

Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos¹

Federico Navarro²

Introducción

Escribo desde que tengo recuerdo, pero enseño escritura desde hace dos décadas. Me encontré con la alfabetización académica por casualidad, un trabajo más entre la enseñanza de lengua y literatura en la escuela, las clases de inglés como profesor improvisado y la enseñanza de lingüística en la universidad. Pero esos cursos de lectura y escritura que casi nadie quería tomar, con estudiantes recién ingresados a la educación superior pública, abierta y gratuita de la Argentina, me obligaron a ocupar un rol social y educativo nuevo: ayudar a entrar, persistir y egresar de los estudios superiores. En esas aulas masivas que mezclaban futuros biólogos, ingenieras o periodistas descubrí que la apropiación del lenguaje académico, así como la negociación de las identidades y lenguajes que traían consigo las y los estudiantes, se vinculaba a la posibilidad de ejercer el derecho a la educación. De esta forma, entendí que desde los estudios del lenguaje podíamos aportar al desarrollo en todas las disciplinas. Algunos llaman lingüística educativa a esta perspectiva.

Sin embargo, no sabía muy bien qué tenía que hacer. Nadie me había explicado si los conocimientos sobre el lenguaje eran o no eran útiles para los escritores en formación. No entendía bien cómo se suponía que era un texto bien escrito para una tarea formativa en los ámbitos disciplinares, porque todos los productos estudiantiles parecían plagados de errores. No estaba seguro de si la lectura era algo que debía enseñarse de forma explícita, o por el contrario un hábito que fomentar, y no tenía idea de que algunos estudiantes podrían resistirse voluntariamente a leer. Desconocía los contrastes entre las expectativas de estudiantes y profesores, y de hecho imaginaba que todos los estudiantes aspiraban a ser como nosotros, sus docentes. Tampoco tenía claro qué aspectos focalizar al entregar retroalimentaciones, ni siquiera sabía si era mejor retroalimentar más o menos aspectos en una misma devolución. En suma, descubrí muy rápido que mi formación en lingüística era insuficiente para esta nueva labor.

Después tuve la posibilidad de hacer un doctorado vinculado al tema en España y seguí formándome como postdoctorando en Argentina, Brasil y Estados Unidos. Hoy en día investigo para tratar de responder esas mismas dudas que me asaltaron hace veinte años. No pude ser escritor de ficción, como imaginaba en la niñez, pero sí escritor de escritura.

Cuento mi historia para conectar con las vivencias de los lectores: docentes que se encuentran ayudando a una estudiante de primer año que vive con angustia el shock cultural y semiótico del ingreso al entorno universitario, que no comprenden por qué las citas aparecen tan desconectadas

¹ **Cómo citar este texto:** Navarro, F. (2020). Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos. En *Especialización en Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires, Flacso Virtual- Argentina.

² Federico Navarro es Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Lingüística por la Universidad de Valladolid. Se desempeña como profesor asociado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins (Chile). Ha liderado nueve proyectos de investigación financiados sobre escritura y enseñanza. Es Presidente de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales Es autor del libro "Escribir para aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria" (2013) y editor de manuales como "Manual de escritura para carreras de humanidades" (2014) y "Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos" (2019), entre más de 100 publicaciones científicas. Contacto: navarro@uoh.cl

en los escritos que corrigen, que se preguntan cómo retroalimentar los borradores de tesis de un estudiante que no logra graduarse, que se encuentran al borde del colapso nervioso por la pila de textos para corregir cada semana, siempre con los mismos tipos de errores.

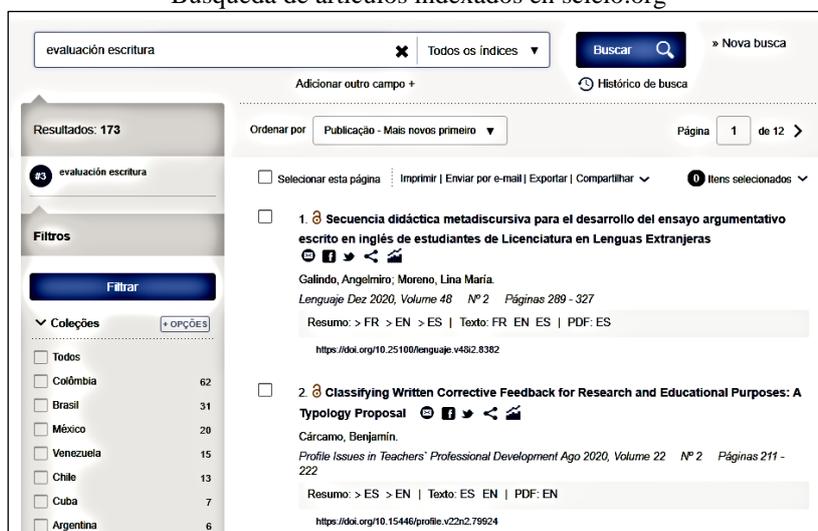
En los apartados que siguen, voy a proponer cinco acciones concretas que pueden llevarse a cabo en el aula para mejorar las lecturas, las escrituras y los aprendizajes. El propósito de estas acciones es ayudar a docentes que quieran diseñar una intervención educativa para la alfabetización académica con innovaciones avaladas por fundamentos teóricos y evidencias empíricas, es decir, por buenos resultados en aula. Estas acciones tienen especial sentido en contextos donde la lectura y la escritura académicas y disciplinares juegan un rol central y donde los estudiantes están en etapas de mayor desarrollo cognitivo, esto es, en educación media y superior. Alcanzan tanto a cursos específicos de lectura y escritura, como a cursos de las carreras, esto es, lo que algunos denominan *escribir a través del currículum* (Bazerman et al., 2016). Tal como están formuladas son letra muerta, porque deben ajustarse a las oportunidades, intereses y restricciones de las instituciones, disciplinas y grupos de estudiantes que les den vida, así como declaro desde ya que deben ser traicionadas y reinventadas. Mediante estas acciones, las y los docentes podrán aprovechar el potencial epistémico, retórico, creativo y crítico de la escritura, y no restringirla a un mero recurso habilitante de medición de aprendizajes (Navarro, 2018), porque, como explican Hilary Nesi y Sheena Gardner:

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).

1. Enseñar a buscar fuentes

En esta acción de alfabetización académica, los docentes explican cómo se buscan fuentes en sus campos disciplinares y cómo se determina si una fuente es o no es apropiada y pertinente. Por ejemplo, se puede solicitar que los estudiantes utilicen la base de datos <https://scielo.org>, que indexa revistas de calidad en países de Latinoamérica y otras regiones del hemisferio sur, como se ve en la Figura 1. A diferencia de otras bases de datos, como SCOPUS o Web of Science (WoS), la búsqueda en Scielo permite acceso completo libre y gratuito a los artículos, que en general están escritos en español.

Figura 1
Búsqueda de artículos indexados en scielo.org



The screenshot shows the Scielo.org search results page for the query 'evaluación escritura'. The search bar at the top contains the text 'evaluación escritura' and a search button labeled 'Buscar'. Below the search bar, there are options to 'Adicionar outro campo +' and 'Histórico de busca'. The results section shows 'Resultados: 173' and a list of search filters. The first filter is 'Coleções' with a list of countries and their corresponding number of results: Colombia (62), Brasil (31), México (20), Venezuela (15), Chile (13), Cuba (7), and Argentina (6). The search results are ordered by 'Publicação - Mais novos primeiro'. The first result is '1. Secuencia didáctica metadiscursiva para el desarrollo del ensayo argumentativo escrito en inglés de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras' by Galindo, Angelmiró, Moreno, Lina María. The second result is '2. Classifying Written Corrective Feedback for Research and Educational Purposes: A Typology Proposal' by Cárcamo, Benjamin.

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

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

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

Ahora bien, enseñar a buscar o a distinguir fuentes puede no ser suficiente, porque con frecuencia los estudiantes expresan una resistencia a utilizar esos autores lejanos, prestigiosos e incluso algo vetustos para validar o apoyar lo que ellos quieren decir y demostrar (Ávila Reyes, et al., 2020b; Lillis, 2001; Zavala & Córdova, 2010). Esta resistencia es parte de las negociaciones identitarias que muchos estudiantes, en particular primera generación universitaria, atraviesan en su aterrizaje en la educación superior.

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

El apoyo en la búsqueda de fuentes tiene que ir de la mano del apoyo en la enseñanza de estrategias de lectura. Una forma de hacerlo es fomentar la elaboración de tablas de comparación entre fuentes, según criterios científicos relevantes, tales como propósitos de la fuente, metodología, marco teórico o resultados. También se pueden incluir otras dimensiones que fomentan la lectura crítica porque permiten interpretar las motivaciones y condiciones subyacentes de enunciación (Cassany, 2017), como la fecha de elaboración de la fuente, la

nacionalidad e institución de los autores, la disciplina en la que se formaron, y el idioma original en el que fue escrito (si fuera una traducción).

Por último, esas búsquedas y hallazgos de lectura pueden presentarse en forma de resumen, reseña, podcast o video destinado a los estudiantes pares, siguiendo ciertos criterios de presentación, contenidos y extensión. Es importante que parte de esa presentación incluya una mirada crítica: qué faltó investigar, qué recorte del objeto restringió las conclusiones, qué zona geográfica, lengua o muestra fueron pasadas por alto. En suma, la generación de un producto semiótico propio potencia el rol epistémico de la escritura (Miras, 2000): los estudiantes organizan, vinculan y transforman lo que han leído, en un producto nuevo e integrado, y orientado retóricamente a la comprensión de otros. Así, como antes se fomentaba la agencia, con este cierre de la tarea se empodera al estudiante en un rol de saber, y se exploran los vínculos entre la lectura de textos disciplinares y la generación de productos escritos o multimodales. Esta actividad puede, por tanto, resignificar la frecuente resistencia a usar fuentes para expresar una posición y voz propias.

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

2. Elaborar instructivos

Esta acción consiste en que los docentes elaboren un instructivo con la justificación y descripción de la tarea que solicitan y con los pasos detallados que hay que seguir para elaborarla. Además, es conveniente incluir ejemplos de desempeños esperados (si son muy extensos, como archivo aparte) y consejos sobre problemas recurrentes. A continuación, la Tabla 1 ofrece los subtítulos de un instructivo de tres páginas para llevar a cabo la acción previa (buscar fuentes y generar un video). Como puede apreciarse, los elementos formales y normativos ocupan un lugar secundario frente a dimensiones sociales, educativas y retóricas que dan sentido y orientación a la tarea.

Tabla 1

Subtítulos posibles para instructivo de búsqueda de fuentes y elaboración de un video con los hallazgos

| |
|---|
| <p>¿En qué consiste esta tarea?</p> <p>¿Por qué es importante saber sintetizar fuentes indexadas?</p> <p>¿Qué es una fuente indexada?</p> <p>¿Quiénes indexan las fuentes?</p> <p>¿Cómo buscar fuentes indexadas?</p> <p>¿Cómo comparar las fuentes seleccionadas?</p> <p>¿Cómo elaborar el video con los resultados de mi búsqueda?</p> <p>¿Cómo debe ser la estructura de mi video?</p> <p>¿Dónde puedo ver ejemplos de videos de este tipo?</p> |
|---|

.....
¿Quién debe hacer la tarea, cuándo se entrega y cuánto se pondera?
.....

.....
¿Cómo se evaluará esta tarea? (pauta de cotejo)
.....

Un instructivo robusto y útil lleva bastante tiempo de elaboración: lo más usual es que comience como un texto relativamente breve, y que con los años se vaya mejorando y ampliando, con sucesivos ajustes y añadidos. Pero el tiempo invertido en la elaboración del instructivo redundará en menos tiempo de corrección, menos frustraciones en el proceso de escritura, mejores productos finales y en general una experiencia de aprendizaje más transparente, grata, honesta y productiva.

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

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

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

Pero la elaboración de instructivos va más allá. Muchos docentes no tienen muy en claro cómo es ni mediante qué pasos debería elaborarse el escrito o género discursivo solicitado. Esto no es un error: los géneros discursivos de formación están orientados a fines pedagógicos (Navarro, 2014, 2019), y en ese sentido los profesores pueden inventarlos, ajustarlos, recortarlos o ampliarlos. Un plan de negocios solicitado en la carrera de economía será más largo y complejo que un plan de negocios emprendedor, porque el docente busca verificar que el estudiante realizó los cálculos y estimaciones que fundamentan su propuesta (Navarro, 2015). En este sentido, elaborar un instructivo también tiene un rol epistémico para el docente: le ayuda a entender, organizar y explicitar qué tipo de tarea resulta más apropiada para su curso y sus objetivos de aprendizaje, evitando géneros repetitivos, monótonos, escolarizantes y solo dirigidos al docente como la prueba, el ensayo o el control de lectura.

3. Solicitar historias de literacidad

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

Esta actividad tiene una larga tradición en la pedagogía de la escritura (Lindquist & Halbritter, 2019; Otte & Williams Mlynarczyk, 2010): la elaboración de historias o narrativas de literacidad (Lillis, 2001), también denominadas biografías de escritores (Navarro & Revel Chion, 2013), permite reconstruir un recuento autobiográfico del desarrollo de los hábitos y capacidades de lectura y escritura. El siguiente fragmento es parte de una historia de literacidad escrita por un estudiante de una escuela secundaria de Buenos Aires en 2012 (cf. Navarro & Revel Chion, 2013, p. 84):

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

Las historias de literacidad identifican las oportunidades de aprendizaje, así como las experiencias de exclusión, vinculadas a leer y escribir; las personas e instituciones que acompañaron ese proceso, denominadas *sponsors de literacidad* (Brandt, 1998); la gran cantidad de años de formación, en etapas distintas, que implica leer y escribir académica y profesionalmente; los gustos y disgustos con la lectura y la escritura, en prácticas académicas y vernáculas, algunas de ellas poco visibles y menos aún valoradas hasta que se realiza esa indagación (Barton & Hamilton, 2004); y los complejos roles y demandas de la lectura y la escritura en la sociedad del conocimiento, en la que ya no es suficiente la alfabetización inicial para la participación ciudadana (Starke-Meyerring & Paré, 2011).

Las historias de literacidad son emancipadoras, porque visibilizan los roles sociales de la lectura y la escritura, cruzados por dimensiones de género, clase, edad, etnia o lengua materna, además de las relaciones muchas veces conflictivas entre las literacidades académicas y profesionales y las literacidades de los entornos de origen de los estudiantes. Por estos motivos, forman parte de una pedagogía crítica de la escritura. Su funcionamiento pedagógico se acerca a las clásicas narrativas docentes de reflexión (Educación, 2005), que otorgan significados a partir de la indagación en primera persona sobre eventos educativos vividos. En un sentido más práctico, la elaboración de historias de literacidad apoya el proceso de formación de escritores maduros que son conscientes y estratégicos al escribir.

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

Una estrategia posible para romper el hielo antes de la elaboración de las historias de literacidad es leer la caracterización de algunos perfiles de escritores (Castelló Badía, 2007): el escritor *helicóptero* (genera una visión global de la tarea, pero se angustia con la página en blanco), *buzo* (se sumerge de inmediato en la escritura intensiva, pero no tiene plan), *puzzle* (escribe fragmentos parciales, pero le cuesta encajarlos en un todo coherente) o *caos* (escribe irregularmente y por

inspiración). Estos perfiles no son universales, pero sirven como punto de partida para reflexionar en clase sobre la gran diversidad de escritores y de formas de abordar y recorrer el proceso de escritura. El docente puede solicitar que cada estudiante elabore su propio perfil mediante una caracterización creativa y hasta humorística, como la que sigue, elaborada por un estudiante de posgrado en ingeniería en una universidad argentina en 2015:

Perfil de escritor “Ladrón serial arrepentido”

Este perfil de escritor se parece mucho al perfil puzzle. Se caracteriza por “tomar prestadas” ideas de diversas fuentes (libros, páginas web, publicaciones, etc.), con lo que evita el desesperante momento en que el escritor se enfrenta a la hoja en blanco. En ella vuelca todos los conocimientos que cree relevantes, sin tener demasiado en cuenta el orden y estructura. El hecho de que la hoja esté repleta de conocimientos, que según él están expresados de manera correcta (ya que confía en las fuentes de donde obtuvo la información), hace que su autoestima aumente.

Sin embargo, cuando todo parecía ir por buen camino, el escritor toma conciencia del “hurto”, por lo que empieza a cuestionarse su accionar. Esto lleva a que este perfil de escritor comience nuevamente con el proceso de escritura, por lo cual lee varias veces las “ideas robadas” para luego, basándose en ellas, armar una idea propia que le deje la conciencia tranquila.

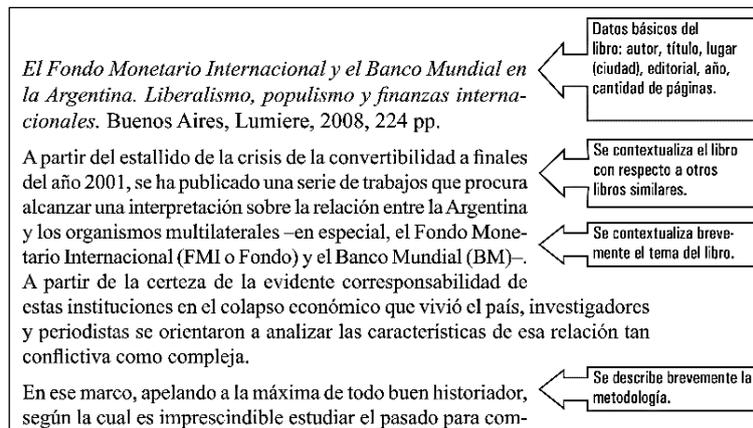
Este tipo de escritor que inicialmente parece desalmado resulta ser en realidad un individuo que no es muy seguro de sí mismo, por lo que necesita inspiración de ideas ajenas, las cuales “roba”, pero después recapacita y redacta su texto con conocimiento propio.

Otra estrategia para romper el hielo es compartir historias de literacidad de estudiantes de años previos (Navarro, 2013) o bien de escritores profesionales y consagrados que enfrentan dificultades o usan técnicas específicas para escribir (Romagnoli, 2018). Estas historias, abundantes en manuales e investigaciones, permiten socializar y analizar desafíos y dudas comunes a la tarea de escribir.

4. Usar modelos de guía y revisión

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

Figura 2
Modelo de guía de una reseña bien lograda con comentarios (Navarro & Abramovich, 2012)



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

Por estos motivos, la formación de escritores maduros puede servirse de la identificación y negociación de las decisiones de revisión y reescritura (Scardamalia & Bereiter, 1992) a partir de otro tipo de ayudas: los *modelos de revisión*. El procedimiento pedagógico es relativamente simple: seleccionar fragmentos (anonimizados) con problemas de escritura de estudiantes de años previos, repartirlos en fotocopias en la clase o proyectarlos en pantalla, y solicitar a los estudiantes que en grupos identifiquen los problemas y se propongan posibles reescrituras (Navarro & Chiodi, 2013). Para la selección de fragmentos, es importante reflexionar sobre el tipo de desafíos que los estudiantes enfrentan cada año. En ese sentido, los “errores” pueden organizarse en categorías, según el género discursivo del que se trate: puntuación, desarrollo de ideas, formato, uso de fuentes, o descripción del contexto. Además del uso de textos de estudiantes de años previos, puede ser pertinente trabajar con avances y borradores del propio curso (anonimizados), que se solicitan con antelación a la clase.

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

La Tabla 2 incluye en su columna izquierda fragmentos de un borrador parcial de informe de coyuntura elaborado por estudiantes de una universidad argentina, y en la columna derecha ofrece un espacio para que los estudiantes identifiquen problemas en el fragmento y estrategias para su reescritura; en este caso, el problema a revisar es que el fragmento anuncia los propósitos del informe pero nunca identifica el sector que se va a investigar, el cual queda como implícito quizás confiando en que el docente ya conoce la información.

Tabla 2
Modelo de revisión de un borrador de informe de coyuntura

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

La experiencia en aula de este procedimiento muestra que los estudiantes identifican muchos más problemas de los que el docente originalmente anticipó. Además, asumen con naturalidad un rol crítico y experto, dando sugerencias de reescritura a los demás. El uso de modelos de revisión convierte en material de enseñanza y aprendizaje la “cocina de la escritura”: los desafíos, las decisiones y los pasos en falso de los escritores en las etapas intermedias del proceso de producción escrita.

Sucede que el escritor maduro es aquel que logra identificar qué debe modificar en su texto y puede determinar una estrategia exitosa para hacerlo. En contraste, el escritor inmaduro no logra identificar con facilidad qué es lo que no funciona en su texto, y mucho menos cómo hacer para que mejore. En palabras de Maite Alvarado:

Los escritores inmaduros, por lo general, no releen ni corrigen sus textos por propia decisión, y si lo hacen, se limitan a aspectos de la superficie: reparar errores ortográficos o de normativa gramatical. En cambio, para los escritores expertos, el proceso de revisión, que involucra operaciones de sustitución, ampliación o expansión, reducción y movimiento de elementos en el texto (recolocación), es la clave de la escritura: escribir es reescribir (Alvarado, 2001, p. 46).

5. Desarrollar pautas de cotejo

En esta acción, los estudiantes usan una pauta de cotejo para auto y coevaluar sus escritos antes de la entrega final y así asegurarse un nivel mínimo de calidad y aprender competencias transferibles de revisión propias de escritores maduros.

Investigaciones recientes muestran que los estudiantes que tienen la oportunidad de brindar retroalimentación a pares obtienen mejores desempeños escritos que aquellos que simplemente reciben esa retroalimentación (Philippakos & MacArthur, 2016). Además, otras investigaciones han detectado mejoras en los textos elaborados por cohortes de estudiantes que utilizan pautas de cotejo antes de entregar sus productos escritos (Navarro et al., en prensa). A la base de estos estudios está el supuesto de que la evaluación de escritos es una competencia de alta demanda cognitiva, propia de escritores maduros, y que las pautas de cotejo tienen un elevado potencial en la evaluación para el aprendizaje (Laveault & Allal, 2016).

En concreto, las pautas de cotejo se componen de una lista de dimensiones, con un descriptor simple de los desempeños esperados o de los criterios a considerar (en ocasiones, formulado como pregunta), y dos opciones: sí/no. Si bien esta configuración es necesariamente reduccionista, su simplicidad es la que permite a los estudiantes revisar con facilidad si su texto está en términos generales listo para la entrega. De hecho, el docente puede usar la misma pauta de cotejo para hacer una evaluación cualitativa más detallada (ya no en términos de sí/no) y brindar una retroalimentación útil. En contraste, una rúbrica técnicamente válida para evaluar un género complejo puede cubrir varias páginas de dimensiones y niveles de desempeño, por lo que su uso en aula es limitado.

Una estrategia para enseñar a usar pautas de cotejo es proponer en clase la co-construcción de los descriptores para (auto) evaluar si uno está o no está enamorado, como se ve en la Tabla 3:

Tabla 3
Pauta de cotejo para determinar si estoy enamorado

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

A partir de esta pauta piloto, el docente puede guiar la co-construcción de una pauta de cotejo específica para la tarea o procedimiento de interés, inductivamente a partir de la observación y deconstrucción de ejemplares o hallazgos apropiados (Rose & Martin, 2018). Si existen limitaciones de tiempo, el docente puede simplemente ofrecer y explicar una pauta de cotejo de su propia elaboración. La Tabla 4 muestra los criterios de una pauta de cotejo utilizada para autoevaluar la introducción a posters científicos en una universidad chilena (la pauta completa cubre todas las secciones y otros aspectos de interés), elaborada por los propios docentes. Las preguntas pueden parecer simples, pero las respuestas afirmativas garantizan que el producto entregado tenga un mínimo asegurado de calidad.

Tabla 4
Pauta de cotejo para evaluar la introducción a un poster científico (Navarro et al., en prensa)

| Criterios | Sí | No |
|--|-----------|-----------|
| ¿Hay introducción? | | |
| ¿Se presenta el tema (general) y problema/s (particular) a tratar? | | |
| ¿Se presentan las discusiones teóricas que dan lugar al tema y problema? | | |
| ¿Se plantean hipótesis de lectura? | | |

Por supuesto, la pauta de cotejo no agota la retroalimentación pedagógicamente orientada ni la construcción de criterios de evaluación de los desempeños y productos escritos, a cargo del docente. Sotomayor et al. (2015) y Ávila Reyes et al. (2020a) ofrecen ideas prácticas para la

puesta en marcha de criterios útiles y teóricamente informados de evaluación de la escritura, con foco en la retroalimentación de aspectos de alta demanda cognitiva y retórica.

Cierre

Estas cinco acciones ilustran algunas de las iniciativas que se han probado en aula para innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesariamente mediados por la lectura y la escritura académicas en educación media y superior: enseñar a buscar, seleccionar y reportar fuentes de forma crítica y creativa; elaborar instructivos que justifiquen y describan la tarea propuesta e indiquen los pasos a seguir; solicitar historias de literacidad para formar escritores conscientes de sus perfiles, fortalezas y estrategias; usar modelos de guía y de revisión para explicitar qué desempeño se espera y para enseñar cómo reescribir un texto en proceso; y desarrollar pautas de cotejo para fomentar la auto y coevaluación para el aprendizaje. Estas acciones no reemplazan contenidos disciplinares, sino que ofrecen estrategias concretas para enseñarlos y reforzarlos. En palabras de David Russell:

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

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

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

Bibliografía citada

Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Manantial.

Ávila Reyes, N., Espinosa, M. J., & Figueroa, J. (2020a). *5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura*. Centro de Justicia Educacional. <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/practicas-n6.pdf>

Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia Ladino, M. (2020b). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28(98), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>

Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. (2000)

- 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. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). Universidad Nacional de Córdoba. (2005) <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa Editorial. (1989)
- Bourdieu, P. (2005). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. (1999)
- Brandt, D. (1998). Sponsors of literacy. *CCC*, 49(2), 165-185. <https://doi.org/10.2307/358929>
- Cassany, D. (2017). Lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué. En P. H. J. Quintanilla & A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales* (pp. 74-101). Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Castelló Badía, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-81). Graó.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. The University of Michigan Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing assessment for learning: Theoretical and practical issues. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). Springer.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lindquist, J., & Halbritter, B. (2019). Documenting and discovering learning: Reimagining the work of the literacy narrative. *CCC*, 70(3), 431-445.
- Mateos, M., Martín, E., & Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 231-242). Graó.
- Ministerio de Educación (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación y AICD. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 89, 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Moragas, F. (2018). Investigar fuentes. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 93-129). Universidad Nacional de Quilmes. <https://ediciones.unq.edu.ar/420-manual-de-lectura-escritura-y-oralidad-academicas-para-ingresantes-a-la-universidad.html>

Navarro, F. (2012). La cita bibliográfica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 179-192). UNGS.
<https://wac.colostate.edu/books/international/la/encarrera/>

Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709-734.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a3.pdf>

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). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades>

Navarro, F. (2015). Business plan: A preliminary approach to an unknown genre. *Ibérica*, 30, 129-154. http://www.aelfe.org/documents/30_06_IBERICA.pdf

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* (pp. 13-49). Editora Fi. <https://www.editorafi.org/308ufn>

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Documentacao de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (D.E.L.T.A.)*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350201>

Navarro, F., & Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). UNGS.
<https://wac.colostate.edu/books/international/la/encarrera/>

Navarro, F., & Chiodi, F. (2013). Desarrollo interdisciplinario de pautas de escritura, revisión y evaluación de textos académico-profesionales. El caso del *Informe Final de Práctica Profesional Supervisada* en Ingeniería Industrial. En L. Natale (Ed.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 173-204). UNGS.
<https://ediciones.ungs.edu.ar/libro/el-semillero-de-la-escritura-2/>

Navarro, F., & Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>

Navarro, F., Orlando, J., Vega-Retter, C., & Roth, A. (en prensa). Science writing in higher education: Effects of teaching self-assessment of scientific poster construction on writing quality and academic achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*.

Navarro, F., & Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.

Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines. Student writing in higher education*. Cambridge University Press.

Otte, G., & Williams Mlynarczyk, R. (2010). *Basic writing*. The WAC Clearinghouse.
<https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/basicwriting/>

- Philippakos, Z. A., & MacArthur, C. A. (2016). The effects of giving feedback on the persuasive writing of fourth- and fifth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 419-433. <https://doi.org/10.1002/rrq.149>
- Romagnoli, C. (2018). Leer y escribir en la universidad. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 25-62). Universidad Nacional de Quilmes. <https://ediciones.unq.edu.ar/420-manual-de-lectura-escritura-y-oralidad-academicas-para-ingresantes-a-la-universidad.html>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide. (2012)
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: a curricular history* (2nd ed.). Southern Illinois University Press. (1991)
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/5596/5587>
- Sánchez Miguel, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332> (1987)
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. CIAE y Santillana. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136701>
- 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). The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Wardle, E. (2013). What is transfer? En R. Malenczyk (Ed.), *A rhetoric for writing program administrators* (pp. 143-155). Parlor Press.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. PUCP.