

Formação de Professores

Ensino, linguagens e tecnologias

Marcos Alexandre Alves | Valeria Iansen Bortoluzzi (Orgs.)



φ

Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi. ISBN 978-85-5696-308-6. Disponible en <https://www.editorafi.org/3o8ufn>

1

Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior

Federico Navarro¹

Escritura como tecnología

Hoy resulta natural escribir un email, subrayar un libro, leer un periódico y chatear por redes sociales, en ocasiones al mismo tiempo. La capacidad y la práctica de leer y escribir parece algo espontáneo, omnipresente, transversal, propio del ser humano, sin importar la extracción social, cultural o geográfica. Según Olson:

Es indudable que una de las principales características de las sociedades modernas es la ubicuidad de la escritura. Casi ningún acontecimiento significativo, desde la declaración de una guerra hasta un simple saludo de cumpleaños, se produce sin una apropiada documentación escrita (OLSON, 1998, p. 21).

¹ Doctor en Análisis del Discurso (Universidad de Valladolid, España). Pertenencia institucional: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, CONICET (Argentina); Centro de Investigación Avanzada en Educación y Departamento de Pregrado, Universidad de Chile (Chile). Email: fnavarro@conicet.gov.ar. Agradezco el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FBoo03 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 artículo durante mi estadía como investigador visitante en la Universidad de Chile. También agradezco los útiles y generosos comentarios de Natalia Ávila Reyes y Soledad Montes.

Sin embargo, la escritura no puede confundirse con un atributo biológico o natural, como el habla, la visión, el sentido del equilibrio o el pensamiento abstracto. Por el contrario, la escritura es una tecnología reciente para construir conocimiento y para comunicarse en sociedad, es decir, una tecnología epistémica y semiótica. Los registros escritos más antiguos apenas superan los cinco mil años de antigüedad, es decir, unas 260 generaciones atrás, mucho menos que la historia de la humanidad. Además, la escritura siempre ha sido una tecnología escasa. Las primeras escrituras se desarrollaron, de forma independiente, en tres regiones: en Mesopotamia en el año 3200 AC, en China en el año 1250 AC y en Mesoamérica en el año 650 AC (SCHMANDT-BESSERAT & ERARD, 2008). Su aparición se vinculó a ciertos accidentes, oportunidades y condicionantes históricos, como el cambio de las prácticas económicas de la caza y la recolección a las prácticas agrícolas de trabajo de la tierra (HALLIDAY, 2017c); la escritura aparece en grandes organizaciones humanas, con conocimientos avanzados de producción y almacenamiento de alimentos (LANDABURU, 1998). En la actualidad, la escritura sigue siendo una tecnología presente en solo una parte de las lenguas humanas. De las 7099 lenguas independientes, es decir, ininteligibles unas de otras, que se hablan hoy en día en el mundo, solo 3866 tienen algún tipo de sistema de escritura, aunque eso no significa que los hablantes estén alfabetizados y efectivamente lo usen (SIMONS & FENNIG, 2017²).

La invención de la escritura significó un avance tecnológico sustancial. Se trata de la posibilidad de registrar y comunicar creencias, experiencias, perspectivas, solicitudes y hechos históricos, políticos y administrativos en un soporte duradero, autónomo, atesorable, transportable y decodificable por un lector en otro espacio y tiempo. La primera escritura en la Mesopotamia

² Consultado en ethnologue.com (16/11/17).

se originó en el paso de un sistema de registro en el que se utilizaban piezas con la forma y características de cada uno de los bienes poseídos o adeudados (como una jarra de aceite o una oveja), a su inscripción, más económica y simple, en una tabla de arcilla con numerales y fonogramas (signos que representan sonidos), diseñados mediante una aguja, que correspondían al nombre de la persona interesada (SCHMANDT-BESSERAT & ERARD, 2008). La propia historia del desarrollo y masificación de la escritura está indeleblemente vinculada a los desarrollos tecnológicos que la materializan, ya que los primeros materiales e instrumentos para escribir eran caros, escasos y difíciles de utilizar. El papiro, por ejemplo, significó un importante avance respecto de las tablillas de arcilla con el fin de almacenar, transportar y expandir la escritura, pero luego fue reemplazado por el pergamino, que era más resistente y reutilizable, y que, al poder ser escrito de ambos lados, anticipó el libro (GABRIAL, 2008).

Como tecnología, la escritura es un sistema de marcas gráficas que representa las unidades de una lengua (SCHMANDT-BESSERAT & ERARD, 2008). Estas unidades representadas pueden ser fonemas, sílabas, morfemas o palabras, en diferentes combinaciones. En particular el alfabeto, inventado alrededor del año 1700 antes de Cristo en la zona donde actualmente se ubica el Líbano (SCHMANDT-BESSERAT & ERARD, 2008), es un sistema de escritura revolucionario, porque con su correspondencia con fonemas ofrece un conjunto acotado de menos de 30 signos para construir cualquier texto, lo cual presenta ventajas para su uso y enseñanza, aunque no en todas las lenguas (OLSON, 1998), ya que los sistemas de escritura se vinculan con cada estructura lingüística particular (HALLIDAY, 2017b). La economía del alfabeto fue una de las condiciones de posibilidad de la imprenta de Guttemberg y su sistema de letras móviles, imposible con otros sistemas de escritura con más elementos (GABRIAL, 2008).

La escritura como tecnología escasa también es identificable hacia dentro de las sociedades y culturas que la utilizan. Históricamente, hasta la invención de la imprenta, la escritura estaba restringida principalmente al ámbito religioso (clero) y, en menor medida, al ámbito legislativo-administrativo y contable (LANDABURU, 1998). Pero incluso luego del Renacimiento y hasta el siglo XX, solo una pequeña elite ilustrada y privilegiada podía comprender o producir la escritura, mientras que la inmensa mayoría de la humanidad era analfabeta. Este panorama ha cambiado drásticamente en las últimas décadas. Según cifras de UNESCO, a mediados del siglo XX, el 43-45% de los adultos en el mundo eran analfabetos (40-44% en México, Centro América y Sudamérica) (UNESCO, 1957). Para el año 2014, esta cifra se había reducido al 15% en el mundo y al 7% en Latinoamérica y el Caribe (UNESCO, 2016). Por este motivo, puede afirmarse que nunca antes en la historia de la humanidad se leyó y escribió tanto y en tantas lenguas como en el día de hoy.

Escritura como práctica situada

Sin embargo, estos avances en la alfabetización inicial o funcional no son suficientes para las demandas y necesidades actuales de la sociedad del conocimiento. Como explica Olson:

La cultura escrita en Occidente no es solo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos (OLSON, 1998, p. 65).

La escritura, entonces, no es una competencia genérica, "blanda", simple y transversal, aprendida de una vez y para siempre en la educación básica, sino que hay muchas escrituras: la escritura creativa literaria de una novela histórica, la escritura informal inmediata con devolución en línea de sus lectores de un

tweet, la escritura íntima sin interlocutor externo explícito del diario personal, la escritura científica experta despersonalizada del informe de laboratorio. De esta forma, la escritura siempre es una práctica situada (BARTON & HAMILTON, 2000): en cierto marco social, histórico y cultural; en una situación comunicativa específica; para intentar cumplir determinados propósitos; desde ciertos emisores y para ciertos interlocutores; sobre ciertos temas y mediante ciertos patrones discursivos y léxico-gramaticales; y a través de ciertos géneros discursivos/textuales (NAVARRO, EN PRENSA), concepto clave que interrelaciona todos los elementos previos.

En contraste, las primeras escrituras de Mesopotamia se usaban para funciones muy particulares y semióticamente limitadas, como inventariar un patrimonio o registrar una deuda. Es decir, en el comienzo de la escritura, cada signo escrito correspondía a una posesión o a un bien adeudado, y por lo tanto la función de la escritura era puramente económica; esta función se ampliaría con el tiempo a otras, como la creación poética, el recuento histórico o el homenaje funerario. Los inicios de la escritura en diferentes contextos geográficos, históricos y culturales permiten reconocer que la producción escrita puede cumplir funciones diferentes, relevantes para esos contextos.

La complejidad y diversidad intrínseca de la escritura actual se ha multiplicado con las prácticas letradas complejas propias de la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento:

La escritura se ha vuelto un importante medio de producción y como tal conforma un componente vital de la infraestructura epistemológica de las organizaciones y sociedades con uso intensivo del conocimiento. En palabras de Brandt (2005), la escritura se ha tornado un “bien muypreciado” (p. 167). Además, tal como lo atestigua un conjunto creciente de investigaciones especializadas, la escritura es central para la participación ciudadana en la construcción del conocimiento social, en la

discusión política y en la toma de decisiones en la esfera pública (STARKE-MEYERRING & PARÉ, 2011, p. 2; traducción propia).

De esta manera, en la actualidad se espera que los ciudadanos sean escritores y que sus escritos tomen en cuenta, para adecuarse o para confrontar, expectativas diversas en distintos contextos administrativos, educativos y profesionales, públicos y personales. Para actuar en sociedad se necesita, hoy en día, ser un escritor experto, un escritor que además nunca termina de aprender a serlo (BAZERMAN, 2013). Escribir con experticia requiere utilizar varias de las llamadas competencias del s. XXI, como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la argumentación, el uso y evaluación de información y fuentes, la resolución de problemas, la colaboración, el aprender a aprender, la autogestión y la creatividad (PELLEGRINO & HILTON, 2012); estas competencias permiten comprender, adecuarse, cumplir propósitos y transferir conocimientos y habilidades a situaciones nuevas y dinámicas (KREBER, 2009). Por eso, formar escritores avanzados es cada vez menos la enseñanza de contenidos de lenguaje estáticos, desagentivados y descontextualizados (la estructura del ensayo o los tipos de conectores) y cada vez más la enseñanza de competencias situadas, significativas y transferibles a contextos nuevos y flexibles: cómo se organiza el espacio social, qué posición se ocupa, a quién se le escribe, para qué, dónde buscar un ejemplar típico, qué pasos se pueden seguir, qué aspectos revisar en el escrito, cuáles son los errores más frecuentes.

Escritura como forma de pensamiento

Según Halliday, la escritura implica una semiótica reciente, evolucionada, que pone en juego nuevas formas de expresión, nuevas formas de conocimiento y nuevas formas de aprendizaje institucionalizado respecto de la comunicación oral y el aprendizaje

en el seno de la familia y el hogar. Escribir, en contraste con comunicarse oralmente, implica un cambio en la concepción de la realidad: "la escritura [...] coloca en primer plano el aspecto sinóptico, la realidad como objeto, en lugar del aspecto dinámico de la realidad como proceso, como ocurre en la lengua hablada" (HALLIDAY, 2017a, p. 238-9). Así, la escritura tiene un impacto cognitivo y cultural en los grupos sociales al permitir formas nuevas de abstracción, acumulación, conservación, demostración y transmisión de conocimiento. Por este motivo, la escritura posee un marcado prestigio social (y, consecuentemente, un mayor valor de verdad asociado) frente a la oralidad, algo especialmente cierto en los ámbitos educativos, científicos y técnicos occidentales³ (CALSAMIGLIA BLANCAFORT & TUSÓN VALLS, 1999). Desde la perspectiva de Olson, la potencia de la escritura como tecnología no radica tanto en su capacidad de registrar y reproducir, sino más bien en su capacidad de transformar el conocimiento:

La magia de la escritura proviene no tanto del hecho de que sirva como nuevo dispositivo mnemónico, como ayuda para la memoria, sino más bien de su importante función epistémica. La escritura no solo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente (OLSON, 1998, p. 16; traducción modificada).

Esta nueva perspectiva abstracta y transformadora de la realidad se manifiesta de forma lingüística: el texto escrito es un objeto (semi) estático, y la gramática de la escritura construye procesos y propiedades no como verbos y adjetivos (su manifestación congruente) sino objetivizados como sustantivos (su manifestación metafórica). De esta manera, "la temperatura del

³ Este prestigio no siempre fue tal. Platón, en sus escritos dialogados, planteó las limitaciones del carácter monológico de la escritura; algunos pensadores de la Ilustración europea del s. XVIII creían que los pueblos sin escritura estaban más cerca de la verdad, asociada a la naturaleza y a lo primigenio (Landaburu, 1998); Saussure, Halliday o Bloomfield, entre otros lingüistas del s. XX, reivindicaron la centralidad de la oralidad para el estudio del lenguaje natural.

mar se ha incrementado” se convierte en “el incremento en la temperatura del mar”. Esta metáfora gramatical es también la puerta de acceso, según Halliday, a una forma de construcción de conocimiento abstracto, elaborado, propio de los ámbitos educativos, científicos y técnicos (HALLIDAY, 2004).

Si la escritura es una semiótica evolucionada y compleja, una tecnología reciente que implica una forma abstracta de vincularse con el mundo y el conocimiento, entonces su aprendizaje no puede ser natural, espontáneo y universal, mediante estímulos aislados y accidentales, como la oralidad. Por el contrario, la escritura se aprende sobre todo en entornos educativos institucionalizados, extensos en el tiempo, y está indisolublemente asociada a estos, si bien existen numerosas instancias no formales de aprendizaje y práctica de la escritura entendida en sentido amplio. De esta manera, la escritura posee una centralidad y ubicuidad en las trayectorias de formación dentro del sistema educativo. Como afirman Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, "todo el currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad, principalmente escritos" (p. 79). El proceso de aprendizaje es diferente según el tipo y complejidad del sistema de escritura del que se trate y, así, no toma el mismo tiempo y esfuerzo aprender a escribir en español y en japonés, aunque sí toma el mismo tiempo y esfuerzo adquirir la lengua (oral) española o japonesa.

Escritura como práctica multidimensional

La escritura, como tecnología epistémica y semiótica compleja, integra múltiples niveles simultáneos e interdependientes. Si bien es frecuente que se asocie la escritura a la caligrafía, la ortografía o el formato, estos elementos constituyen meramente las marcas más evidentes de un proceso (escribir) y un producto (el texto) que involucra también dimensiones léxicas,

gramaticales, semánticas, discursivas, multimodales, tecnológicas, situacionales, retóricas, sociohistóricas y psicológicas. La escritura materializa complejos procesos de reflexión, vínculos con lecturas previas, planificación, organización en una estructura de funciones, lazos cohesivos y temáticos entre partes del texto, construcción de autoría y autoridad, etc. A su vez, la escritura pone en juego la valoración, identidad e ideología de los escritores y muestra trazos de los contextos sociales, históricos y culturales en los que se manifiesta. La siguiente tabla presenta algunas de estas dimensiones, que necesariamente se corresponden con funciones diversas, como se muestra más adelante:

Tabla 1. Algunas dimensiones de la escritura.

Dimensiones de la escritura	Ejemplos
<i>Mecánica</i>	caligrafía, grafomotricidad
<i>Normativa</i>	ortografía, puntuación, corrección idiomática
<i>Léxica</i>	campos léxicos, términos técnicos
<i>Gramatical</i>	morfología, sintaxis, concordancia, subordinación, metáfora gramatical
<i>Discursiva y semántica</i>	intertextualidad, desarrollo temático, cohesión, estructura retórica, metadiscurso, voz autoral
<i>Multimodal</i>	imágenes, formato, tipos de fuente
<i>Tecnológica</i>	procesador de texto, gestores bibliográficos
<i>Situacional y retórica</i>	propósitos, adecuación a situaciones y destinatarios, géneros discursivos
<i>Social e histórica</i>	género, identidad, ideología, relaciones de poder
<i>Psicológica y afectiva</i>	expresión, valoración, aceptación, inclusión

La escritura prototípicamente se caracteriza por la comunicación *in absentia*, esto es, por una interacción diferida con desplazamiento temporal y espacial del escritor o escritores y el lector o lectores (CALSAMIGLIA BLANCAFORT & TUSÓN VALLS, 1999; CASTELLÓ, 2007). Por este motivo, el texto escrito debe ser en buena medida autosuficiente, es decir, contener los elementos

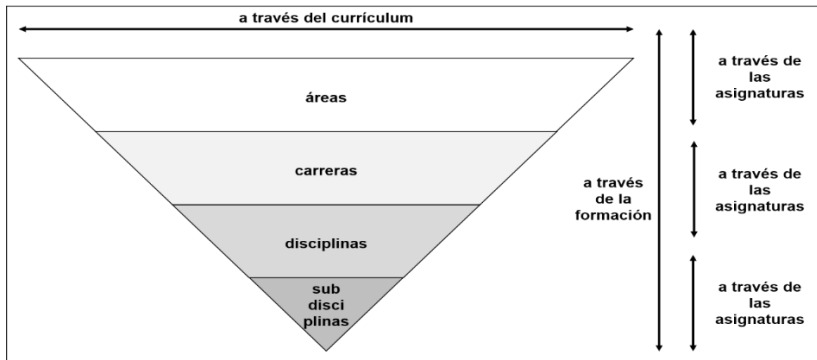
necesarios para ser comprendido a pesar de este desplazamiento temporo-espacial y para orientar las lecturas posibles de sus lectores, al menos de los lectores anticipados textualmente. Esta necesidad del texto escrito también se manifiesta lingüísticamente, por ejemplo a través de la alta frecuencia de elementos léxicos formales, la baja frecuencia de referencias exofóricas (vinculadas al contexto inmediato material de producción, muy frecuentes en la oralidad) y la alta frecuencia de recursos metadiscursivos interaccionales como mitigadores y refuerzos (HYLAND, 2005) para negociar posiciones y anticipar objeciones de los lectores; en la oralidad, estos ajustes se pueden dar en tiempo real en función de las reacciones del interlocutor y utilizando elementos no verbales: vocalizaciones, elementos cinésicos y elementos proxémicos.

Estas distinciones entre oralidad y escritura, si bien orientan la discusión al identificar rasgos prototípicos de uno y otro modo, sin dudas resultan esquemáticas y simplificadoras, en particular en la actualidad. Las tecnologías de la información y la comunicación y su uso masivo han impulsado formas híbridas de oralidad escrita o de escritura oral, en las que la escritura es dinámica e interactiva, con elementos léxicos de la oralidad y referencias exofóricas difíciles de comprender fuera de la situación comunicativa inmediata. A su vez, los textos son cada más dinámicos y multimodales, incluso en los ámbitos más conservadores de la academia y la ciencia, y combinan modos diversos e hipervínculos directos a otros textos. Así, los textos en la actualidad se entienden como una entidad semiótica multimodal (KRESS, 2012) que puede integrar gestos, oralidad, imágenes (fijas y móviles), escritura, música y elementos tridimensionales.

Escritura en educación superior

Desde un punto de vista contextual, la escritura académica podría definirse como aquella que se produce en el ámbito formativo de la educación superior. Se trata de una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones terciarias y universitarias. Definida de esta manera, la escritura académica se encuadra en el sistema de actividad (BAZERMAN, 2012) de formación académica y en las culturas disciplinares (HYLAND, 2004), que incluyen diversos actores (estudiantes, profesores, funcionarios, personal administrativo) y múltiples propósitos y actividades. Sin embargo, el foco de esta definición está en la educación superior como espacio de formación y en la escritura estudiantil como conjunto de producciones híbridas, en transición, objeto de enseñanzas y aprendizajes disciplinares. De esta manera, puede afirmarse que la escritura académica tiene una triple presencia en el ámbito de la educación superior: *a través del currículum*, en las diferentes asignaturas y carreras; *a través de las etapas formativas*, en el ingreso, transición y egreso de la universidad y los estudios terciarios; y *a través del desarrollo de las asignaturas*, en instancias de estudio, producción creativa y control de aprendizajes (BAZERMAN ET AL., 2016). En la siguiente figura, se sintetizan las diversidades de ámbitos y trayectorias que atraviesan las escrituras académicas:

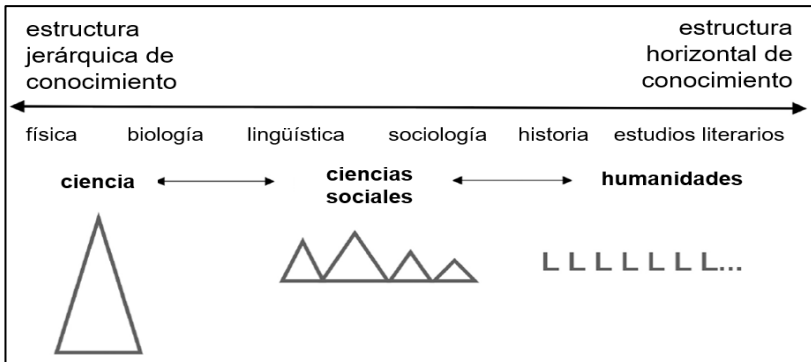
Figura 2. Ámbitos y trayectorias de las escrituras académicas (elaboración propia).



Es evidente que las humanidades como área comparten ciertos presupuestos y marcos epistemológicos (por ejemplo, la visión crítica o la exploración de la subjetividad) y formas de escritura (por ejemplo, el ensayo), frente a los presupuestos y marcos epistemológicos en ciencias naturales (por ejemplo, el uso de datos empíricos mediante procedimientos experimentales replicables) y sus correspondientes géneros discursivos (por ejemplo, el informe de laboratorio). A su vez, puede identificarse la escritura característica de una carrera, como biología o ingeniería eléctrica. Sin embargo, como las carreras son espacios multidisciplinarios, corresponde también identificar diferentes disciplinas dentro de las carreras, y por tanto puede distinguirse dentro de la misma carrera de, por ejemplo, Licenciatura en Sociología, entre el profesor a cargo de la asignatura Sociología, la profesora a cargo de la asignatura Antropología y la profesora a cargo de la asignatura Filosofía: es posible que el primero favorezca datos cuantitativos o mixtos y discusión de fuentes expertas, la segunda valore el punto de vista informado y las observaciones participantes del estudiante, y la tercera la deconstrucción de argumentos teóricos en fuentes clásicas y posición de lectura original del estudiante. La clasificación de las

áreas, carreras y disciplinas es compleja y opaca, y no solo obedece a cuestiones epistemológicas, sino también históricas, geográficas, políticas, entre otras (ver KREBER, 2009, para una distinción entre disciplinas, temas y asignaturas). Martin, Maton & Matruglio (2010), por ejemplo, proponen una clasificación de las formas de construir conocimiento, y las correspondientes formas de usar el lenguaje, en diferentes áreas y disciplinas, como se ve a continuación. Nótese cómo la lingüística y los estudios literarios, tradicionalmente unidos en una misma carrera en Latinoamérica, se ubican en extremos opuestos epistemológicamente:

Figura 1. Formas de construir conocimiento según áreas y disciplinas (MARTIN, MATON & MATRUGLIO, 2010; traducción propia).



Pero esto no es suficiente, porque las disciplinas incluyen subdisciplinas y tradiciones epistemológicamente distantes, y por ejemplo la psicolingüística incluirá evidencias empíricas experimentales recolectadas colectivamente y publicadas en artículos en inglés en psicolingüística, en contraste con evidencias históricas documentales recolectadas individualmente y publicadas en un libro en español en historiografía lingüística.

Para entender mejor esta diversidad, es importante tomar en cuenta los géneros discursivos que los estudiantes deben leer y escribir en educación superior, esto es, las clases de textos situados

más o menos estables orientados a fines sociales y comunicativos y con ciertos rasgos estructurales, temáticos y discursivos (NAVARRO, EN PRENSA). En medicina se escriben historias clínicas y epicrisis, mientras que en ingeniería se escriben informes de laboratorio y prácticas profesionales supervisadas; es más, aunque en casi todas las carreras y disciplinas se escriban tesis, el nombre común oculta todo tipo de variaciones en las expectativas de escritura. Una complejidad añadida es que muchos profesores solicitan géneros discursivos, pero no enseñan qué tipo de escrito esperan, no lo tienen muy claro, o sus expectativas no coinciden con las de los estudiantes (LILLIS, 2001).

Además, es necesario distinguir entre géneros expertos y géneros de formación, también conocidos como géneros epistémicos o géneros estudiantiles (THAISS & ZAWACKI, 2006). Los géneros expertos son escritos por científicos y profesionales con experiencia, son leídos por pares con conocimientos presupuestos afines, y buscan hacer y negociar aportes al conocimiento científico consensuado o llevar a cabo acciones sociales profesionales particulares, no vinculadas necesariamente a la formación. Por estos motivos, representan un desafío de lectura para los estudiantes, ya que estos no son los lectores presupuestos textualmente. En contraste, los géneros de formación son escritos por estudiantes, son leídos por miembros expertos, habilitados y con más conocimientos, y tienen objetivos pedagógicos, formativos y evaluativos. Por estos motivos, los géneros expertos y de formación presentan similitudes discursivas, pero no son iguales ni puede establecerse una correspondencia directa entre ellos. En palabras de Camps:

La situación de aprendizaje no es coincidente con la comunicación entre científicos de un campo determinado del saber. La actividad relacionada con una investigación cuya finalidad es ser admitido en una comunidad científica no es

idéntica a la de elaborar un informe de investigación cuando ya se participa en ella (Camps, 2007, p. 10).

En el nivel microdiscursivo, las diferencias también se multiplican: en las ciencias exactas y naturales, por ejemplo, se cita poco y en general no importa de qué manera las fuentes dicen lo que dicen, y por eso se usa muy poco el discurso directo pero se prefieren las normas de cita con superíndices, mientras que en las ciencias humanas y sociales es fundamental dar cuenta de las formas de afirmar y construir argumentaciones de las fuentes citadas y se necesitan normas de cita complejas para dar cuenta de la bibliografía utilizada. Así, incluso en los aspectos más específicos del discurso, las diferentes formas de escritura en la educación superior están intrínsecamente vinculadas a formas de conceptualizar el mundo, es decir, variables epistemológicas, y a formas de vincularse con la comunidad de pares, es decir, variables culturales. De esta manera, la escritura académica es indisociable de las prácticas, conocimientos y epistemologías de las culturas disciplinarias donde se inscribe (HYLAND, 2004).

Alfabetización académica

En los últimos años, las instituciones de educación superior en Latinoamérica han comenzado a poner en marcha iniciativas de enseñanza para abordar esta complejidad de la escritura académica y disciplinar. El concepto de *alfabetización académica*, en particular, se ha popularizado en Hispanoamérica y ha permitido denominar este nuevo campo de estudios e iniciativas sobre la enseñanza de la escritura en educación superior⁴. Paula Carlino propuso por primera vez el concepto en 2002 y lo definió como "la función social de la universidad de facilitar el ingreso en las

⁴ En Brasil, en cambio, predomina el concepto, diferente en su definición y alcances, de *letramentos acadêmicos* (cf. MOTTA-ROTH et al., 2016).

comunidades científicas y/o profesionales" (CARLINO, 2002, p. 3). En otro trabajo del mismo año, Carlino especifica que se trata de "facilitar el acceso a las culturas *escritas* correspondientes a sus [las de las universidades] disciplinas" (CARLINO, 2002 B, p. 60; énfasis añadido). Como puede apreciarse, ya en esta primera definición el foco no está en el discurso académico como objeto en sí, una temática prioritaria de los estudios lingüísticos de la época en la región, ni tampoco en las prácticas letradas académicas según una perspectiva situada más allá de su enseñanza. El foco, en cambio, es cultural y pedagógico: alfabetización académica se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el cual un estudiante de educación superior adquiere las formas de comunicación, principalmente escritas, propias de su carrera, su disciplina o subdisciplina y su futuro campo de desempeño profesional. Este proceso se entiende como una enculturación disciplinar que no se restringe a aspectos lingüísticos, aunque tampoco puede prescindir de ellos: entender y asimilar las formas de pensar y actuar en los distintos ámbitos académicos ayuda a escribir de ciertas formas esperadas en esos entornos, de la misma manera que entender y asimilar los géneros discursivos de los distintos ámbitos académicos ayuda a pensar y actuar de ciertas formas esperadas en esos espacios.

En su presentación del término, Carlino aclara, a su vez, que es su traducción particular del término inglés "literacy", el cual en su acepción original "hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias [...] todo lo relativo al leer, escribir, estudiar y comunicarse por escrito, en cualquier nivel" (p. 15). En 2013, una década más tarde, Carlino reelabora el concepto, recuperando casi sin modificación la definición inicial, pero con un foco más explícito en la enseñanza: "*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" (CARLINO, 2013, p. 370; énfasis añadido).

Hoy en día, la agenda educativa en la región incluye la escritura académica como objeto válido y necesario de enseñanza. Esto se debe, entre otros factores, al fenómeno global de expansión del sistema de educación superior y al ingreso de grandes cantidades de estudiantes no tradicionales, en muchos casos primera generación universitaria y con poca familiaridad con el capital semiótico académico (NAVARRO, 2017). Como han demostrado diversas investigaciones desde la antropología, la lingüística y la sociología de la educación, las formas de escritura y comunicación que son valoradas en entornos educativos formales no se enseñan ni curricularizan (SCHLEPPEGRELL, 2004) y, por lo tanto, las instituciones favorecen a los estudiantes más tradicionales que las han adquirido por sus propios medios o a través sus entornos educativos, familiares y sociales; es decir, las instituciones educativas favorecen a aquellos estudiantes ya de por sí privilegiados (LILLIS, 2001). En la era de la universidad masificada, pero todavía poco inclusiva, la alfabetización académica busca colaborar con la inclusión y la equidad educativas y reemplazar, de alguna manera, el desafío que en otra época significó la alfabetización inicial: formar sujetos lectores y escritores (avanzados).

Esta nueva configuración, más rica, masiva y compleja, de la educación superior en Latinoamérica ha fomentado en algunos casos una narrativa de supuesta crisis de la educación y de escritura de los estudiantes, un fenómeno reaccionario frente a procesos inclusivos en la universidad que ha sido estudiado en otros contextos geográficos e históricos (cf. RUSSELL, 2002, para el contexto estadounidense). En términos de Lillis y Scott, quienes estudian el sistema británico, las instituciones de educación superior ocupan un lugar contradictorio de fomento de la inclusión de nuevos perfiles de estudiantes y de expansión del acceso a la universidad, pero de conservadurismo frente a la diversidad discursiva y educativa que esta inclusión trae consigo:

Si bien existen cambios en las políticas educativas hacia una mayor expansión, y la diversidad es retóricamente celebrada en la Misión de las instituciones, la diversidad como una dimensión fundamental de las prácticas comunicativas en general es considerada como algo problemático (LILLIS & SCOTT, 2007, p. 8; traducción propia).

La "crisis de la escritura", es decir, el supuesto de que los estudiantes actuales escriben peor que estudiantes de años previos, es un error conceptual e incluso un problema ideológico, porque implica una concepción de la escritura como competencia simple, transversal, que no es objeto de enseñanza en la universidad y que corresponde solo a las elites sociales ilustradas y privilegiadas. Sin embargo, esta concepción errada permite en algunos casos que las instituciones dispongan fondos, personal y recursos para impulsar iniciativas de (verdadera) alfabetización académica.

Ahora bien, algunas reflexiones teóricas e iniciativas de enseñanza basadas en la noción de alfabetización académica ponen el énfasis exclusivamente en la función epistémica de la escritura de formación, es decir, en tanto instrumento para aprender. A su vez, el propio enfoque escribir a través del currículum, en el cual se inspira, ha recibido críticas por no problematizar las formas de comunicar y construir pensamiento que enseña y reproduce (RUSSELL, 2013). A esto se suma que otras tradiciones de enseñanza de la escritura en educación superior, de larga y fructífera tradición en Latinoamérica, han puesto el énfasis o bien en validar metodologías propias de los talleres de escritura creativa y expresiva (ver por ejemplo BAS, 2015); o bien en colocar en foco los saberes lingüísticos y discursivos pero sin atender a su uso situado (lo que Horner, 1999, llama "sesgo textual" y Lea y Street, 2006, "modelo de aprendizaje de competencias"); o bien en priorizar la formación de graduados críticos respecto de las prácticas de sus disciplinas y entornos, por ejemplo reflexionando

sobre la historia de esas prácticas (ARNOUX, DI STEFANO & PEREIRA, 2002).

Estos aspectos de la formación de un escritor experto no son excluyentes, sino necesariamente complementarios. Si la escritura académica es una práctica compleja, diversa y situada, como se señaló antes, entonces la alfabetización académica es un proceso igual de complejo, diverso y situado que las instituciones de educación superior deben intencionar y monitorear. Se requiere entonces un desarrollo teórico que habilite formas más sofisticadas de entender qué significa enseñar y aprender a escribir académicamente en educación superior. La complejidad de la alfabetización académica no se restringe al carácter situado, epistemológica y culturalmente diverso, de la escritura en las asignaturas, carreras y disciplinas. La alfabetización académica es compleja porque la escritura académica cumple diversas funciones sociales, culturales, pedagógicas, comunicativas y personales. Así como se necesita comprender que la escritura integra dimensiones diversas, desde la ortografía de superficie hasta la construcción subyacente de la identidad de los escritores, de igual forma se necesita repensar la noción de alfabetización académica a partir de las funciones interdependientes y simultáneas que cumple la escritura en educación superior.

Funciones de la escritura académica de formación

Función epistémica

A través de la escritura académica, los estudiantes revisan, aprenden y transforman los contenidos disciplinares y ejercitan e internalizan las competencias y prácticas del ámbito cultural y profesional en el que se insertan. Al escribir ensayos, exámenes grupales, informes de prácticas profesionales, fichas bibliográficas, proyectos de investigación, entradas de blog de divulgación

científica, posters científicos u otros géneros, los estudiantes construyen afirmaciones y posiciones, organizan sus ideas, muestran sus aprendizajes, vinculan lo que entendieron con otros contenidos y lecturas, aportan sus miradas e interrogantes, y ajustan afirmaciones a distintos interlocutores. No se trata de reproducir o transmitir conocimientos a través de la escritura, ni de hacer un control de lectura mediante respuestas de opción múltiple, aunque estas actividades de baja demanda cognitiva son frecuentes en la universidad. La escritura mediante géneros discursivos de formación complejos, situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios. Así, como señala Russell, no existen evidencias de una correlación general entre escribir más y aprender más, pero sí entre escribir textos significativos y estimulantes y un mayor desarrollo y aprendizaje personal, social, práctico y académico, al menos desde las percepciones de los participantes (RUSSELL, 2013) Las investigaciones sobre la temática advierten que no es posible medir el efecto de la escritura sobre el aprendizaje si este se entiende de forma discreta e inmediata; por el contrario, los efectos son de largo plazo, en un desarrollo no lineal. El aprendizaje de los géneros discursivos, con su tipologización discursiva de ciertas formas repetidas, reconocidas y esperadas de interacción y acción social, brinda una ruta de acceso, escrita y andamiada, para el aprendizaje, una suerte de zona de desarrollo próximo vygotskiana (BAZERMAN, 2009) que fomenta ciertas formas de pensar, razonar, nombrar e interpretar el mundo.

Esta forma de utilizar la escritura en el aula intenciona y potencia su función epistémica y corresponde a un enfoque denominado *escribir para aprender*, esto es, incentivar en todas las asignaturas las instancias de escritura significativa. Escribir para

aprender pone en crisis la dicotomía forma y contenido y los plantea como elementos indisociables. En términos de Rusell:

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

Función retórica

En la universidad no solo se aprenden contenidos disciplinares, sino también formas disciplinarmente específicas de comunicarse por escrito. Cada disciplina y ámbito académico, entendidos como culturas disciplinares, comparten y disputan formas características de comunicación, que a su vez se vinculan con las formas de construir conocimiento:

Necesitamos entender la escritura académica como prácticas sociales colectivas, y poner el foco en los textos publicados en tanto la manifestación más concreta, pública y accesible de esas prácticas. Estos textos son el alma de la academia dado que las disciplinas validan sus conocimientos, establecen sus jerarquías y sistemas de reconocimiento y mantienen su autoridad cultural a través de los discursos públicos de sus miembros (HYLAND, 2004, p. 1; traducción propia).

La escritura de las disciplinas es más que una norma de cita predilecta: los lectores e interlocutores de la comunidad disciplinar reconocen a sus miembros plenos cuando se comunican de ciertas formas esperadas. En consecuencia, la escritura no es solo una herramienta de enseñanza, sino que debería curricularizarse en sí misma, es decir, pasar a ser un objetivo de enseñanza y aprendizaje de todas, o la mayoría, de las asignaturas. Si Física I de

la carrera de pedagogía en ciencias exactas solicita escribir informes de laboratorio durante todo el semestre, entonces aprender a escribir un informe de laboratorio es parte de lo que esa asignatura enseña. *Escribir para comunicar*, como función complementaria de escribir para aprender (MCLEOD & MIRAGLIA, 2001), significa, entonces, incentivar en todas las asignaturas las instancias de enseñanza explícita y significativa de escritura disciplinar, con conocimiento de los géneros y rasgos discursivos característicos de las disciplinas.

Para esto, es importante tener una teoría del lenguaje y de la lengua, de su organización en estratos y de sus componentes sistemáticos. Formar escritores incluye enseñar sobre la lengua y el discurso, usar un metalenguaje para nombrar sus elementos y desarrollar conciencia metalingüística para guiar la toma de decisiones del escritor experto. En sentido complementario, no basta con una teoría sobre la lengua: para enseñar escritura, también se necesita contar con una teoría específica de la enseñanza de la lengua:

La enseñanza de cualquier tema o competencia involucra una enseñanza *a través* de la lengua; pero la enseñanza de la lectura y la escritura implica también una enseñanza explícita *sobre* la lengua. Para enseñar lengua, lectura y escritura de forma efectiva necesitamos un entendimiento sólido de cómo funciona la lengua, además de un metalenguaje para hablar sobre ella con nuestros estudiantes” (ROSE & MARTIN, 2012: 18; traducción propia).

A su vez, es necesario contar con evidencia empírica respecto de cómo es la escritura de los ámbitos en los que se pretende enseñar: los conocimientos sobre el ensayo en la licenciatura en historia de una universidad francesa servirán más bien poco para enseñar a escribir el ensayo en el doctorado en filosofía de una universidad mexicana. Ya sea mediante proyectos de investigación financiados, la práctica docente investigativa o el diseño de cursos

en los que se fomente la reflexión sobre cómo se escribe en cada ámbito, enseñar a leer y escribir en las disciplinas implica saber más sobre las especificidades de esas lecturas y escritura.

El sistema de educación tiene un rol fundamental en efectivamente enseñar lectura y escritura académica y, así, corregir un poco la distribución inequitativa del capital semiótico académico en la sociedad (ROSE & MARTIN, 2012). No es suficiente confiar en que un proceso de enculturación y de escribir para aprender vaya a lograr que los estudiantes aprendan, un poco por inmersión y un poco por necesidad, las formas altamente específicas y sofisticadas de escritura de cada ámbito disciplinar. Nuevamente, como en la función previa, es fundamental explotar una noción situada de género discursivo, orientada a fines, con riqueza estructural y discursiva, y mediante una secuencia didáctica efectiva.

Función habilitante

A través de los escritos, que operan como evidencias documentales de los desempeños grupales e individuales, el sistema de educación superior determina qué estudiantes aprueban o desaprueban, es decir, qué estudiantes tienen la posibilidad de ser exitosos en sus trayectorias formativas universitarias. Escribir para acreditar los saberes es, de hecho, el rol básico que se le asigna a la escritura, muchas veces olvidando las otras funciones que también puede desempeñar (LILLIS, 2001).

Ahora bien, la escritura como instrumento de evaluación no es transparente, ingenua o desideologizada. Es frecuente que los profesores asocien el desempeño en un escrito -un relevo parcial, estático e impreciso de los complejos procesos de aprendizaje y comunicación en la academia- con la inteligencia o el esfuerzo del estudiante. A su vez, los géneros que evalúen aprendizajes y desempeños, como un examen presencial o un informe de lectura, tienen características complejas que algunos estudiantes con más

capital cultural académico y más oportunidades previas -escolares, sociales, familiares- pueden sortear con más facilidad que otros. Para los profesores, en cambio, los géneros disciplinares, con sus complejidades y particularidades, se encuentran tan rutinizados, tan inscriptos en las acciones sociales y comunicativas que llevan a cabo que con frecuencia se han vuelto invisibles para ellos, es decir, no representan un verdadero desafío ni un objeto digno de enseñanza; según su parecer, la forma de escribirlos es obvia (RUSSELL, 2013). También sucede con frecuencia que los instrumentos escritos de evaluación se parezcan poco a las experiencias y acciones de enseñanza y aprendizaje que efectivamente sucedieron a lo largo del curso. Por estos motivos, la función habilitante de la escritura académica requiere que los profesores y las instituciones fomenten contratos pedagógicos más explícitos e inclusivos, por ejemplo, mediante rúbricas o pautas de cotejo, en donde quede claro qué se evalúa y se brinden instrucciones, retroalimentación y oportunidades de revisión de lo evaluado. Por el contrario, la escritura académica suele formar parte del currículum oculto (SCHLEPPEGRELL, 2004), es decir, no resulta objeto explícito de enseñanza y aprendizaje.

Estas primeras tres funciones, aparecen a lo largo de la literatura especializada, con diversas denominaciones. Según Nesi y Gardner, por ejemplo:

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

Función crítica

Los perfiles de egreso de la mayoría de las carreras destacan la competencia del profesional de posicionarse críticamente respecto de los saberes de su disciplina y las condiciones de su entorno y de accionar sobre ellos. La mayoría de los profesores esperan que sus estudiantes muestren recorridos de lectura o resultados de investigación inesperados y fomentan espacios de discusión informada sobre los temas de las asignaturas. La escritura académica, en tanto forma de comunicación elaborada y revisada, con apoyo bibliográfico o empírico, con argumentaciones que intentan transformar las concepciones de los interlocutores, es un medio privilegiado para empoderar a los estudiantes en sus roles periféricos legítimos (LAVE & WENGER, 1991) en el proceso formativo.

Esta función crítica alcanza la propia escritura disciplinar: los estudiantes pueden y quieren, en ocasiones, expresar su agencia mediante sus escritos, transformar o negociar las expectativas de los lectores, poner en crisis ciertas formas de comunicación y de construir conocimiento, y generar discursos académicos alternativos, una postura también frecuente en los propios profesores (THAISS & ZAWACKI, 2006). Las formas de escribir no son estáticas, sino el producto de una cierta visión o conjunto de visiones, hegemónicas y dominantes, del mundo y de la distribución del poder y de los privilegios (LEA & STREET, 2007). Los estudiantes no solo reconocen y aprehenden y reproducen las prácticas establecidas y estructuras de poder, sino que, en su medida, voluntad y posibilidad, las discuten y transforman. En términos de Zavala:

Los sujetos no son totalmente libres para elegir pero tampoco están totalmente determinados por variables estructurales, sino que en algunas circunstancias pueden desarrollar acciones que transgreden las estructuras sociales que influyen en ellos y los

limitan. Esto puede verse con relación a la clase social o al género, pero también con relación a la práctica de las literacidades. (ZAVALA, 2011, p. 53).

Es preciso recordar, a su vez, que las formas de escribir y de pensar el mundo son diversas, que los capitales culturales y los capitales semióticos pueden ser distintos y antagónicos, y que la universidad muchas veces es escenario de estos choques silenciosos. No es suficiente, por lo tanto, considerar la diversidad disciplinar y retórica de la escritura: se debe incluir también una visión crítica sobre las relaciones y pugnas de identidad y de poder en las prácticas de escritura. Escribir para criticar, escribir para empoderarse como actor relevante, escribir para cambiar las condiciones del entorno, escribir para modificar el canon de la escritura, debe ser entonces una función fundamental en la formación de profesionales y científicos en educación superior que quieran intervenir sobre la realidad.

Función expresiva

Así como puede resultar poco significativo enseñar literatura, o "alta escritura", a un estudiante de sociología que debe elaborar un proyecto de investigación para la semana siguiente, tampoco puede sostenerse una mirada reproductiva de escritura académica y de su enseñanza. Interpretar unos datos experimentales distintos a los esperados o elaborar una lectura original que vincule dos autores distantes requiere creatividad. Cuando el profesor espera que cada estudiante de su curso elabore un ensayo diferente del texto del compañero, sostiene una concepción creativa de la escritura académica. Si bien el espacio para la expresión de la subjetividad, la perspectiva y las experiencias de cada estudiante varía de una disciplina a otra, es indudable que la escritura es un medio de expresión y de

construcción de identidad. Quizás por eso es tan frecuente la crisis ante la página en blanco o ante la devolución marcada con rojo.

A su vez, los estudiantes están atravesados por la exigencia de construir y expresar una voz propia, personal y original, según ciertos parámetros retóricos disciplinares y ciertas restricciones de la tarea de escritura, y en relación con las voces intimidantes de los autores consagrados que leen o de los profesores que les enseñan. De esta manera, los escritos académicos de formación no son objetos ajenos a los estudiantes, sino que incluyen sus miradas, sus interpretaciones, sus esfuerzos y sus expectativas, en la construcción de una hipótesis creativa, de una identidad o de una voz autoral propia.

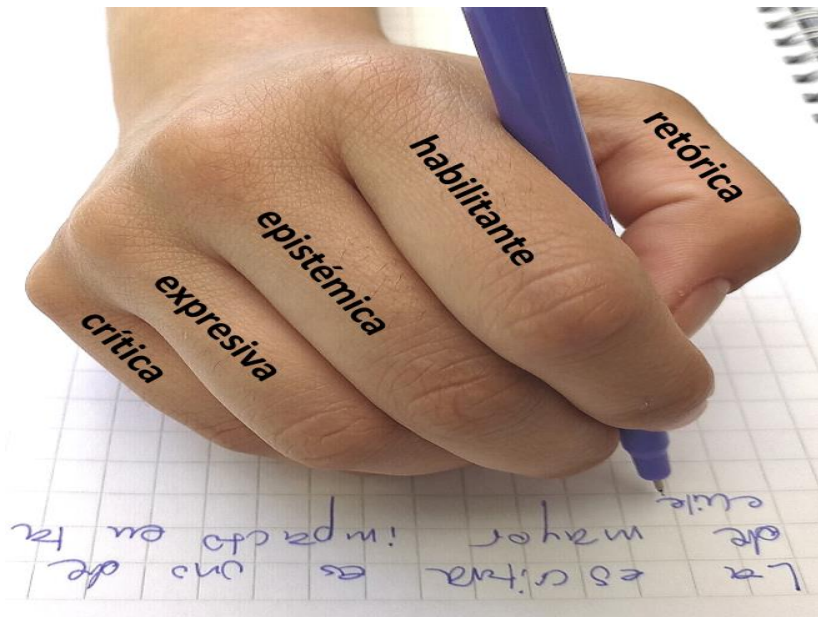
Por último, los estudiantes de educación superior, incluso aquellos que "escriben mal", suelen participar en literacidades vernáculas diversas -como la elaboración de instructivos en YouTube, la escritura de fanzines, la traducción de cómics o la lectura de sagas noveladas (para el español, puede consultarse VALERO PORRAS & CASSANY, 2016)- y estas experiencias con la escritura pueden recuperarse y valorarse en los procesos formativos académicos.

Relaciones entre funciones de la escritura

La alfabetización académica, entendida como proceso de enseñanza y aprendizaje de las formas de pensar y comunicar en el ámbito de la educación superior y de las carreras y disciplinas específicas, requiere integrar simultáneamente estas funciones de la escritura. Escribir para aprender, comunicar, acreditar, criticar y expresar significa que enseñar escritura en la universidad incluye aprender contenidos disciplinares a través de formas significativas de escritura; internalizar los géneros y rasgos discursivos propios de cada espacio disciplinar; evaluar y acreditar los aprendizajes mediante instrumentos consensuados y transparentes;

desnaturalizar activamente los conceptos, prácticas y expectativas de los diferentes ámbitos; y expresar creativamente las perspectivas e hipótesis que pueden explicar -y mejorar un poco- el mundo. La siguiente imagen ilustra la actuación simultánea de las cinco funciones cuando el escritor universitario en formación toma el lápiz, una por cada dedo de su mano.

Figura 3. Cinco funciones simultáneas de la escritura en educación superior.



A partir de esta propuesta, las iniciativas de enseñanza no deberían apuntar a solo una de estas funciones. Puesto que se manifiestan de manera simultánea, al pretender focalizar solo en una, se puede desatender e incluso perjudicar las otras funciones. Cuando un profesor llena de correcciones de "forma" el texto de un estudiante, no está incidiendo solo sobre la función retórica y habilitante, sino que también está reduciendo las posibilidades de que ese estudiante se empodere, se construya y se autoperciba

como escritor universitario cuyas ideas y perspectivas creativas merecen ser tomadas en cuenta. Al contrario, cuando el mismo profesor decide no corregir la "forma" y poner el foco en el aprendizaje de contenidos, está olvidando la importancia de los aspectos retóricos específicos de la escritura en su ámbito. Asimismo, un profesor que inhabilite las formas de construcción de conocimiento que involucren la mirada y posicionamiento críticos o expresivos del estudiante, incluso si interpelan algunas de las expectativas de la asignatura o la disciplina o incluyan referencias a otros mundos y escrituras, está olvidando la importancia de formar identidades autorales y profesionales que comprendan y modifiquen su entorno.

Estas cinco funciones establecen relaciones complejas entre sí, a veces antagónicas, y en general las líneas teóricas y las propuestas de enseñanza favorecen unas frente a las otras. La función epistémica y la función retórica son necesariamente complementarias. Esto no siempre resulta claro para la bibliografía especializada, ya que en ocasiones se ponen en juego disputas respecto de los marcos disciplinares que sustentan reflexiones, investigaciones e iniciativas de enseñanza. De esta forma, las ciencias del lenguaje tienden a enfatizar la importancia de la enseñanza de la lengua y la escritura (es decir, la función retórica), mientras que las ciencias de la educación o las didácticas disciplinares tienden a enfatizar la importancia de la enseñanza de contenidos y competencias por parte de los profesores de las asignaturas (esto es, la función epistémica). Es necesario, sin embargo, adoptar una mirada más integral que conjugue ambas funciones.

Por su parte, la función epistémica y la función habilitante pueden entenderse en principio como contrarias, y algunos enfoques innovadores como el movimiento Escribir a través del Currículum proponen que los profesores de todas las disciplinas desplacen el rol tradicional de la escritura como evaluación

instantánea del conocimiento del estudiante por un rol epistémico en el que la escritura se entiende como un instrumento privilegiado para fomentar los aprendizajes. Russell releva esta tensión entre "la escritura como medio de evaluación (y, por tanto, de selección de estudiantes) y la escritura como medio de enseñanza y aprendizaje", y la vincula a otra tensión de base, entre "la escritura entendida como una transcripción autónoma de la oralidad frente a la escritura entendida como una parte integral de la actividad intelectual de una disciplina" (RUSSELL, 2013, p. 163; traducción propia).

Asimismo, las funciones epistémica, retórica y habilitante también establecen relaciones antagónicas con la función crítica, un antagonismo que está en la base de buena parte del sistema de educación superior: la universidad es un espacio de reproducción de prácticas y conocimientos y de formación de fuerza de trabajo para las demandas del mercado laboral, al tiempo que fomenta el cambio, la crítica, la innovación, la redistribución de oportunidades y posiciones de poder y la construcción de nuevas prácticas y nuevos conocimientos (RUSSELL, 2013).

Por último, la creatividad atraviesa tanto la función crítica como la función expresiva, pero de alguna manera estas funciones se diferencian por su direccionalidad: el escritor crítico comprende creativamente su entorno, el escritor expresivo manifiesta creativamente su mundo interior. A su vez, incluir ejercicios de escritura creativa -como la escritura libre de forma continua sobre un tema común- potencia la formación de profesionales que elaboran soluciones transformadoras para sus entornos.

Las funciones de la escritura académica propuestas aquí permiten comprender mejor los géneros de formación, esto es, los géneros discursivos académicos que los estudiantes escriben en educación superior. Estos géneros están atravesados por las cinco funciones de la escritura estudiantil en educación superior. Así, los géneros de formación comparten los propósitos

sociocomunicativos de aprender contenidos disciplinares, internalizar y ejercitar las formas de comunicación propias de cada espacio disciplinar, acreditar los aprendizajes, problematizar los conceptos y hábitos de los diferentes ámbitos y temáticas, y expresar perspectivas e hipótesis informadas propias.

Estos propósitos formativos, vinculados a dimensiones pedagógicas, comunicativas, habilitantes, críticas y expresivas, no son los mismos que los de la escritura experta. Por este motivo, los profesores de todas las asignaturas deben asumir el carácter particular de los géneros de formación que solicitan en sus aulas y explorar las formas más adecuadas de definirlos, solicitarlos, monitorearlos y evaluarlos. No es posible que un profesor pida simplemente que sus estudiantes escriban un ensayo, un informe, una monografía, una ponencia o un *paper*. Estas denominaciones, en el contexto de la formación en educación superior, corresponden a clases de textos que el profesor tiene que, de alguna manera, inventar y reinventar de forma continua en su curso, según cómo considere más adecuado que sus estudiantes cumplan con las funciones de la escritura académica.

Más allá de la alfabetización académica

La escritura, a diferencia de la oralidad, es una tecnología reciente para construir conocimiento y para comunicarse. Como es situada, y responde a diversos y cada vez más sofisticados contextos, interlocutores y propósitos en la sociedad del conocimiento, requiere escritores avanzados que puedan comprender y adecuarse a distintas expectativas y usos comunicativos. El acceso a este capital semiótico es inequitativo, y los sistemas escolares tienen una gran responsabilidad en su enseñanza explícita a todos los estudiantes. En educación superior, la escritura es transversal y ubicua, organizada en complejas escrituras académicas diversas por etapa de formación, área,

carrera, disciplina, subdisciplina y asignatura, entre otras variables. La alfabetización académica, concepto propiamente latinoamericano con 15 años de pujante desarrollo, se refiere al proceso de enseñanza de la escritura en educación superior en un marco más amplio de enculturación disciplinar. Si bien hoy responde a una necesidad reconocida institucionalmente, vinculada a la expansión y diversificación de los ingresos a la universidad, es necesario complejizar la forma de entenderla, porque la propia escritura académica responde a funciones e integra dimensiones diversas.

En efecto, la escritura académica de formación tiene una función epistémica (favorecer el aprendizaje de contenidos disciplinares), una función retórica (internalizar y ejercitar las formas de comunicación propias de cada espacio disciplinar), una función habilitante (demostrar, evaluar y acreditar los aprendizajes), una función crítica (problematizar los conceptos y hábitos de los diferentes ámbitos y temáticas) y una función expresiva (expresar de forma informada perspectivas, hipótesis e identidades). Estas cinco funciones interdependientes establecen relaciones complejas entre sí, y en general las líneas teóricas y las propuestas de enseñanza priorizan unas frente a las otras. De hecho, los autores citados en este trabajo muchas veces se posicionan como antagónicos, o con marcos epistemológicos excluyentes.

Es necesario entonces habilitar una perspectiva regional periférica, mestiza y ecléctica que permite conciliar las fortalezas de esas distintas teorías y pedagogías. De esta manera, la identificación de las funciones específicas y simultáneas de la escritura académica estudiantil, y de algunas teorías que sustentan su estudio y enseñanza, conduce necesariamente más allá de la alfabetización académica.

Referências

- ARNOUX, E., DI STEFANO, M., & PEREIRA, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- BARTON, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). London & New York: Routledge.
- BAS, A. (2015). Talleres de escritura: de Grafein al Taller de Expresión I. *Traslaciones*, 2(3), 9-22.
- BAZERMAN, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. En C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 279-294). Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- BAZERMAN, C. (2013). Understanding the Lifelong Journey of Writing Development. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.
- BAZERMAN, C. (2012). Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. Ee *Géneros textuales, tipificación y actividad* (pp. 122-161). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Edición de F. Navarro. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CAMPS, A. (2007). Prólogo. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 9-12). Barcelona: Graó.
- CARLINO, P. (2002a). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- CARLINO, P. (2002b). Leer, escribir y aprender en la universidad: ¿cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.

- CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6(20), 409-417.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- CASTELLÓ BADÍA, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-81). Barcelona: Graó.
- GABRIAL, B. (2008). History of Writing Technologies. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 27-40). New York & London: Taylor & Francis.
- HALLIDAY, M. A. K. (2004). On the Grammar of Scientific English. En J. Webster (Ed.), *The Language of Science. Collected Works of M. A. K. Halliday*, 5 (pp. 181-198). London & New York: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. (2017a). Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje. En E. Ghio, F. Navarro, & A. Lukin (Eds.), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 215-245). Buenos Aires y Santa Fe: EUDEBA y UNL.
- HALLIDAY, M. A. K. (2017b). Ideas sobre el lenguaje. En E. Ghio, F. Navarro, & A. Lukin (Eds.), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 113-137). Buenos Aires y Santa Fe: EUDEBA y UNL.
- HALLIDAY, M. A. K. (2017c). Nuevas formas de significar: un desafío para la lingüística aplicada. In E. Ghio, F. Navarro, & A. Lukin (Eds.), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 139-181). Buenos Aires y Santa Fe: EUDEBA y UNL.
- HORNER, B. (1999). Some Afterwords: Intersections and Divergences. En B. Horner & M.-Z. Lu (Eds.), *Representing the "Other": Basic Writers and the Teaching of Basic Writing* (pp. 191-205).

- HYLAND, K. (2004). Disciplinary Cultures, Texts and Interactions. En *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing* (pp. 1-19). Michigan, USA: The University of Michigan Press.
- HYLAND, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Kress, G. (2012). Multimodal Discourse Analysis. En J. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35-50). New York: Routledge.
- KREBER, C. (2009). The Modern Research University and its Disciplines: The Interplay between Contextual and Context-transcendent Influences on Teaching. En C. Kreber (Ed.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 19-31). New York: Routledge.
- LANDABURU, J. (1998). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. En L. E. López & I. Jung (Eds.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* (pp. 39-82). Madrid: Ediciones Morata.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEA, M., & STREET, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- LILLIS, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London & New York: Routledge.
- LILLIS, T., & SCOTT, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- MARTIN, J. R., MATON, K., & MATRUGLIO, E. (2010). Historical Cosmologies: Epistemology and Axiology in Australian Secondary School History Discourse. *Signos*, 43(74), 433-463.

- MCLEOD, S. H., & MIRAGLIA, E. (2001). Writing across the Curriculum in a Time of Change. En S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, & C. Thaiss (Eds.), *WAC for the New Millennium. Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs* (pp. 1-27). Urbana, Ill.: NCTE.
- MOTTA-ROTH, D., PRETTO, A. M., SCHERER, A. S., SCHMIDT, A. P. C., & SELBACH, H. (2016). Letramentos acadêmicos em comunidades de prática: culturas disciplinares. *Letras*, 26(52), 111-134.
- NAVARRO, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En Quintanilla, P. H. J. & Valle, A. (Eds.). *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales*. Lima: EEGLL-PUCP.
- NAVARRO, F. (en prensa). Aportes a la didáctica basada en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica en educación superior. En A. Vergara Heidke (Ed.), *Destejiendo discursos: crítica y subjetividades*. Madrid & Frankfurt: Iberoamericana & Vervuert Verlag.
- NESI, H., & GARDNER, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSON, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- PELLEGRINO, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington DC: The National Academies Press.
- ROSE, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- RUSSELL, D. (2013). Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What we Have Learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. (2004). *The Language of Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- SCHMANDT-BESSERAT, D., & ERARD, M. (2008). Origins and Forms of Writing. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 7-26). New York & London: Taylor & Francis.
- SIMONS, G. F., & FENNIG, C. D. (Eds.). (2017). *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth Edition*. Dallas, Texas: SIL International.
- STARKE-MEYERRING, D., & PARÉ, A. (2011). The Roles of Writing in Knowledge Societies: Questions, Exigencies, and Implications for the Study and Teaching of Writing. En D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne, & L. Yousoubova (Eds.), *Writing in Knowledge Societies* (pp. 3-28). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- THAISS, C. J., & ZAWACKI, T. M. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- UNESCO. (1957). *World Illiteracy at Mid-Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *UNESCO Institute for Statistics Fact Sheet, No. 38*.
- VALERO PORRAS, M. J., & CASSANY, D. (2016). "Traducción por fans para fans": organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation. *Textos Universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.