

The background features a white surface with a teal geometric pattern on the left side, consisting of various polygons and lines. A vertical column of orange dots is positioned to the left of the text. The text itself is arranged in horizontal teal bars of varying lengths, creating a stepped effect. The overall color palette is teal, orange, and white.

PIENSA

GLOBALMENTE,

ACTÚA LOCALMENTE:

CÓMO DISEÑAR UN

CURSO DE ESCRITURA

ACADÉMICA PARA

ESTUDIANTES QUE

INGRESAN A LA

UNIVERSIDAD



Federico Navarro

*Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, CONICET;
Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile¹*

Introducción

En las últimas dos décadas, la enseñanza de la escritura, redacción o comunicación académica se ha convertido en un tema central en la agenda de los estudiantes, profesores y funcionarios universitarios de toda Latinoamérica. Esta tematización o “preocupación” por la escritura tiene una doble orientación. Por un lado, la *formación de escritores académicos*, es decir, la alfabetización académica de los estudiantes que ingresan gradualmente a las culturas retóricas disciplinares de sus carreras. Por el otro, la *formación de profesores de escritura académica en sentido amplio*, es decir, profesores que aprovechen el potencial retórico y epistémico de la escritura en sus aulas para alfabetizar académicamente a sus estudiantes. En este

¹ Agradezco el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, por el Proyecto FONDECYT de iniciación N° 11160856 y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile, que permitió la elaboración de este trabajo durante mi estadía como investigador visitante en la Universidad de Chile.

contexto, resulta fundamental discutir cuáles son los supuestos necesarios para poder diseñar una propuesta institucional que impulse un conjunto de acciones de enseñanza de la escritura académica (Carlino, 2013), tomando en cuenta las condiciones materiales y curriculares de la institución y de los sistemas de educación superior, las trayectorias previas y los intereses de la comunidad educativa, los aciertos y errores de las experiencias puestas en marcha en la región, y las reflexiones e investigaciones especializadas sobre prácticas y competencias comunicativas y su enseñanza.

En este trabajo, me propongo hacer un recorrido por estos aspectos con la finalidad de trazar las condiciones para el diseño de un curso o programa de escritura. A lo largo del recorrido, haré paradas en un conjunto de ideas fuerza que sintetizan mis supuestos pedagógicos y lingüísticos de base. Adoptando —con cierta ironía— un eslogan del mundo del marketing, la principal conclusión será que las propuestas de enseñanza de la escritura académica deben “pensar globalmente, pero actuar localmente”: conocer el saber especializado consensuado sobre didáctica de la escritura académica y gestión de programas de escritura y las experiencias exitosas de otros ámbitos y espacios geográficos, pero adoptar soluciones adecuadas para las necesidades y posibilidades de la institución particular de la que se trate.

Educación superior en Latinoamérica: oportunidades y desafíos

Cualquier discusión sobre la enseñanza de la escritura en educación superior latinoamericana requiere primero un encuadre social, histórico, educativo y curricular. Hoy en día, podemos reflexionar sobre el diseño de un curso o programa de escritura solo porque se han dado ciertas condiciones en la región que impulsaron, de formas más o menos diferenciadas según el país, un conjunto de políticas y voluntades de apoyo a la alfabetización académica. Además, una propuesta de enseñanza de la escritura no opera en el vacío, según ciertos presupuestos propios de la teoría o de los actores que la impulsan, sino que se vincula íntimamente con el contexto de su desarrollo. Esto último permite adelantar la principal idea fuerza de este trabajo:

Idea fuerza 1: no existen recetas o diseños generales que puedan aplicarse a cualquier contexto, sino ciertos principios y experiencias que deben ajustarse a las tradiciones teóricas y pedagógicas predominantes, a los perfiles docentes y estudiantiles, a los recursos institucionales y a los espacios curriculares disponibles.

Por lo tanto, la primera pregunta que abordaré será qué situación atraviesa el sistema de educación superior en Latinoamérica. No pretendo ser exhaustivo, y no brindaré datos originales; mi propósito es visibilizar ciertos aportes que, desde la sociología de la educación, permiten entender mejor el contexto institucional y educativo en el que se insertaría una propuesta de enseñanza de la escritura, junto con ciertos conceptos clave para justificar su rol.

En Latinoamérica se ha producido, en las últimas décadas, un proceso transversal de masificación del ingreso a la educación superior y de expansión del sistema universitario (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011), el que no es ajeno a un proceso de fuerte expansión de los sistemas de educación superior a nivel mundial (Ezcurra, 2011). A nivel latinoamericano, en poco más de una década (1994–2006) hubo un crecimiento de la matrícula del 125,6%: se pasó de 7 544 000 a 17 017 000 estudiantes (datos de UNESCO citados por Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011, p. 14). En Argentina, el regreso a la democracia en 1983 encontró al sistema de educación universitario con 48 universidades y 416 000 estudiantes; en 2013, las universidades habían crecido un 110% (a 101 instituciones) y la cantidad de estudiantes un 340% (1 830 743, que se eleva a 1 975 007 si se suma el posgrado). Durante esos 30 años, las instituciones argentinas se distribuyeron equitativamente entre privadas y públicas, con predominancia clara de estudiantes (78,5%) que optan por el sistema público, gratuito y de acceso irrestricto (Buchbinder, 2005; SPU, 2013). En Chile, en el año 1984 había 189 151 estudiantes de grado y posgrado, y para 2016 esa cifra había subido a 1 247 135 (MINEDUC, 2017); así, el sistema chileno de educación superior se expandió un 559% en algo más de tres décadas. Estas cifras incluyen universidades e institutos profesionales de educación terciaria; asimismo, la mayoría de los matriculados (60% en 2014) estudia en instituciones privadas (SIES, 2014). En el año 1980, el Perú mostraba 255 000 estudiantes, la mayoría de ellos en instituciones públicas (alrededor del

79%); en 2013, la cantidad de estudiantes se había incrementado un 334% (a 1 107 424 estudiantes) y la distribución se había invertido: 68,8% pertenecían a instituciones privadas (Cuenca, 2015; INEI, 2016).

Como se puede apreciar, la configuración de los sistemas de educación superior varía de un país a otro en diversos aspectos, como la proporción y distribución del tipo de instituciones (universidades, institutos profesionales) y la repartición de estudiantes entre instituciones públicas y privadas, pero también en otros como la Tasa Bruta de Escolarización Superior (porcentaje de la población joven que continúa sus estudios en la universidad), el porcentaje y estrategias de inclusión de grupos sociales tradicionales excluidos, los sistemas de selectividad para el ingreso y la alta o baja especificidad disciplinar en el grado universitario. Estas variables, entre otras, dan a cada país latinoamericano su perfil particular en educación superior y determinan sus necesidades, posibilidades y urgencias para instalar iniciativas de enseñanza de la escritura académica, disciplinar y profesional.

Como esta masificación supera largamente el crecimiento de la población total de los países involucrados, ha significado el ingreso a la educación superior de los denominados “estudiantes no tradicionales” o “estudiantes de primera generación en educación superior”. Estos estudiantes pertenecen a familias y grupos sociales que, por su procedencia étnica, geográfica, educativa o cultural, han sido históricamente excluidos de la universidad. Muchas de las iniciativas de apoyo a los aprendizajes que se han multiplicado en los últimos años, incluidos cursos y tutorías de escritura académica, responden a la necesidad de acompañar las trayectorias de estos estudiantes. Así, por ejemplo, en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) se estudiaron los estudiantes ingresantes y se concluyó que presentaban un perfil “deficitario [...] respecto de ciertos hábitos de estudios, actitudes y representaciones (por ejemplo, pasividad, escasa autonomía, débil participación y baja valoración de las propias posibilidades de aprender)” (Ezcurra, 2000, p. 4). Estos diagnósticos justificaron institucionalmente la instalación de cursos de lectura y escritura masivos y obligatorios previos al ingreso, durante el primer año y durante los años avanzados del grado universitario (Navarro, 2012).

El concepto de capital cultural, desarrollado por Pierre Bourdieu, puede explicar algunas de las dificultades y desafíos que enfrentan los estudiantes

no tradicionales. Dado que el capital cultural se define en relación con un campo dado, en este caso la educación superior, considero más preciso hablar de *capital cultural académico*. Según Ezcurra (2011), el capital cultural consiste en hábitos académicos críticos (hacer una ficha, utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, crear un índice, tomar apuntes, preparar un examen, usar la biblioteca y herramientas informáticas, leer cuadros estadísticos y gráficos, etc.), habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información, etc.) y habilidades metacognitivas (el automonitoreo del aprendizaje, la gestión del tiempo de estudio y el conocimiento de las prácticas de evaluación en educación superior), además de informaciones, conceptos y marcos conceptuales. Existen otros factores que incrementan las posibilidades de deserción, como una elevada carga horaria laboral.

Los estudiantes tradicionales, que provienen de entornos familiares y escolares con más capital cultural académico, tienen mayor familiaridad con muchas de estas habilidades: poseen y usan la biblioteca familiar, han estudiado en ciertos colegios con ciertos profesores y pares, tienen parientes que han ido a la universidad y participan en prácticas vinculadas a ella, pertenecen a ciertos grupos y redes sociales, conocen qué tipo de opciones educativas existen y cómo se organizan, tienen la posibilidad de acceder a ciertas herramientas y experiencias, etc. Estas oportunidades y trayectorias diferenciadas, que van más allá de la escuela de procedencia y del nivel de ingreso de la familia, influyen en las posibilidades de acceso y permanencia en la educación superior, ya que configuran el tipo de obstáculos cognitivos, psicológicos, educativos, culturales y sociales que enfrentarán los estudiantes al ingresar (o intentar ingresar) a la educación superior. Un aspecto clave, además, que diferencia a los estudiantes con mayor o menor capital académica es la imagen y seguridad que tienen sobre sí mismos y sobre sus posibilidades de éxito en la universidad, así como la valoración que pueden reconocer en sus pares y profesores. Lamentablemente, no es raro que los estudiantes no tradicionales deban enfrentarse a la estigmatización propia y de la comunidad educativa.

Para Ezcurra (2011), el peso del capital cultural incide de forma determinante en las posibilidades de éxito en las trayectorias de los estudiantes no tradicionales. Por ejemplo, el 5,4% de estudiantes con padres con educación Secundaria completa logra graduarse, en contraste con el 71,6% de

los estudiantes con padres con educación universitaria completa (datos de CEPAL para Latinoamérica, año 2007; Ezcurra, 2011). Así, los datos de titulación universitaria muestran una distribución inequitativa de las oportunidades de inclusión de los grupos sociales históricamente postergados: se gradúan los sectores y familias más acomodados y con mayor capital cultural. De esta manera, la masificación del sistema de educación superior latinoamericano no da lugar para el optimismo, porque tiene como contracara altas tasas de deserción, en particular en el primer año universitario y en los estudiantes con menor estatus socioeconómico: se trata, en palabras de Ezcurra, de un proceso de “inclusión excluyente”, en el que se produce “inclusión escolar y exclusión cultural” (p. 35).

Capital semiótico académico y alfabetización académica

El capital cultural académico, definido como un conjunto de hábitos, habilidades y conocimientos académicos críticos para las trayectorias de formación en educación superior, se encuentra articulado con el *capital semiótico académico*, entendido como el conjunto de competencias y saberes comunicativos (orales, escritos y multimodales) propios de los entornos académicos, y vinculados a la enculturación disciplinar (Prior y Bilbro, 2011) y la inserción profesional.

Algunos autores han intentado definir en qué consiste el capital semiótico académico, utilizando diferentes marcos teóricos, metodologías y términos técnicos. Por ejemplo, Thaiss y Myers Zawacki (2006, pp. 4-7), basados en una extensa investigación sobre la formación de escritores académicos en una institución de educación superior estadounidense, utilizan el concepto de “escritura académica”, lo restringen a la producción escrita con fines educativos en la universidad, y le atribuyen tres rasgos transversales, más allá de la disciplina de la que se trate:

1. clara evidencia escrita de que el escritor ha sido persistente, imparcial y sistemático en el estudio de la temática
2. dominio de la razón por sobre la emoción o las sensaciones
3. un lector imaginado que es fríamente racional, que lee buscando información, y que puede formular objeciones fundamentadas

Como puede apreciarse, se trata de rasgos retóricos y epistemológicos, con foco en las prácticas de construcción de conocimiento y de vinculación con el interlocutor en el entorno de formación superior, pero no en los rasgos discursivos y lingüísticos que materializarían esas prácticas.

En contraste, Snow y Uccelli (2009) integran diversas perspectivas teóricas de tradición lingüística y pragmática para intentar dar cuenta del “lenguaje académico”, más allá del nivel educativo y del modo (oral, escrito, multimodal). Adoptando un enfoque pragmático, proponen que los rasgos lingüísticos del lenguaje académico no son más que formas convencionalizadas para responder a desafíos comunicativos propios del ámbito escolar y académico. Por tanto, su propuesta lista los propósitos comunicativos del lenguaje académico y sus vínculos de inclusión:

1) Representarse a sí mismo y a la audiencia.

- Reconocer el estatus intangible y no interactivo de la audiencia académica y su nivel de experticia.
- Mostrar el propio conocimiento/expandir el conocimiento de otro.
- Enfatizar la copertenencia con una audiencia académica experta.
- Presentar una posición neutral y racional sobre el propio mensaje.
- Seleccionar una voz de autoridad.
- Reconocer y clarificar explícitamente el estatus epistemológico de la propuesta propia cuando sea necesario.

2) Representar el mensaje.

- Seleccionar uno de los géneros académicos autorizados.
- Ajustar el nivel de detalle y la cantidad de información contextual necesaria según el nivel de experticia de la audiencia esperada.
- Representar constructos abstractos y teóricos, interrelaciones complicadas y esquemas cognitivos complejos, tales como condicionales, hipotéticos y contrafactivos.
- [Reconocer explícitamente fuentes de información/evidencia].

3) Organizar el discurso.

- Usar marcadores del discurso para enfatizar la integración de la información y las relaciones causales, temporales o inferenciales enfatizadas.
- Expresar relaciones metatextuales de forma precisa.
- Usar términos de referencia, con frecuencia técnicos, que sean autorizados por la comunidad discursiva.

Figura 1. Dificultades encadenadas en cualquier evento comunicativo que requiera lenguaje académico (Snow y Uccelli, 2009, p. 123; mi traducción).

Lo que estos intentos de describir el capital semiótico académico o el lenguaje académico muestran es la importancia de vincular las demandas culturales, comunicativas y educativas del entorno académico con las manifestaciones lingüísticas y discursivas que las vehiculizan. Se trata, entonces, de prácticas comunicativas situadas en contextos personales, situacionales y culturales. Además, se puede apreciar cómo la escritura, si bien es el modo y el conjunto de habilidades predominantes, se encuentra en permanente interacción con otros modos y otras habilidades comunicativas. En este punto, puede afirmarse otra idea fuerza:

Idea fuerza 2: la educación superior forma lectores, escritores y oradores disciplinares y profesionales, tres conjuntos distintos pero vinculados de competencias situadas que conformarán el capital semiótico académico del estudiante universitario.

De esta afirmación se desprenden varios aspectos a considerar. Primero, las referencias aquí y en buena parte de la bibliografía actual a la escritura y la formación de escritores no implican que las iniciativas de alfabetización académica deban centrarse exclusivamente en la escritura. En efecto, las habilidades comunicativas incluyen también la lectura y la oralidad, con su especificidad disciplinar y profesional. No es lo mismo leer en Filosofía, ámbito en el que se requiere una lectura en profundidad que debe deconstruir las capas de argumentos presentes en algún fragmento breve de algún autor clásico y vincularlo a las lecturas previas de otros académicos, que en Historia, área que precisa una lectura en extensión que dé cuenta de fuentes diversas, primarias y secundarias, y brinde y contraste datos exhaustivos, en ocasiones en amplias notas al pie. Así, un lector experto de Filosofía y un lector experto de Historia, dos disciplinas cercanas por su pertenencia a las Humanidades, leen de distinta manera. En consecuencia, la lectura y la oralidad son conjuntos de competencias situadas disciplinar y profesionalmente, no generales ni transversales como suele creerse, y deben enseñarse y aprenderse para poder transitar la educación superior e insertarse profesionalmente. Así, un curso de escritura académica, disciplinar o profesional es necesariamente, también, un curso de lectura y oralidad académicas, disciplinares o profesionales.

Segundo, lectura, escritura y oralidad no son competencias o habilidades transversales, generales o *blandas*. Cada una de ellas integra un conjunto de competencias diversas vinculadas a ciertas prácticas situadas, en este caso, en los espacios multidisciplinarios de las carreras universitarias. La escritura, por ejemplo, incluye competencias como despersonalizar un texto, crear un nicho para justificar la relevancia del aporte de una investigación, utilizar lenguaje técnico creado mediante nominalizaciones, evaluar los aportes de otros autores según ciertos recursos que generan efectos de objetividad, brindar ciertos tipos de evidencias para validar hipótesis y posiciones de lectura, etc. Esta complejidad de la escritura puede resumirse en otra idea fuerza, complementaria de la anterior:

Idea fuerza 3: la escritura académica integra simultáneamente dimensiones normativas, lexicales, gramaticales, semánticas, discursivas, retóricas, no verbales, situacionales, sociales, históricas, psicológicas, cognitivas, identitarias, hegemónicas y afectivas, entre otras.

Tercero, la preponderancia de la escritura frente a la lectura y la oralidad se debe a que la producción escrita representa un desafío retórico y cognitivo especialmente complejo para el estudiante. Además, los géneros de formación académica escritos por estudiantes (Navarro, 2014; Nesi y Gardner, 2012) constituyen instancias de evaluación y acreditación de los aprendizajes, y, por tanto, las dificultades para elaborarlos son visibles para toda la comunidad educativa, incluidos profesores, autoridades y los propios estudiantes. Por último, la ejercitación formativa de la escritura, en todos los niveles educativos, es poco frecuente, en particular en actividades complejas retóricamente, con interlocutores y géneros complejos, y epistémicamente, con vinculación de fuentes y experiencias diversas para alcanzar conocimientos propios y novedosos. Por eso, el foco en la escritura significa enfatizar un aspecto del capital semiótico académico poco abordado en el aula.

El capital cultural y el capital semiótico comprenden competencias que, en la mayoría de los programas de las asignaturas y más aún en las prácticas docentes, forman parte del currículum oculto (Schleppegrell, 2004), es decir, no son objeto explícito de enseñanza y aprendizaje.

Por ejemplo, es extremadamente difícil para un estudiante ingresante determinar si una fuente es científicamente fiable o no, si es académicamente pertinente o no, de qué manera relevarla y estudiarla, y de qué manera incluirla en un texto y relacionarla con la voz propia sin cometer un plagio involuntario ni tampoco reproducirla acríticamente. Paradójicamente, esto no suele enseñarse, retroalimentarse ni ejercitarse. En este ejemplo, puede verse cómo el capital cultural y el capital semiótico están íntimamente relacionados: un estudiante más familiarizado con el uso de fuentes académicas para argumentar y demostrar sus posiciones escribirá de forma más adecuada a las expectativas de sus profesores universitarios. Puede adelantarse, por tanto, otra idea fuerza:

Idea fuerza 4: un curso o programa de escritura no es un conjunto de enseñanzas sobre la lengua, la gramática o la escritura como competencias aisladas, sino un conjunto de objetos de enseñanza que vinculan factores lingüísticos y retóricos con factores epistemológicos, culturales, metodológicos e institucionales.

La lectura y la escritura académicas no suelen curricularizarse como objetos de enseñanza ni aprendizaje en los programas de las asignaturas y los profesores en general no tienen formación, tiempo ni apoyo para incorporar la formación letrada a sus cursos. Frente al ingreso a la universidad de estudiantes no tradicionales y a sus dificultades para familiarizarse con prácticas y competencias académicas y retóricas ajenas a sus trayectorias formativas y culturales previas, es común escuchar acusaciones y quejas de los profesores respecto del nivel de los estudiantes, en general en contraste con un pasado idílico en el que los estudiantes sabían más y escribían mejor. Basta con leer un periódico y encontrarse con titulares catástrofe, algunos enunciados por supuestos expertos. “Tomará más de una década revertir la crisis educativa”, afirma el académico Pedro Barcia desde un titular de *La Nación* (Argentina), y en la bajada se agrega: “El académico advierte sobre la pobreza del habla de los chicos” (Ventura, 2014). En otro periódico argentino, *Infobae*, se advierte en el titular: “Alarma la cantidad de universitarios que no entienden lo que leen”; en la bajada, el académico José Luis Moure amplía que “es inadmisibles que la Universidad, en esta era de vertiginoso avance del

conocimiento, deba dedicar un minuto de su tiempo” a hacer lo que no hizo la escuela en 12 años’ (Infobae, 2012).

Se trata, precisamente, de una reacción repetida cada vez que se incrementó el número de ingresantes a la universidad, como sucedió en la Universidad de Harvard en los años 1870 (Bazerman et al., 2016) o, con estudiantes no tradicionales, en la City University of New York cien años más tarde. Como puede verse, la queja por la escritura de los estudiantes, en contraste con la supuesta capacidad de los jóvenes universitarios del pasado, se ha reiterado por más de un siglo, al menos en los Estados Unidos (Russell, 2002). Por eso, la crítica a un supuesto empeoramiento en el nivel de estudio y de escritura de los estudiantes, y su consiguiente culpabilización y estigmatización es errónea. Además, esconde una posición elitista y hasta reaccionaria: es el rechazo a una mayor inclusión —y a las acciones pedagógicas que deben asumirse— de estudiantes no tradicionales, con desafíos específicos para “enculturarse” en las formas académicas de comunicar, en un espacio formativo históricamente reservado a una elite social y cultural. Sin embargo, como señalan Rose y Martin (2012), si no se enseña a los estudiantes a leer y escribir de forma independiente, las instituciones educativas solo reproducirán las inequidades y jerarquías sociales y culturales de base de sus estudiantes.

Lo interesante de la percepción de crisis es que, más allá de los errores conceptuales que la sostienen, no solo permitió en muchos casos impulsar e institucionalizar iniciativas de enseñanza de la escritura, sino que, más importante aún, en muchos casos, permitió visibilizar que *todos* los estudiantes requieren aprender a leer, escribir y producir oralmente los géneros discursivos académicos de sus ámbitos disciplinares. He aquí otra idea fuerza:

Idea fuerza 5: todos los estudiantes universitarios, no solo aquellos supuestamente desventajados, necesitan y han necesitado en el pasado aprender y ejercitar las formas de comunicación propias de sus carreras tanto para aprender contenidos disciplinares a través de la lectura y escritura (potencial epistémico) como para aprender las clases de textos propios de los ámbitos en los que ingresan como nuevos miembros (potencial retórico).

En este contexto, Latinoamérica ha visto en los últimos 20 años una expansión notable de las iniciativas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad académicas en educación superior, es decir, esfuerzos institucionales de distinto tipo para enfrentar las dificultades de los estudiantes para leer y escribir en la universidad (puede consultarse el relevo del grupo *Iniciativas de Lectura y Escritura en Educación Superior en América Latina* en www.ilees.org). Muchas de esas iniciativas hicieron eco acrítico de las “narrativas de la crisis de la escritura” y, en ese sentido, no estaban informadas por algunas de las perspectivas sobre didáctica de la escritura académica que se exploran aquí. Seguían, en muchos casos, perspectivas gramaticalistas (enseñar rasgos lingüísticos descontextualizados), generalistas (enseñar rasgos transversales de la escritura) o remediales (enseñar contenidos y habilidades de los niveles escolares previos). Pero, ya sea a partir de una ideología nostálgica de la supuesta buena escritura de la universidad de antaño o comprendiendo que la universidad es un espacio retórico y cultural distinto que requiere aprendizajes comunicativos nuevos, múltiples instituciones latinoamericanas han impulsado diversas iniciativas de enseñanza de la escritura.

Estas iniciativas varían en términos de niveles, articulación y curricularización. Según los niveles, se ubican en el preingreso universitario, en los primeros años, en los años avanzados del grado y en el posgrado. Algunas instituciones, como la Universidad Católica de Chile (Ávila Reyes et al., 2013) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (Moyano, 2010), han puesto en marcha múltiples cursos de diversa índole y alcance amplio que se articulan en mayor o menor medida a lo largo de todas las etapas del grado universitario. A su vez, en términos de articulación, pueden configurarse como cursos de escritura específicos transversales, como cursos de escritura integrados a las carreras o como cursos de contenidos disciplinares que integran cierta cantidad de horas de clase sobre escritura, en un contínuum que va desde más a menos integrado al aula y a los marcos epistemológicos y contenidos disciplinares de cada carrera. Por último, la curricularización muestra cursos obligatorios, optativos y otros, con obligatoriedad variable, que se dictan de forma transitoria.

A su vez, pueden mencionarse diversos hitos institucionales que enmarcan ese desarrollo, como la creación en 1996 de la *Cátedra Unesco*

para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura (Navarro et al., 2016) o en 2016 de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales. Un impulso determinante para estos desarrollos fue el concepto de *alfabetización académica* (Carlino, 2003), que en un artículo reciente de Paula Carlino se define como el “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” (2013, p. 370). Traducción libre de “academic literacy”, esta denominación nacida en América Latina permitió ponerle nombre a las distintas iniciativas de enseñanza de la escritura disciplinar en educación superior y, así, impulsar su visibilización, apoyo, institucionalización, formación, investigación. Además, el uso del concepto de “alfabetización” para referirse a un proceso formativo en educación superior supone tematizar la necesidad de seguir enseñando cómo leer y escribir luego de la educación inicial y media. En estos años, ha habido una enorme producción de conocimiento científico sobre la temática (Parodi, 2010), que no emula o reproduce las supuestas experiencias exitosas de otras regiones del mundo, sino que busca dar cuenta de las problemáticas locales y regionales a partir de las tradiciones propias y una particular forma de vincularse crítica y eclécticamente con las tradiciones internacionales (Navarro et al., 2016). Sería un error considerar que los desarrollos teóricos y las experiencias de otras latitudes son modelos exitosos a copiar acríticamente, no solo porque sabemos que no son tan exitosos ni tan modélicos, sino sobre todo porque apuntan a sistemas educativos, instituciones, carreras, profesores y estudiantes que no son exactamente iguales a los nuestros. Por el contrario, el interés de conocer y estudiar estos modelos es identificar sus peculiaridades, contrastarlas con las nuestras, rescatar las experiencias y aportes exitosos y dejar de lado los que no lo sean tanto. Se trata de otra idea fuerza, vinculada con la idea inicial:

Idea fuerza 6: las iniciativas y estudios de la escritura académica en Latinoamérica tienen una historia y un perfil propios que busca hacerse cargo de las necesidades y condiciones particulares de la región.

Como ejemplo, puede mencionarse la importancia de la educación pública para la inclusión social, el interés por la formación crítica de estudiantes, la existencia de un currículum disciplinarmente específico desde los años iniciales, la influencia de la lingüística y los estudios del discurso y una histórica centralidad del interés por la lectura.

La especificidad de la enseñanza de la escritura en la universidad

El diseño de un *curso* de escritura en la universidad es distinto de lo que en la región llamamos un *programa* de escritura, es decir, de un conjunto articulado —con un liderazgo común y con objetivos y criterios teórico-metodológicos y evaluativos consistentes— de cursos regulares en diferentes años y de iniciativas diversas como tutorías de escritura, formación de profesores de escritura, intervenciones y colaboraciones en asignaturas de las carreras, asesoramientos de unidades académicas, proyectos de investigación-acción, cursos breves para escribir artículos, tesis o postulaciones a becas, simposios y talleres de divulgación y discusión con la comunidad educativa, etc. Sin embargo, en uno u otro caso, o incluso en las diferentes instancias intermedias o poco articuladas que pueden encontrarse en cualquier universidad, el diseño, dictado e institucionalización de una acción destinada a la enseñanza de la escritura académica es una actividad específica. Esto puede formularse como idea fuerza:

Idea fuerza 7: instalar un curso de escritura académica requiere saberes específicos sobre gestión, pedagogía y lingüística.

Al igual que en el diseño de un curso de *Electrónica de Potencia* o de *Filosofía de las Ciencias*, existen tradiciones, experiencias, formas de enseñar, objetos de enseñanza y de aprendizaje, fuentes y manuales, presupuestos y contenidos básicos, y profesionales con experticia en la materia. Parece obvio, pero no lo es: poder justificar qué enseñar y cómo hacerlo en un curso de escritura requiere un saber tan específico y sofisticado como saber qué enseñar y cómo hacerlo en *Electrónica de Potencia* o en *Filosofía de las Ciencias*. Algunas de las preguntas sobre la lengua son las siguientes:

- > ¿Qué teoría de la lengua se maneja? ¿Una lengua por niveles que se integran o se descomponen en otros o una lengua por estratos que se realizan unos en otros? ¿Una lengua orientada a fines, con opciones sistemáticas para los diferentes tipos de significado, o una lengua formal que se construye al nivel de la oración?
- > ¿Qué objetos de enseñanza se priorizan? ¿Los géneros discursivos expertos que los estudiantes posiblemente escriban al graduarse, como protocolos y artículos de investigación, o los géneros discursivos de formación que los estudiantes deben escribir durante el grado universitario, como exámenes presenciales e informes de lectura?
- > ¿Debe armarse un programa con cuestiones de normativa, de puntuación, de sintaxis, de cohesión, de tipos textuales, o más bien cuestiones vinculadas a los sistemas de actividad y las culturas disciplinares en las que se enmarcan los textos, como por ejemplo la importancia de validar observaciones empíricas en el sujeto observador en Etnografía o de borrar la subjetividad en las observaciones de laboratorio en Biología?

Pero también deben explicitarse y abordarse diversas opciones respecto de las teorías y estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje que se pondrán en juego:

- > ¿Comenzar por aspectos de superficie textual como la construcción de párrafos y el uso de organizadores, o seguir un enfoque arriba-abajo que comienza por los objetivos, las clases de textos y la situación comunicativa para, desde allí, explicar el resto de las opciones de escritura?
- > ¿Seguir una metodología de taller en la que se deconstruyen textos modélicos con la guía del profesor o una clase más expositiva con listas de recursos y opciones y plantillas con las estructuras típicas de los textos a escribir?
- > ¿Enseñar a los estudiantes cómo producir los géneros académicos del discurso científico hegemónico o habilitar espacios para que los estudiantes expresen sus identidades de origen, sus capitales culturales diversos, a través de formas de comunicación más vernáculas?

A su vez, se necesita contar con materiales específicos para la enseñanza. La comunicación académica, aunque no se aprende por pura inmersión y práctica, requiere muchas horas de ejercitación, y la pregunta sobre los materiales pedagógicos a usar en el aula es, quizás, más pertinente que en cursos de otro tipo:

- > ¿Se elaborarán manuales de escritura destinados a esa iniciativa y elaborados por los profesores a cargo, o se compilarán manuales previos y fuentes de ejercitación diversas?
- > ¿Qué tipo de textos se leerán: seleccionados por el profesor o el coordinador para los fines del curso, o buscando entre los textos que los estudiantes efectivamente leen en sus carreras o luego de graduarse?
- > ¿Los materiales de enseñanza surgirán de la investigación de las prácticas y expectativas de las comunidades disciplinares, o intentarán sumar a esas prácticas y expectativas ciertos saberes sobre la escritura académica propios de una larga tradición de lingüística aplicada y educativa?

Por último, no es menor tampoco la decisión sobre las estrategias institucionales para instalar un curso o programa:

- > ¿Aprovechar las experiencias y prácticas previas de los profesores de la universidad, muchas de ellas mal orientadas o desinformadas teóricamente pero enriquecedoras, o proponer una metodología y un currículum novedosos que modifiquen ciertos hábitos enquistados pero que generarán resistencia y sensación de amenaza?
- > ¿Contratar a un experto externo, con experiencia en el tema pero poco conocimiento y redes institucionales, o seleccionar y empoderar a un profesor “de la casa”?
- > ¿Adoptar un curso o programa obligatorio, que garantice que todos los estudiantes y profesores participen, o un curso o programa optativo, con una instalación más gradual y negociada?

Estas preguntas no son sencillas ni tienen respuestas absolutas o iguales en todos los contextos, pero su respuesta constituye el núcleo de conocimientos que un didacta de la escritura en educación superior debe manejar. Se formulen explícitamente o se dejen silenciadas, los actores de un curso o programa de escritura siempre deberán enfrentarlas. Es decir, puede darse

una situación en la que la nueva iniciativa intente una respuesta posible a estas preguntas, en general desde los saberes específicos de la didáctica y los estudios de la escritura en educación superior, o que no las responda y opere siguiendo teorías implícitas, muchas veces basadas en el sentido común o en los saberes de otros espacios disciplinares. Recordemos que las teorías implícitas consisten en “ciertos principios o supuestos básicos que, por su carácter implícito, suelen organizar nuestras acciones o decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y subyacer a ellas” (Pozo et al., 2006, pp. 95–96). Omitir estas preguntas es dejar que el diseño de un curso responda a teorías implícitas potencialmente desinformadas y desactualizadas. Esto, sin dudas, es una opción sumamente peligrosa, porque puede decantar en cursos que confirmen las percepciones de crisis y consoliden la distribución inequitativa del capital cultural y capital semiótico académicos a los que me referí al comienzo. Por ejemplo, mediante cursos remediales centrados exclusivamente en habilidades de bajo nivel, como la ortografía, que no solo son ineficientes, sino que además estigmatizan a los estudiantes a los que se les requiere cursarlos. En suma, el diseño de un curso o programa de escritura, o la innovación curricular respecto de iniciativas existentes, requiere una didáctica específica de la escritura académica, incluyendo qué enseñar y cómo hacerlo, y de qué manera evaluar y acreditar los aprendizajes.

Pero además de los saberes específicos sobre didáctica y sobre selección y elaboración de materiales, los cursos y programas de escritura requieren una gestión específica: en otras latitudes, se denomina desde los años 70 *gestión de programas de escritura* (McLeod, 2007), un espacio complejo y demandante que entrecruza campos de práctica profesional y conocimientos diversos:

- > lingüísticos y pedagógicos (ver preguntas de más arriba);
- > formativos, de selección, entrenamiento y continuidad del personal docente;
- > curriculares, de innovación e institucionalización de las iniciativas;
- > políticos, de establecimiento de alianzas y apoyos entre unidades académicas;
- > económicos, de obtención y gestión de presupuestos y negociación de salarios;
- > de rendición de cuentas, evaluación e investigación del impacto de las intervenciones.

No es un trabajo nada fácil, a pesar de que es frecuente que los coordinadores de cursos masivos o programas de escritura continúen con sus otras obligaciones docentes y de investigación, ya que a las instituciones aún les cuesta reconocer la inmensa demanda de tiempo y de capacidades que el cargo requiere. Además, como la enseñanza curricularizada de la escritura es una actividad novedosa y específica, que muchas veces pone en riesgo otros espacios disciplinares de mayor tradición, los coordinadores deben ser proactivos para conseguir que las iniciativas se creen, se amplíen y se institucionalicen. Así, la gestión o coordinación de cursos y programas de escritura es una actividad que complejiza las decisiones más acotadas sobre qué enseñar y cómo, y suma a la discusión cuestiones administrativas y presupuestarias fundamentales que pueden determinar decisiones pedagógicas más restringidas al aula. Así, los coordinadores de escritura deben trabajar con los profesores con los que cuentan, esto es:

- > con sus teorías implícitas o explícitas, en ocasiones poco informadas por los desarrollos actuales de la didáctica de la escritura;
- > con sus trayectorias de formación, muy pocas veces vinculadas a la enseñanza de la escritura académica sino, por el contrario, a otros campos disciplinares;
- > con sus aspiraciones y necesidades profesionales, con frecuencia muy alejadas de una carrera como profesionales de la escritura;
- > con los cargos disponibles, muchas veces de baja categoría, precarizados, mal pagados;
- > con las experiencias de aula y de uso de materiales didácticos previos, espacio en donde por lo general suceden las experiencias y descubrimientos más interesantes, movilizadores, formadores para poder construir cursos de calidad.

En suma, como propuse al comienzo de este texto, podemos concluir que los cursos de escritura se diseñan a partir de los recursos, personas, hábitos y oportunidades que cada institución tiene. Las posibilidades y limitaciones de cualquier discusión sobre las formas de enseñar escritura se construyen sobre los recursos y capacidades disponibles. Para culminar esta sección, propongo una idea fuerza que aborda las dimensiones previas:

Idea fuerza 8: las iniciativas de enseñanza de la escritura en la universidad deben tener como horizonte la constitución de un verdadero campus de escritura.

Esto es, la respuesta a las preguntas anteriores debe, en buena medida, afirmar positivamente todas las opciones. Enseñar y aprender escritura durante el *shock* de entrada al grado universitario, en las aletargadas etapas de transición, en el difícil momento de graduarse, frente a la tesis de posgrado. Enseñar y aprender escritura en el aula de escritura, en el aula articulada entre profesores de escritura y de las disciplinas, en el centro o laboratorio de escritura, en las asignaturas regulares, en cursos ad hoc para fines específicos. Enseñar y aprender escritura para remediar trayectorias de formación previas heterogéneas, para aprestar para las demandas generales del ámbito académico, para elaborar los géneros académicos de formación que los estudiantes deben escribir para otras asignaturas, para prepararse para los géneros expertos propios de los entornos profesionales. Enseñar escritura a pares, hacer tutorías a estudiantes ingresantes, formar profesores en herramientas de didáctica, tematizar y divulgar la necesidad de enseñar escritura. Enseñar los géneros discursivos hegemónicos en la académica, enseñar a desnaturalizar y criticar sus rasgos y circulación, validar la aparición de otros géneros y discursos en donde se manifieste parte de la identidad de los estudiantes. Es decir, los cursos de escritura deben tender a institucionalizarse en un verdadero *campus de escritura* con múltiples acciones, más o menos articuladas y con dependencia institucional diversificada, que favorezcan oportunidades de aprendizaje y enculturación en la escritura disciplinar. Se trata de un enfoque de enseñanza de la escritura a través del currículum, a través de los niveles de formación, a través de los claustros.

Diseño de cursos de escritura: una propuesta

Presentaré a continuación un caso, puesto en marcha en la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), para ilustrar de qué manera las reflexiones previas pueden concretarse en aspectos institucionales como el perfil del equipo docente o en aspectos pedagógicos como el tipo de ejercicios para usar en el aula. La Universidad Nacional de Quilmes es

una institución de educación superior pública ubicada en la región sur del Gran Buenos Aires. Creada en 1989 y organizada en tres Departamentos (Ciencias Sociales; Ciencia y Tecnología; y Economía y Administración) y una Escuela Universitaria, ofrece carreras de grado y posgrado, cuenta con un cuerpo docente reconocido local y regionalmente por sus producción de investigación, y es pionera en Latinoamérica por su oferta de enseñanza virtual, que se inició en 1999. En 2013, contaba con 1015 profesores y 22 451 estudiantes, de los cuales 5654 son ingresantes (SPU, 2013). Desde su creación y hasta el año 2016, la Universidad ofrecía diferentes modalidades de cursos de aprestamiento universitario obligatorios, previos al ingreso, masivos, transversales a todos los Departamentos y carreras, y sin dependencia administrativa ni pedagógica de las carreras a las que los estudiantes buscaban ingresar. Algunos de esos cursos enseñaban lectura y escritura académicas.

Este modelo de curso general de primer año de “lecto-escritura” es muy frecuente en la Argentina desde los años 90. Sus fortalezas y ventajas son múltiples. Los profesores suelen tener teorías y herramientas de reflexión informadas, actualizadas y explícitas sobre la lengua, porque en su mayoría provienen de las Licenciaturas y Profesorados en Letras. Los cursos institucionalizan la enseñanza de la escritura, y de esa manera tematizan y garantizan la curricularización y continuidad de la alfabetización académica inicial. Intentan nivelar diferencias y desigualdades en la formación previa, en particular incluyendo a estudiantes no tradicionales, y preparan en competencias de lectura y escritura académicas para transferir a los nuevos contextos a los que los estudiantes ingresan. Desarrollan conciencia metalingüística y metacognitiva en los estudiantes, porque se lee y reflexiona sobre lengua y escritura. Más importante aún, han permitido que las iniciativas de enseñanza de la escritura sean masivas, alcanzando a decenas de miles de estudiantes en los últimos años, y que se conforme una masa crítica considerable de profesores de escritura.

Sin embargo, sus debilidades son también numerosas. El hecho de que estén poco vinculados a las prácticas, discursos, demandas y necesidades de las futuras carreras, y que los estudiantes no sean aún miembros plenos y con derechos en esas carreras, hace que los aprendizajes sean poco significativos. “¿Cuándo vamos a empezar a aprender

Macroeconomía?”), es una queja habitual en los estudiantes que, por ejemplo, se inscribieron en la carrera de Comercio Internacional. La enculturación de los estudiantes es limitada, restringida a familiarizarse con aspectos de la vida académica en general, ya que los coordinadores, profesores y textos son externos a las carreras.

En el mismo sentido, los directivos de las carreras tienen poca injerencia en el diseño curricular, y esto puede generar desatención y conflicto político entre las diferentes unidades. Además, las condiciones laborales y pedagógicas suelen ser precarias: aulas masivas; profesores jóvenes, novatos, sin concursar, a veces con poca formación en enseñanza de la escritura; estudiantes que aún no forman parte de las carreras, no votan, desconocen los hábitos y costumbres y la organización institucional, que tienen escasas redes con otros estudiantes. Más grave todavía, estos cursos suelen ser en la práctica “filtros”, ya que opera una suerte de selectividad interna en la que muchos de los estudiantes que no logran aprobar o que abandonan son los que poseen menos capital cultural y semiótico. A su vez, los cursos pueden dar la impresión de “resolver el problema” de la escritura a nivel institucional, que no es necesario implementar otras iniciativas en otras etapas y con otros objetivos, y que no hace falta articularse con las carreras y actualizar su diseño curricular y sus materiales de trabajo. Este contraste de fortalezas y debilidades sirve como idea fuerza, complementaria de la anterior:

Idea fuerza 9: los cursos de escritura de primer año tienen un importante impacto en la alfabetización inicial de los estudiantes ingresantes, pero deben continuarse, ampliarse y profundizarse en otros cursos e iniciativas a través del currículum y a través de los niveles de formación.

En el caso de la Universidad Nacional de Quilmes, durante el año 2015 se implementó un proceso de departamentalización del curso general masivo preingreso de escritura tradicional, liderado por la Secretaría Académica a cargo de la doctora. Sara Pérez. El curso general, que en los últimos años había consistido en dos cursos cuatrimestrales para la mayoría de los estudiantes, se separó en cursos por cada uno de los tres Departamentos de la Universidad y, de esa manera, los profesores, los estudiantes ingresantes y

el currículum vinculado a la enseñanza de la escritura pasaron a depender administrativamente de la dirección de las diferentes unidades académicas. Este movimiento de la organización del currículum universitario tuvo múltiples impactos, que en la mayoría de los casos conserva las fortalezas y enfrenta las debilidades mencionadas más arriba. El diseño de los nuevos cursos integró a profesores que hasta entonces pertenecían al curso general de escritura con profesores de las disciplinas en equipos multidisciplinarios; esa nueva conformación requirió ofertas de formación continua y actualización para todos los profesores. Los coordinadores o gestores de los cursos y los contenidos, competencias y lecturas incluidos fueron definidos desde los propios Departamentos. Los estudiantes pasaron a ingresar directamente a las carreras, cursar escritura junto con otras asignaturas de su interés y depender administrativamente de las direcciones de los Departamentos, lo cual incrementó el compromiso e interés de todos los actores de la comunidad educativa por el impacto de estas iniciativas.

En este contexto, la elaboración de materiales didácticos, con autoría de algunos de los profesores de escritura en su nueva función y pertenencia institucional, fue un proceso estratégico para formar al cuerpo docente y orientar y articular sus acciones pedagógicas en las múltiples aulas de escritura de la universidad. Con un detallado y extenso manual de escritura que incluye modelos y actividades respecto de qué enseñar y cómo enseñarlo, el equipo de profesores podía sumarse a la innovación curricular al tiempo que tenían la opción de elegir las trayectorias, ejercicios y énfasis de su preferencia. La elaboración de materiales didácticos incluyó una etapa preliminar de investigación de las prácticas, demandas, necesidades y diagnósticos de los primeros años de las carreras: qué leían y estudiaban los estudiantes, qué dificultades enfrentaban, qué aspectos debían aprender. Además, los materiales aprovecharon las experiencias previas e intereses de los profesores que elaboraron los capítulos, si bien los objetos de enseñanza fueron definidos desde los programas de las asignaturas. Por último, estos materiales fueron probados en el primer año de implementación de la innovación curricular (2016), y luego revisados para su publicación al año siguiente.

Como asesor externo, mi rol en este proceso fue definir los contenidos y competencias de los programas de los cursos, en colaboración con los directores de Departamentos, coordinadores de Ciclo Introductorio y

coordinadores de cursos de escritura; formar a los profesores de escritura y de las disciplinas que asumieron la responsabilidad de dictar los cursos innovados; y, sobre todo, liderar la elaboración de algunos de los manuales que materializarían estas perspectivas teóricas, objetivos pedagógicos y condiciones de posibilidad de los cursos. A continuación, expondré como ejemplo ilustrativo el programa de contenidos de uno de esos cursos: *Lectura y escritura académicas*. Esta asignatura obligatoria se ubica en el primer cuatrimestre de las carreras del Departamento de Economía y Administración, con una carga horaria de 72 horas distribuidas en dos clases por semana de dos horas de duración. Su objetivo es que el estudiante ingresante amplíe y desarrolle habilidades generales de comunicación oral y escrita científica y académica como primer paso en la enculturación universitaria.

Por este motivo, la asignatura se focaliza en la enseñanza de habilidades de lectura, escritura y oralidad comunes a la universidad y los estudiantes leen textos de divulgación y escriben textos académicos básicos. Un eje temático relevante para el Departamento articula el corpus de lectura: empresa, sostenibilidad y responsabilidad social. Para apoyar la transición desde la escritura en la escuela secundaria y otras formas de escritura vernácula, las lecturas se ubican a medio camino entre el discurso científico y otros discursos sociales con los que el estudiante puede tener más familiaridad, mientras que la escritura incluye géneros de formación generales a la universidad (parcial, informe de lectura, definición de enciclopedia). A su vez, se enseñan contenidos de gramática aplicada y metahabilidades de monitoreo y reflexión sobre lectura y escritura. Este último aspecto se refuerza a partir de la lectura de textos sobre lectura y escritura (historia, aprendizaje, encuadre estratégico y cultural).

El curso se organiza en siete unidades que estructuran una formación articulada y gradual en habilidades retóricas académicas necesarias para la elaboración de un escrito complejo y grupal: el *informe de lectura*. Este es un género de formación académica que busca que los estudiantes seleccionen, contextualicen, presenten y contrasten distintas fuentes académicas o de divulgación sobre un mismo tema, una actividad esencial para cualquier estudiantes universitario. El profesor evalúa la investigación y selección de un tema y fuentes relevantes; la construcción de una voz autoral neutral, académica e informada; la inclusión, reformulación y evaluación

de citas que demuestren las hipótesis de lectura; y la capacidad de negociar la escritura colaborativa con pares en un trabajo completo, articulado, cohesivo y coherente. El trabajo tiene varias entregas de instancias de planificación general y de secciones particulares.

En la *Unidad 1: leer y escribir en la universidad*, se reflexiona sobre las especificidades de la lectura y la escritura en la universidad y de los géneros discursivos académicos y se problematizan las experiencias y dificultades de escritores ingresantes y expertos. En el siguiente ejemplo, los estudiantes tematizan sus trayectorias como escritores, las vinculan a las dificultades y necesidades enfrentadas por otros estudiantes, y escriben una autobiografía como escritores.

Escribir una autobiografía de lector y escritor, reconstruyendo cómo se han modificado las formas de practicar la lectura y la escritura a través del tiempo. Además de tener en cuenta experiencias en la educación formal, no olvidar que se lee y se escribe con múltiples finalidades en muy diversos ámbitos (en Facebook, por ejemplo).

[...]

Leer los testimonios de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires al ser interrogados sobre su formación en prácticas de lectura y escritura dentro de las materias.

[...]

Discutir en pequeños grupos y luego entre toda la clase las siguientes preguntas:

1. ¿Qué rasgos comunes presentan los testimonios?
2. ¿Se han sentido identificados con algunos de ellos? ¿Con cuáles? ¿Por qué?
3. ¿Cómo podría revertirse la situación que señalan?

(Romagnoli, en Navarro y Aparicio, en prensa).

En la *Unidad 2: planificar un informe de lectura*, se exploran las formas de leer y los rasgos básicos del género informe de lectura y su planificación y se investigan las prácticas letradas y académicas en la universidad. El siguiente fragmento muestra una actividad de investigación fuera del aula en la que el estudiante debe indagar sobre la cultura letrada e institucional de su universidad, Departamento y carrera:

Para comenzar este camino dentro de lo institucional, elegir una de las siguientes actividades para comentar en próximos encuentros. Compilar toda la información en una carpeta para ser compartida en la siguiente clase.

1. Consultar el programa de alguna asignatura de primer año de su carrera, concurrir a la Biblioteca Central (física o virtual), seleccionar dos o tres textos obligatorios, ubicarlos y dejar registro de su ubicación para futuras consultas.
2. Consultar la editorial de la universidad; hablar y/o entrevistar a los responsables de esta espacio y registrar, al menos, dos títulos que se relacionen con su carrera para determinar su importancia en lo disciplinar. Registrar los datos de los títulos.
3. Consultar la cartelera y agendar si la institución ofrece conferencias, presentaciones de libros, entrevistas u otro evento cultural de su interés; registre los datos para asistir al evento y justifique su elección.
4. Acceder al Plan de Estudios de su carrera y proyectar un recorrido futuro por la misma en la etapa de su diplomatura; es conveniente que entreviste a su tutor o director de la carrera y registre lo hablado.
5. Hacer un croquis con los lugares comunes de la institución y el Departamento al cual su carrera pertenece (sala de conferencias, oficinas de atención al público, laboratorios, etc.); también incluya los Centros de Estudiantes actuales y los servicios que ofrece. Explicar qué función tiene cada lugar.
6. Informar/se sobre congresos o jornadas de investigación que se llevarán a cabo tanto en la universidad como en otras y, en caso de poder acceder, especifique la convocatoria y/o normas que se requieren para participar de dichos eventos.
7. Hablar y/o entrevistar el Departamento de extensión universitaria y hacer un relevamiento (sintético) de los cursos que ofrece la universidad al público en general. Hacer un breve bosquejo de los mismos y seleccionar dos de su interés. Justificar la elección por escrito. Esta actividad también puede realizarse vía web.

(Galván, en Navarro y Aparicio, en prensa).

En la *Unidad 3: investigar fuentes*, se aprende la especificidad de la autoría científica, los criterios para buscar y seleccionar fuentes académicas adecuadas y la escritura de una introducción a un informe de lectura, como se muestra a continuación:

1. En grupos tomar uno de los textos y clasificar las fuentes referidas según el tipo de fuente. Para su clasificación considerar la autoría (académica, organismo público o privado), el tema (teórico o de coyuntura) y el género (artículos, capítulos, libros, páginas web).
2. Especificar para cada fuente en qué lugares podría encontrarlas para la preparación de un informe de lectura.
(Moragas, en Navarro y Aparicio, en prensa).

En la *Unidad 4: comparar y explicar fuentes*, se ejercitan estrategias para vincular, contrastar y evaluar fuentes, se identifican los rasgos que distinguen fuentes y se aprenden estrategias y recursos para citar. El siguiente fragmento es una actividad de lectura, comparación y respuesta de preguntas sobre tres textos sobre formas de citar; se fomenta así el desarrollo de lectores y escritores con reflexión metalingüística sobre los procesos de intertextualidad académica.

Reyes, García Negroni y Marcial realizaron trabajos en donde se reflexiona sobre la importancia de la cita en los textos académicos. Leer los fragmentos que siguen y responder las consignas. Tiempo estimado: 45 minutos.

1. Marcar, en el texto de Marcial, los fragmentos en los que hace referencia a otros textos y en los que no.
2. Según el fragmento del artículo de Marcial, ¿cómo aparece la argumentación en los textos académicos?
3. Explicar con sus palabras la siguiente frase: “El sistema de citas se asume como un escrutinio del proceso científico destinado a mejorar la calidad de la investigación”.
4. ¿Qué papel cumple la figura de autor en el texto de Negroni? ¿Cómo es la relación entre el autor de un texto y los autores que se cita?
5. ¿Cómo podría interpretarse la siguiente frase: “habrá cita siempre que el oyente reconozca la intención del hablante de evocar un enunciado o un pensamiento ajenos”?

6. Teniendo en cuenta el final del fragmento de Reyes, ¿cómo opera el sentido de la responsabilidad a la hora de escribir un texto académico?

7. Comparar las formas de citar que aparecen en los tres textos, ¿qué semejanzas y diferencias aparecen?

(Eiras, en Navarro y Aparicio, en prensa).

En la *Unidad 5: construir afirmaciones*, se elaboran definiciones en el género entrada de enciclopedia, se ejercita la reformulación y la revisión para ganar consistencia, la puntuación y la subordinación y el uso de organizadores del discurso. En este ejercicio, parte de una serie de actividades más amplia, se leen definiciones y entradas de enciclopedia de temática económica y se busca que el estudiante pueda escribir sus propias definiciones y ejemplares del género:

Leer el resumen del “Capítulo XV. Funciones del dinero” del libro *Economía: principios y aplicaciones* de Francisco Mochón y Víctor Becker. Luego, redactar una entrada del término “Dinero” para incluir en un diccionario enciclopédico especializado. Para realizar la escritura de la entrada, tomar en cuenta el instructivo a continuación. Por último, compartir en clase y hacer ajustes.

(Pisano, en Navarro y Aparicio, en prensa).

En la *Unidad 6: construir una voz autoral*, se aprende a personalizar y despersonalizar para la construcción de autoridad científica, se mitiga y refuerza para negociar con los saberes y expectativas de los lectores, y se elabora una conclusión de informe de lectura. En las siguientes ejercitaciones, los estudiantes reescriben un texto a partir del uso de la despersonalización, y analizan el impacto de esta modificación en relación con ciertas situaciones y géneros disciplinares:

El texto que sigue es un resumen de una ponencia que no ha sido aprobado aún por el Congreso al que fue presentado porque los organizadores piden que se despersonalice el enunciado.

1. Identificar y subrayar las formas personalizadas (verbos y pronombres).
2. Reescribir, utilizando las estrategias de despersonalización.

3. Revisar, en grupos, las transformaciones realizadas al texto.
4. Comparar ambas versiones: ¿qué efecto se logra con la despersonalización?

Tiempo estimado de la actividad: 40 min.

(Obregón, en Navarro y Aparicio, en prensa).

Finalmente, en la *Unidad 7: presentar oralmente un informe de lectura*, se elabora un guion de exposición, se distribuyen roles estratégicamente y se ejercitan recursos no verbales para la eficacia comunicativa. En las siguientes actividades, los estudiantes deben elaborar un guion de temas a exponer oralmente tomando en cuenta diferentes situaciones de exposición:

- a) Revisar el informe realizado y hacer una lista de todos los temas que se tratan en él.
- b) Elaborar una lista con los temas que se pueden incluir y el orden y la manera en que se deberían presentar a partir de las tres situaciones que se definen a continuación:
 - 1) Los destinatarios tienen conocimientos generales sobre el tema elegido pero carecen de datos actualizados. Se cuenta con 10 minutos para la presentación.
 - 2) Los destinatarios no tienen ningún tipo de conocimientos previos sobre el tema. Se cuenta con 10 minutos para la presentación.
 - 3) El tiempo para la exposición se reduce a la mitad; ahora solo se dispone de 5 minutos. Seleccionar uno de los puntos anteriores y realizar la tarea.

(Rusell, en Navarro y Aparicio, en prensa)

Algunas conclusiones para seguir pensando

En estas páginas, he propuesto un conjunto de ideas fuerza que pueden colaborar con el diseño de un curso de enseñanza de escritura académica. Mediante datos actualizados, he mostrado que Latinoamérica atraviesa un proceso de masificación de la educación superior, pero no de democratización del ingreso y egreso. Las iniciativas y estudios de la escritura académica en la región presentan una historia y un perfil propios, en buena medida determinados por las necesidades y condiciones que enfrentan. No existen, de hecho,

recetas o diseños generales que puedan aplicarse a cualquier contexto, sino ciertos principios y experiencias que deben ajustarse a las tradiciones teóricas y pedagógicas predominantes, a los perfiles docentes y estudiantiles, a los recursos institucionales y a los espacios curriculares disponibles.

La educación superior tiene entre sus objetivos declarados formar lectores, escritores y oradores disciplinares y profesionales, tres conjuntos distintos pero vinculados de competencias situadas que conformarán el capital semiótico académico del estudiante universitario. Todos los estudiantes, no solo aquellos supuestamente desaventajados, necesitan y han necesitado en el pasado ejercitarse en las formas de comunicación propias de sus carreras tanto para aprender contenidos disciplinares a través de la lectura y escritura (potencial epistémico) como para aprender las clases de textos propios de los ámbitos en los que ingresan como nuevos miembros (potencial retórico). En particular, la escritura académica integra simultáneamente dimensiones normativas, lexicales, gramaticales, semánticas, discursivas, retóricas, no verbales, situacionales, sociales, históricas, psicológicas, cognitivas, identitarias, hegemónicas y afectivas, entre otras. Así, un curso o programa de escritura no es un conjunto de enseñanzas sobre la lengua, la gramática o la escritura como competencias aisladas, sino un conjunto de objetos de enseñanza que vinculan factores lingüísticos y retóricos con factores epistemológicos, culturales, metodológicos, institucionales. Por estos motivos, instalar un curso de escritura académica requiere saberes específicos sobre gestión, pedagogía y lingüística.

Los cursos de escritura de primer año tienen un importante impacto en la alfabetización inicial de los estudiantes ingresantes, pero deben continuarse, ampliarse y profundizarse en otros cursos e iniciativas a través del currículum y a través de los niveles de formación. Por eso, las iniciativas de enseñanza de la escritura en la universidad deben tener como horizonte la constitución de un verdadero campus de escritura. El caso aquí expuesto, un curso de escritura para estudiantes ingresantes a carreras de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), puede ilustrar algunas estrategias para hacer que la enseñanza de la escritura académica, sin perder masividad y aprovechando los recursos, experiencias y profesores existentes, pueda ser en buena medida situada, relevante, significativa, compleja, crítica, consensuada, creativa y diversa.

Referencias bibliográficas

Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P., y Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016 [2005]). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6(20), 409-417.

----- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

Cuenca, R. (Ed.). (2015). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Ezcurra, A. M. (2000). *Informe de resultados. Evaluación de Asignaturas. Curso de Aprestamiento Universitario 1999*. Inédito. Informe elaborado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”* (pp. 23-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fernández Lamarra, N., y Costa de Paula, M. d. F. (2011). Introducción. En N. Fernández Lamarra y M. d. F. Costa de Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 9-34). Tres de Febrero: EDUNTREF.

INEI (2016). *Universidades públicas y privadas*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.

INFOBAE (2012). Alarma la cantidad de universitarios que no entienden lo que leen. 23/11/12.

McLeod, S. H. (2007). *Writing Program Administration*. West Lafayette, IN & Col.: Parlor Press y The WAC Clearinghouse.

MINEDUC (2017). *Compendio histórico de educación superior-matrícula*.

Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.

Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488.

Nesi, H., y Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 12(6), 49-83.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. y Aparicio, G. (en prensa). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, 49(S1), 100-126.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & del Puy Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.

Prior, P., y Bilbro, R. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló (Ed.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 19-32). London: Emerald

Russell, D. (2002 [1991]). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

SIES (2014). *Panorama de la educación superior en Chile 2014*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.

Snow, C., y Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En

D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.

SPU. (2013). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.

Thaiss, C. J., y Zawacki, T. M. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Ventura, L. (2014). Pedro Barcia: “Tomará más de una década revertir la crisis educativa”. *La Nación*, 26.

