy a usar ese recurso para tildes, ortografía y puntuación. Uds. tienen que revisar luego todo el texto.

En este ejemplo se encuentra la superposición de dos recursos, uno es el uso del resaltador para ubicar dónde se encuentra el error cometido y luego, el comentario marginal que explica en qué radica. En esa anotación se percibe ya una evaluación negativa que es expresada abiertamente: “no corresponden”, la que seguramente se debe a que el conocimiento de las reglas ortográficas es esperable en niveles educativos muy anteriores al que se encuentran los estudiantes. Por ello, la docente no se preocupa por atenuar su afirmación. Sin embargo, el hecho de que ofrezca un enlace que remite a la página del Diccionario de la Real Academia Española en la que figuran las reglas, da un margen para pensar que no cree que los estudiantes deban recordarlas de memoria y que pueden volver a repararlas consultando una fuente confiable.

En síntesis, a partir de la ejemplificación de los comentarios realizados por una docente, observamos que la profesora opta por utilizar estrategias más abiertas cuando hace referencia a los estratos superiores, los relacionados con la cultura disciplinar. En esas anotaciones, apela a recursos como la pregunta con opciones, la atenuación y las explicaciones que fundamentan sus señalamientos. Cuando los comentarios tienen que ver con cuestiones que pueden ser evaluadas como correctas o incorrectas, como la gramática y la normativa, da instrucciones más directas, aunque nunca deja de ofrecer razones. En este sentido, encontramos que los comentarios no solo tienen como objetivo señalar aspectos que deben ser mejorados, sino que ofrecen enseñanzas puntuales. A la vez, observamos que los comentarios retoman, recursivamente, algunas cuestiones que ya habían sido marcadas, como ocurre en los ejemplos sobre el registro y la situación comunicativa.

Otras estrategias

A continuación, presentamos una estrategia de trabajo grupal, especialmente adoptada en clases numerosas, que hemos denominado “la paja en el ojo ajeno”. Elegimos esta expresión de uso corriente para hacer referencia a la situación en que una persona observa detalles de comportamiento en otros sujetos. Se trata de una estrategia que ya ha sido propuesta por Daniel Cassany (1993; 2003) con el nombre de “comentario oral” y que fue adaptada en el marco del PRODEAC. No se trata ya de comentarios exclusivamente a cargo del docente, sino la retroalimentación oral que pueden ofrecer los pares. Así, se busca atender uno de los aspectos de la retroalimentación que más nos preocupa a los docentes: el tiempo que puede demandar comentar todos los textos de manera individual. Esta estrategia serviría para que los estudiantes revisen sus textos críticamente antes de entregarlos al profesor. A la vez, con esta actividad se procura desarrollar una mayor conciencia sobre los recursos del lenguaje⁵ y generar una mayor autonomía en el proceso de revisión de la escritura.

La estrategia se desarrolla en varios pasos: una vez presentados los lineamientos del trabajo que los estudiantes deben producir, se les presenta la copia de un texto ya elaborado en una cohorte anterior o bien uno de los borradores entregados por los alumnos. El grupo lee el texto completo o un fragmento significativo, que puede estar proyectado en una pantalla para su discusión. A continuación, se lee grupalmente cada una de las partes, en orden, para que los estudiantes hagan comentarios, tanto sobre los aspectos logrados como sobre los que requieren de ajustes. En este último caso, el estudiante que toma la palabra debe proponer una formulación alternativa y justificar su propuesta con argumentos. Otros estudiantes pueden proponer soluciones diferentes y discutir la viabilidad, las ventajas y las desventajas de cada una. Así, se recorre todo el texto hasta discutirlo en su totalidad.

En este intercambio grupal oral, todos los participantes de la clase asumen el rol de comentaristas, incluidos el docente disciplinar y el profesor PRODEAC. Si bien es claro que estos actores pueden hacer aportes importantes, se espera que cedan la palabra a los estudiantes para que ellos formulen críticas y elogios sobre el escrito que se esté analizando. Estas expresiones constituyen muestras de un discurso metalingüístico, en el que se usa el lenguaje para hablar del

⁵ Estrategias similares pueden encontrarse en este mismo volumen en los capítulos de Errázuriz y Fuentes, y Montes, Leiva y Quiroga.

lenguaje. En el PRODEAC asumimos que la práctica reiterada del comentario metalingüístico de textos resulta un camino necesario para revisar de manera autónoma un escrito propio. De hecho, el paso siguiente en la implementación de la estrategia consiste en solicitarles a los estudiantes que revisen críticamente sus trabajos y que los entreguen una vez corregido lo que consideren necesario.⁶ De este modo, si bien se ha ocupado un tiempo de la clase de la asignatura en la discusión grupal sobre los textos, se ha fortalecido la conciencia metalingüística de los estudiantes y, a la vez, los profesores han evitado estar largas horas comentando textos individuales.

Para finalizar, podemos plantear algunas recomendaciones sobre la implementación de esta estrategia. En las primeras sesiones, puede resultar conveniente resguardar el nombre del autor del texto, sobre todo si es un miembro de la clase. Una vez instalada la confianza sobre la actividad y visto que no acarrea consecuencias en la calificación, en nuestra experiencia, los propios estudiantes solicitan que sus textos sean revisados conjuntamente, por lo que rápidamente se nota que los estudiantes reconocen los beneficios de recibir retroalimentación.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

- ¿Qué reflexiones sobre la manera en que usted provee retroalimentación le han surgido a lo largo de la lectura de este capítulo?
 - ¿Cuáles serían para usted los beneficios de hacer comentarios elaborados sobre los escritos de sus estudiantes? ¿Y los desafíos que ello implica?
 - ¿Ha pensado en introducir algún cambio en sus prácticas de retroalimentación? ¿Cuáles le resultarían viables?
-

A modo de cierre

A lo largo de este capítulo, nos hemos concentrado en un tipo especial de interacciones entre docentes y estudiantes: las devoluciones que los docentes

⁶ Se puede asimilar esta instancia con la segunda parte de la expresión que designa la estrategia: “Ver la viga en el propio ojo”.

universitarios realizamos sobre las producciones de los estudiantes. Se trata de una de las interacciones más personalizadas del medio universitario. En este capítulo, nos hemos detenido especialmente en las devoluciones escritas, ya que, a diferencia de las orales, estas tienen el potencial de constituirse en fuente de consulta para los estudiantes, cuando deban enfrentarse nuevamente a la situación de realizar un trabajo escrito. En este sentido, hemos insistido en la idea de que los comentarios más elaborados se constituyen en formas de enseñanza de la disciplina, de los géneros que en ella se emplean y sobre la escritura misma. Estas enseñanzas tienen lugar cuando los comentarios generan instancias de reflexión, orientan soluciones alternativas y explicaciones a los que los alumnos pueden recurrir en otras instancias de escritura.

Con el objetivo de fundamentar la idea de que las devoluciones más provechosas son aquellas que se realizan con comentarios verbales y, a través de medios electrónicos, hemos recorrido distintas posibilidades de dejar asentada nuestra lectura sobre los textos producidos por los alumnos. Hemos visto que las marcas que los profesores inscribimos van desde la calificación del trabajo hasta la provisión de retroalimentación sobre cuestiones de algún segmento en particular o del texto como una unidad global. También hemos analizado las ventajas y las desventajas que el uso de los distintos códigos y tecnologías nos ofrecen.

Por otro lado, hemos observado que en los comentarios escritos se incluyen otras acciones además del señalamiento de las mejoras que pueden introducirse en un texto. En efecto, en nuestras anotaciones no solo ponemos de manifiesto cuáles son los logros y los desaciertos encontrados, sino que se construye una relación interpersonal con los estudiantes, que puede caracterizarse por la distancia y la asimetría o por la cercanía.

Por último, sabiendo que muchas veces los docentes tenemos serias limitaciones de tiempo para proveer de retroalimentación escrita en sucesivas instancias, hemos ofrecido una estrategia alternativa, el comentario oral grupal de los textos. Esta instancia, lejos de ser una mera solución para evitar trabajo, se constituye en una ocasión para guiar la reflexión de los estudiantes sobre sus textos y para desarrollar su conciencia metalingüística. En suma, en el capítulo hemos procurado generar reflexiones sobre una actividad que muchas veces nos resulta tediosa y que nos ocupa una gran cantidad de tiempo. Por ello, hemos ofrecido recursos para aliviar la tarea y también hemos mostrado el potencial de enseñanza que las devoluciones escritas conllevan.

Más sobre el tema

- AA.VV. (2016). “Corregir, revisar y acompañar la escritura”. *Textos. Diáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 71, enero-febrero-marzo. Disponible en: <http://textos.grao.com/revistas/textos/052-el-comentario-de-textos/el-comentario-de-textos-electronicos>. Consultado en diciembre de 2016.
- Hyland, Ken (2003). “Responding to student writing”. En *Second Language Writing*, pp. 177-211. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, Theresa y Swann, Joan (2003). “Giving feedback on student writing”. En Coffin, Caroline; Curry, Jane; Goodman, Sharon; Hewings, Ann; Lillis, Theresa y Swann, Joan, *Teaching Academic Writing. A toolkit for higher education*. Londres y Nueva York: Routledge.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, Rebeca; Malbergier, Mirta y Sigal, Celia (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anson, Chris (1989). “Response styles and ways of knowing”. En Anson, Chris (ed.), *Writing and response: Theory, practice, and research*, pp. 332-366. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Bain, Ken (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bajtín, Mijaíl (1979). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berkenkotter, Carol y Huckin, Thomas (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, Pierre y De Saint Martin, Monique (1975). “Les catégories de l’entendement profesoral”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, nº 3, pp. 68-93.
- Cassany, Daniel (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

- (2003) “El taller de escritura: Propuestas y reflexiones”. *Lenguaje*, n° 31, pp. 59-77. Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/handle/10893/2735>. Consultado en diciembre de 2016.
- Coffin, Caroline; Curry, Jane; Goodman, Sharon; Hewings, Ann; Lillis, Theresa y Swann, Joan (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Connors, Robert J. y Lunsford, Andrea (1993). “Teachers’ rhetorical comments on student papers”. *College Composition and Communication*, vol. 44, n° 2, pp. 200-223.
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (1993). *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching literacy*. Londres: Falmer.
- Di Benedetto, Silvia y Carlino, Paula (2007). “Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos”. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*, tomo I, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, pp. 273-275. Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>. Consultado en octubre de 2016.
- Ferris, Dana R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978). *Language as social semiotic*. Londres: Arnold.
- (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Hyland, Ken (2002). *Teaching and researching writing*. Londres: Longman.
- (2003). “Genre-based pedagogies: A social response to process”. *Journal of Second Language Writing*, vol. 12, n° 1, pp. 17-29.
- Hyland, Ken y Hyland, Fiona (2001). “Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback”. *Journal of Second Language Writing*, vol. 10, n° 3, pp. 185-212.
- (2006a). “Feedback on second language students’ writing”. *Language Teaching*, vol. 39, pp. 83-101.
- (2006b). *Feedback in Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ivanič, Roz; Clark, Romy y Rimmershaw, Rachel (2000). "What am I supposed to make of this?: the messages conveyed to students by tutors' written comments". En Lea, Mary R. y Stierer, Barry, *Student writing in higher education: New contexts*. Milton Keynes-Filadelfia: Open University Press-Society for Research into Higher Education.
- Jeffery, Francie y Selting, Bonita (1999). "Reading the Invisible Ink: Assessing the Responses of Non-Composition Faculty". *Assessing Writing*, vol. 6, n° 2, pp. 179-197.
- Kress, Gunther R. y Van Leeuwen, Theo (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Nueva York: Routledge.
- Kumar, Vijay y Strake, Elke (2011). "Examiners' reports on theses: feedback or assessment?". *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 10, n° 4, pp. 211-222.
- Lea, Mary R. y Street, Barry (1998). "Student writing in higher education: An academic literacies approach". *Studies in higher education*, vol. 23, n° 2, pp. 157-72.
- Martin, James R. (1992). *English text: System and structure*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- (1999). "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy". En Christie, Frances (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. Londres-Nueva York: Continuum.
- Martin, James R. y Rose, David (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Londres-Nueva York: Continuum.
- (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Menéndez, Salvio M. (2000). "Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso". En Bustos, José J. de y Charaudeau, Patrick (eds.), *Lengua, discurso, texto* (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso), pp. 926-945. Madrid: Visor.
- (2005). "¿Qué es una estrategia discursiva?". En Santos, Susana y Panesi, Jorge (comps.), *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

- Natale, Lucía (2013). “Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n° 58, pp. 685-707.
- (2014a). “Relaciones intersubjetivas entre expertos y novatos en devoluciones escritas de docentes universitarios”. *Legenda*, vol. 17, n° 16, pp. 86-114.
- (2014b). “Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios”. *Onomázein*, número especial, 81-98.
- Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (2015). “Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador”. En *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, a. 2, n° 3, pp. 45-52.
- Natale, Lucía; Stagnaro, Daniela; Pérez, Inés y Ríos, Leticia (2017). “El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera, de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)”. *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nesi, Hillary y Gardner, Sheena. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicola, David y Macfarlane-Dick, Debra (2006). “Formative assessment and self regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice”. *Studies in Higher Education*, vol. 31, n° 2, abril, pp. 199-218.
- Ventola, Eija y Mauranen, Anne (1991). “Non-native writing and native revising of scientific articles”. En Ventola, Eija (ed.), *Functional and systemic linguistics: Approaches and uses*, pp. 457-492. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.

Capítulo VI

¿Cómo evaluar la escritura de los estudiantes universitarios? De la calificación a la evaluación auténtica y de proceso*

María Constanza Errázuriz Cruz y Liliana Fuentes

Introducción

Cuando enfrentamos la tarea de evaluar las producciones escritas de nuestros estudiantes, muchos profesores nos preguntamos cuáles son las mejores maneras de hacerlo, tal vez porque muchos de nosotros no contamos con una formación docente, sino que somos especialistas de distintos campos del saber que nos dedicamos a la enseñanza de la disciplina en el nivel superior. Teniendo en cuenta este panorama, el presente capítulo aborda la concepción de evaluación de la escritura académica desde una epistemología constructivista. En este marco, la evaluación es considerada como parte del proceso de aprendizaje del alumno y, también, un apoyo a la construcción personal de significados para el aprendizaje. Por estas razones nuestro enfoque va más allá de la mera construcción de instrumentos; se busca una evaluación alternativa, desarrollada en contextos situados y que refleje los logros reales de los estudiantes. Asimismo, se considera

* Parte de la información contenida en este capítulo fue generada en el marco del proyecto Conciyt Fondecyt 11130560: “Tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes, formadores y profesores tutores de programas de formación inicial docente: análisis de una relación significativa para el desarrollo de las competencias de escritura”.

que las prácticas de escritura son herramientas epistémicas de construcción de aprendizajes en todas las disciplinas, que al evaluarse de manera situada permiten leer para escribir y escribir para aprender, comunicar e investigar y, finalmente, para transformar el conocimiento, no solo reproducirlo.

El capítulo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, presentamos la introducción; en segundo lugar, abordamos tendencias actuales para evaluar la escritura como herramienta de aprendizaje; luego, formulamos propuestas metodológicas para evaluar la escritura en la educación superior, como el diseño de rúbricas, portafolios y consignas; posteriormente, exponemos ejemplos de instrumentos para evaluar la escritura y, finalmente, ostentamos las conclusiones.

¿Qué dicen las investigaciones sobre la evaluación de la escritura?

En este apartado nos concentraremos en lo que se denomina “evaluación auténtica” (Ahumada, 2005a; 2005b), que se basa en un enfoque constructivista y, en este sentido, la evaluación de la escritura es considerada un apoyo a la construcción personal del aprendizaje del alumno. Pero esto va más allá de la mera construcción de instrumentos, se busca una evaluación alternativa, desarrollada en contextos situados y que refleje los logros reales de los estudiantes.

Esta concepción de evaluación auténtica es la referida por Ahumada y “cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de evidencias reales y vivencias del estudiante en relación con los aprendizajes que las asignaturas plantean” (2005b: 41). En este sentido, se considera la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje, constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes; es decir, a que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión del fenómeno de la escritura de manera situada y de sus habilidades (Ahumada, 2005a: 13). Es una evaluación centrada en el proceso de escritura más que en los resultados, por tanto, es vista como un medio y nunca como un fin e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje a través de la producción escrita y, así, alcanzar los conocimientos y las habilidades propuestos en las diferentes disciplinas (Ahumada, 2005b).

La evaluación, desde esta perspectiva, trasciende la calificación y no se limita a la necesidad de asignar un número que categoriza la aprobación o reprobación de un trabajo, sino que proporciona datos o indicadores que retroalimentan

los aprendizajes de los alumnos. Más que un valor asignado al aprendizaje (o no aprendizaje) del alumno, “representa una evaluación basada en un amplio rango de criterios, más que una puntuación numérica única” (Díaz Barriga, 2004: 54). De esta forma, se enfoca en la comprensión y en la mejora del proceso educativo.

Desde esta mirada, aprendizaje, enseñanza y evaluación son indisolubles, ya que “la evaluación es parte integral de una buena enseñanza” (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002). La evaluación demanda por parte de los estudiantes la demostración de sus logros reales. No es algo que se prepare para “salvar una prueba”, o no es posible apoyarse con trampas como copiar o usar “torpedos”, “submarinos” o ayuda-memorias. Los desempeños de las habilidades se demuestran en evidencias que como docentes podemos recoger, reevaluar, retroalimentar y calificar si es necesario. Para realizar un buen proceso evaluativo que no solo acompañe, sino que también potencie los aprendizajes y el desarrollo de habilidades, “la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no solo holísticas, sino rigurosas” (Díaz Barriga, 2004: 53).

En este sentido, Pozo y Monereo (1999) distinguen los siguientes principios básicos de la evaluación alternativa que nos permiten sintetizar lo que se ha discutido en los párrafos anteriores.

- a) La validez inferencial o sistémica se lleva a cabo a partir de tareas ecológicamente válidas, “representaciones del modo en que se utilizan los conocimientos en el mundo real” (Pozo y Monereo, 1999: 284). En la práctica esto significa que la evaluación es inseparable de las actividades de aprendizaje que realiza el alumno y de sus procesos de lectura y escritura, por ejemplo, su planificación del texto y sus entregas de avances de este.
- b) La transferencia de los aprendizajes a los contextos naturales de escritura en las disciplinas y de los géneros propios de cada área, con el fin de comunicar algo o construir una mirada sobre algún fenómeno.
- c) Cada tarea refleja un número limitado de contenidos y procesos relevantes. Una evaluación completa debe contener un conjunto de tareas o actividades, en el caso de la producción textual, en la entrega de diversas versiones del texto y de reflexiones sobre este proceso.
- d) Los criterios son transparentes, es decir, conocidos y compartidos por profesores y alumnos. Además, ayuda a lograr la capacidad crítica del alumno,

especialmente la autoevaluación estimula la reflexión y la metacognición. Para mantener la objetividad se usan criterios consensuados entre expertos en el área, lo que contribuye a orientar al estudiante en el proceso de lectura y escritura del género discursivo solicitado.

Asimismo, Condemarín y Medina (2000) señalan que la evaluación auténtica en el área de lenguaje presenta las siguientes características:

- está orientada al aprendizaje y no a la calificación;
- se efectúa en situaciones de aprendizaje reales y diversas;
- se produce constantemente, pues se realiza un seguimiento del proceso;
- presenta una retroalimentación constante;
- sus criterios de evaluación son conocidos;
- es colaborativa, es decir, puede incluir coevaluación y autoevaluación;
- evalúa desempeños.

La evaluación del proceso de escritura como herramienta de aprendizaje

Como todos hemos podido comprobar en nuestras experiencias como estudiantes o docentes en paradigmas de aprendizaje anteriores, la escritura era valorada y evaluada como un producto final y no se consideraba el proceso mismo de producción. Sin embargo, la escritura es más que la encodificación y distinta de la oralidad, pues es diferida en el tiempo y el espacio, es decir, el escritor y lector no están simultáneamente presentes y, por tanto, necesita de mayor precisión y explicitación. En la actualidad, sabemos que la situación de comunicación del discurso escrito es totalmente distinta de la del discurso oral y la tarea de escribir un texto es llamada “producción de texto”, pues es considerada como un proceso en el que cada fase es relevante y tan importante como el producto final.

Por lo tanto, como la escritura constituye un proceso, por el cual el escritor reflexiona sobre el texto a producir para ser planificado y monitoreado, este debe adaptarse al lector, a la situación y a los propósitos. De este modo, es necesario considerar también este proceso durante la evaluación, para así

modelar la escritura y poder orientar al estudiante en la reflexión acerca de los siguientes factores:

- Concebir a *quién* quiere dirigirse (cómo es).
- Tener los *propósitos* y la intencionalidad delimitados (lo que pretende lograr).
- La imagen mental que se elabora sobre el *lector*, pues esta debe guiar a hacer una *selección* respecto de: el tipo de texto, su organización, la cantidad y la calidad de la información, el registro, los recursos lingüísticos, los procedimientos de cohesión, el léxico, etcétera.

Además, el escritor también debe tener en cuenta que un texto eficaz es capaz de (Errázuriz Cruz, 2010 y 2012; Errázuriz Cruz y Fuentes, 2012):

- lograr sus propósitos e intenciones;
- producir los efectos deseados sobre el receptor;
- pertenecer a la comunidad: ser comprendido por sus lectores por su claridad, precisión y aportes, pues es pertinente a la situación comunicativa;
- evitar la ambigüedad y la información superflua;
- ser coherente y cohesivo y respetar la estructura del género discursivo;
- facilitar el procesamiento lógico, la formulación de inferencias y las presuposiciones del lector a partir de las marcas del texto.

Ahora bien, también es importante considerar el fin de los textos académicos escritos por los estudiantes universitarios, su propósito no es solo informar o convencer, sino que también ser bien evaluado por el profesor, quien ya conoce más sobre el tema; pero, pese a esto, no contribuye a la construcción del sentido, pues los alumnos deben escribir el texto imaginando que el profesor no es especialista en el área (Tusón, 1991: 16). Debido a esto, los estudiantes en muchas ocasiones fracasan en sus escritos, porque por ignorancia no consideran las condiciones de la situación de comunicación específica de este tipo de textos y no se adaptan a ella. De hecho, a través de estas actividades y acciones de lectura y escritura de géneros discursivos académicos, los alumnos pasan a formar parte y validarse dentro de una comunidad académica disciplinar (Castelló, 2013).

Por otra parte, es necesario que consideremos que el acceso a las prácticas de escritura es muy distinto de las de oralidad, pues la producción de textos

demanda un desarrollo y proceso de aprendizaje paulatino, que tiene siempre un sustrato sociocultural (Errázuriz Cruz, 2010). De este modo, es importante que recordemos cuán diferente es el acceso a la lengua escrita del acceso a la lengua hablada. En nuestras sociedades actuales, consideramos que todo el mundo –salvo casos patológicos– sabe hablar, no obstante, no todos saben escribir adecuadamente en todos los ámbitos, y el saber escribir se mide según grados muy complejos de éxito adaptado a diferentes modelos (Blanche-Benveniste, 2005: 41), pues es un aprendizaje que se puede desarrollar durante toda la vida y en distintos contextos (Carlino, 2005; Didactext, 2003).

Asimismo, la escritura puede tener otros propósitos además de comunicar, pues también podemos escribir para reflexionar, pensar y aprender. En este sentido las prácticas de producción textual pueden ser actividades y herramientas de aprendizaje, especialmente en el ámbito académico, ya que por medio de ellas podemos reflexionar sobre nuestro proceso de escritura, la situación comunicativa y el tema o disciplina en cuestión. De hecho, debido a este último aspecto evaluamos los textos escritos en la mayoría de las disciplinas, pues sabemos que son un medio idóneo para desarrollar y comunicar los aprendizajes sobre algún tópico o problema particular (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2005; Miras y Solé, 2007; Ruiz, 2009; White y Bruning, 2005). En consecuencia, si deseamos evaluar la escritura auténticamente, es recomendable formular y fomentar tareas de escritura de transformación del conocimiento y no de su mera reproducción (Bereiter y Scardamalia, 1987; Castelló, 2013; Ruiz Flores, 2009; Villalón y Mateos, 2009). Es decir, actividades de escritura que nos permitan realmente observar aprendizajes y procesos cognitivos complejos en el área de conocimientos, ya que solo “copiar o pegar” una información no requiere una mayor movilización del pensamiento y menos un posicionamiento sobre el tema o la creación a partir de este.

Por último, con respecto a las marcas lingüísticas que esperamos en el discurso académico escrito, Calsamiglia (1994: 7-8) observa las siguientes:

1. Utiliza la variedad estándar de la lengua para ser comprendido por una mayor cantidad de lectores.
2. La sintaxis oracional sigue el modelo tradicional y respeta las normas ortográficas.
3. La información está más organizada lógicamente y tiene relaciones de subordinación que facilitan la lectura.

4. Posee mayor abundancia de vocabulario y este es más preciso, según la disciplina.
5. Domina la función referencial, pues el discurso académico tiende a la objetividad.
6. Los procedimientos de coherencia y cohesión se presentan mediante la correferencia, la pronominalización, la sustitución y los marcadores discursivos, para facilitar la lectura.
7. Posee estructura de párrafos que vuelve más agradable la tarea al lector.
8. No es repetitivo ni redundante, lo que refleja una planificación anterior.
9. La información generalmente aparece despersonalizada a través del uso de expresiones impersonales, pasivas y plurales de la primera persona, por ejemplo: “se señala”, “señalamos”.
10. El escritor está menos involucrado en el discurso y se muestra prudente y objetivo en sus afirmaciones, por eso fundamenta sus ideas y se apoya en citas de autoridad.

A partir de lo anteriormente señalado, es posible comprender la relevancia del aprendizaje de la escritura en la sociedad actual y más aún en los contextos académicos; por esto, a continuación presentaremos las aproximaciones y estrategias más relevantes para orientar, monitorear y evaluar los procesos de producción de textos en contextos académicos.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

Para analizar nuestra práctica docente y tomar conciencia sobre las actividades de escritura que trabajamos en nuestros cursos y disciplinas, nos puede servir responder las siguientes preguntas.

- 1) ¿Qué tipos de actividades de escritura implemento en mis cursos?
- 2) ¿Con cuánta frecuencia?
- 3) ¿Cuáles son los objetivos de esas tareas de escritura?
- 4) ¿Cuánto aprenden mis estudiantes sobre el tema mediante estas actividades?
- 5) ¿Cuáles son las principales dificultades que los alumnos presentan en el curso y en las tareas de producción escrita?

- 6) ¿Cómo motivo y abordo las tareas de escritura?
 - 7) ¿Qué habilidades y conocimientos de los estudiantes me gustaría incrementar a través de la escritura?
-

¿Cómo abordar la evaluación de los textos escritos en la práctica docente? Algunas propuestas

Cuando evaluamos la escritura es recomendable abordar las distintas dimensiones involucradas y también el proceso mismo. Por tanto, podemos aplicar diferentes estrategias con diversos fines como: diagnosticar antes de la actividad, motivar el comienzo de la escritura, reflexionar sobre el tema o el texto y sus lectores, planificar el texto, realizar un seguimiento del texto, retroalimentar durante el proceso, fomentar la evaluación entre pares y revisar el texto final, entre otras. A partir de estas posibilidades, en esta sección describiremos algunas estrategias y ejemplos concretos que podemos aplicar en las diversas fases del proceso de escritura.¹

Según Bazerman *et al.* (2005: 125), en la evaluación de la escritura académica de un programa podemos considerar los siguientes aspectos: quién es evaluado, qué es evaluado, dónde está el *locus* de la evaluación, quién es la audiencia de la evaluación, por qué la evaluación es importante y significativa, cómo es conducida la evaluación y cuándo ocurre esta. Como todo programa, deberá estar formulado sobre objetivos para luego generar actividades y, finalmente, evaluar los logros alcanzados. Por tanto, todo dependerá de los objetivos que se hayan propuesto. Visto de esta manera, los instrumentos de evaluación más usados serían encuestas y cuestionarios aplicados a docentes y alumnos, mediante los cuales se pueden relevar las expectativas y concepciones que tanto los docentes como los estudiantes tienen con respecto a los textos que se producen, en el marco del aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Por otro lado, también resulta necesario evaluar el proceso de escritura mismo, para lo que se propone el diseño y aplicación de rúbricas, la evaluación y el seguimiento del proceso de escritura y la formulación de consignas adecuadas.

¹ La retroalimentación por parte del docente se profundiza en el capítulo de Lucía Natale de este volumen. También se trata como una de las formas de mediación del docente en el de Daniela Stagnaro.

Las rúbricas

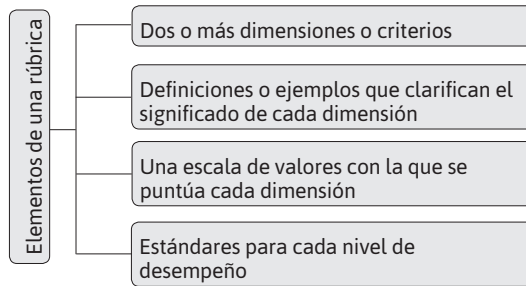
Las rúbricas corresponden a lo que también se llama “matrices de verificación” (Ahumada, 2003), ya que se presentan como una tabla de doble entrada que vincula dos dimensiones: los indicadores a evaluar y la definición de la gradiente en que estos indicadores son logrados. “Son unas guías o escalas donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada” (Díaz Barriga, 2004: 54).

Desde este punto de vista, son consideradas estrategias que apoyan tanto a la evaluación como a la elaboración de las actividades solicitadas a los estudiantes, como es el caso del producto de la comprensión o de la producción textual. De hecho, los estudiantes informan que ser evaluados con una rúbrica conocida por ellos con antelación les favorece mucho la realización exitosa de un trabajo. También son ideales para evaluar procesos, pues se pueden incluir dimensiones que aludan al proceso de escritura como la entrega de avances o de la planificación del texto.

Básicamente la elaboración de una rúbrica consiste en establecer criterios sobre los cuales se va a evaluar y luego la descripción de las categorías que son posibles diferenciar para cada criterio. Es decir, una rúbrica es una pauta que especifica claramente los distintos niveles posibles de desempeño (3-5) frente a la tarea; así, constituye una herramienta que ayuda a clarificar cuáles son los criterios de corrección, de manera tal que dos correctores asignen el mismo puntaje, por lo que son ideales también para evaluar procesos. El profesor Ahumada (2003) planteó en reiteradas oportunidades la dificultad para diferenciar un criterio en más de tres categorías, por lo que él propuso las categorías de “óptimo”, “satisfactorio” y “deficitario”, asignándole un puntaje a cada categoría y de esa manera obtener una nota.

Por tanto, los elementos de una rúbrica serían los que se mencionan en la figura 1.

Figura 1. Elementos de una rúbrica



Fuente: María Constanza Errázuriz Cruz (sin publicar).

Como mencionamos anteriormente, la rúbrica es ideal para evaluar desempeños y procesos, como en el caso de la escritura, por lo que se sugiere incluir dimensiones que aludan a la planificación del texto y de algún avance o borrador de este, pues esto permitirá monitorear el proceso y asignarles una ponderación y puntaje a estas actividades. De hecho, al poder variar las ponderaciones de cada dimensión, le podemos asignar más peso y valor a algunas que sean más relevantes para el logro del objetivo. Por ejemplo, si solicitamos un informe de diagnóstico de un análisis de caso en un curso de Psicología, Psicopedagogía o Pedagogía, se puede formular una dimensión de la rúbrica de evaluación que aluda a la identificación y explicación adecuada del diagnóstico específico y conferirle una ponderación más alta que a las demás dimensiones. Asimismo, si nos interesa enfocarnos más en el proceso, le podemos dar mayor ponderación a las dimensiones que aborden la planificación, el proceso de escritura, los borradores, las reflexiones durante este o la autoevaluación o coevaluación de pares.

Con respecto a la validez del instrumento de evaluación de la escritura y su rúbrica, sugerimos que antes de su aplicación definitiva sea revisado por al menos tres colegas que retroalimenten sobre la claridad y precisión del instrumento. También, se puede aplicar de manera piloto a un grupo de alumnos para cerciorarnos acerca de si se comprendieron las instrucciones y la pauta de evaluación.

Adicionalmente, con el fin de asegurar la validez del proceso de evaluación y si se tiene la disponibilidad de tiempo y el apoyo de un equipo, podemos realizar una doble evaluación de los textos con la misma rúbrica, aunando criterios entre ambos correctores. En este sentido, si se aplica esta estrategia,

es recomendable efectuarla con al menos un 30% de los textos elaborados por los estudiantes del curso, si este es muy extenso. Durante la revisión, si surgen diferencias entre ambos correctores, se deben calibrar, es decir, conversar sobre por qué tuvieron distintos resultados en ese texto, transparentar el proceso de esa revisión, las dimensiones consideradas y el nivel de exigencia, para volver a aunar los criterios y, así, calibrarse nuevamente (Preiss *et al.*, 2013).

El portafolio

De una manera muy similar, nuestra propuesta para trabajar el portafolio busca integrar tareas propias del contenido de la asignatura con la producción de textos. Hemos agregado a esto también algunos objetivos que apoyen el trabajo del estudiante, como es el caso de la reflexión metacognitiva.

No está demás mencionar que un portafolio busca recoger evidencias y vivencias de aprendizaje en una concepción de evaluación auténtica. Lo auténtico de la evaluación radica en su vinculación con el mundo real. Por esta razón, consideramos que una propuesta muy útil para el trabajo académico sería la realización de miniportafolios vinculados a tareas específicas como trabajos de terreno, tareas de observación, análisis de distintos tipos de realidades observadas, etcétera.

La ventaja de realizar el informe de este trabajo a modo de portafolios es que puede recoger evidencias de todo el proceso vivido y no solo del trabajo final. Es elemento clave de la evaluación por portafolio considerar la evaluación como un “proceso de progresiva información compartida entre estudiante y profesor en el alcance paulatino de la mejora continua del desarrollo de las competencias deseadas en el marco de una asignatura” (Barberá, 2005: 71-72). Así, por ejemplo, un portafolio en esta línea podría contener resúmenes que orientaron la revisión bibliográfica, fotos de las visitas a lugares reales, pequeños ensayos de discusión de diversas opciones, reflexiones o tomas de decisiones. Como ejemplo podemos citar la experiencia de Serdà y Alsina (2013) con estudiantes de la carrera de enfermería, los autores destacan la potencialidad de este recurso como una herramienta para el desarrollo de la autorregulación, en la medida en que se realiza un acompañamiento desde el inicio y durante todo el proceso hasta la revisión final.

Más allá de las rúbricas para evaluar la escritura

El modelo de evaluación de la escritura creado por el profesor Bob Broad (2003; Broad *et al.*, 2009) en una universidad de Estados Unidos, llamado *Dynamic Criteria Mapping*, no aplica rúbricas ni una evaluación cuantitativa, sino que se monitorea los procesos mediante la elaboración y revisión de portafolios. Él considera que las rúbricas son limitadas para revelar todo el proceso de escritura, por lo que conforma grupos con un coordinador de la escritura a cargo de tres instructores que orientan a los alumnos en sus procesos de producción de escritura, quienes son evaluados por los instructores, el coordinador, pero también por profesores externos.

El sistema tiene las siguientes características:

- Los estudiantes son juzgados sobre la base de sus mejores trabajos.
- La evaluación de los portafolios apoya las mejores prácticas en la enseñanza de la escritura, incluyendo la invención, la redacción, la colaboración, la investigación y la revisión.
- La realización de reuniones y discusiones de grupo contribuyen a generar una comunidad profesional para los instructores y los estudiantes, dentro de la cual se sienten seguros y estimulados para crecer como profesionales.
- La participación de los instructores y profesores externos en las decisiones de evaluación ha mejorado la equidad y la imparcialidad de los juicios (Broad, 2003: 18).

Los métodos de investigación adaptados y desarrollados para el análisis de las discusiones pueden ser descriptos como una extensión de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), y, más específicamente, como *teoría fundamentada constructivista*. En primer lugar, de manera sistemática, integral y recursiva se analizan las notas de observación, las transcripciones de las discusiones de grupo, las entrevistas y los documentos del programa. Así, trabajando a partir de la comprensión de las experiencias de los estudiantes, se identifican los criterios de los participantes, que trascienden la delimitación de las rúbricas, lo que sugiere nuevas posibilidades para mejorar la evaluación comunitaria de escritura, el desarrollo profesional y el aprendizaje de los estudiantes en el aula (Broad, 2003: 24).

Los beneficios de este modelo son: el aprendizaje significativo de los estudiantes, el desarrollo profesional y de la comunidad, el enriquecimiento del programa y su evaluación y una evaluación más válida de la escritura de los alumnos.

Sin embargo, las limitaciones son la excesiva inversión de tiempo, recursos y personas; contar con el compromiso y cohesión del equipo y la dificultad para aplicarlo en la escritura disciplinar a través del currículo o a un número mayor de estudiantes.

La actividad de escritura y sus consignas

Una tarea de evaluación de la escritura puede ser susceptible de contribuir a la reflexión sobre el tema o el problema disciplinar, pero esto no ocurre por sí mismo, pues si formulamos una actividad de reproducción del conocimiento, es decir, de copiar y pegar la información, no se producirá esa movilización del pensamiento. Sin embargo, lo más grave es que la actividad no tendrá sentido para los estudiantes, no se motivarán y, por ende, no aprenderán (Ruiz Flores, 2009; Castelló, 2007a, 2007b). En consecuencia, las consignas y actividades que aplicamos al comienzo deberían ser planificadas e intencionadas para tener un alto nivel de desafío cognitivo y provocar esa reflexión y ese interés por indagar en el tema o posicionarse acerca de este. En este sentido, el primer aspecto que podemos considerar es cómo formular las consignas, por ejemplo, si en un curso del área de ciencias señalamos: “Escribe un informe sobre los lagos de la región”, estamos formulando una actividad reproductiva y el estudiante probablemente va a buscar esta información, la copiará y la pegará. Por tanto, es mejor procurar plantear problemas reales y actuales que los alumnos deban pensar o resolver, por ejemplo, en lugar de la consigna anterior podríamos plantear las siguientes, según el objetivo de nuestra evaluación: “Cuáles son las posibles causas de la contaminación del lago x” o “¿Cómo podemos reducir el nivel de contaminación del lago x?” “¿Por qué el lago x está más contaminado que el lago y?”.

Otra estrategia que podemos implementar antes de la planificación y escritura del texto es generar una discusión o debate sobre el tema o los textos leídos para que se problematicen, se comience a acceder al conocimiento necesario para desarrollar la escritura y se contrasten fuentes y puntos de vistas (Palincsar y Brown, 1989; Soter, 2007). También estas discusiones se pueden extender al

proceso de escritura en instancias individuales o grupales de seguimiento del profesor o en sesiones de coevaluación entre pares y también como evaluación final al exponer una síntesis del texto producido, pues leemos para escribir y escribimos para aprender y comunicar (Mirás y Solé, 2007: 83).

Por último, como docentes disciplinares también tenemos que precisar la situación de comunicación del género discursivo a escribir, su estructura y su propósito, por lo que podemos presentar modelos concretos a seguir o realizar una lectura motivadora sobre el tema de un género discursivo similar al que se pretende escribir.

Ejemplos de trabajo con la evaluación de la escritura

En primer lugar, presentamos cuestionarios para el relevamiento de las expectativas y percepciones iniciales y finales de los docentes respecto del desempeño escrito de sus estudiantes en el desarrollo de un curso. Estos instrumentos pueden ser útiles para compartir las expectativas entre los profesores de un área y compartir concepciones, estrategias y abordajes útiles.

Cuadro 1. Ejemplo de preguntas de un cuestionario pretest aplicado a docentes de un programa de alfabetización académica

NOMBRE:
ASIGNATURA(S) QUE DICTA:
1. ¿Qué habilidades considera que deben tener sus alumnos para abordar adecuadamente su asignatura? ¿Las tienen?
2. ¿Qué habilidades busca desarrollar a partir del trabajo en su asignatura?
3. ¿Sus estudiantes leen textos escritos por usted? ¿A qué género(s) discursivo(s) corresponde(n)?
4. ¿Qué dificultades identifica en sus alumnos al leer y escribir textos?

Fuente: Liliana Fuentes (sin publicar).

Cuadro 2. Ejemplo de preguntas de un cuestionario postest aplicado a docentes de un programa de alfabetización académica

NOMBRE:

ASIGNATURA(S) QUE DICTA:

I Parte: Percepción de los avances de los alumnos

1. ¿Cree usted que sus estudiantes muestran mejores desempeños en las habilidades de comprensión y producción de textos? ¿En qué aspectos?
2. ¿Qué evidencias tiene al respecto?
3. ¿Cree que esto incide en el rendimiento?

II Parte: Autoevaluación

1. ¿Desarrolló estrategias de lectura y escritura en su asignatura?
2. ¿En qué grado cree que su desempeño influyó en el resultado de los estudiantes?
3. Las actividades desarrolladas durante la investigación, ¿contribuyeron a su desarrollo docente?
4. ¿Cómo cree que se pueden mejorar las estrategias para la producción de textos, desde su disciplina?

III Parte: Evaluación del desempeño del equipo

1. ¿Cómo fue el apoyo del equipo?
2. ¿De qué manera cree usted que se puede mejorar el trabajo del equipo de investigación?
3. ¿Cree que sea deseable continuar en años siguientes con esta investigación?

Fuente: Liliana Fuentes (sin publicar).

En segundo lugar, para realizar un diagnóstico del perfil escritor de los estudiantes y de nosotros mismos, exponemos los distintos perfiles de lectura (Castelló, 2007a). Estos corresponden a distintas formas de proceder al momento de escribir, diferentes concepciones sobre la tarea y la aplicación de diversas técnicas o estrategias. Si bien podemos tener distintos perfiles en diferentes situaciones o contextos, hay uno o dos que generalmente predominan y según los cuales gestionamos y organizamos las tareas de escritura. Conocer esta información contribuirá, en primer lugar, a que empaticemos con los estudiantes al reconocer dificultades y complejidades propias de esta actividad, además, podemos identificarnos con los alumnos que tengan un perfil cercano al nuestro. En segundo lugar, nos aportará conocimiento sobre el estilo de nuestros estudiantes, lo que nos ayudará a equilibrar sus perfiles cuando organicemos trabajos en grupo y a asesorarlos según sus fortalezas y debilidades particulares. Por último, ofrecerá un diagnóstico útil a los mismos alumnos, quienes podrán identificar sus dificultades para ejecutar cambios positivos en su rutina de escritura (Programa de Lectura y Escritura Académicas, 2011).

Cuadro 3. Perfiles de escritura

<p>a) El perfil buzo</p>	<p>El escritor con este perfil experimenta la necesidad de escribir de forma inmediata y por ello se zambulle rápidamente en el proceso de redacción. No le resulta difícil completar páginas y páginas y a menudo escribe mucho sin pensar en secciones o estructuras.</p> <p>La metáfora del buceo señala las dificultades para obtener una visión del conjunto, para lograr una correcta visión del paisaje, dado que uno se encuentra inmerso en él. Los problemas empiezan cuando ya ha conseguido una elevada producción o cuando se van agotando sus ideas. Entonces se enfrenta a la tarea de organizar lo escrito, de imponer al texto producido una estructura.</p> <p>Muchos de los escritores que responden a este perfil tienen ideas, creencias y concepciones que priman de manera irreflexiva su forma de actuar habitual. Creen, por ejemplo, que la primera versión muchas veces es la mejor o debería serlo y que cuantas más vueltas le dan a una idea, peor es el resultado final. Piensan también que ante las dificultades es mejor volver a empezar de cero que revisar las versiones anteriores.</p> <p><i>Consejos para mejorar tu escritura si te identificas con el perfil buzo:</i> antes de comenzar a escribir realiza una planificación general de los apartados que quieres que tenga tu texto, de los objetivos con los que estás escribiendo y de quien será tu lector. Luego, lázate a escribir siguiendo este esqueleto general.</p>
<p>b) El perfil helicóptero</p>	<p>Se trata de una escritura extensiva que busca dominar el panorama general en primer lugar. La metáfora del helicóptero señala que el escritor debe poseer una información de la imagen general del texto, de sus límites y su estructura, aunque todavía no disponga de los detalles de cada uno de sus apartados.</p> <p>El escritor que se identifica con esta forma de proceder experimenta la imposibilidad de escribir si no tiene una clara perspectiva de la información que va a contener su escrito y de la forma en que va a organizarlo, así como de los objetivos que quiere conseguir. Lógicamente, esta exigencia antes de empezar a escribir suele provocar la tan conocida “ansiedad ante la página en blanco”: el escritor se sienta a trabajar, pero es incapaz de empezar porque todavía no tiene claro cómo debe hacerlo. Pasan las horas y la angustia se incrementa, con lo que las tentaciones de abandono o los intentos abortados en minutos son elevados.</p> <p><i>Consejos para mejorar tu escritura si te identificas con el perfil helicóptero:</i> en estas situaciones, el ser conscientes de que no es posible conseguir una planificación tan detallada antes de empezar a escribir un texto complejo es el mejor consejo. Es importante que sepas que los cambios sobre la marcha, como la modificación de la planificación y de los objetivos luego de comenzar a escribir, son algo frecuente, incluso entre los escritores expertos. Es necesario que puedas relajarte un poco para desbloquear la situación inicial y tu escrito empiece a tomar alguna forma. Recuerda que tu texto puede tener muchas versiones previas antes de estar finalizado. Es decir, no es necesario que todo esté previsto de antemano, basta que cuentes con algunos lineamientos iniciales para comenzar a escribir tu texto.</p> <p>Conviene dejar reposar el texto antes de revisarlo y leerlo al cabo de un día o dos, intentando olvidar aquella planificación inicial y forzando una nueva mirada, la del posible lector. Si te cuesta mucho ponerte en el lugar del lector, leer en voz alta suele ser un excelente recurso para distanciarse del propio texto o pedirle a un compañero que revise tu escrito.</p>

<p>c) El perfil puzle</p>	<p>En este caso, se trata de un escritor que actúa como si estuviera completando un puzle o realizando un juego en el que hay que encajar diversas piezas hasta lograr una figura con sentido y significado. El escritor dispone de diferentes archivos en los que ha ido guardando fragmentos o piezas de información que, llegado el momento, sirven para ir completando un nuevo texto mediante el conocido recurso que ofrecen los procesadores de texto de “cortar” y “pegar”.</p> <p>La principal tarea del escritor consiste en decidir qué información es adecuada y cuál resulta irrelevante; cuáles son las relaciones entre estas piezas de información y, por ello, cuáles deberían ser los enlaces y conectores entre los diferentes párrafos para hacer evidentes estas relaciones.</p> <p>Los escritores que se caracterizan por este perfil con frecuencia sienten ansiedad cuando, después de que han recuperado diferentes porciones y archivos que pueden ser utilizados en sus textos, deben decidir cómo ajustarlos a los particulares objetivos de una determinada situación de comunicación y, por lo tanto, saber en qué sentido deben modificarlos o eliminarlos, cuáles deben ser empleados y cuáles resultan irrelevantes o de segundo orden.</p> <p><i>Consejos para mejorar tu escritura si te identificas con el perfil puzle:</i> es fundamental que antes de empezar a reunir la información que quieres incluir en tu texto, tengas claro cuál es el propósito que guía tu escritura, cuál es tu lector y cuáles son las características del contexto comunicativo. Luego, realiza algunos lineamientos generales sobre la estructura que quieres darle a tu texto para que, a partir de esto, empieces a “armar el puzle”. Si tienes claro qué es lo que quieres (cuál es la figura que estás armando), será mucho más fácil saber cuáles son las piezas que te sirven y cuáles no.</p>
<p>d) El perfil caos</p>	<p>Este perfil se caracteriza por la ausencia de regularidades en la forma de abordar el proceso de composición escrita. En determinadas ocasiones se escribe de inmediato, pero en otras resulta muy difícil empezar a completar la página en blanco.</p> <p><i>Consejos para mejorar tu escritura si te identificas con el perfil caos:</i> conviene registrar cuándo y en qué situaciones aparece un mismo tipo de problema para inferir algunas regularidades que permitan aumentar el nivel de conocimiento sobre el propio proceso y a la vez identificar aquellas actividades que resultan sistemáticamente complicadas o ineficaces e intentar revertirlas para mejorar tu proceso de composición de textos.</p>

Fuente: Castelló (2007a) y Programa de Lectura y Escritura Académicas (2011).

En el siguiente ejemplo, se presenta una rúbrica para evaluar un ensayo en el área de humanidades. Esta aborda distintas dimensiones cuyos niveles de desempeño están descriptos del 1 al 4 de modo muy preciso y objetivo. Las dimensiones abarcan distintos aspectos de la escritura, desde los más formales hasta los más complejos, como aquellos propios de lo lingüístico, del género discursivo específico, del proceso o del contenido (Errázuriz Cruz, 2016; Preiss *et al.*, 2013). Asimismo, también considera el proceso de escritura, es decir, la entrega y revisión de la planificación del texto y de un avance de este. Este instrumento puede servir también para autoevaluar el texto durante el proceso

y es importante que los estudiantes la conozcan y entiendan antes de iniciar la evaluación, pues las descripciones de cada nivel de desempeño en cada dimensión son muy precisas y objetivas, lo que puede facilitar la labor de revisión y retroalimentación por parte del docente y la comprensión del alumno.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación del proceso de producción de un ensayo

Rúbrica de evaluación del proceso de producción de un ensayo				
Dimensiones	Desempeños			
	Nivel 4 (4 pts.) Óptimo	Nivel 3 (3 pts.) Satisfactorio	Nivel 2 (2 pts.) Suficiente	Nivel 1 (1 pto.) Insuficiente
<p>1. Ortografía</p> <p>Grado en que el texto presenta una correcta ortografía acentual, literal y puntual.</p>	<p>En el texto se respetan las reglas de ortografía acentual y literal y se aplican adecuadamente las reglas de ortografía puntual en la redacción de este.</p>	<p>En el texto solo se presentan hasta dos errores de ortografía acentual y 0 de literal. Asimismo, solo se ostenta hasta un error de puntuación por omisión o aplicación inadecuada.</p>	<p>En el texto se presentan hasta tres errores de ortografía acentual y uno de literal. Asimismo, solo se ostentan hasta dos errores de puntuación por omisión o aplicación inadecuada.</p>	<p>En el texto se presentan cuatro o más errores de ortografía acentual o dos de literal. Asimismo, se ostentan tres o más errores de puntuación por omisión o aplicación inadecuada.</p>
<p>2. Cohesión</p> <p>Grado de cohesión textual (correcto uso de la gramática oracional y de los conectores que vinculan los enunciados) del texto.</p>	<p>El texto presenta concordancia verbal, de género y número, un uso lógico y pertinente de los conectores y una correcta conexión de las ideas.</p>	<p>En el texto solo se permiten hasta dos errores en el uso de los conectores o en la conexión de ideas (dequeísmo, anfibología, solecismos, etc.). Asimismo, solo se admiten hasta dos inconcordancias de género o número de la gramática oracional.</p>	<p>En el texto solo se permiten hasta tres errores en el uso de los conectores o en la conexión de ideas (dequeísmo, anfibología, solecismos, etc.). Asimismo, solo se admiten hasta tres inconcordancias de género o número de la gramática oracional.</p>	<p>En el texto se presentan cuatro o más errores en el uso de los conectores o en la conexión de ideas (dequeísmo, anfibología, solecismos, etc.). También se muestran cuatro o más inconcordancias de género o número de la gramática oracional.</p>

Rúbrica de evaluación del proceso de producción de un ensayo				
Dimensiones	Desempeños			
	Nivel 4 (4 pts.) Óptimo	Nivel 3 (3 pts.) Satisfactorio	Nivel 2 (2 pts.) Suficiente	Nivel 1 (1 pts.) Insuficiente
<p>3. Vocabulario</p> <p>Grado en que el léxico utilizado en el texto es diverso, formal y libre de vicios lingüísticos (escritura errada de palabras o expresiones).</p>	<p>El vocabulario utilizado es diverso, preciso y adecuado al registro formal. Además, no presenta vicios lingüísticos de ningún tipo como barbarismos, extranjerismos, pseudoneologismos o metaplasmos.</p>	<p>En el texto solo se permiten hasta dos errores de informalidad del léxico, reiteración de palabras, imprecisión o vicios lingüísticos.</p>	<p>En el texto solo se permiten hasta tres errores de informalidad del léxico, reiteración de palabras, imprecisión o vicios lingüísticos.</p>	<p>En el texto se presentan cuatro o más errores de informalidad del léxico, reiteración de palabras, imprecisión o vicios lingüísticos.</p>
<p>4. Organización de las ideas</p> <p>Grado en que el texto se estructura en párrafos y tiene una secuencia lógica de las ideas.</p>	<p>El texto se estructura en párrafos y cada uno desarrolla cabalmente una idea central. Además, muestra una secuencia lógica de las ideas a lo largo de este (coherencia).</p>	<p>El texto se estructura en párrafos, pero puede haber hasta un párrafo que no desarrolle claramente solo una idea central. Además, hay una secuencia lógica de las ideas (coherencia).</p>	<p>El texto se estructura en párrafos, pero puede haber hasta dos párrafos que no desarrollen claramente solo una idea central. Además, hay una secuencia lógica de las ideas, aunque puede haber una incoherencia leve o una repetición de ideas.</p>	<p>El texto se estructura escasamente en párrafos. Además, no tiene una secuencia lógica de las ideas y presenta incoherencias y repeticiones de ideas.</p>
<p>5. Tesis</p> <p>Grado en que el texto se identifica con un punto de vista sobre el tema enunciado y se desarrolla en torno a este.</p>	<p>El texto establece un punto de vista claro y explícito sobre el tema elegido, en torno al cual se desarrolla la argumentación.</p>	<p>El texto establece un punto de vista claro y explícito sobre el tema elegido, pero una idea en la argumentación no se desarrolla en torno a la tesis.</p>	<p>El texto establece un punto de vista sobre el tema elegido, pero no está explícito o se confunde con otras ideas. Además, algunas ideas en la argumentación no se desarrollan en torno a la tesis.</p>	<p>El texto no establece un punto de vista claro y explícito sobre el tema elegido.</p>

Rúbrica de evaluación del proceso de producción de un ensayo				
Dimensiones	Desempeños			
	Nivel 4 (4 ptos.) Óptimo	Nivel 3 (3 ptos.) Satisfactorio	Nivel 2 (2 ptos.) Suficiente	Nivel 1 (1 pto.) Insuficiente
<p>6. Argumentos</p> <p>Grado en que el texto formula argumentos válidos para apoyar la tesis y los desarrolla.</p>	<p>El texto presenta dos o más argumentos lógicos sólidamente desarrollados y articulados entre sí, cuya función es fundamentar la tesis formulada.</p>	<p>El texto presenta dos o más argumentos lógicos articulados entre sí, pero uno de ellos no está sólidamente desarrollado y no fundamenta totalmente la tesis.</p>	<p>El texto presenta dos o más argumentos, pero no están sólidamente desarrollados y no fundamentan totalmente la tesis o no están articulados entre sí y presentan algunas incoherencias o uno es de tipo afectivo o presenta falacias.</p>	<p>El texto presenta dos argumentos incoherentes, no desarrollados o falaces o un solo argumento poco desarrollado o falaz.</p>
<p>7.</p>	<p>La argumentación es contrastada con el desarrollo de una o más ideas alternativas, cuyo propósito es fortalecer la tesis, por lo tanto, son rebatidas.</p>	<p>La argumentación es contrastada con una idea alternativa, pero ella está poco desarrollada o no fortalece explícitamente la tesis, pues no es rebatida.</p>	<p>La argumentación es contrastada con una idea alternativa, pero ella no está desarrollada y no fortalece la tesis, pues no es rebatida.</p>	<p>La argumentación presenta una idea alternativa que no es pertinente o no presenta una idea alternativa.</p>
<p>8. Estructura global</p> <p>Grado en que el texto presenta una introducción, un desarrollo y una conclusión adecuados.</p>	<p>El texto se estructura con una introducción que presenta la tesis, un desarrollo progresivo de las ideas que fundamentan la tesis y un cierre que se presenta como conclusión y confirma la tesis. Además, cada uno se desarrolla cabalmente.</p>	<p>El texto se estructura con una introducción que presenta la tesis, un desarrollo progresivo de las ideas que fundamentan la tesis y un cierre, pero este último no se presenta como una conclusión y no confirma la tesis o no se desarrolla totalmente.</p>	<p>El texto se estructura con una introducción que presenta la tesis, un desarrollo y un cierre, pero dos de ellos no están totalmente desarrollados o son un tanto confusos.</p>	<p>El texto no posee estructura de introducción, desarrollo y cierre o la estructura presentada es muy confusa.</p>

Rúbrica de evaluación del proceso de producción de un ensayo				
Dimensiones	Desempeños			
	Nivel 4 (4 pos.) Óptimo	Nivel 3 (3 pos.) Satisfactorio	Nivel 2 (2 pos.) Suficiente	Nivel 1 (1 pto.) Insuficiente
<p>9. Referencias bibliográficas</p> <p>Grado en que se presentan ideas de otras fuentes, citadas y referidas apropiadamente.</p>	<p>En la argumentación se incluyen al menos tres ideas o citas pertinentes de otras fuentes para apoyar la tesis, explicitando la autoría de estas. Además, se aplica adecuadamente el formato APA en la cita y referencia de ideas y en la bibliografía.</p>	<p>En la argumentación se incluyen solo dos ideas o citas pertinentes de otras fuentes para apoyar la tesis, explicitando la autoría de estas. Pueden presentarse hasta dos errores en la aplicación del formato APA en la cita y referencia de ideas y en la bibliografía.</p>	<p>En la argumentación se incluye solo una idea o cita pertinente de otras fuentes para apoyar la tesis, explicitando la autoría de estas. Pueden presentarse hasta cuatro errores en la aplicación del formato APA en la cita y referencia de ideas y en la bibliografía.</p>	<p>En la argumentación no se presentan citas o estas no son pertinentes. Además, hay cinco o más errores en la aplicación del formato APA en la cita y referencia de ideas o no se presenta la bibliografía o fuentes.</p>
<p>10. Proceso de producción del texto</p> <p>Grado en que se planifica, se revisa y corrige el texto, de modo de reflexionar sobre los propios errores y mejorarlos.</p>	<p>La escritura del texto es planificada, revisada al menos una vez con el o la docente y corregida considerando su propósito, ideas, fuentes, estructura redacción y audiencia. Además, se demuestra que hubo una aplicación de estrategias metacognitivas para reconocer los errores y superar dificultades.</p>	<p>La escritura del texto es planificada, revisada al menos una vez con el o la docente y corregida considerando su propósito, ideas, fuentes, estructura redacción y audiencia. Pero se demuestra que hubo una limitada aplicación de estrategias metacognitivas para reconocer los errores y superar dificultades.</p>	<p>La escritura del texto es planificada, pero no es suficientemente revisada y corregida con el o la docente. Además, se demuestra que hubo una escasa aplicación de estrategias metacognitivas para reconocer los errores, superar dificultades y mejorar la producción.</p>	<p>La escritura del texto es escasamente planificada, revisada y corregida. Además, no se demuestra que hubo una aplicación de estrategias metacognitivas para reconocer los errores, superar dificultades.</p>

Rúbrica de evaluación del proceso de producción de un ensayo				
Dimensiones	Desempeños			
	Nivel 4 (4 ptos.) Óptimo	Nivel 3 (3 ptos.) Satisfactorio	Nivel 2 (2 ptos.) Suficiente	Nivel 1 (1 pto.) Insuficiente
11. Aspectos formales Grado en que se respeta la extensión, legibilidad, fecha de entrega del texto.	El texto respeta la extensión establecida (de 3 a 5 carillas) y presenta el tipo y tamaño de letra e interlineado definidos o una letra legible y se entrega puntualmente junto a su planificación y sus borradores.	El texto respeta la extensión establecida (de 3 a 5 carillas), pero presenta un tipo y tamaño de letra o un interlineado distinto del definido o una letra medianamente legible y se entrega puntualmente, pero sin los borradores o la planificación.	El texto presenta una extensión menor o mayor a la establecida (2 o 6 carillas). Además, presenta un tipo y tamaño de letra o un interlineado distinto del definido y se entrega puntualmente, pero sin la planificación y los borradores.	El texto presenta una extensión menor a la establecida (2 carillas o menos o 4 carillas o más). Además, presenta un tipo y tamaño de letra e interlineado distinto del definido y se entrega sin la planificación, y borradores o entrega tarde.
Puntaje total	44 puntos			

Fuente: María Constanza Errázuriz Cruz (sin publicar).

A continuación, mostramos también un ejemplo de planificación de un ensayo en el área de humanidades. Este incluye varios elementos que ayudarán al estudiante a reflexionar sobre la tarea, el texto y el tema, tener un propósito claro, formular ideas y organizarlas. En este sentido, el seguimiento del proceso de producción textual le sirve al estudiante como un andamiaje en el aprendizaje de la escritura académica, cuya comunidad y géneros discursivos son muy específicos y desconocidos para personas que no pertenezcan a esta (Carlino, 2005; Bazerman *et al.*, 2005; Castelló, 2007a). De este modo, puede progresar en sus niveles de logro y, además, disminuir su ansiedad e inseguridades sobre esta tarea e incrementar la autorregulación y la metacognición (Castelló, 2007b; Salvador Mata y García Guzmán, 2005; Schunk y Zimmerman, 2007).

Cuadro 4. Planificación de un ensayo

Tema
¿Sobre qué voy a escribir?
Tesis u opinión
¿Cuál es mi punto de vista acerca del problema sobre el que deseo convencer?
Tipo de texto, género discursivo y estructura
Tipo de texto: argumentativo, género discursivo: ensayo. Estructura: introducción, desarrollo y conclusión.
Propósito
¿Informar, convencer o relatar?
Receptor
¿General o especializado, de alguna edad específica, de algún grupo social específico, de un género determinado?
Argumentos
¿Qué ideas se me ocurren que apoyen mi tesis?
Contraargumento
¿Cuál es la idea más destacable que se opone a mi tesis?
Información y fuentes
¿De dónde extraeré la información?
Organización de las ideas
¿Cómo puedo jerarquizar las ideas y argumentos de modo lógico?

Fuente: María Constanza Errázuriz Cruz (sin publicar).

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

Para diseñar un formato de planificación destinado a nuestros cursos y disciplinas particulares, nos puede servir reflexionar a partir de las siguientes preguntas y responderlas.

- 1) ¿Qué tipo de información sobre los alumnos nos puede servir para empezar a planificar el texto?
 - 2) ¿Cómo podemos recolectarla?
 - 3) ¿Qué estructura y componentes tienen los géneros discursivos que leemos, escribimos y trabajamos en el curso?
 - 4) ¿Qué propósito(s) tiene(n)?
 - 5) ¿Quiénes son sus principales lectores?
 - 6) ¿Cómo es el lenguaje especializado de estos textos?
 - 7) ¿Cómo se presentan la información y los resultados?
 - 8) ¿Qué tipos de análisis o reflexiones generan?
 - 9) ¿Cuáles son sus resultados o hallazgos más relevantes?
-

Con respecto a la escritura colaborativa entre pares, esta ha evidenciado tener efectos beneficiosos para los estudiantes en su desempeño, autoeficacia, aprendizaje disciplinar, metacognición e interacción entre compañeros (Klein, 2015; Nykopp, Marttunen y Laurinen, 2014; Ortoleva y Bétrancourt, 2015).² En consecuencia, también consideramos la aplicación del modelo de evaluación entre pares de centro de escritura de tutorías pares de triple modelamiento (Errázuriz Cruz, 2016; 2017), para modelar y retroalimentar la escritura entre compañeros de curso. El centro de escritura ha sido una estrategia exitosa para orientar los procesos de escritura académica en diversos contextos y en distintas modalidades (Thaiss *et al.*, 2012). El dispositivo específico que proponemos es de tutorías entre pares, donde se genera un modelamiento constante del coordinador del centro al tutor, del tutor al alumno y entre tutores (Errázuriz Cruz, 2016; 2017). De hecho, este modelo también se puede emplear en nuestras clases mediante la coevaluación entre pares, pues ambos se pueden evaluar y orientar entre sí en los aspectos de escritura y a la vez se pueden retroalimentar respecto de la utilidad del apoyo. Asimismo, como profesores podemos eva-

² La revisión entre pares se trata en el capítulo de Montes, Leiva y Quiroga, en este volumen.

luar la calidad de esta retroalimentación, para que sea considerada como una contribución seria e, incluso, la podemos calificar como parte de la tarea y, así, conformar comunidades de aprendizaje y de escritura. En efecto, esta estrategia ha demostrado ser efectiva, pues, por un lado, incrementa la autoconfianza y seguridad del estudiante y, por otro lado, también eleva el nivel de desempeño escrito. Adicionalmente, los estudiantes se forman como futuros tutores, pues aprenden estrategias para apoyar a sus pares y empatizar con ellos, lo que también les aporta a ellos mismos, a sus procesos de metacognición y a su formación (Errázuriz Cruz, 2016; 2017).

En las siguientes dos páginas, mostramos una ficha de sesión de tutoría (imagen 1) y coevaluación y también una “escala de apreciación” de tutorías para observar y evaluar las sesiones entre pares (tabla 2). Ambos instrumentos pueden también servir como evidencias para el seguimiento del proceso de escritura y archivarse en el portafolio.

Imagen 1. Ficha de tutoría o coevaluación

NOMBRE DEL TUTORADO: N° DE TUTORÍA: TUTOR: FECHA:	
¿Qué género se trabajó en la instancia de la tutoría? <input type="radio"/> Ensayo académico <input type="radio"/> Ensayo Modelo de Medición de habilidades (VRA100) <input type="radio"/> Informe de lectura <input type="radio"/> Ficha bibliográfica <input type="radio"/> Informe de investigación <input type="radio"/> Otro De ser otro, indica cuál:	Comentarios
¿En qué etapa del proceso de producción del conocimiento está el tutorado? <input type="radio"/> Búsqueda de un tema <input type="radio"/> Búsqueda de fuentes <input type="radio"/> Lectura indagatoria de textos <input type="radio"/> Lectura analítica <input type="radio"/> Planificación <input type="radio"/> Versión inicial <input type="radio"/> Versión intermedia <input type="radio"/> Versión final <input type="radio"/> Revisión final <input type="radio"/> Edición Otra:	Comentarios
Describe brevemente los aspectos trabajados en la tutoría:	Comentarios
Consigna aquí la tarea acordada al final de la tutoría, la que deberá ser ejecutada por el tutorado:	Comentarios

Fuente: PLEA UC (sin publicar).

Tabla 2. Escala de apreciación de tutorías o coevaluaciones

Tutor observado	Observador				Fecha
Apreciación					
I. Acciones realizadas en el marco de la tutoría	1	2	3	4	Comentarios del observador
1) Tutor y alumno determinan el objetivo de la tutoría.					
2) Tutor y alumno determinan la agenda de trabajo de la sesión.					
3) En el trabajo en torno a la tarea de escritura, el tutor, en conjunto con el alumno, detectan problemas y trabajan en su resolución.					
4) Tutor y alumno determinan las tareas que el segundo deberá ejecutar como producto de la sesión.					
5) El tutor sigue la estructura de la tutoría.					
6) El tutor orienta al estudiante sin darle la solución.					
II. Cogniciones expresadas y trabajadas por el tutor	1	2	3	4	Comentarios del observador
1) El tutor expresa su percepción acerca de las necesidades del estudiante.					
2) El tutor entrega elementos de organización cognitiva u otros recursos que pudieran ayudarlo a mejorar su trabajo.					
3) El tutor fomenta la reflexión cognitiva en torno a la tarea.					
4) El tutor fomenta la reflexión metacognitiva en torno a la tarea.					
III. Emociones expresadas y trabajadas por el tutor	1	2	3	4	Comentarios del observador
1) El tutor entrega elementos para motivar al estudiante.					
2) El tutor sonríe, es cálido y acogedor.					
3) El tutor es empático y se pone en el lugar del alumno.					
4) El tutor destaca elementos positivos del estudiante y de su trabajo y desarrolla su confianza en la tarea.					
Comentarios y sugerencias para el tutor observado					

Fuente: Liliana Fuentes y María Constanza Errázuriz Cruz (sin publicar).

A continuación, se despliega una lista con preguntas dirigidas al estudiante para que las vaya respondiendo durante el proceso de escritura y revise sus borradores. Estas se refieren a distintas dimensiones de la producción textual como la coherencia, la cohesión, los aspectos formales, el léxico, el propósito, la estructura del género discursivo, el tema, los autores, las referencias, etcétera. Este ejemplo concreto se refiere al ensayo, pero pueden formularse listas para otros géneros discursivos.

Cuadro 5. Preguntas para que el alumno oriente el proceso de escritura

- ¿Falta o sobra información?
- ¿Hay que cambiar la información de lugar?
- ¿La extensión de las oraciones es adecuada? ¿Están bien estructuradas?
- ¿Faltan elementos de cohesión?
- ¿Hay muchas reiteraciones o información superflua?
- ¿Faltan conectores que guíen al lector? ¿Los conectores son pertinentes?
- ¿Hay saltos en la temporalidad?
- ¿Hay errores de concordancia de género o número?
- ¿El vocabulario es el adecuado?
- ¿La persona gramatical del texto es apropiada?
- ¿El texto cumple su propósito de convencer a los potenciales lectores?
- ¿La introducción presenta el problema, la tesis y su relevancia?
- ¿El desarrollo presenta argumentos válidos y claros que apoyan la tesis?
- ¿Se presenta un contraargumento de la tesis y se rebate para reforzarla?
- ¿La conclusión confirma la tesis, recapitula el texto y señala proyecciones?
- ¿Hay fuentes pertinentes que apoyen las ideas? ¿Las fuentes de las ideas son referidas correctamente?
- ¿Se desarrollan con la suficiente profundidad los autores, el tema y/o la problemática propuesta?

Fuente: María Constanza Errázuriz Cruz (sin publicar).

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

Para analizar nuestras prácticas de evaluación de la escritura en los cursos que dictamos y poder mejorarlas, nos puede servir responder las siguientes preguntas.

- 1) ¿Por qué evalúo el contenido a través de la escritura?
 - 2) ¿Estas evaluaciones se inclinan hacia la transformación o reproducción del conocimiento?
 - 3) ¿Cómo puedo formular evaluaciones de la escritura que aborden la transformación del conocimiento?
 - 4) ¿Qué fase(s) del proceso de escritura monitoreo?
 - 5) ¿Qué fase(s) de la evaluación de la escritura me interesaría comenzar a orientar? ¿Por qué?
 - 6) ¿Qué resultados exitosos he tenido a través de la evaluación de la composición escrita? ¿Por qué?
 - 7) ¿Qué estrategias de evaluación de la escritura específicas podría aplicar en mi disciplina?
-

A modo de cierre

En síntesis, más allá de las diferencias que puedan existir entre las prácticas de escritura en las distintas disciplinas, llaman la atención las similitudes y constantes que observamos y que, por tanto, hemos considerado en una evaluación contextualizada y auténtica. En este sentido, podemos aseverar que la escritura es esencialmente una tarea compleja que puede ser evaluada y monitoreada durante todo su proceso, mediante diversas estrategias (Didactext, 2003).

Asimismo, la evaluación de estas tareas puede abordarse desde distintos puntos de vista, por ejemplo: la coevaluación y la autoevaluación; desde distintas estrategias, por ejemplo: los portafolios, las rúbricas, las discusiones orales, la evaluación de pares, etcétera; y desde diversos focos: leer para escribir, escribir para comunicar, aprender e investigar. Sin embargo, en esta diversidad de perspectivas y estrategias para evaluar las actividades de producción textual, la concepción que mantenemos siempre es que sean consideradas como herramientas epistémicas para construir aprendizajes en distintos ámbitos, es decir

que sirvan para transformar la información y crear, por esta razón su evaluación es compleja, procesual, auténtica y situada.

En síntesis, algunas implicaciones pedagógicas y didácticas que podemos concluir sobre la evaluación de la escritura son las siguientes:

- La escritura tiene carácter comunicativo, social, emotivo, intelectual, cognitivo y procesual.
- La producción textual debe tener objetivos y propósitos definidos para el estudiante.
- El proceso de escritura puede ser útil para nuestros alumnos y para su aprendizaje; de este modo, requerimos propiciar la producción de textos que contribuya a la reflexión sobre el contenido de nuestra disciplina y de su transformación o cuyos propósitos o destinatarios sean reales.
- La orientación del alumno durante el proceso le permite aprender a auto-monitorearse.
- El estudiante siempre puede volver a un momento anterior del proceso y modificar su plan inicial.
- Como profesores, necesitamos comunicar de modo claro cuáles serán los criterios que evaluaremos en la producción de textos.

De este modo, durante la orientación del proceso de escritura, podremos mostrarle al estudiante cómo escribir géneros discursivos en contextos académicos y qué estrategias podemos aplicar, de manera que progresivamente vaya aplicando estos aprendizajes hasta poder desenvolverse de forma autónoma, a la vez que reflexiona sobre su propia disciplina y formula por sí mismo sus propias opiniones, resoluciones, problemas y puntos de vista.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, Pedro (2003). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- (2005a). “La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes”. *Perspectiva Educacional*, n° 45, pp. 11-24.

- (2005b). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Barberá, Elena (2005). “Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios”. *Perspectiva Educativa*, n° 45, pp. 69-83.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference guide to Writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Nueva Jersey: LEA.
- Blanche-Benveniste, Claire (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Broad, Bob (2003). *What We really value. Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Utah: Utah State University Press.
- Broad, Bob; Adler-Kassner, Linda; Alford, Barry; Detweiler, Jane; Estrem, Heidi y Harrington, Susannemarie (2009). *Organic Writing Assessment: Dynamic Criteria Mapping in Action*. Logan: Utah State University Press. Recuperado de Project MUSE database.
- Calsamiglia, Helena (1994). “El estudio del discurso oral”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 12, pp. 18-28.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, Monserrat (2007a). “El proceso de composición de textos académicos”. En Castelló, Monserrat (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, pp. 47-82. Barcelona: Graó.
- (2007b). “Los efectos de los afectos en la comunicación académica”. En Castelló, Monserrat (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, pp. 137-161. Barcelona: Graó.
- (2013). “Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?”. En Pozo, Juan Ignacio y Pérez Echeverría, María del Puy (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, cap. VII, pp. 120-130. Madrid: Morata.
- Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra (2000). “Evaluación auténtica del aprendizaje del lenguaje y la comunicación: una propuesta para el cambio”. En Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra, *Evaluación Auténtica de los*

Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Díaz Barriga, Frida (2004). “Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje”. *Perspectiva Educativa*, n° 43, primer semestre, pp. 51-62.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista.* México: McGraw-Hill.
- Didactext (2003). “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n° 15, pp. 77-104.
- Errázuriz Cruz, María Constanza (2010). “Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles”. *Revista de Humanidades*, n° 21, pp. 183-205.
- (2012). “Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios”. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, n° 136, pp. 98-117. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-136-98-117.
- (2016). “The academic writing development in the initial teacher training: Tutoring in a writing centre as a strategy for the modelling of students”. *The International Journal of Literacies*, vol. 23, n° 3, pp. 27-43.
- (2017). “Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente”. En Natale, Lucía y Stagnaro Daniela (eds.), *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Errázuriz Cruz, María Constanza y Fuentes, Liliana (2012). “Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en Alfabetización Académica en primer año de Pedagogía General Básica en la Sede Villarrica de la UC”. *Onomázein*, vol. 25, n° 1, pp. 287-313. Disponible en: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/25/14_Errazuriz.pdf.
- Klein, Perry D. (2015). “Mediators and moderators in individual and collaborative writing to learn”. *Journal of Writing Research*, vol. 7, n° 1, pp. 201-214. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.08>.

- Miras, Mariana y Solé, Isabel (2007). “La elaboración del conocimiento científico y académico”. En Castelló, Monserrat (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, pp. 83-112. Barcelona: Graó.
- Nykopp, Minna; Marttunen, Miika y Laurinen, Leena (2014). “University students’ knowledge construction during face to face collaborative writing”. En Perry, Klein; Boscolo, Pietro; Kirkpatrick Lori y Gelati, Carmen, *Writing as a Learning Activity*, pp. 277-299. Leiden: Brill.
- Ortoleva, Giulia, y Bétrancourt, Mireille (2015). “Collaborative writing and discussion in vocational education: Effects on learning and self-efficacy beliefs”. *Journal of Writing Research*, vol. 7, n° 1, pp. 95-122. Disponible en: http://www.jowr.org/articles/vol7_1/JoWR_2015_vol7_nr1_Ortoleva_Betrancourt.pdf.
- Palincsar, Annemarie Sullivan y Brown, Anne L. (1989). “Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension”. En Brophy, J. (ed.), *Advances in research on teaching*, vol. 1, pp. 35-71.
- Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Carles (coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Preiss, David; Castillo, Juan Carlos; Flotts, Paulina y San Martín, Ernesto (2013). “Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences”. *Learning and Individual Differences*, vol. 28, pp. 193-203.
- Programa de Lectura y Escritura Académicas (2011). “¿Cuál es tu perfil de escritor?”. Facultad de Letras UC. Recuperado el 20 de junio de 2012 de <http://www.pleauc.cl>.
- Ruiz Flores, Maite (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Salvador Mata, Francisco y García Guzmán, Antonio (2005). “Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos de Educación Primaria”. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, n° 23(2), pp. 349-366.
- Schunk, Dale y Zimmerman, Barry (2007). “Influencing children’s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling”. *Reading and Writing Quarterly*, vol. 23, n° 1, pp. 7-25.

- Serdà, Bernat-Carles y Alsina, Angel (2013). “El portafolio: efectos de un proceso de implementación autorregulado”. *Cultura y Educación*, vol. 25, n° 3, pp. 323-336.
- Soter, Anna O. (2007). “The use of discussion as a pedagogical tool in the university context”. En *Talking about teaching: Essays by members of The Ohio State University academy of teaching*, pp. 30-43. Columbus: The Ohio State University.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Thaiss, Chris; Bräuer, Gerd; Carlino, Paula; Ganobcsik-Williams, Lisa y Sinha, Aparna (2012). *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*. Perspectives on Writing. Fort Collins: The WAC Clearinghouse y Anderson: Parlor Press.
- Tusón, Amparo (1991). “Las marcas de la oralidad en la escritura”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 3, 14-19.
- Villalón, Ruth y Mateos, María del Mar (2009). “Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica”. *Infancia y aprendizaje*, vol. 32, n° 2, pp. 219-232.
- White, Mary Jane y Bruning, Roger (2005). “Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality”. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, n° 2, pp. 166-189.

Capítulo VII

Interacción social en el aprendizaje de la escritura: la integración de foros colaborativos y revisiones entre pares en cursos virtuales

*Soledad Montes, Natalia Leiva y Riva Quiroga**

Introducción

Las nuevas generaciones utilizan de manera espontánea y natural las plataformas web como medio preferencial de aprendizaje: los jóvenes investigan sobre diversos temas, buscan la definición de algún concepto y revisan videos para alcanzar aprendizajes que tienen sentido para ellos. Asimismo, la web les permite crear y compartir contenidos a través de blogs, redes sociales y otras plataformas. En este contexto, los docentes universitarios han buscado maneras de incorporar estas tecnologías para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes disciplinas.

Sobre todo, aquellos docentes interesados en potenciar el desarrollo de la escritura de sus estudiantes han podido aprovechar las ventajas de las tecnologías web. Estas permiten que los alumnos puedan publicar textos propios y compartirlos con audiencias reales, más allá de la sala de clases (Palmquist, 1993). Lo anterior enfatiza el carácter público del acto de escribir en tanto

* Agradecemos a las docentes de las diferentes secciones del curso virtual Programa de Habilidades Comunicativas Escritas quienes contribuyeron enormemente con sus reflexiones e ideas al perfeccionamiento del curso que es referido en este capítulo.

que pone a los escritores en relación con otros (Blyler, 1999; Olson, 1999). Además, las tecnologías web son una buena alternativa para la integración de revisiones entre pares a distancia y posibilitan el intercambio y exploración de ideas a través de foros, wikis,¹ videos instruccionales, entre otros (Conference College Composition and Communication Committee for Effective Practices in Online Writing Instruction, 2011).

La integración de la instrucción *online* puede ser, además, una buena alternativa para promover el componente motivacional que requiere todo proceso de aprendizaje. Un aspecto que resulta especialmente estimulante de las herramientas web para los estudiantes es la posibilidad que ofrecen de interactuar con otros. La denominada web 2.0 tiene esta orientación hacia la interacción y la colaboración. Esta se caracteriza por ser una web no solo de lectura, sino también de escritura (MacManus, 2005 en Greenhow, Robelia, y Hughes, 2009), en cuanto los usuarios no solo reciben, sino que también generan contenido y lo comparten con otros. Así, la web 2.0 tiene como una de sus características intrínsecas la posibilidad de diálogo y colaboración (Gros Salvat, García González y Lara Navarra, 2009; Orehovacki, Bubas y Kovacic, 2012), aspecto que los docentes podemos aprovechar para ofrecer entornos de enseñanza-aprendizaje más atractivos a nuestros estudiantes.

Las revisiones entre pares y los foros colaborativos han figurado como una de las estrategias clave para instalar la interacción social en ambientes *online*. A continuación, se presenta una breve panorámica de la investigación en torno a las revisiones entre pares y los foros colaborativos mediados por plataformas web. Luego, se establecen algunos lineamientos prácticos para que los docentes interesados puedan implementar estas estrategias en cursos virtuales, semipresenciales o como herramienta complementaria en cursos presenciales. Finalmente, se describe en detalle una experiencia de implementación de revisiones entre pares y foros colaborativos en un curso *online* de escritura académica ofrecido a estudiantes de pregrado de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹ Un wiki es un sitio web cuyo contenido puede ser editado por múltiples usuarios. Un ejemplo prototípico de esto es Wikipedia.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

- ¿Qué herramientas *online* utilizo actualmente en mi curso? ¿Involucran la interacción entre pares?
 - ¿Qué plataformas digitales de colaboración (blogs, wikis, redes sociales, etcétera) utilizan actualmente mis estudiantes? ¿Podría integrar algunas de ellas en mi clase?
 - ¿En qué medida incorporar instancias de participación en plataformas virtuales podría generar mayor cercanía y compromiso con mi asignatura?
-

¿Qué dicen las investigaciones sobre la interacción entre pares en entornos de aprendizaje virtual?

En los entornos de aprendizaje virtual se ha impulsado la inclusión de actividades de interacción entre pares, lo que ha posibilitado que se establezcan comunidades de aprendizaje y que se activen diferentes formas de aprendizaje social (Rogoff, 1994). Dos estrategias de interacción que han sido protagónicas en las plataformas virtuales educativas son las revisiones entre pares y los foros colaborativos. A continuación, se presenta un breve recorrido por la investigación relevante en torno a estas estrategias pedagógicas.

Las revisiones entre pares mediadas por plataformas virtuales

La revisión entre pares es un proceso en el que los estudiantes leen y comentan mutuamente su propia producción escrita con el fin de poder mejorar su escritura y la de sus pares (Taylor, 2014). Esta estrategia ha sido ampliamente utilizada en clases de escritura de primera y segunda lengua (Lundstrom y Baker, 2009) y en programas y centros de escritura en el mundo anglosajón (Craig, 2013; Graff, 2009) debido a la utilidad que ha demostrado tener para el desarrollo de la escritura académica.

Las revisiones entre pares han sido implementadas en clases presenciales y también de forma mediada por plataformas virtuales. Diversas investigaciones muestran que las revisiones entre pares mediadas por algún dispositivo

tecnológico tienen un impacto positivo en la calidad de la escritura de los estudiantes (Cho y McArthur, 2011; Cho y McArthur, 2011; Mulder *et al.*, 2014; Trautmann, 2009). Por otra parte, se ha observado que los estudiantes valoran positivamente esta estrategia pedagógica y su utilidad para el aprendizaje (Mulder *et al.*, 2014; Wakabayashi, 2008).

La revisión entre pares a distancia puede ser mediada por diferentes herramientas tecnológicas. Entre ellas se encuentran los blogs; sitios web abiertos que pueden ser creados y recuperados por cualquier usuario con acceso a internet (Pachler y Daly, 2008). Ofrecen no solo la posibilidad de compartir información, sino también de generar espacios de comunicación entre diferentes personas, puesto que permiten comentar luego de cada contenido publicado como entrada o *post*. Así, los estudiantes pueden subir un texto a su blog personal y recibir en esta misma plataforma los comentarios de sus pares.

Los beneficios de las revisiones entre pares pueden explicarse en gran medida porque obligan al estudiante a escribir para una audiencia real. En efecto, este tipo de actividades vuelve más nítida la presencia de un lector (el par revisor, en este caso) y, por tanto, hace explícito el hecho de que la escritura debe ser entendida por otros. Esto resulta de particular importancia en el caso de escritores más inexpertos, quienes tienen grandes dificultades para tener una representación clara de la audiencia con la que se comunican a través de la escritura (Carlino, 2004; Gearhart y Wolf, 1994; Holliway y McCutchen, 2004; Sommers, 1980; 2013).

Pese a que las revisiones entre pares presenciales y a distancia se basan en los mismos principios, el hecho de que las últimas se realicen en un ambiente virtual tiene algunas implicancias. En términos de tiempo, las revisiones a distancia no se restringen a un período acotado, sino que pueden realizarse en momentos distintos y de manera más extendida. En cuanto al espacio, permiten remover barreras sociales o contextuales; por ejemplo, permiten que trabajen juntos estudiantes de diferentes campus o sedes de una universidad e incluso personas de distintos países. Respecto de la interacción, estimulan el desarrollo de la escritura no solo a través de la elaboración de textos, sino también a través de la retroalimentación que debe ser construida enteramente por medio de la escritura. Asimismo, los comentarios escritos que realiza un estudiante a otro pueden ser archivados y consultados a lo largo de todo el proceso de escritura, a diferencia de lo que ocurre con la retroalimentación entregada oralmente (Kastman, 2004).

Finalmente, tal como sucede con el aprendizaje en general, el de la escritura en particular no puede sino verse potenciado a través de la interacción con otros. En este sentido, las revisiones entre pares han sido comprendidas desde el concepto de *zonas de desarrollo próximo*,² en la medida en que dos pares trabajan en un espacio intersíquico andamiando mutuamente sus respectivos procesos de escritura (De Guerrero y Villamil, 2000). Así, aprovechar la interacción entre pares para potenciar el aprendizaje, hacer presente la figura del lector y destacar el carácter dialogal de la escritura son aspectos clave de esta estrategia pedagógica.

Los foros colaborativos mediados por plataformas virtuales

Otra de las formas de interacción que ha tenido un lugar protagónico en las plataformas de aprendizaje a distancia son los foros *online*. En términos generales, estos constituyen un espacio en el que personas de distintos lugares pueden encontrarse y dialogar virtualmente sobre temas de interés común. Los foros han sido crecientemente aprovechados con fines educativos fundamentalmente debido a que su foco está en la interacción, aspecto que ha sido valorado e incluso considerado esencial en la educación a distancia (Moore, 1989). Al respecto, diversas investigaciones han destacado las virtudes de esta herramienta en el proceso aprendizaje (e.g. Garrison, Anderson y Archer, 1999; Hammond, 2000; Schellens y Valcke, 2005; Zhu, 2006).

Los foros virtuales poseen ciertas ventajas particulares en relación con los presenciales. Por un lado, proveen un registro permanente de los pensamientos de los participantes, lo que facilita la reflexión y el debate sobre aspectos ya comentados (Hara, Bonk y Angeli, 2000). Por otro lado, al no requerir que los participantes se enfrenten cara a cara, ofrecen un escenario de igualdad y de menor exposición, por lo que facilitan la manifestación de desacuerdos y promueven interacciones más centradas en el intercambio de ideas (Gálvez y Tirado, 2006). Finalmente, dado que en los foros virtuales los participantes han de usar su conocimiento alfabetizado, las intervenciones suelen ser más densas

² Vygotsky (1978) utilizó el concepto *zona de desarrollo próximo* para referirse a la distancia entre el nivel de desarrollo actual de un aprendiz, determinado por la resolución de problemas independientemente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces.

en significado, coherentes y completas, lo que supone el uso de habilidades de pensamiento de orden superior (Lapadat, 2002).

En cursos virtuales, semipresenciales e incluso presenciales en los que se busque desarrollar la escritura de los estudiantes, los foros pueden instalarse como momentos para explorar junto a otros el tema del que se escribe y activar conocimientos previos respecto de este. Además, los foros pueden referirse a las estrategias que los mismos estudiantes utilizan en el momento de escribir y permitir así la reflexión en torno al proceso de escritura en el contexto académico. Con ello, los estudiantes pueden hacerse conscientes de diversos aspectos de la escritura académica como la importancia del propósito y la audiencia, el uso apropiado del trabajo de otros o las diferencias entre diversos géneros. Lo anterior, supone un ejercicio metacognitivo que es esencial para el desarrollo de la escritura (Bacabac, 2010; Kasper, 1997; Victori, 1999; Xu y Tang, 2007).

Los foros pueden ser sincrónicos o asincrónicos. Mientras que en los primeros los participantes deben estar conectados al mismo tiempo para interactuar, en los segundos no se requiere de conexión simultánea. La ventaja más aludida sobre los foros asincrónicos es justamente la flexibilidad que otorga la ausencia de restricciones tempoespaciales. Esto implica que los estudiantes pueden autogestionar libremente su tiempo para procesar la información y preparar sus contribuciones, lo que suele redundar en discusiones de mejor calidad, más profundas y significativas que aquellas que se dan en instancias presenciales (Cabero y Llorente, 2007; Garrison, Anderson y Archer, 1999; Gros Salvat, García González y Lara Navarra, 2009; Perera Rodríguez, 2006).

Asimismo, es posible distinguir entre foros de discusión y foros de colaboración.³ De manera general, en los primeros los participantes discuten en torno a determinado tema, mientras que en los segundos trabajan conjuntamente hacia una meta común. Así, un foro colaborativo sería aquel en el que los estudiantes no solo deben dialogar, sino que deben ponerse de acuerdo en torno a una pregunta o instrucción y entregar una respuesta conjunta. Esta orientación hacia un resultado concreto aumentaría la interacción y la interdependencia positiva del grupo, es decir, la percepción de sus miembros de que solo pueden alcanzar

³ Si bien algunos autores establecen diferencias entre cooperación y colaboración, existen otros que los utilizan indistintamente. En esta línea, entenderemos aprendizaje colaborativo o cooperativo como aquel dispositivo pedagógico en el que grupos pequeños de estudiantes trabajan juntos en torno a una tarea colectiva, sin la supervisión directa e inmediata del docente (Cohen, 1994).

sus metas si los demás miembros también las alcanzan, lo que lleva a que promuevan mutuamente el esfuerzo para ello (Johnson, Johnson y Smith, 2007).

Recurrir a herramientas de mediación durante el proceso de escritura –como la interacción con otros en los foros– puede facilitar y potenciarlo (Lei, 2008). Particularmente, la interacción a través de foros permite el debate y la confrontación entre diferentes puntos de vista. Se trata de conflictos sociocognitivos que potencian el compromiso activo de los participantes para buscar una resolución (Carugati y Mugny, 1988). En suma, es posible afirmar que los foros colaborativos son una estrategia muy provechosa, tanto en procesos de aprendizaje en general como en el desarrollo de la escritura académica en particular.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

- ¿Qué aportes podría implicar para mi curso presencial la incorporación de instancias de interacción virtual?
- ¿Qué estrategia pedagógica de interacción mediada por la web sería más adecuada para implementar en mi curso? ¿Resultaría mejor implementar revisiones entre pares, foros colaborativos o ambas?
- ¿Cómo podría implementar estas estrategias en mi curso? ¿Qué recursos tecnológicos necesitaría conseguir?

Algunos lineamientos clave para abordar las revisiones entre pares y los foros mediados a través de la web en la práctica docente

Hemos visto que las revisiones entre pares y los foros colaborativos son estrategias útiles para el desarrollo de la escritura. Sus ventajas son múltiples; sin embargo, para garantizar su efectividad es necesario contar con algunos principios básicos que orienten el diseño de este tipo de actividades. A continuación, se presentan lineamientos para la implementación de revisiones entre pares y foros colaborativos en el marco de sus cursos virtuales o semipresenciales o enteramente presenciales.

Las revisiones entre pares

La investigación muestra que las revisiones entre pares virtuales o en modalidad presencial resultan efectivas para el desarrollo de la escritura cuando se cumplen ciertos criterios de diseño. Para aplicar la estrategia de la revisión entre pares en cursos virtuales sugerimos considerar algunos principios elementales que se desarrollan a continuación.

Las revisiones entre pares permiten potenciar la escritura entendida como proceso

La escritura es un proceso que se despliega a través de diferentes momentos, espacios y etapas. Desde las teorías cognitivas del desarrollo de la escritura se ha enfatizado en las etapas de planificación, producción de enunciados y revisión (Hayes y Flower, 1986). Las teorías de postproceso han considerado, por su parte, que el carácter situado de la escritura hace que estos procesos nunca sean generalizables. Más bien, están situados en contextos particulares donde el escritor tiene ciertas creencias que utiliza para interpretar las expectativas de sus lectores (Gary, 1999). Prior y Shipka (2003) también destacan la complejidad de la actividad de escritura y muestran cómo esta se despliega en diferentes lugares y momentos, y se intrinca también con aspectos afectivos. Sea cual fuere la perspectiva y la manera de describir el proceso, todas las teorías coinciden en que la escritura no es nunca un producto y que es, sin duda, una actividad compleja.

Concebir la escritura como proceso es clave para elaborar una actividad de revisión entre pares. Es fundamental que las revisiones entre pares se instalen en diferentes momentos de la confección de un texto, de manera que estas impulsen a los estudiantes a revisar y reflexionar sobre su escritura recursivamente. Además, cuando un estudiante recibe retroalimentación de un par requiere de tiempo para que incorpore los comentarios recibidos y se embarque en un nuevo proceso de revisión y escritura. De este modo, una buena revisión entre pares considera en su diseño un momento anterior de elaboración del texto escrito que se revisa y un tiempo posterior de elaboración. Asimismo, si la tarea a realizar es compleja, la revisión entre pares puede efectuarse en diferentes momentos de la elaboración de un texto escrito. Diferentes posibilidades son representadas en el siguiente esquema.

Figura 1. Elaboración de un texto académico con una revisión entre pares

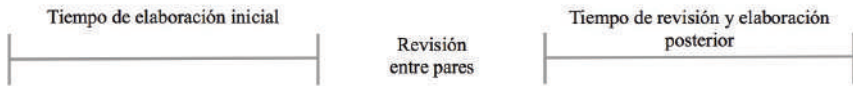


Figura 2. Elaboración de un texto académico con una revisión entre pares múltiple

Elaboración de un texto académico

<p>Borrador 1</p> <p>Tiempo de elaboración inicial Revisión entre pares Tiempo de elaboración final</p>	<p>Una tarea de escritura compleja puede plantearse en distintas fases de elaboración que están mediadas por una revisión entre pares. Por ejemplo, un primer borrador puede ser el planteamiento de un problema de investigación, el planteamiento de una controversia respecto de la cual se tomará postura, entre otras.</p>
<p>Borrador 2</p> <p>Tiempo de elaboración inicial Revisión entre pares Tiempo de elaboración final</p>	<p>Un segundo borrador puede ser un avance de escritura en el que se despliega una primera discusión bibliográfica, un desarrollo argumental, entre otros. Es recomendable que, en esta fase, la revisión no esté centrada en aspectos locales de escritura, sino en el cumplimiento del propósito global del género que se escribe, el flujo de la información y otros elementos del nivel discursivo.</p>
<p>Versión final</p> <p>Tiempo de elaboración inicial Revisión entre pares Tiempo de elaboración final</p>	<p>La versión completa merece una revisión que puede poner el foco en aspectos más locales, por ejemplo, elementos del nivel léxico-gramatical o cuestiones de estilo. Esta cadena de revisiones sigue así el modo de revisión de los escritores expertos (Sommers, 1980) que avanzan desde aspectos del sentido global y el propósito hacia elementos más locales.</p>

Las revisiones entre pares centran el proceso de aprendizaje en el estudiante

La revisión entre pares se basa en el supuesto pedagógico del aprendizaje centrado en el estudiante, el que sugiere que el aprendiente es sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje (Kastman, 2004). En efecto, en la revisión entre pares el estudiante deberá tomar un rol de colaboración activa con otro par a quien evaluará críticamente los avances de su escritura. Para ello, debe sentirse empoderado y capaz de hacer algún comentario útil a su par. Esto resulta complejo si se considera que los estudiantes muchas veces se sienten

inseguros o poco capacitados revisando textos de sus compañeros (Mulder *et al.*, 2014; Taylor, 2014).

Para lograr que el estudiante sienta que cuenta con las herramientas para comentar el texto de un par, es necesario que entreguemos algunas herramientas mínimas a las que el alumno pueda recurrir en el momento de realizar la revisión. Así, es fundamental que mostremos claramente qué es lo que esperamos del texto que se revisa. Asimismo, podemos entregar material complementario que ayude a los estudiantes a visualizar la meta final de escritura. Si no contamos con material adicional, es útil mostrar ejemplos y revisarlos en conjunto con los estudiantes.

En el marco de un curso virtual, es posible utilizar contenido en línea sobre el género que los estudiantes deben producir. Así, por ejemplo, si escribirán un informe bibliográfico se puede desplegar contenido didáctico o plano que muestre el contexto típico de circulación de ese género, su propósito y principales etapas y fases. Lo anterior puede complementarse con video clases que muestre, a través de ejemplos, cómo se desarrolla el informe bibliográfico y qué rasgos lo caracterizan en el nivel discursivo o léxico-gramatical.

Las revisiones entre pares efectivas incluyen preguntas guía o criterios de evaluación claros

Tanto para las revisiones entre pares *online* como para las presenciales, es fundamental que se incluyan algunos criterios de evaluación o guía para realizar la revisión. Hounsell *et al.* (2008) enfatizan que en una actividad de revisión entre pares bien diseñada el estudiante conoce y maneja los criterios de evaluación relevantes para el texto que se está revisando. Los criterios de evaluación permitirán al par revisor organizar su revisión en relación con un foco particular, de manera que la retroalimentación no omita aspectos relevantes de la tarea de escritura. Si utilizamos una rúbrica de evaluación cuyas dimensiones y descriptores son comprensibles por los estudiantes, ellos pueden utilizar este mismo instrumento para evaluar al par.

Una buena revisión entre pares puede orientarse a promover operaciones de revisión que son relevantes en el proceso de escritura. Por ejemplo, diagnosticar problemas (identificarlos y determinar su causa) así como entregar sugerencias es fundamental en la revisión de textos escritos (Cho y Mc Arthur, 2011). Por otra parte, se ha observado que entregar retroalimentación a un par por medio

de explicaciones aumenta las posibilidades de aprendizaje (Cohen, 1994). De esta manera, una actividad de revisión entre pares puede proveer una guía que lleve al par revisor a identificar problemas, explicar por qué se producen y entregar sugerencias para la mejora.

Un ejemplo de guía para la revisión es la propuesta por Taylor (2014), basada en la estrategia “elogiar, preguntar y pulir”. Esta consiste en una serie de preguntas que orientan al revisor par para que: 1) identifique aspectos positivos de la escritura del texto en revisión, 2) establezca preguntas sobre aspectos poco claros del texto y, finalmente, 3) entregue sugerencias para la mejora. Los pares deben, entonces, realizar la revisión en base al siguiente formato:

Elogiar: ¿qué es bueno de la escritura? ¿Por qué?

Preguntar: como lector, ¿qué te resulta difícil de entender?

¿Qué te gustaría clarificar?

Pulir: ¿qué sugerencias de mejora específicas puedes hacer?

Podemos incluirle a esta estrategia indicaciones o citas a elementos concretos del texto. Esto permite que el par que recibe el comentario sepa exactamente en qué lugar hay un fragmento difícil de comprender, dónde falta agregar información o dónde se deben eliminar elementos repetitivos.

La incorporación de guías o criterios de evaluación para la revisión entre pares es, así, una ayuda importante para el estudiante, pues favorece el empoderamiento de este para comportarse como revisor con algún grado de experticia y ser capaz de dar sugerencias útiles al compañero.

Foros colaborativos

La investigación en torno a los foros mediados a través de la web muestra que no basta con poner a los estudiantes a interactuar para que se genere el aprendizaje. ¿Cómo diseñar entonces foros colaborativos en cursos virtuales de manera efectiva? A continuación, se presentan algunos principios elementales que sería importante tener en consideración.

Los foros colaborativos se orientan a la generación de una respuesta grupal

Para que los estudiantes intercambien y negocien sus puntos de vista con el objetivo de construir conjuntamente una respuesta consensuada, debemos plantear una consigna que exija que el grupo se ponga de acuerdo y entregue una respuesta grupal. Al mismo tiempo, esta consigna debe ser lo suficientemente compleja de realizar como para que la interacción entre los estudiantes sea necesaria y para que sea probable que surjan conflictos sociocognitivos, que son el motor del aprendizaje. Una consigna compleja, además, propicia un mayor involucramiento en la actividad y demanda un mayor trabajo conjunto que una consigna muy sencilla o que se pueda realizar muy brevemente. En efecto, el hecho de que sea necesario que los estudiantes se pongan de acuerdo multiplica las instancias de interacción en las que pueden cumplirse los objetivos de aprendizaje que hemos propuesto para cada foro.

Los foros colaborativos se realizan en grupos pequeños y estos grupos van rotando

La literatura sobre actividades colaborativas en general ha recomendado que el tamaño de los grupos sea pequeño, pues esto conlleva un menor tiempo de organización, aumenta la visibilidad de los aportes, promueve una mayor responsabilidad entre los participantes y fomenta la conversación sustancial (Johnson y Johnson, 1999; Michaelsen, Bauman y Dee, 2002; Nystrand, 1986 en Cohen, 1994). En efecto, conformar grupos de cuatro a cinco estudiantes permite que cada uno de ellos sienta que su participación es importante y necesaria para la consecución de la meta común y que sus contribuciones serán lo suficientemente visibles para el resto.

Asimismo, es recomendable que estos grupos vayan rotando de actividad en actividad; es decir, si nuestros cursos incluyen tres foros colaborativos, la idea es que en cada foro el estudiante enfrente un grupo diferente de personas con quienes trabajar. Desde una perspectiva socioconstructivista, consideramos que cuanto más variada sea la interacción social, más opciones existen de que se produzcan conflictos sociocognitivos y, por ende, más opciones de que se genere aprendizaje en los estudiantes.

Las consignas de los foros colaborativos se focalizan en la meta colectiva y no en exigencias formales individuales

Como ya hemos dicho, una actividad colaborativa, que implique ponerse de acuerdo con otros respecto de algo hace que sea necesario interactuar más que una actividad que se quede solo en el intercambio de experiencias y opiniones. Así, desde el punto de vista pedagógico, el foco debiera estar más en la meta colectiva que en determinadas exigencias formales individuales, como un mínimo número de intervenciones por estudiante o la extensión máxima de los mensajes de cada uno. Poner el énfasis en el cumplimiento de acciones concretas restringe la posibilidad de que surjan formas de respuesta que no se tenían contabilizadas y puede llevar a los estudiantes a poner el foco en cumplir con aspectos formales acotados, en lugar de centrarse en responder la consigna de manera creativa y colectiva. A continuación, se ilustra este contraste entre dos consignas, una centrada en exigencias formales individuales y la otra centrada en la meta común.

Cuadro 1. Comparación entre consignas de distintos tipos de foros

Consigna de foro de discusión centrada en exigencias formales individuales	vs.	Consigna de foro colaborativo centrada en una meta común
<p>Realiza una intervención en un máximo de trescientas palabras en la que contestes la siguiente pregunta: ¿Qué acciones llevas a cabo cuando tienes que abordar una tarea de escritura en la universidad? Revisa las respuestas que dieron tus compañeros a la pregunta y comenta una de ellas con un máximo de doscientas palabras. Puede hacer referencia a elementos en común, comentar alguna estrategia que te parecería interesante aplicar, etcétera. Se espera que seas capaz de compartir ideas, acoger las diferencias y aprender de las visiones y experiencias de tus compañeros.</p>		<p>En el foro, compartan las estrategias que utilizan o han utilizado en el momento de escribir textos en el ámbito universitario y expliquen cuáles son sus ventajas y desventajas. Tras comentar las propuestas de todos, construyan conjuntamente una lista de siete estrategias clave que podrían ser de utilidad para otros estudiantes al momento de escribir. La idea es que todos los miembros del grupo procuren que la discusión se focalice en el tema del foro y promuevan la participación activa de todos sus compañeros en la generación de la lista final.</p>

Fuente: elaboración propia.

El foco de la segunda consigna en un objetivo concreto, que implica la interacción social, permite que los aprendientes se concentren en las características del producto que deben generar, para lo cual será necesario dialogar con sus compañeros en torno al tema propuesto y participar en la generación de la respuesta, ambas acciones que como docentes esperamos que realicen para potenciar su aprendizaje. Al omitir la inclusión de exigencias formales individuales, evitamos que los aprendientes se limiten a meramente cumplir con estos criterios sin comprometerse con la meta grupal.

En esta misma línea, es recomendable que en la evaluación de un foro colaborativo se consideren en primer lugar criterios grupales, con el objetivo de estimular el compromiso y evitar la competitividad entre los miembros del grupo (Lara, 2001). Así, lo primero que debería contemplarse en la rúbrica de evaluación es la presentación de una respuesta grupal clara, desarrollada y consensuada. En segundo lugar, puede ser beneficioso añadir algunos criterios de evaluación individual, con el objetivo de fomentar la participación de cada participante en la generación de la respuesta grupal y evitar la situación de que algunos descansen sobre el trabajo de otros. Por ejemplo, se puede incorporar la participación activa del estudiante durante todo el período del foro, lo que debería incluir las acciones de dialogar con sus compañeros y contribuir en la generación de la respuesta grupal.

Además de propiciar el trabajo colectivo, este enfoque de evaluación implica dejar fuera criterios normativos de escritura, como el uso de un lenguaje cuidado y formal, dado que el foco de una actividad como esta no está en la escritura como producto. A continuación, se ilustra este contraste entre dos descriptores del máximo nivel de logro en una rúbrica de evaluación de un foro; uno muestra el enfoque que aquí proponemos y el otro plantea un enfoque más individualista y normativo.

Cuadro 2. Comparación entre descriptores de rúbricas con distintos enfoques

Descriptor que plantea enfoque individual e incluye criterios normativos	vs.	Descriptor que plantea enfoque grupal e individual y excluye criterios normativos
<i>Un punto:</i> el estudiante responde la pregunta orientadora del foro señalando las estrategias utilizadas a la hora de producir un texto y realiza un comentario pertinente y relevante sobre la intervención de algún compañero. Sus intervenciones son respetuosas, se expresan a través de un lenguaje formal y muestran cuidado por la forma y consideración del lector.		<i>Un punto:</i> el mensaje final del grupo contiene una lista de estrategias claras, desarrolladas y consensuadas. Asimismo, el estudiante contribuye activamente a generar una discusión profunda en el transcurso de la semana dentro del foro. Esto se refleja en que dialoga con los demás integrantes del grupo y participa de la generación concreta del producto final.

Fuente: elaboración propia.

Los foros colaborativos se configurarán como espacios de los estudiantes

En los foros colaborativos es posible prescindir de la moderación por parte del docente, de manera que prime la interacción social entre pares y el involucramiento de los estudiantes en la actividad. Esto quiere decir que el rol de los docentes en los foros colaborativos se puede limitar a la publicación de un mensaje inicial, con el que introduce el tema y deja planteado el interrogante que el grupo debe responder. Tras ello, la idea es que no participen dentro del foro, sino que utilicen otros medios disponibles en las plataformas virtuales para comunicar informaciones necesarias, recordar los plazos de la actividad o incentivar a los estudiantes a participar en el foro. Esta configuración, en que se deja a los aprendientes que interactúen solo con sus pares, favorece la fluidez del diálogo y las relaciones psicosociales positivas entre ellos; es más, es un aspecto que la literatura ha relevado como parte elemental del aprendizaje cooperativo (Cohen, 1994) y positivo para el desarrollo de la autorregulación de los sujetos (Bourgeois, 2009).

Un ejemplo de trabajo con revisiones entre pares y foros colaborativos: el caso del curso virtual Programa de Habilidades Comunicativas Escritas de la Pontificia Universidad Católica de Chile

El Programa de Habilidades Comunicativas Escritas (PHCE) es un curso de carácter virtual que ofrece la Facultad de Letras como optativo a estudiantes de pregrado desde el año 2009 y que busca que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas académicas escritas. Es el primer curso en modalidad *e-learning* dictado en el pregrado de la Universidad Católica de Chile. Desde sus inicios ha sido altamente demandado por los estudiantes y ha contado con una favorable valoración por parte de ellos, según se registra en las evaluaciones del curso.

El PHCE supone cursos diferenciados por áreas disciplinares, es decir, enmarcados en la enseñanza situada de la escritura en el nivel universitario (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2003; Craig, 2013; Thaiss y Porter, 2010). Así, se ofrecen tres versiones que agrupan a los estudiantes según el área de su carrera: 1) Ciencias Sociales, Artes y Humanidades; 2) Ciencias de la Salud; 3) Ciencias Naturales y Matemática. Si bien estas áreas incluyen carreras de muy diversa índole, esto obedece a las posibilidades prácticas y logísticas de ofrecer un curso electivo para todos los estudiantes de esta casa de estudios. En este sentido, se ha buscado dejar espacios de flexibilidad para que los estudiantes exploren las particularidades de la comunicación académica en sus disciplinas específicas.

Ahora bien, cada curso se articula en torno a géneros y temas que son más probables en las disciplinas que lo componen. Por ejemplo, cada semestre se propone un eje temático distinto, vinculado a los intereses propios de estas áreas disciplinares. Así, durante el primer semestre de 2016 el tema para el curso de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades fue “Política, ciudadanía y democracia en Chile”; para Ciencias Naturales y Matemática, “Conservación de especies y ecosistemas”; y para Ciencias de la Salud, “Alimentación”. Los estudiantes delimitaron un tema específico dentro de este macrotema general para la elaboración de su texto académico.

El diseño metodológico del PHCE considera las últimas tendencias en aprendizaje colaborativo (Jonassen *et al.*, 2005; Moreno y Mayer, 2007) y se sostiene en una perspectiva sociocultural que concibe que el aprendizaje se encuentra mediado por la interacción social (Pear y Crone-Todd, 2002; Vigotsky, 1978). Además, se basa en la noción de escritura como proceso recursivo (Hayes y Flower,

1986) que se despliega en diferentes momentos, lugares y en el que juegan un rol elementos tanto cognitivos como afectivos (Prior y Shipka, 2003). Asimismo, el curso propone una pedagogía basada en los géneros, en la que el contexto de circulación y las herramientas mediadoras juegan un rol decisivo debido a su carácter virtual. Siguiendo una línea de integración de enfoques (Natale, 2013), la propuesta para el abordaje de los géneros integra planteamientos de la nueva retórica (Bazerman, 1988), el inglés para propósitos específicos (Swales, 1990) y la lingüística sistémico-funcional (Martin y Rose, 2009).

Así, en este curso los estudiantes deben participar en diferentes instancias de búsqueda y registro de información científica, de escritura, de revisión de textos y de interacción entre pares, con el objetivo de desarrollar un escrito académico afín a su área disciplinar (ensayo académico o informe bibliográfico, según corresponda).⁴ Se espera, así, que al final del curso sean capaces de elaborar un texto desde una voz propia (pero en diálogo con la comunidad científica), reflexionar sobre la práctica de escribir y compartir su escritura con otros lectores.⁵

Respecto de su organización, el curso tiene una estructura de trabajo semanal. Para cada semana se plantea un objetivo, se ofrecen contenidos en formato de texto o video para que los estudiantes revisen y se propone una actividad de participación para poner en práctica lo aprendido durante la semana. Si bien el curso se desarrolla en la intranet de la universidad (webcursos.uc.cl), cada estudiante debe crear un blog en el que publicará avances de sus trabajos para ser leídos y comentados por sus compañeros y docente. Además, los contenidos presentan una serie de hipervínculos que conectan el curso con otros sitios de interés académico.

Como se señaló anteriormente, la propuesta del PHCE se basa en la noción de la pedagogía de géneros, escritura como proceso y en la colaboración entre pares. A continuación, explicaremos estos tres enfoques, con especial énfasis en este último.

Enfoque centrado en la enseñanza de los géneros académicos

El PHCE articula las diferentes instancias de enseñanza aprendizaje en torno a la producción de géneros que resultan relevantes en el ámbito académico.

⁴ Los estudiantes del curso para Ciencias Sociales, Artes y Humanidades elaboran un ensayo académico y los de Ciencias de la Salud y Ciencias Naturales y Matemática un informe bibliográfico.

⁵ En el siguiente enlace se puede acceder al programa completo de una de las versiones de curso: <https://goo.gl/0gtsjZ>.

En lugar de focalizarse en elementos lingüísticos aislados, se centra en cómo los estudiantes pueden utilizar la escritura para generar textos orientados a propósitos sociales en determinados contextos. De este modo, a lo largo del semestre los estudiantes se enfrentan a la producción de dos géneros: una reseña y, dependiendo de su área disciplinar, un ensayo o un informe.

Para que los estudiantes se familiaricen con estos géneros se les proporcionan contenidos instruccionales en los que se destaca su contexto de circulación, su propósito y sus etapas características. Además, se les ofrecen algunos ejemplos reales de estos tipos de textos que les permiten a los estudiantes construir una representación más clara del género, a partir de diferentes ejemplares. En el caso del informe o el ensayo, los estudiantes además participan de un foro en el que deconstruyen conjuntamente un ejemplar del género que deberán luego producir de manera individual. Así, los estudiantes discuten en torno a un texto representativo del género, con el fin de familiarizarse de manera más profunda con su propósito, estructura y rasgos prototípicos.

A continuación, la imagen 1 muestra parte de los contenidos instruccionales asociados al género reseña. Ellos manifiestan que existe primero una presentación del propósito y contexto de producción. Luego, se presentan cuadros de textos con las etapas en los que se puede hacer clic para ver el detalle de cada una de ellas. Finalmente, se ofrecen ejemplos de reseñas que circulan en la web, a las que los estudiantes pueden acceder a través de hipervínculos.

Imagen 1. Contenidos instruccionales del género reseña

REGISTRAR LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS

Cuando leemos las fuentes que utilizaremos para elaborar un texto académico, es fundamental llevar algún tipo de registro de las lecturas. De esta forma, cuando estamos escribiendo, podemos apoyarnos en los resúmenes de nuestras fuentes sin tener que consultar los originales completos. Para registrar tus lecturas, puedes utilizar distintos soportes: fichas, resúmenes, mapas conceptuales, entre otros. Sin embargo, en este curso utilizaremos la reseña para este propósito.

LA RESEÑA

El propósito principal de la reseña es sintetizar los aspectos fundamentales de un libro o artículo recientemente publicado o reeditado y valorar su contenido en el contexto específico de una disciplina. El objetivo es que los lectores de la reseña puedan decidir si leer o no ese texto. Su principal medio de difusión son revistas especializadas impresas o digitales y blogs académicos.

Las reseñas son importantes en la preparación de trabajos de investigación por dos razones. En primer lugar, leerlas nos permite informarnos sobre nuevas publicaciones en nuestra disciplina y evaluar si es necesario o no revisarlas para nuestros propósitos. En segundo lugar, escribirlas nos sirve para procesar la información de los textos que leemos y ponerla a disposición de una comunidad de investigadores.

Fuente: contenidos en plataforma del curso virtual PHCE (2017).

Imagen 2. Contenidos instruccionales sobre la estructura de una reseña

LAS PARTES DE LA RESEÑA

Las reseñas se organizan habitualmente en cuatro secciones:

Haz click sobre el nombre de cada sección para conocer los detalles.



En esta sección se emite un juicio sobre los aspectos mencionados en la sección anterior (calidad y pertinencia de los contenidos, marco teórico, metodología, etc.). Encontraremos un predominio de palabras que califican la obra (por ejemplo, exhaustiva, rigurosa, novedosa, accesible, esclarecedora, innovadora, original, inconsistente, incompleta, superficial, etc.). Todos los juicios que se hacen sobre la obra deben estar siempre fundamentados.

Cabe señalar que estas secciones no siempre son fijas. Algunas veces veremos que se intercala el comentario crítico de un libro a lo largo de la descripción del contenido de los diferentes capítulos. Otras veces, sobre todo en reseñas más breves, veremos que la valoración del texto se incluye como parte de la conclusión.

A continuación te presentamos algunos ejemplos de reseña donde podrás identificar las características antes expuestas:

<p>Anthony Giddens, 'La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración Publicado en Cuadernos de Historia Cultural, 07 de marzo de 2012</p> <p>Haz click aquí para acceder al texto</p>	<p>Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau, Diccionario de análisis del discurso Publicado en Estudios Filológicos, septiembre de 2006</p> <p>Haz click aquí para acceder al texto</p>	<p>Educación, medio ambiente y sustentabilidad Publicado en Revista Caminos Abiertos, 6 de julio de 2010</p> <p>Haz click aquí para acceder al texto</p>
--	--	---

Fuente: curso virtual PHCE (2017).

A partir de esta pedagogía centrada en el género, los estudiantes son capaces de integrar metalenguaje para referirse a las características distintivas de reseñas, ensayos e informes. Lo anterior puede evidenciarse en el siguiente fragmento de un comentario realizado por una estudiante sobre la reseña de un par.

Imagen 3. Comentario realizado a la reseña de un par

Camila 17 de abril de 2016, 22:04

Hola María Paz, me parece interesante tu reseña, considerando que también estoy trabajando en el tema de la educación cívica y democrática como medio para lograr una sociedad más participativa.

Creo que hiciste un buen trabajo contextualizando el texto, además me gustó que hicieras una pequeña referencia al autor, lo que permite hacerse una idea de los campos en los que se desenvuelve, y analizar desde qué perspectivas puede aportar al futuro texto propio.

En cuanto a la síntesis del texto, me quedaron muy claras las ideas en las que está basado y la postura del autor. Sin embargo, al igual que tú críticas la estructura en la que se organiza (ocho subtítulos), habría sido conveniente que en tu reseña agruparas estos temas en los dos grandes temas que tú misma propones, dado que fue innecesario referirte a cada uno tan detalladamente y un poco repetitivo leer ocho párrafos comenzado con las mismas palabras (El primer subtítulo, el segundo subtítulo...). Claramente la síntesis del texto fue a lo que le diste más énfasis, lo que se evidencia al observar que más de la mitad de tu reseña la utilizas en resumir el texto. Se logra diferenciar muy bien la voz del autor del texto y la tuya, pero te sugiero que le des la misma relevancia a la valoración que tú haces de la fuente, para hacer más dinámica la lectura y que el lector se forme una idea a partir de tu opinión y no solo a través de la síntesis del texto.

Fuente: blog de estudiantes del curso virtual PHCE.

Enfoque de la escritura como proceso

El tratamiento de los géneros se organiza a partir de un enfoque centrado en la noción de proceso, que implica entender la escritura como una actividad que ocurre en distintos momentos y lugares, y en interacción con otros. Así, en lugar de pedir productos finales de cada género, los estudiantes son acompañados en las diferentes fases recursivas asociadas a la escritura de estos.

En esta línea, los estudiantes primero exploran el tema que deberán abordar por escrito a lo largo del curso. Tras ello trabajan en la elaboración de una reseña sobre un texto académico atinente a la temática y publican una primera versión en su blog. Esta reseña es evaluada de manera formativa a través de una rúbrica holística que no exige un producto final acabado, sino una versión inicial que

refleje una primera apropiación del género. Luego tienen la oportunidad de revisar y reescribir esta primera versión para entregar una versión final de la misma. Esta última es evaluada y calificada.

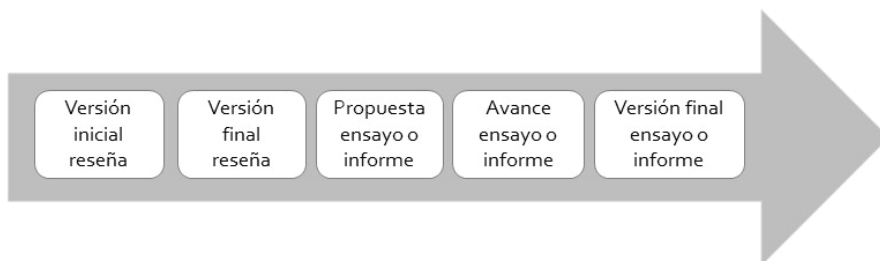
Posteriormente, los estudiantes inician el proceso de escritura de un ensayo o un informe. Para ello, antes de entregar la versión final, elaboran de manera formativa algunos avances que les permiten enfrentar el proceso de manera más exploratoria, recibiendo retroalimentación por parte de sus pares y profesor y sin la presión de ser calificados. Así, primero publican en su blog una propuesta de investigación, en la que deben identificar una brecha o tensión en la literatura, definir preguntas u objetivos de investigación y seleccionar citas de las fuentes leídas que podrían serles de utilidad. Además, los estudiantes incluyen otros elementos pertinentes para cada género; por ejemplo, en el caso del ensayo, esbozan una tesis y línea argumental que funcionará como eje de su texto.

En segundo lugar, los estudiantes publican en su blog un avance del ensayo o informe, que funciona como una primera versión del género que es evaluada formativamente. Esto permite que reciban retroalimentación por parte de sus pares y el profesor, de manera que puedan revisar su escritura a partir de los comentarios recibidos antes de llegar a una versión final. Así, hacia el final del curso, los estudiantes entregan la versión final del ensayo o informe, junto con una reflexión en torno al proceso de escritura, en la que comentan los aprendizajes obtenidos a lo largo del curso haciendo referencia a ejemplos de sus textos. Esta entrega es evaluada y calificada a través de una rúbrica holística.

Todos los avances de escritura que no son calificados, junto con otras actividades, reciben una puntuación. La suma de los puntajes obtenidos en el total de diez actividades permite calcular una nota por participación. Esta nota por participación refleja el involucramiento activo del estudiante en las diferentes actividades del curso. De esta manera, para puntuar cada una de ellas se utiliza una rúbrica holística centrada en el proceso y la comprensión de la tarea más que en el producto. La nota de participación obtenida a través de este tipo de rúbricas holísticas representa el 50% de la nota final del PHCE. De esta manera, el proceso de reflexión, revisión y generación de avances de escritura con una orientación formativa significa una parte importante de la calificación del curso.

De las diez actividades de participación utilizadas en el curso, cinco corresponden a entregas intermedias o finales de diferentes géneros. Así, la escritura siempre se organiza en etapas en lugar de centrarse en la entrega de productos definitivos.

Figura 3. Proceso de escritura de diferentes géneros en el curso virtual PHCE de la Pontificia Universidad Católica de Chile



Estas distintas entregas están mediadas por actividades de interacción entre pares que corresponden a las otras cinco actividades de participación. Estas se profundizarán en el siguiente apartado.

Enfoque colaborativo

En el curso se ha buscado que el proceso anteriormente descrito esté siempre mediado por instancias de interacción. Así, cada entrega tiene asociada actividades de revisión entre pares o la participación en foros colaborativos.

Respecto de los foros, estos se ubican preferentemente al inicio del curso, debido a la utilidad que tienen para activar conocimientos previos y para dialogar sobre modos de operar que son propios de la escritura académica en general y de algunos géneros en particular. Los estudiantes participan en tres instancias: un primer foro en el que socializan sus estrategias de escritura, un segundo foro en el que levantan las características del género que elaborarán durante el semestre y un tercer foro en el que profundizan su conocimiento sobre el tema transversal del curso y hacen una primera delimitación sobre el subtema que podrían abordar en su ensayo o informe.

Para profundizar en las características y modo de funcionamiento de estos foros, describiremos con mayor detalle el primero mencionado. Como dijimos, este busca que los estudiantes dialoguen en torno a las estrategias que utilizan para enfrentar tareas de escritura académica. Este constituye la primera de las actividades contempladas en la calendarización. Su objetivo es que los estudiantes hagan el ejercicio de reflexionar acerca de sus prácticas, que las concienticen y que se expongan a las prácticas de otros. Para ello, la respuesta colectiva que

se solicita es una lista de las siete estrategias de escritura consideradas clave y que podrían ser de utilidad a otros estudiantes. Así, es necesario que los participantes compartan sus propias prácticas de escritura, dialoguen con sus pares respecto de ellas y consensúen una lista de las siete que consideren más útiles para otros estudiantes iguales a ellos.

Al igual que en el resto de las actividades, los estudiantes reciben un documento con indicaciones para realizarla. En este se señalan los objetivos de la actividad, las instrucciones para su realización, los aspectos técnicos a considerar en la participación en el foro y los criterios de evaluación.⁶ Con relación a las instrucciones, estas plantean una consigna centrada en un objetivo concreto, focalizado en la respuesta colectiva de los estudiantes, y que estos deben llevar a cabo en grupos pequeños conformados específicamente para esta actividad.

Cuadro 3. Instrucciones para actividad de foro

Instrucciones

Esta actividad consiste en una discusión grupal en torno a las propias estrategias de escritura de los estudiantes y en la generación colaborativa de una lista de las siete estrategias clave para escribir textos académicos de calidad. Se espera que los estudiantes enriquezcan la discusión con sus experiencias personales y que pongan en juego el pensamiento crítico, contrastando y negociando puntos de vista. Para ello, se deben considerar las siguientes indicaciones.

- En el foro, compartan las estrategias que utilizan o han utilizado al momento de escribir textos en el ámbito de la universidad. Expliquen cuáles son las ventajas y desventajas de estas estrategias.
- Los miembros del grupo deberán procurar que la discusión se focalice en el tema del foro y promover la participación activa de todos.
- Considerando las ventajas y desventajas de las estrategias compartidas, construyan una lista de siete estrategias clave que podrían ser útiles para otros estudiantes cuando deban escribir. Pueden presentar la lista en términos de “buenas prácticas”, “consejos”, “lista de pasos” u otros.
- La lista elaborada por los estudiantes debe ser consensuada y reflejar la discusión, negociación y toma de acuerdos del grupo.
- Un estudiante, que será designado por la profesora en el mensaje inicial, deberá poner por escrito la lista de estrategias definitiva en un mensaje final.

Fuente: elaboración propia.

⁶ En el siguiente enlace se puede descargar el documento completo con las instrucciones de esta actividad: <https://goo.gl/4xY11b>.

La rúbrica de evaluación, por su parte, se enfoca tanto en el desempeño grupal como el individual y excluye criterios normativos. Así, los estudiantes son evaluados por su participación activa en la discusión y por la calidad del producto colectivo desarrollado.

Cuadro 4. Rúbrica de evaluación de un foro

Rúbrica de evaluación de un foro	
1 (logrado)	El mensaje final del grupo contiene una lista de estrategias sólidas, desarrolladas, claras y consensuadas. Asimismo, el estudiante contribuye activamente a generar una discusión crítica y profunda en torno al tema del foro. Esto se refleja en la participación comprometida a lo largo de toda la discusión y en la propuesta de perspectivas nuevas, preguntas críticas de reflexión, aportes para el consenso, entre otros.
0,5 (en desarrollo)	El mensaje final del grupo contiene una lista de estrategias parcialmente sólidas, desarrolladas, claras y consensuadas. También obtienen este puntaje los estudiantes que contribuyen parcialmente a generar una discusión crítica y profunda en torno al tema del foro.
0 (inicial)	El mensaje final del grupo con la lista final de estrategias no se presenta, o bien, las estrategias son débiles, confusas o no consensuadas. También obtienen este puntaje los estudiantes que no participan de la discusión o cuya participación es marginal o muy débil.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta un fragmento de la discusión sostenida en uno de estos foros; específicamente, el momento en el que un grupo de estudiantes, luego de exponer sus estrategias, las comentan y comienzan el proceso de acordar la lista de las siete más útiles. Como se observa, se trata de un espacio exclusivo de los estudiantes, en el que se prescinde de la moderación de la docente con el fin de favorecer la interacción entre pares.⁷

⁷ Se puede acceder a la transcripción completa del foro mediante este enlace: <https://goo.gl/4EDGsb>.

Imagen 4. Discusión de foro en el curso virtual PHCE de la Pontificia Universidad Católica de Chile

iNuevo! Re: Inicio foro
MARIA V. (mar 9, PM 9:00) - Leído por: 2   Contestar

Correo | Calificar | Revisar | Borrar

Si no me equivoco, todos mencionaron que antes de empezar a escribir se hacían un esquema. ¿Qué les parece que esa sea nuestra estrategia número 1 de la lista?

Además quisiera comentar dos estrategias que me llamaron mucho la atención. En primer lugar, estoy completamente de acuerdo con María y Consuelo. Creo que verificar constantemente los objetivos del texto es una muy buena forma para no “irse por las ramas” y para que la información incluida en el escrito sea la verdaderamente relevante.

La otra estrategia que llamó mi atención fue la que mencionó Elías, que consiste en dividir el texto en subtemas. María, creo que el dividir el texto en partes no debiese ser un problema si antes de hacerlo uno tiene claro la relación que hay entre los distintos temas (por ejemplo en el mismo esquema que uno se hace antes de empezar a escribir incluir las relaciones). Al igual que Elías, pienso que tratar los temas en conjunto puede llegar a ser muy confuso y engorroso.

¡Saludos!

iNuevo! Re: Inicio foro
ELIAS (mar 10, AM 8:12) - Leído por: 3   Contestar

Correo | Calificar | Revisar | Borrar

Con el fin de comenzar a elaborar una lista definitiva de los puntos claves del proceso de escritura, me daré la libertad de listar alguno de los consensos que estoy viendo.<o:p></o:p>

El primer consenso claro que logró visualizar es que el primer paso antes de lanzarse a escribir sobre un tema en el que no se es experto es la **investigación de fuentes externas**. Esto incluye encontrar fuentes relevantes y luego anotar los puntos y fragmentos claves de cada fuente.

Estoy completamente de acuerdo con María. Ya que todos mencionaron la importancia de hacer un **esquema**, creo que esto debiera ser un punto clave en nuestra lista definitiva. Sin embargo, si vamos a hacer la lista como un proceso de escritura creo que no debería ser el primer punto ya que para poder desarrollar un esquema efectivo se debe primer investigar y tener muy claro el tema sobre el cual se va a escribir y de que forma se va a hacer.

También creo que hay bastante consenso en que la **introducción no es lo primero** que se debe hacer. Es decir, se debe hacer teniendo ya claro cuales van a hacer los argumentos o o incluso se puede hacer al final de todo.

Por lo tanto, como punto de partida a una lista definitiva. Les propongo estos 3 pasos como los primeros de nuestra lista:

1. Investigar: encontrar fuentes relevantes, leer y anotar fragmentos claves.<o:p></o:p>
2. Hacer un esquema que muestre la columna vertebral del trabajo<o:p></o:p>
3. Hacer introducción una vez que ya se tenga claro o ya escritos el desarrollo. <o:p></o:p>

¿Qué opinan de estos 3? Los invito a modificarlos si creen que uno de estos 3 no es clave y a proponer nuevos pasos en donde crean que hay consenso.

iNuevo! Re: Inicio foro
MARIA T (mar 11, PM 11:43) - Leído por: 1   Contestar

Correo | Calificar | Revisar | Borrar

Hola

Estoy de acuerdo con las 3 estrategias seleccionadas, podríamos agregar la de verificación o revisión, que se repite en muchos comentarios, haciendo referencia como al volver a releer lo que se lleva para comprobar el hilo conductor o comprobar que vamos por buen camino.

iNuevo! Re: Inicio foro
MARIA T (mar 11, PM 11:59) - Leído por: 2   Contestar

Correo | Calificar | Revisar | Borrar

Hola de nuevo!! jajaja

También el dividir la información para abordarla de mejor manera y que no parezca un imposible

Les parece? Que opinan?

Fuente: foro en plataforma del curso virtual PHCE.

Otra de las instancias de interacción que el curso incorpora son las revisiones entre pares. Estas, están asociadas a cada una de las entregas descriptas en el proceso del apartado anterior, es decir, los estudiantes reciben comentarios sobre la primera versión de su reseña, sobre su propuesta investigación y sobre el avance de su ensayo o informe. Cada una de estas instancias va suponiendo mayor complejidad en el análisis que realizan, ya que se deben poner en juego los distintos contenidos revisados durante todo el semestre. La última de ellas –la revisión entre pares del avance de su texto académico– corresponde a la última actividad de participación del curso.

En esta actividad se espera que los estudiantes integren los distintos aprendizajes obtenidos a lo largo del semestre en un comentario que resulte de utilidad para su compañero. Particularmente, se espera que los estudiantes puedan aplicar los contenidos sobre las características de la introducción y sobre intertextualidad revisados en las semanas anteriores. Asimismo, se espera que incorporen la retroalimentación entregada en instancias previas respecto de qué se entiende por un comentario logrado. El diseño del curso contempla dos semanas dedicadas a la elaboración de este avance y tiempo para que los estudiantes se embarquen en un nuevo proceso de revisión y elaboración al recibir los comentarios y sugerencias sobre su texto. De este modo, la actividad permite potenciar la noción de la escritura como proceso.

A continuación, se presentan las instrucciones, junto con la rúbrica con la que se evalúa a cada estudiante en esta actividad. Como se observa, se incluyen preguntas guía que permitirán a los estudiantes elaborar un mejor comentario y criterios de evaluación claros que permiten entender qué es un comentario útil para el par.⁸

⁸ En el siguiente enlace se puede descargar el documento completo con las instrucciones de esta actividad: <https://goo.gl/Dr0EmT>

Cuadro 5. Instrucciones y rúbrica de actividad de revisión entre pares

Instrucciones		
<p>1. Ingresa al blog del compañero que te fue asignado y revisa su avance de escritura del ensayo académico.</p> <p>2. Para la revisión, debes considerar los criterios que se presentan a continuación. En tu corrección es muy importante que no solo señales aspectos logrados y/o no logrados, sino que seas capaz de justificar tus comentarios con ejemplos concretos del texto que revisas y que otorgues posibles estrategias de mejora. En esta ocasión, además encontrarás algunas preguntas que te ayudarán a realizar tu comentario.</p>		
Criterio	Descripción	Comentario
Estructura de la introducción	<p>La introducción presenta un <i>preludio</i> interesante y atractivo, que captura la atención del lector.</p> <p>Se presenta el <i>conocimiento dado</i> sobre el tema; se indica claramente qué se sabe y qué no se sabe en torno a él, de manera que el lector puede hacerse una idea clara del estado del conocimiento respecto del tópico que tratará el texto.</p> <p>Se presenta un <i>problema</i> (tensión o vacío del conocimiento) sobre el que se instalará la discusión o las propuestas levantadas en el texto.</p> <p>Se señala cuál es el <i>punto principal</i> (mensaje, solución propuesta al problema o tesis) del trabajo.</p> <p>Se incluye una <i>carta de navegación</i> en la que se indica claramente cuáles son los puntos que se desarrollarán en el texto.</p>	<p>Preguntas guía para elaborar comentario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La introducción capturó tu atención como lector? ¿Por qué? • ¿Eliminarías o agregarías algo para hacer la introducción más atractiva? Si es así, explica qué agregarías o eliminarías y por qué. • ¿Queda claro qué es lo que se sabe y lo que no se sabe sobre el tema? ¿Agregarías o eliminarías algo en relación con este punto? Si es así, explica qué agregarías o eliminarías y por qué. • ¿Se identifica claramente el problema, tensión o vacío del conocimiento al que se referirá el texto? Si la respuesta es no, ¿qué crees que hace falta para aclararlo? • ¿La carta de navegación te permite hacerte una idea general de lo que encontrarás en el desarrollo del texto? ¿Agregarías o eliminarías algo en relación con este punto? Si es así, explica qué agregarías o eliminarías y por qué.

<p>Manejo de la intertextualidad</p>	<p>Se diferencia claramente la voz del autor del texto de la de los autores citados. Además, se presenta evidencia proveniente del conocimiento científico para mostrar el estado del conocimiento actual y la tensión o problema que se abordará. Para todo lo anterior, se utilizan los mecanismos de citación de manera correcta, tanto en el texto como en la referencia bibliográfica.</p>	<p>Preguntas guía para elaborar comentario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Queda claro qué es lo que está proponiendo el autor de la introducción y lo que han propuesto otros autores? ¿Se diferencia claramente la voz del autor del texto de la de otros autores citados en él? ¿Crees que se podría mejorar en este punto? De ser así, ¿cómo? • ¿Se utiliza un sistema de citación académico para referirse a lo que han dicho otros autores? Si encuentras problemas en este punto indicácelos a tu compañero. • ¿Se incluye la bibliografía completa de los textos citados? Si encuentras problemas en este punto, indicácelos a tu compañero.
<p>Claridad de la escritura</p>	<p>La escritura es clara y fluida. Así, se aprecia un uso variado de conectores u ordenadores del discurso que orientan la lectura, un uso adecuado de signos de puntuación y de párrafos así como un desarrollo cabal de las ideas.</p>	<p>Preguntas guía para elaborar comentario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al leer el texto, ¿alguna sección no te ha resultado clara? Si es así, indica qué sección y por qué crees que no resulta fácilmente comprensible para el lector (analiza si se trata de un problema de puntuación, organización de párrafos, cohesión, etc.). • Como lector, ¿te fue fácil seguir la lógica con la que el texto pasa de una idea a otra?* Si encuentras problemas en este punto, indícalos y analiza si se pueden solucionar reorganizando las ideas o utilizando conectores explícitos.

* En otras palabras, cuando aparece en el texto una nueva idea es fácil comprender “de donde viene”. Así, no hay ideas que nos parezcan desconectadas del resto del texto o cuya relación con las partes anteriores del texto sea ambigua.

<p>3. Escribe un comentario integrado a tu compañero. Si en su avance tu compañero entregó parte del desarrollo o el ensayo académico completo, entonces debes referirte no solo a la introducción, sino también a las partes del desarrollo y de la conclusión. Además, puedes comentar elementos adicionales que le puedan servir a tu compañero para mejorar o reevaluar algún aspecto de su escrito.</p>	
<p>Rúbrica de evaluación</p>	
<p>1 (logrado)</p>	<p>El puntaje 1 corresponde a un comentario que resulta de utilidad para el compañero, tanto por su formato claro y directo como por su referencia mediante ejemplos a elementos logrados o no logrados del texto. Hace sugerencias de mejora, o bien, se extiende sobre aspectos del proceso de escritura que pueden ir más allá del texto comentado. Aplica de manera correcta e integrada varios de los conceptos aprendidos en el curso. Muestra, en su propia redacción, cuidado por la forma y consideración por el lector.</p>
<p>0,5 (en desarrollo)</p>	<p>El puntaje 0,5 corresponde a un comentario útil, pero todavía mejorable. Si bien se refiere a aspectos concretos del texto comentado y a las posibles formas para mejorarlo, se basa fundamentalmente en nociones de sentido común y no en los conceptos aprendidos. Puede presentar problemas en el cuidado por la forma, la claridad y consideración por el lector.</p>
<p>0 (inicial)</p>	<p>El puntaje 0 corresponde a un comentario débil, de poca utilidad para el compañero. Se trata de un comentario vago, que no contiene elementos concretos sobre los que el receptor pueda mejorar su texto. O bien, solo se entregan apreciaciones como “muy bueno” o “me gustó”. También están en este nivel los comentarios realizados fuera de plazo o no realizados y aquellos que estén basados en el plagio.</p>

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente imagen se observa un ejemplo de revisión realizada por una estudiante del curso que cumple con las expectativas de la actividad.

Imagen 5. Comentario realizado a un par en el curso virtual PHCE de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Rosario 7 de junio de 2016, 6:55

¡Hola Cristóbal! Creo que presentas un avance del ensayo comprensivo y bien estructurado. Voy a comentar punto por punto lo que sale en la rúbrica del comentario para que sea más claro:

Con respecto a la introducción, creo que refleja bien los temas de los que hablarás en el ensayo y demuestra que manejas conocimiento sobre el tema en general, pero siento que la tesis no queda muy clara, me cuesta ver tu opinión entre todos los datos que expones. Más adelante en el texto sí veo que expresas tu opinión, pero en la introducción es muy importante establecer la tesis para que así el lector sepa cuál es el propósito argumentativo del ensayo. Quizá le agregaría una pregunta más al primer párrafo, una que tenga que ver con las proyecciones y posibles soluciones planteadas por ti para solucionar el problema de la participación electoral, ya que así tu opinión en el texto se hace más fuerte y clara. También te recomiendo que te expreses solo a través de la tercera persona y no la alternes con la primera (por ejemplo, "el foco estará puesto" en vez de "nos enfocaremos"), ya que si no pierde formalidad y consistencia.

Con respecto al manejo de la intertextualidad, se distingue tu voz de las citas que usas en el trabajo, pero como te comentaba antes esto se nota más en el desarrollo que en la introducción. El sistema de citación que usas no es académico (poner los links entre paréntesis), te recomiendo que revises los estilos de citación que hemos visto en el curso, como la norma APA que es uno de los más utilizados.

Por último, con respecto a la claridad de la escritura, considero que presentas un ensayo claro y bien estructurado, como te dije al principio. Como lectora no me costó entender ninguna parte del texto, así que no tengo mucho más que comentarte en este punto. Solo que tengas cuidado con la organización de los párrafos, ya que en la parte del desarrollo dedicas varios párrafos cortitos a hablar sobre el voto voluntario/obligatorio, y después uno largo sobre los índices de confianza. Como lectora me costó un poco seguir la lógica de esta organización, quizá juntaría todo lo de voto voluntario/obligatorio en uno o dos párrafos (por ejemplo, en el primero podrías juntar todos los casos de países que analizas y en el segundo expresar tu opinión) y hacer lo mismo con el tema de los índices de confianza. Creo que así la organización del desarrollo tendrá más claridad y coherencia.

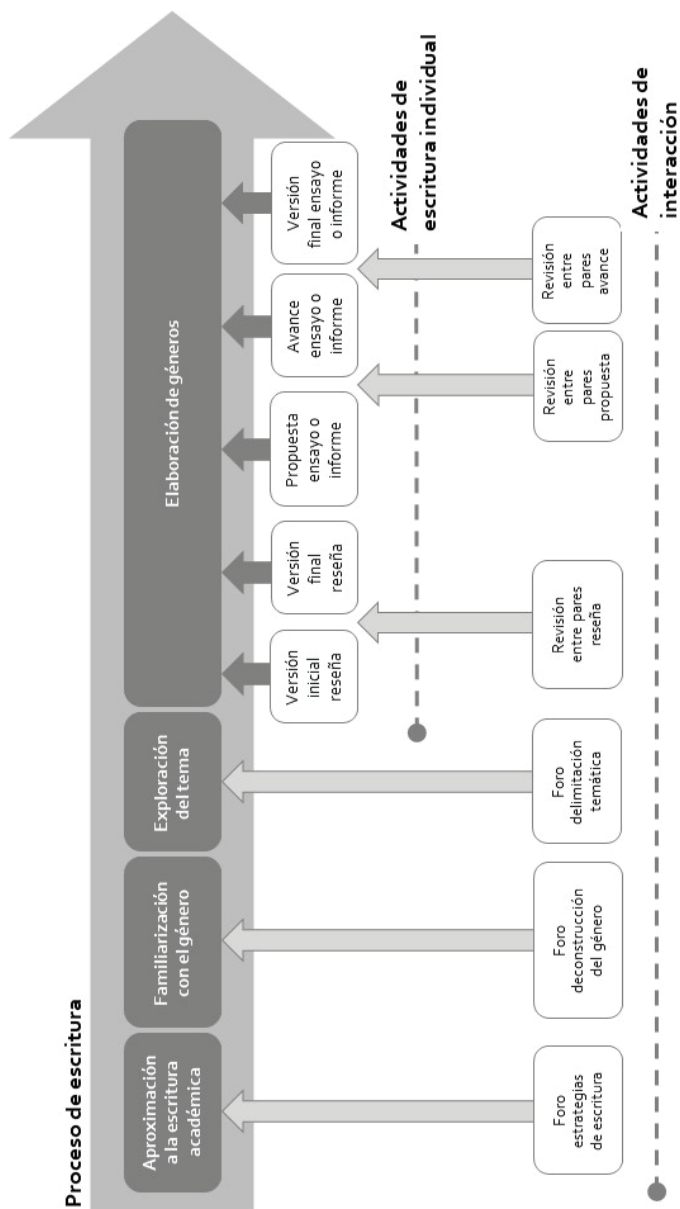
Como te decía, me parece una entrega muy bien estructurada y redactada. ¡Ojalá que te sirva mi comentario para mejorar! ¡Saludos!

Responder

Fuente: blog de estudiantes del curso virtual PHCE.

Las actividades de interacción entre pares en el PHCE están distribuidas por los distintos momentos del curso. Esto permite que las distintas fases recursivas de elaboración de los géneros académicos en cada curso sean sistemáticamente socializadas con otros. Los estudiantes avanzan, así, acompañados por sus pares y tienen la oportunidad de enfrentarse a visiones diferentes y a lectores externos que recuerdan la dimensión social de la escritura y la comunicación. La permanente complementariedad entre actividades de elaboración de ejemplares de un género y actividades de interacción entre pares se representa en la figura 4.

Figura 4. Interacción entre elaboración de un género y actividades de revisión entre pares



Fuente: elaboración propia.

La progresiva implementación de actividades de interacción entre pares en el PHCE ha sido un aporte para la consecución de los objetivos que se plantea el programa. Han permitido estimular el desarrollo de la escritura no solamente a través de la elaboración de textos propios, sino también a través del diálogo con otros –mediado por la escritura– que permite reflexionar sobre el proceso de elaboración de diferentes ejemplares de géneros y poner en práctica la revisión de escritos académicos.

REFLEXIONES PARA EL DOCENTE

- ¿Qué géneros académicos escriben los estudiantes en mi curso? ¿Qué herramientas tecnológicas podría utilizar para mostrar las características de estos géneros a mis estudiantes?
- ¿Cómo podría promover el desarrollo de la escritura como proceso en mi curso? ¿Qué herramientas tecnológicas pueden ser útiles para lograrlo?
- ¿Cómo puedo instalar formas de colaboración entre pares en una secuencia metodológica en mi curso? ¿Qué herramientas tecnológicas pueden ser útiles para lograrlo?
- ¿De qué manera la experiencia reportada en este capítulo puede ser relevante para el contexto de mi curso? ¿Qué adaptaciones serían necesarias?

A modo de cierre

Las dos estrategias de interacción desarrolladas en este capítulo –revisiones entre pares y foros de colaboración– son muestras de cómo los docentes pueden incorporar el componente social en el proceso de enseñanza de la escritura en un curso virtual, semipresencial e incluso presencial, pero con componentes tecnológicos. Contar con los variados recursos que nos ofrece la tecnología permite ampliar y sofisticar la comunicación en el terreno educativo, así como ofrecer un entorno de aprendizaje estimulante y motivador a nuestros estudiantes. Como hemos podido evidenciar, las plataformas web proporcionan diversas posibilidades de interacción entre sus participantes. Incluso permiten el desarrollo de prácticas comunicativas entre varias personas sin la necesidad de la copresencia ni la conexión simultánea, con lo que liberan el proceso de

aprendizaje de las restricciones de tiempo y espacio, y facilitan así la ampliación de la cobertura educativa.

El desarrollo tecnológico posiblemente seguirá en ascenso y nos sorprenderá con renovadas opciones para la docencia. Es así como actualmente se habla de la web 3.0, también conocida como la web semántica, cuyas características principales en entornos educativos son la personalización y la adaptación de conocimiento a un usuario específico (Morris, 2011). Todas son opciones que como docentes podemos aprovechar en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí mostramos solo algunas alternativas para la incorporación de la enseñanza virtual orientada al desarrollo de la escritura por medio de foros y revisiones entre pares *online*. La invitación es a seguir explorando miradas innovadoras que incluyan el soporte tecnológico en nuestra labor docente.

Más sobre el tema

Bates, Tony y Poole, Gary (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hewett Beth y De Pew, Kevin (eds.) (2015). *Fundational practices on online writing instruction*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse y Anderson: Parlor Press.

Kastman, Lee A. (2004). *Virtual peer review. Teaching and learning about writing in Online environments*. Albany: State University of New York Press.

McConnell, David (2000). *Implementing computer supported cooperative learning* (2da ed.). Londres: Kogan Page.

— (2006). *E-Learning Groups and Communities: Imagining Learning in the Age of the Internet*. Maidenhead: Open University Press.

Slavin, Robert (1990). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Referencias bibliográficas

- Bacabac, Florence (2010). "From cyberspace to print: re-examining the effects of collaborative discussion board invention on first-year academic writing". *Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 6, n° 2, pp. 343-352.
- Bazerman, Charles (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Blyler, Nancy (1999). "Research in professional communication: A post-process perspective". En Kent, Thomas (ed.), *Post-Process Theory*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Bourgeois, Etienne (2009). "Apprentissage et transformation du sujet en formation". En Barbier, Jean-Marie; Bourgeois, Etienne; Chapelle, Gaëtane y Ruano-Borbalan, Jean-Claude, *Encyclopédie de la formation*. París: PUF.
- Cabero, Julio y Llorente, M. Carmen (2007). "La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 10, n° 2, pp. 97-123.
- Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere*, vol. 6, n° 20, pp. 409-420.
- (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere*, vol. 8, n° 26, pp. 321-327.
- Carugati, Felice y Mugny, Gabriel (1988). "La teoría del conflicto sociocognitivo". En Mugny, Gabriel y Pérez, Juan A. (eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo*, pp. 79-94. Barcelona: Anthropos.
- Cho, Kwangsu y MacArthur, Charles (2011). "Learning by reviewing". *Journal of Educational Psychology*, vol. 103, n° 1, pp. 73-84.
- Cohen, Elizabeth G. (1994). "Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups". *Review of Educational Research*, vol. 64, n° 1, pp. 1-35.
- Conference College Composition and Communication Committee for Effective Practices in Online Writing Instruction (2011). *The state of the art of OWI*.

- Disponible en: http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Groups/CCCC/Committees/OWI_State-of-Art_Report_April_2011.pdf.
- Craig, Jennifer (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL University Context. A writing across the curriculum approach*. Nueva York: Routledge.
- De Guerrero, María y Villamil, Olga (2000). "Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision". *The Modern Language Journal*, vol. 84, n° 1, pp. 51-68.
- Gálvez, Ana y Tirado, Francisco (2006). *Sociabilidad en Pantalla. Un estudio de la interacción en los entornos virtuales*. Barcelona: UOC.
- Garrison, D. Randy; Anderson, Terry y Archer, Walter (1999). "Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education". *The Internet and Higher Education*, vol. 2, n° 2-3, pp. 87-105.
- Gearhart, Maryl y Wolf, Shelby A. (1994). "Engaging teachers in assessment of their students' narrative writing: The role of subject matter knowledge". *Assessing Writing*, vol. 1, n° 1, pp. 67-90.
- Graff, Nelson (2009). "Approaching Authentic Peer Review". *The English Journal*, vol. 98, n° 5, pp. 81-87. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/40503303>.
- Greenhow, Christine; Robelia, Beth y Hughes, Joan E. (2009). "Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now?". *Educational Researcher*, vol. 38, n° 4, pp. 246-259.
- Gros Salvat, Begoña; García González, Iolanda y Lara Navarra, Pablo (2009). "El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje". *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, vol. 12, n° 2.
- Hammond, Michael (2000). "Communication within on-line forums: the opportunities, the constraints and the value of a communicative approach". *Computers & Education*, vol. 35, pp. 251-262.
- Hara, Noriko; Bonk, Curtis y Angeli, Charoula (2000). "Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course". *Instructional Science*, vol. 28, n° 2, pp. 115-152.

- Hayes, John y Flower, Linda (1986). "Writing research and the writer". *American Psychologist*, vol. 41, n° 10, pp. 1106-1113.
- Hounsell, Dai; McCune, Velda; Hounsell, Jenny y Litjens, Judith (2008). "The Quality of Guidance and Feedback to Students". *Higher Education Research & Development*, vol. 27, n° 1, pp. 55-67.
- Hollaway, David y McCutchen, Deborah (2004). "Audience perspective in young writers's composing and revising: Reading as the reader". En Allal, Linda. Chanquoy, Lucile y Largy, Pierre (eds.), *Revision: cognitive and instructional processes. Studies in writing Vol. 13*. Norwell: Kluwer Academic Publisher.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. y Smith, Karl (2007). "The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings". *Educational Psychology Review*, vol. 19, n° 1, pp. 15-29.
- Jonassen, David H.; Lee, Chwee Beng; Yang, Chia-Chi y Laffey, James (2005). "The collaboration principle in multimedia learning". En Mayer, Richard E. (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, pp. 247-270. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kastman, Lee A. (2004). *Virtual peer review. Teaching and learning about writing in Online environments*. Albany: State University of New York Press.
- Kasper, Loretta (1997). "Assessing the metacognitive growth of ESL student writers". *TESL-EL*, vol. 3, n° 1, pp. 1-20.
- Lapadat, Judith C. (2002). "Written interaction: a key component in online learning". *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 7, n° 4.
- Lara, Sonia (2001). "Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación". *Estudios Sobre Educación*, n° 1, pp. 99-110.
- Lei, Xiao (2008). "Exploring a sociocultural approach to writing strategy research: Mediated actions in writing activities". *Journal of Second Language Writing*, vol. 17, n° 4, pp. 217-236.
- Lundstrom, Kristi y Baker, Wendy (2009). "To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing". *Journal of Second Language Writing*, vol. 18, n° 1, pp. 30-43.
- Martin, James y Rose, David (2009). *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox.

- Michaelsen, Larry K.; Bauman Knight, Arletta y Fink, L. Dee (eds.) (2002). *Team-based learning: A transformative use of small groups*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Moore, Michael G. (1989). "Editorial: Three types of interaction". *American Journal of Distance Education*, vol. 3, n° 2, pp. 1-7.
- Moreno, Roxana y Mayer, Richard (2007). "Interactive multimodal learning environments". *Educational Psychology Review*, vol. 19, n° 3, pp. 309-326.
- Morris, Robin (2011). "Web 3.0: Implications for Online Learning". *Tech-Trends*, vol. 55, n° 1, pp. 42-46.
- Mulder, Raoul; Baik, Chi; Naylor, Ryan y Pearce Jon (2014). "How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A case study". *Assessment y Evaluation in Higher Education*, vol. 39, n° 6, pp. 657-677.
- Natale, Lucía (2013). "Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional". *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, n° 58, pp. 685-707.
- Olson, Gary A. (1999). "Toward a Post-Process Composition: Abandoning the rhetoric of assertion". En Kent, Thomas (ed.), *Post-Process Theory*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Orehovacki, Tihomir; Bubas, Goran y Kovacic, Andreja (2012). "Taxonomy of web 2.0 applications with educational potential". En Cheal, Catherine; Coughlin, John y Moore, Shaun (eds.), *Transformation in teaching: Social media strategies in higher education*, pp. 43-72. Santa Rosa: Informing Science Press.
- Pachler, Norbert y Daly, Caroline (2008). "Narrative and learning with 2.0 technologies: towards a research agenda". *Journal of computer assisted learning*, vol. 25, n° 1, pp. 6-18.
- Palmquist, Michael (1993). "Network-supported interaction in two writing classrooms". *Computers and Composition*, vol. 10, n° 4, pp. 25-57.
- Pear, Joseph J. y Crone-Todd, Darlene E. (2002). "A social constructivist approach to computer-mediated instruction". *Computers & Education*, vol. 38, n° 1-3, pp. 221-231.

- Perera Rodríguez, Víctor Hugo (2006). "La comunicación asincrónica en e-learning: promoviendo el debate". En Martínez, Javier; Marcelo, Carlos; Garrido, Diego; Hernández, Eduardo; Puente, David; Perera Rodríguez, Víctor H.; Tancredi, Beatriz; Lucero, María M.; Acosta, Willman; González, Luz; Gago, María J.; Marcelo, Carmen y Jordano, María, *Prácticas de e-learning*, pp. 110-136. Barcelona: Octaedro.
- Prior, Paul y Shipka, Jody (2003). "Chronotopic Lamination: Tracing the Contours of Literate Activity". En Bazerman, Charles y Russell, David, *Writing Selves/Writing Societies*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/.
- Rogoff, Barbara (1994). "Developing understanding of the idea of communities of learners". *Mind, Culture, and Activity*, vol. 1, n° 4, pp. 209-229.
- Schellens, Tammy y Valcke, Martin (2005). "Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing?". *Computers in Human behavior*, vol. 21, n° 6, pp. 957-975.
- Sommers, Nancy (1980). "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers". *College Composition and Communication*, vol. 31, n° 4, pp. 378-388.
- (2013). *Responding to students writing*. Boston: Bedford / St. Martin's.
- Swales, John (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Taylor, Susan M. (2014). "Can peer review help Johnny write better?". *Journal of Adventist Education*, vol. 76, n° 4, pp. 42-46.
- Thaiss, Chris y Porter, Tara (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*, vol. 61, n° 3, pp. 534-570.
- Trautmann, Nancy (2009). "Interactive learning through web-mediated peer review of students science reports". *Education Technology Research and Development*, vol. 57, n° 5, pp. 685-704.
- Victori, Mia (1999). "An analysis of writing knowledge in EFL composing: A case study of two effective and two less effective writers". *System*, vol. 27, n° 4, pp. 537-555.

- Vygotsky, Lev S. (1978). "Interaction between learning and development". En Vygotsky, Lev S., *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*, pp. 79-91. Londres: Harvard University Press.
- Wakabayashi, Reina (2008). "The Effect of Peer Feedback on EFL Writing: Focusing on Japanese University Students". *OnCUE Journal*, vol. 2, n° 2, pp. 92-110.
- Warschauer, Mark (2007). "The paradoxical future of digital learning". *Learning Inquiry*, vol. 1, n° 1, pp. 41-49.
- Warschauer, Mark y Ware, Paige (2008). "Learning, change and power: Competing frames of technology and literacy". En Coiro, Julie; Knobel, Michele; Lankshear, Colin y Leu, Donald (eds.), *Handbook of research on new literacies*, pp. 215-240. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Xu, Jin-fen y Tang, Fang (2007). "A study of differences in the metacognitive knowledge of good and poor English writers". *Journal of PLA University of Foreign Languages*, vol. 30, n° 6, pp. 44-48.
- Zhu, Erping (2006). "Interaction and cognitive engagement: An analysis of four asynchronous online discussions". *Instructional Science*, vol. 34, n° 6, pp. 451-480.

Sobre los autores

María Cristina Castro Azuara

Licenciada en Lingüística y Literatura Hispanoamericana. Maestra y doctora en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y presidenta de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas. Se desempeña como profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, institución en la que tiene a su cargo los cursos de Análisis del Discurso y Alfabetización Académica. Desde 2007, coordina la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Estudios del Discurso, y los trabajos del Cuerpo Académico *Lenguas Modernas* orientado al estudio de los procesos de literacidad académica y aprendizaje de lenguas. Es autora de libros, capítulos de libro y artículos de investigación sobre temas relacionados con la alfabetización académica y científica, el discurso disciplinar y la pedagogía de los géneros discursivos.

Contacto: mariacristina.castro@uatx.mx

Constanza Errázuriz Cruz

Lingüista, profesora de Lengua Castellana y Comunicación, magíster en Lingüística UC y doctora en Análisis del Discurso Hispanoamericano por la Universidad de Valladolid. Posee experiencia en la docencia escolar y universitaria en pre y postgrado, en la capacitación docente y, también, en la investigación en lectura, escritura, alfabetización académica y formación inicial docente. Actualmente es la investigadora principal de proyectos CONICYT, FONDECYT y FONIDE en los que analiza los tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes, formadores y profesores tutores de programas de formación inicial docente, además de las “Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio”.

Es autora de numerosos capítulos de libros y artículos de investigación sobre los temas de su interés. En la actualidad se desempeña como docente e investigadora del Campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde coordina un centro de escritura.

Contacto: cerrazuc@uc.cl

Liliana Fuentes

Psicóloga y doctora en Lingüística. Ha trabajado en formación de profesores desde el año 1992 en diversas Universidades chilenas y de algunos países, como Argentina y Bolivia, enfocándose especialmente en habilidades de aprendizaje y la cognición. Es autora de diversos artículos y capítulos de libros, especialmente en la línea de comprensión lectora y producción de textos.

Actualmente se desempeña como académica en el Centro de Estudios Cognitivos y en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Contacto: lilyfuentesm@gmail.com

Natalia Leiva

Licenciada en Letras Hispánicas y magíster en Comunicación Social, mención Comunicación y Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile). Actualmente, se encuentra realizando sus estudios de Doctorado en Lingüística en la PUC. Forma parte del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Facultad de Letras en la PUC y se ha desempeñado como docente en diversos cursos de alfabetización académica disciplinar, tanto presenciales como virtuales, en la misma casa de estudios. Ha integrado equipos de investigación en torno al

desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios y, en particular, su trabajo de tesis se enfocó en el uso de foros colaborativos virtuales como herramienta para el desarrollo de la escritura académica en cursos *e-learning*.

Contacto: naleiva@uc.cl

Soledad Montes

Licenciada en Letras, psicóloga y magíster en Psicología Educacional por la Escuela de Psicología UC. Coordinadora del Programa de Escritura Disciplinar de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y del Programa Virtual de Habilidades Comunicativas Escritas (PUC). Experiencia en el diseño y ejecución de cursos virtuales de escritura y en la enseñanza de escritura académica en el nivel universitario. Está interesada en la gestión y administración de programas de escritura como área de investigación y práctica y en la relación entre aprendizaje y escritura con énfasis en el aprendizaje entre pares.

Contacto: msmontes@uc.cl

Lucía Natale

Doctoranda en Lingüística (UBA) especializada en la enseñanza de la lectura y la escritura. Es docente-investigadora de las universidades nacionales de Luján y de General Sarmiento (Argentina). En esta última coordina un programa de apoyo a la escritura académica a lo largo de la carrera (PRODEAC). Ha dictado cursos de escritura científica en distintos posgrados y, además, seminarios sobre la inclusión de las prácticas letradas en las materias universitarias. Ha coordinado libros y publicado numerosos capítulos y artículos. Actualmente, investiga sobre la relación entre la inclusión social y educativa mediante la alfabetización académica y sobre las representaciones en torno de la escritura disciplinar y su enseñanza en el discurso de los docentes universitarios.

Contacto: lnatale@ungs.edu.ar

Inés Gimena Pérez

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en la que forma parte del Programa para el Desarrollo de

la Lectura y la Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC). Su área de interés es la alfabetización académica y profesional en relación con el acceso al nivel superior de educación. Para su tesis de Maestría en Educación y Ciencias Sociales (FLACSO) investiga sobre las prácticas de lectura en asignaturas del primer año universitario. Además, es docente de Lingüística y Semiología en la Universidad de Buenos Aires y ha participado de diversos talleres de lectura y escritura en el nivel superior.

Contacto: iperez@ungs.edu.ar

Riva Quiroga

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica y magíster en Letras, mención Lingüística. Actualmente se desempeña como docente del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Universidad Católica de Chile y como coordinadora del Programa de Apoyo a la Comunicación Académica (PRAC) de la misma casa de estudios. Además, es docente y coordinadora del postítulo de especialización para profesores de Educación Básica con mención en Lenguaje de la Universidad de Chile.

Contacto: rpquiroya@uc.cl

Verónica Sánchez

Licenciada en Letras Hispánicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y magíster en Psicología Educacional de la misma casa de estudios. Actualmente se desempeña como docente y coordinadora del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Facultad de Letras, PUC. Entre sus líneas de estudio e investigación se encuentran las relaciones entre alfabetización académica e inclusión en el sistema de la educación superior y los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura académica en diferentes contextos disciplinares.

Contacto: mvsanche@uc.cl

Martín Sánchez Camargo

Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, maestro y doctor en Ciencias del Lenguaje por la misma institución, en México. El tema abordado en su tesis de doctorado fue

la argumentación en la producción de textos académicos universitarios. Tiene más de veinticinco años de experiencia como profesor de lengua y literatura hispanoamericana en diversas instituciones públicas y privadas de nivel medio y superior de su país. Actualmente, es profesor de tiempo completo, adscrito al departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte, con el cargo de coordinador del Área de Primera Lengua y responsable del proyecto institucional “Desarrollo del pensamiento crítico a través de la escritura” de la Universidad de las Américas Puebla. Sus líneas de investigación son la teoría y la crítica del discurso poético, teoría y metodología de la argumentación en textos académicos y científicos y didáctica del español como primera lengua. Ha publicado varios capítulos de libros didácticos y ha colaborado en diversas revistas de divulgación académica y literaria, así como también en congresos y eventos académicos.
Contacto: martin.sanchez@udlap.mx

Daniela Stagnaro

Profesora y licenciada en Letras (UBA). Obtuvo una beca inicial de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y, actualmente, está desarrollando su tesis de doctorado sobre la variabilidad intradisciplinar del género artículo de investigación en relación con los diferentes posicionamientos epistemológicos. Integra equipos de investigación que estudian diversos aspectos del discurso académico-científico y profesional. Ha formado parte del equipo del PRODEAC en el Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento y se ha desempeñado como docente de diversos talleres de alfabetización académica de grado y postgrado en universidades nacionales e institutos de formación docente. Ha publicado capítulos de libros y artículos de investigación sobre la escritura académica y su enseñanza y materiales didácticos para los diferentes niveles educativos. En el presente, dirige el Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.
Contacto: dpstagnaro@untdf.edu.ar

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza reúne propuestas de enseñanza de cuestiones centrales de la alfabetización académica elaboradas por investigadores latinoamericanos con amplia experiencia en el campo. El propósito principal del libro es promover las prácticas de lectura y escritura en las disciplinas durante la formación de grado. Los capítulos brindan herramientas para docentes de materias disciplinares que desean incorporar en sus cursos la lectura y la escritura de los géneros propios de sus campos de saber. También se dirige a los docentes de lenguaje que buscan iniciarse en el trabajo con la comprensión y producción de textos en el nivel superior. Los capítulos que lo componen reportan buenas prácticas de enseñanza puestas a prueba y evaluadas positivamente en las instituciones en que se desarrollaron. Asimismo, recuperan investigaciones sobre las problemáticas en el contexto actual de la educación superior. Desde este punto de partida, el libro propone a los lectores una reflexión sobre las propias prácticas docentes y ofrece herramientas para formar lectores y escritores que dominen los géneros propios de sus campos del saber.

Colección Educación

Universidad Nacional
de General Sarmiento 



Libro
Universitario
Argentino

