

Leer, escribir y aprender a través del currículum: ¿cómo lo hago?

FEDERICO NAVARRO

Introducción

La escritura me acompaña desde mis primeros recuerdos escolares, pero me convertí en profesor de escritura hace dos décadas. Me encontré con la alfabetización académica de casualidad, un trabajo más entre la enseñanza de lengua y literatura en la escuela, de lingüística en la universidad y de inglés en un instituto verpertino. Pero no resultó ser una simple actividad más. Esos cursos de lectura y escritura que casi nadie quería tomar, con estudiantes recién ingresados a la universidad 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 alumnos, 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.

Sin embargo, no sabía muy bien qué tenía que hacer. Nadie me había explicado si los conocimientos sobre el lenguaje podrían ayudar a los escritores en formación. ¿Sería útil enseñar qué es un adjetivo o un mitigador?

No tenía claro 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. ¿Era normal que les costara tanto, o eso significaba que no debían continuar en la universidad? No estaba seguro de si la lectura era algo que debía enseñarse de forma explícita o, por el contrario, era un hábito que fomentar, y no tenía idea de que algunos estudiantes podrían resistirse voluntariamente a leer ciertos textos. ¿Era pertinente leer literatura para aprender a abordar un artículo científico, o más bien eran cosas distintas e incompatibles? Tampoco tenía claro qué aspectos focalizar al entregar retroalimentaciones, ni siquiera sabía si era mejor incluir más o menos aspectos en una misma devolución. ¿Debía hacer anotaciones y correcciones sobre el borrador del estudiante, o era mejor escribir un párrafo aparte con las principales sugerencias? Además, 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. En suma, descubrí muy rápido que mi formación en lingüística era insuficiente para esta nueva labor.

Poco después renuncié a ese trabajo porque tuve la posibilidad de hacer un doctorado vinculado al tema en España y seguí formándome como docente e investigador en Argentina, Brasil, Chile, Estados Unidos y Alemania. 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 en los escritos que corrigen, que se preguntan cómo retroalimentar los borradores de tesis de un alumno que no logra graduarse, o que están al borde del colapso nervioso por la pila de textos para corregir cada semana, siempre con los mismos tipos de errores. Pero también cuento mi historia porque me llevó dos décadas de búsquedas, tropiezos y dudas poder encontrar una didáctica específica para enseñar lectura y escritura orientada al aprendizaje y a través de las disciplinas.

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 es ayudar a docentes que quieren 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 propuestas tienen especial sentido en contextos donde la lectura y la escritura académicas y disciplinares juegan un rol central y los estudiantes están en etapas de mayor desarrollo y autonomía letrada, esto es, en educación media y superior. Son pertinentes tanto para clases específicas de lectura y escritura, como para cursos de las carreras, en una perspectiva denominada *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 que 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, 2021), porque, como explican Hilary Nesi y Sheena Gardner (2012):

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 y Gardner, 2012, p. 3, traducción propia)

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 son apropiadas y pertinentes. Por ejemplo, se puede solicitar que los estudiantes utilicen la base de datos <https://scielo.org> (Figura 1). Scielo indexa revistas de calidad asociadas a instituciones sin fines de lucro en países de Latinoamérica y otras regiones del Sur Global. A diferencia de otras bases de datos privadas, como SCOPUS o Web of Science (WoS), la búsqueda en Scielo permite acceso completo libre y gratuito a los artículos,

que en una importante proporción están escritos en español (276 revistas de un total de 406¹).

FIGURA 1. Búsqueda de artículos indexados en scielo.org

The screenshot shows the Scielo.org search results for the query "evaluación escritura". The page features a search bar at the top with the query entered and a search button. Below the search bar, there are filters for "All indexes" and a "Search history" link. The results are displayed in a list format, with the first three results visible. Each result includes a checkbox, a title, authors, journal information, and a link to the full text. The filters on the left include a "Collection" dropdown and a list of countries with corresponding counts.

Results: 204

Order by: Publication - Newest first

Page 1 of 14

Filters

Filter

Collection

- All
- Colombia 63
- Brazil 31
- Mexico 27
- Chile 24
- Cuba 19
- Venezuela 9
- Argentina 7
- Spain 7
- Costa Rica 6
- Peru 4
- Public Health 4
- SciELO Preprints 3

1. Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado

Pozzo, María Isabel ; Rosso, Florencia

Cuadernos de Investigación Educativa dec 2023, Volume 14 N 2 elocation e211

Abstract: > ES > PT > EN | Text: ES PT EN | PDF: ES | PDF: PT | PDF: EN

https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3462

2. La enseñanza de la expresión escrita a estudiantes universitarios bribis y cabécares: el caso de las discordancias

Serrato Pineda, Luis

Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica jun 2023, Volume 49 N 1 Pages 240 - 272

Abstract: > ES > EN | Text: ES EN | PDF: ES | PDF: EN

https://doi.org/10.15517/rfl.v49n1.53255

3. Mejora de competencias lectoescritoras en el posgrado: un estudio de caso

Ojeda Ramírez, Mario Miguel ; Sánchez Sosa, Erika Rubi

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa jun 2023, Volume 14 N 26 elocation 00011

Abstract: > ES > EN | Text: ES EN | PDF: ES | PDF: EN

Según la disciplina, se pueden dar indicaciones respecto de la actualidad de la fuente (por ejemplo, solicitar que se busquen de los últimos cinco años) y se puede ahondar en la exploración 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 coconstruirse en clase, para determinar si una fuente es o no confiable y pertinente.

1 <https://analytics.scielo.org/> Consultado 28 de diciembre 2023.

Mediante esta acción, los alumnos aprenderán la diferencia entre hacer una búsqueda simple en Google o Google Scholar, bases de datos que indexan automáticamente sin asegurar niveles mínimos de calidad científica, frente a hacerlo 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, conocerán múltiples aspectos del *habitus* y las prácticas de producción científica de conocimientos (Becher, 2001; Bourdieu, 2005): la existencia de revistas científicas indexadas (y también 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, la utilidad de los resúmenes y las palabras clave para realizar un rastreo, el uso de la búsqueda avanzada para no quedarse con el primer resultado que aparezca, el tipo de información bibliográfica relevante (revista, autores, año, título, indexación), y la centralidad de los objetivos, muestreo y metodología de una investigación para evaluar su interés.

En términos más amplios, los estudiantes podrán comenzar a vivir en carne propia el rol determinante 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 distintas 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 ingresos 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 y 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 rastreos sobre temas y problemas que quedaron fuera del programa del curso, pero que les intriguen o interesen, o que aborden temas de coyuntura que puedan revisarse a través de la lente que ofrece el conocimiento disciplinar del que se trate. De esta forma, 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 de la enseñanza de estrategias de lectura. Una forma de hacerlo es fomentar la elaboración de tablas de comparación entre fuentes, según criterios científicos y pedagógicos relevantes, tales como lugar y fecha de publicación, problema o pregunta de investigación, perspectivas y definiciones de conceptos clave, o posicionamiento del autor, junto con otras categorías que los estudiantes puedan plantear creativamente. 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 original de elaboración de la fuente, la nacionalidad e institución de los autores, la disciplina en la que se formaron, el posicionamiento ideológico del autor, o el idioma original en el que fue escrito (si fuera una traducción). En la Tabla 1 se ejemplifica una comparación de tres reseñas aparecidas en periódicos de temática económica. Tanto los procedimientos de búsqueda en bases de datos como la elaboración de tablas de comparación requieren modelamiento y discusión en clase, con aprovechamiento del error como oportunidad de aprendizaje (ver más adelante modelos de revisión).

Por último, esas búsquedas y hallazgos de lectura pueden presentarse en forma de estado de la cuestión o reseña, en formato escrito, pódcast o video, destinado a los estudiantes pares o a otros públicos externos reales o imaginados, siguiendo ciertos criterios de presentación, contenidos y extensión. Es decir, la búsqueda y lectura de fuentes no debería

restringirse a un cuestionario o presentación espontánea, sino estar específicamente orientada a la generación de un producto semiótico, bajo la perspectiva de *leer para escribir*. Esta secuencia didáctica, que vincula leer con escribir, brinda un objetivo significativo, práctico y concreto a la lectura, por lo que el lector tomará decisiones sobre qué es o no pertinente bajo la luz del producto escrito (o multimodal) que debe generar.

TABLA 1. Tabla de comparación

	Lugar de publicación de la reseña	Tema económico que aborda	Concepción del mercado que aparece en el texto	Posición ideológica del narrador
Luis Ángel Monroy Gómez Franco (sobre <i>La economía del fútbol</i>)				
Alfredo Zaiat (sobre <i>El capital en el siglo XXI</i>)				
Ricardo Molero Simarro (sobre <i>¿China está comprando el mundo?</i>)				

Fuente: Eiras, 2018.

Por otro lado, 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 la búsqueda y análisis de fuentes fomenta 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. Es importante, además, que se fomente una mirada crítica: los alumnos deberían analizar qué faltó investigar, qué recorte del objeto restringió las conclusiones, o qué zona geográfica, lengua o muestra fueron pasadas por alto. Esta actividad puede, por tanto, resignificar la frecuente resistencia a usar fuentes, porque ahora son ellas las que están al servicio de la expresión creativa de una posición y voz propia, empoderada y creativa.

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).

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 2 ofrece los subtítulos de un instructivo de dos o tres páginas para llevar a cabo la acción previa: elaborar un estado de la cuestión a partir de la búsqueda y contraste de fuentes indexadas recientes sobre un tema de interés para el estudiante. Como puede apreciarse, los elementos formales, normativos o genéricos (“escriba con cohesión y coherencia”) son reemplazados por dimensiones sociales, educativas y retóricas que dan sentido y orientación a la tarea.

Primero se explica en qué consiste la tarea con el mayor grado de detalle posible, para que los estudiantes comprendan qué se espera que hagan y puedan evaluar en qué medida cumplieron con ello. Por ejemplo, “identificar un tema de interés sobre escritura, buscar al menos dos artículos científicos indexados (en base de datos Scielo) y recientes (hasta cinco años, con excepciones) sobre el mismo tema, y elaborar un estado de la cuestión (alrededor de 800 palabras) que sintetice y contraste lo que se sabe y no se sabe sobre el tema”.

TABLA 2. Subtítulos posibles para instructivo de estado de la cuestión

<i>¿Qué es un estado de la cuestión?</i> → género discursivo

<i>¿Por qué es importante elaborar un estado de la cuestión?</i> → objetivos formativos

<i>¿Qué es una fuente indexada?</i> → conocimientos fundamentales para la tarea

<i>¿Cómo buscar y comparar fuentes indexadas?</i> → paso a paso de la lectura y anticipo de errores frecuentes

<i>¿Cómo puedo elaborar el estado de la cuestión?</i> → paso a paso de la escritura y anticipo de errores frecuentes

<i>¿Cómo debe ser la estructura de mi estado de la cuestión?</i> → estructura del género discursivo

<i>¿Puedo ver un ejemplo?</i> → modelos para guiar la tarea

<i>¿Quién debe hacer la tarea, cuándo se entrega y cuánto se pondera?</i> → criterios administrativos

<i>¿Puedo hacer mi trabajo de otra manera?</i> → fomento de escrituras alternativas

<i>¿Cómo puedo saber si hice un buen trabajo?</i> → pauta de cotejo

Además de la tarea se debe especificar el género discursivo o clase tipificada de texto que se entregará al final del proceso. Al definir un género discursivo se suelen dar precisiones sobre sus propósitos, su espacio de circulación, su estructura y su audiencia. Por ejemplo, “un estado de la cuestión es un informe que recoge y compara fuentes científicas para determinar qué se sabe y no se sabe en la actualidad sobre un tema o problema”.

Los objetivos de la tarea y la definición del género discursivo deben complementarse con los objetivos formativos que busca el docente con esta actividad. Esto es importante para dar sentido en el aula a la propuesta mediante un contrato pedagógico en el que los estudiantes son participantes activos de sus procesos de aprendizaje. Por ejemplo, “la carrera universitaria es una instancia formativa fundamental, pero la formación no se agota allí. Durante nuestra vida laboral, debemos saber cómo buscar nuevas investigaciones y propuestas pertinentes y válidas sobre cierto tema para mantenernos actualizados”.

Por otro lado, para llevar a cabo la tarea se deben brindar ciertos conceptos y definiciones útiles. En esta actividad se puede definir qué es una

fuente indexada, con qué criterios se indexa o qué bases de datos existen. Al mismo tiempo es necesario explicar el paso a paso a seguir para la búsqueda y evaluación de fuentes, así como las estrategias y criterios para elaborar tablas de comparación.

Esta etapa de lectura e investigación se articula con una instancia posterior de elaboración del producto de salida. En este caso, el instructivo ofrece precisiones sobre la estructura de secciones del estado de la cuestión, además del paso a paso para su producción. Estos apartados incluyen consejos y anticipo de errores frecuentes (modelos de revisión). Más allá de la utilidad de estos aspectos, es importante compartir textos de años previos que obtuvieron una buena calificación (previa solicitud de autorización a sus autores) como modelo de guía para que los estudiantes tengan mayor certeza de qué se espera de ellos; quienes necesitan precisiones, además, sobre aspectos administrativos: qué tipo de evaluación es (diagnóstica, formativa o sumativa), cuál es el impacto del trabajo en la nota global del curso, quién es responsable por su elaboración (individual o grupal), cómo se entrega y en qué fechas, etc. También es importante habilitar la resolución de la tarea de formas no anticipadas, de manera tal que los propios estudiantes imaginen alternativas creativas y quizás más significativas para ellos. Una formulación posible de este espacio flexible para escrituras alternativas es esta: “Si se te ocurren otras formas de resolver la tarea, no descartes tu idea, sino que escribe al docente para pedir autorización para innovar en tu escrito. Explica en detalle qué quieres hacer y por qué”. Finalmente, es sumamente importante que el instructivo fomente la autoevaluación previa a la entrega del trabajo mediante una pauta de cotejo (ver más adelante).

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 lo invertido en el instructivo redundará en menos duración de la corrección, menos frustraciones en el proceso de escritura, mejores productos finales y, en general, una experiencia de aprendizaje más transparente, grata, honesta y productiva. Es decir, el instructivo constituye un contrato explícito y pedagógicamente orientado entre estudiantes y docentes respecto de qué se solicita, por qué, cómo se elabora y cómo se evalúa, que redundará en mejores tareas y mejor clima de aula. Esto 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 y Gardner, 2012). No es solo que los alumnos no saben qué es un informe de laboratorio o una epicrisis, sino que a veces lo que creen saber es distinto de lo que esperan los profesores (Mateos et al., 2006; Navarro y 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 y Bereiter, 1992). Además, 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 discriminatoria y excluyente en los procesos de alfabetización académica (Rose y 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, trad. propia)

Pero la elaboración de instructivos va más allá de explicitar expectativas. 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, 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 (Miras, 2000) para el docente: le ayuda a entender, organizar y explicar 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.

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 y Wenger, 1991), identificar el rol de la lectura y la escritura en sus vidas y determinar sus fortalezas y oportunidades de mejora como lectores y escritores.

Esta tarea tiene una larga tradición en la pedagogía de la escritura (Lindquist y Halbritter, 2019; Otte y Williams Mlynarczyk, 2010): la elaboración de historias o narrativas de literacidad (Lillis, 2001), también denominadas biografías de escritores (Navarro y Revel Chion, 2021), permite reconstruir un recuento autobiográfico del desarrollo de los hábitos y capacidades de lectura y escritura. La Tabla 3 muestra parte de una historia de literacidad escrita por una estudiante de una escuela secundaria de Buenos Aires en 2012 (Navarro y Revel Chion, 2021, p. 84), junto con una fotografía familiar que ilustra su relato (rostro anonimizado). En ella contrasta su fortaleza en la comunicación oral frente a las dificultades de expresión escrita en entornos escolares; además, identifica el deseo por escribir en la génesis de su historia como escritora.

TABLA 3. Fragmento de hist. de literacidad de estudiante secundaria argentina (2012)



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 orientaron, facilitaron, impusieron o patrocinaron 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 educativas y vernáculas, algunas de ellas poco visibles y menos aún valoradas hasta que se realiza esa indagación (Barton y Hamilton, 2004); 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 y Paré, 2011); y las estrategias y habilidades, así como los obstáculos y debilidades, que los escritores perciben en sí mismos al escribir. Este tipo de historias son emancipadoras, porque visibilizan los roles sociales de la lectura y la escritura, cruzados por dimensiones de género, clase, edad, etnia o lengua dominante, además de las relaciones muchas veces conflictivas entre las literacidades académicas y profesionales, y las 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 (Ministerio de 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, porque los ayuda a reflexionar y reconocer sus prácticas y estrategias 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 et al., 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 en realidad es un escritor exitoso por el mero hecho de haber llegado hasta allí. Por el otro, y en el mismo sentido, la historia 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 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 alumno describa 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:

TABLA 4. Perfil de escritor elaborado por un estudiante argentino de posgrado en ingeniería (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.

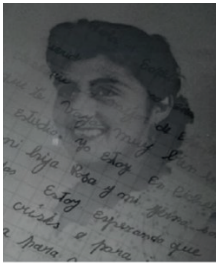
Este tipo de escritor que inicialmente parece desalmado resulta ser en realidad un individuo que no es muy seguro de sí mismo, por lo que necesita inspiración de ideas ajenas, las cuales “roba”, pero después recapacita y redacta su texto con conocimiento propio.

Otra estrategia para romper el hielo es compartir historias de literacidad de estudiantes de años previos 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.

Si el contexto del curso permite completar un proceso de investigación mayor, entonces se puede orientar la historia de literacidad a la indagación en el entorno familiar y comunitario. Por ejemplo, los estudiantes pueden entrevistar a uno o más adultos de referencia en su familia y recoger elementos ilustrativos (escritos, lecturas, objetos) que surjan en el relato. Estos testimonios y materiales se ponen en relato para reconstruir una historia con la lectura y la escritura que trasciende su situación personal actual, y que dispara reflexiones profundas. En la Tabla 5 se ofrece un fragmento de una historia de literacidad de una estudiante universitaria de pedagogía en lenguaje en Chile en 2020, quien entrevistó a su abuela (en la foto, superpuesta con su escritura manuscrita) y su experiencia de exclusión educativa en un entorno rural, vulnerado y patriarcal, y la vinculó a su propio presente.

TABLA 5. Fragmento de historia de literacidad de estudiante chilena de pedagogía en lenguaje (2020)

	<i>Tu historia, mi lucha</i>
	Chile, con la promesa de la obligatoriedad de la educación primaria, llenaba de esperanzas a niños y niñas de poder completar sus estudios. Sin embargo, Adriana tuvo que dejar la escuela luego de tres años de escolaridad. Revive su historia contando que uno de sus hermanos le encuentra una carta de amor que ella había escrito para un niño que le gustaba, debido a su hermano la carta llega a manos de su padre el cual le dijo: "sabes leer y escribir no vas más a la escuela". Recuerda el acontecimiento con tristeza, ya que le gustaba asistir a clases y relacionarse con sus compañeras. (...) La historia de Adriana refleja la lucha por la escolaridad en Chile y los cambios de paradigma que debemos tener como sociedad. (...) [Dedico este texto] A mi abuela que me enseñó de tablas y de lucha.

Usar modelos de guía y revisión

Ofrecer ejemplares de textos bien escritos, en general de estudiantes de años previos con buenos desempeños, es un importante recurso

pedagógico: estos funcionan como *modelos de guía* que los alumnos 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 algunos comentarios (orales o escritos) 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 y recursos lingüísticos de las distintas secciones y párrafos.

FIGURA 2. Modelo de guía de una reseña bien lograda con comentarios

Raúl García Heras

El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en la Argentina. Liberalismo, populismo y finanzas internacionales. Buenos Aires, Lumiere, 2008, 224 pp.

A partir del estallido de la crisis de la convertibilidad a finales del año 2001, se ha publicado una serie de trabajos que propura alcanzar una interpretación sobre la relación entre la Argentina y los organismos multilaterales –en especial, el Fondo Monetario Internacional (FMI o Fondo) y el Banco Mundial (BM)–. A partir de la certeza de la evidente corresponsabilidad de estas instituciones en el colapso económico que vivió el país, investigadores y periodistas se orientaron a analizar las características de esa relación tan conflictiva como compleja.

En ese marco, apelando a la máxima de todo buen historiador, según la cual es imprescindible estudiar el pasado para comprender el presente, Raúl García Heras decidió analizar las relaciones entre Argentina y los organismos multilaterales de crédito a partir del ingreso de nuestro país a los mismos, en el año 1956. Desde una perspectiva de historia económica, el autor presenta un valioso estudio de las relaciones financieras internacionales de la Argentina durante el período 1955-1970. Por ello, si bien el texto se centra sobre el análisis del vínculo con el Fondo y el Banco Mundial, se consideran también la implicancias que tuvo sobre las relaciones con el gobierno de E.U.A., el Club de París y la banca privada internacional.

Datos básicos del libro: autor, título, lugar (ciudad), editorial, año, cant. de páginas

Se contextualiza el libro con respecto a otros libros similares

Se contextualiza brevemente el tema del libro

Se describe brevemente la metodología

Se describe el recorte del autor dentro del tema gral. planteado

'Valioso': típica evaluación positiva en posición inicial

Descripción de la metodología (y corpus de estudio con evaluaciones positivas)

Fuente: Navarro y Abramovich, 2012

Sin embargo, 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 accesorias y optativas. Además, pueden restringir las opciones creativas de realización de una tarea, porque involuntariamente comunican que hay una única resolución posible e, incluso, fomentan la copia y 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 y Bereiter, 1992) a partir de otro tipo de ayudas: los *modelos de revisión*. El procedimiento pedagógico es relativamente simple: se seleccionan fragmentos (anonimizados) con problemas de escritura de estudiantes de años previos, se reparten en fotocopias en la clase o se proyectan en pantalla, y se solicita a los estudiantes que en grupos identifiquen los problemas y propongan posibles reescrituras (Navarro y Chiodi, 2013). Se trata de un uso sistemático y compartido del error como oportunidad de aprendizaje.

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 tipo de tarea de la 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 enseñar estrategias y recursos concretos para alcanzar un buen producto final. Además, los estudiantes ocupan un rol de agencia y de legitimidad,

trabajando en sus procesos letrados y colaborando con otros en la resolución de problemas. Por otro lado, los modelos de revisión visibilizan y convierten en objeto de enseñanza compartido en clase lo que usualmente es una retroalimentación acotada al intercambio docente-estudiante y que suele aparecer al final del proceso.

La Tabla 6 incluye, en su columna izquierda, fragmentos de un borrador parcial de informe de coyuntura elaborado por estudiantes de una universidad argentina y, en la derecha, un espacio para que ellos identifiquen problemas en el fragmento y estrategias para su reescritura; en este caso, el inconveniente a revisar es que el texto 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 6. 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.

En suma, 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. De esta forma, revisar y reescribir se enseña y asume en aula como parte de la resolución de la tarea. Esto es muy importante, porque el escritor maduro es aquel que logra identificar qué debe modificar en su texto y define una estrategia exitosa para hacerlo. En contraste, el escritor inmaduro no logra reconocer con facilidad qué es lo que no funciona en su texto y, mucho menos, cómo hacer para que mejore. En palabras de Maite Alvarado (2001):

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. (p. 46)

Desarrollar pautas de cotejo

En esta acción, los estudiantes usan una pauta de cotejo (Förster et al., 2017) para auto y coevaluar sus escritos antes de la entrega final, y así asegurar un nivel de calidad aceptable, al tiempo que desarrollan 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 la reciben (Cho y MacArthur, 2011; Philippakos y MacArthur, 2016). Es decir, existen evidencias sobre la importancia de que los propios alumnos tengan protagonismo en la evaluación de los escritos. 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 en comparación con aquellos que no tienen esta oportunidad (Navarro et al., 2022). En la base de estos estudios está el supuesto de que la evaluación y revisión de escritos es una competencia de alta demanda cognitiva, propia de escritores maduros (Scardamalia y Bereiter, 1992), y que la evaluación para el aprendizaje, ubicada en etapas intermedias de los procesos de aprendizaje y con agencia de parte de los estudiantes, es fundamental para orientarlos (Laveault y 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: *no/sí*. Si bien esta configuración es necesariamente reduccionista, su simplicidad 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 y con niveles de desempeño

ampliados (por ejemplo, *no, poco, bastante, sí*). Esta opción, en la que conviven una pauta de cotejo estudiantil y otra docente, refuerza la confianza y transparencia en el aula, porque el alumno sabe que su autoevaluación previa a la entrega luego tendrá continuidad en la evaluación sumativa a cargo del profesor.

En contraste con la pauta de cotejo, una rúbrica técnicamente válida para evaluar un género académico complejo puede cubrir varias páginas de dimensiones y niveles de desempeño, por lo que su uso en aula es limitado y poco práctico por parte de los estudiantes. Más importante aún, completar de forma válida los descriptores de niveles de desempeño de las rúbricas es técnicamente complejo y, en general, está a cargo de equipos multidisciplinares especializados, y, por tanto, excede los recursos y medios de un docente en aula.

Una estrategia para enseñar a usar pautas de cotejo es proponer en clase la coconstrucción de los descriptores para (auto) evaluar si uno está o no enamorado, como se ve en la Tabla 7:

TABLA 7. Pauta de cotejo para determinar si estoy enamorado

Criterios	No	Sí
¿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 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 coconstrucción de una pauta de cotejo específica para la tarea o procedimiento de interés. Por ejemplo, se puede elaborar en clase de forma inductiva a partir de la observación y deconstrucción de rasgos característicos de ejemplares de años previos (Rose y Martín, 2018). Si existieran limitaciones de tiempo, el docente puede simplemente ofrecer y explicar una pauta de cotejo de su propia elaboración. En ambos casos es conveniente que la pauta esté asociada e incluida en un instructivo operativo que guía la elaboración de la tarea (ver más arriba).

La Tabla 8 ofrece una pauta de cotejo estudiantil propuesta para la autoevaluación de un estado de la cuestión, según el instructivo que se explicó en secciones previas. Las preguntas abordan cuestiones de fácil contraste en los manuscritos (¿extensión de 800 palabras? ¿Dos o más fuentes? ¿Fuentes indexadas en Scielo? ¿Lista de referencias al final?), y que fueron anticipadas en el instructivo y en la discusión en clase. Se incluye, además, una pregunta genérica al final que anticipa que se evaluará y otorgará puntaje a aspectos normativos y discursivos, como el cuidado en la puntuación, la cohesión o las normas APA.

TABLA 8. Pauta de cotejo estudiantil para estado de la cuestión

Criterios	No	Sí
¿El escrito tiene alrededor de 800 palabras?		
¿Se selecciona un tema no incluido pero relacionado con el Programa de la materia?		
¿Se presenta, explica y justifica el tema y su relevancia?		
¿Se explican conceptos teóricos relevantes para entender las fuentes?		
¿Se usan dos o más artículos científicos?		
¿Los artículos están indexados en Scielo?		
¿Los artículos son recientes (no más de cinco años)?		
¿Se explicita la perspectiva, metodología, disciplina y/o país de origen de las fuentes?		
¿Se describe y explica qué hallan (resultados empíricos) y/o qué proponen (teórico) las fuentes?		
¿Se comparan las fuentes citadas usando conectores y evaluaciones?		
¿Se incluyen las referencias utilizadas al final del texto?		
¿El texto es adecuado como trabajo académico en términos de ortografía, puntuación, gramática, selección léxica, coherencia, cohesión, normas de cita APA y diseño?		

De forma complementaria, la Tabla 9 muestra una pauta de cotejo docente, con base en la anterior, que amplía los niveles de desempeño, asigna valores a las distintas dimensiones y ofrece retroalimentación cualitativa. Respecto de los valores de cada dimensión o criterio, en este ejemplo se asignan dos puntos para el nivel de desempeño esperado, que una fórmula automatizada convierte según el nivel efectivamente logrado (en este caso, No=0, Poco=1, Bastante=1.6 y Sí=2). Posteriormente, los puntajes se suman (en este caso, 18.4 sobre 22 puntos) y convierten a la escala escolar correspondiente para obtener la nota final (en este caso, 7.7 sobre

10 puntos). Estos valores, sin embargo, se pueden ajustar y diferenciar según si el criterio reviste mayor o menor importancia (por ejemplo, “¿los artículos están indexados en Scielo?” puede ser una dimensión de mayor importancia y recibir 3 puntos si la respuesta es sí), a la vez que el docente puede hacer un pequeño piloto con algunos trabajos para calibrar y ajustar el cálculo automatizado. Finalmente, el espacio de comentarios cualitativos permite justificar algunos de los puntajes asignados, y relevar aspectos positivos y negativos más específicos o no anticipados por la pauta.

TABLA 9. Pauta de cotejo docente para estado de la cuestión

Estudiante: María Pérez		NOTA:				7.7
	MÁXIMO	NO	POCO	BASTANTE	SÍ	TOTAL
¿El escrito tiene alrededor de 800 palabras?	2				1	2
¿Se selecciona un tema no incluido pero relacionado con el Programa de la materia?	2				1	2
¿Se presenta, explica y justifica el tema y su relevancia?	2			1		1.6
¿Se explican conceptos teóricos relevantes para entender las fuentes?	2		1			1
¿Se usan dos o más artículos científicos?	2				1	2
¿Los artículos están indexados en Scielo?	2			1		1.6
¿Los artículos son recientes (no más de cinco años)?	2				1	2
¿Se explicita la perspectiva, metodología, disciplina y/o país de origen de las fuentes?	2			1		1.6
¿Se describe y explica qué hallan (resultados empíricos) y/o qué proponen (teórico) las fuentes?	2		1			1
¿Se comparan las fuentes citadas usando conectores y evaluaciones?	2	1				0

¿Se incluyen las referencias utilizadas al final del texto?	2	1	2
¿El texto es adecuado como trabajo académico en términos de ortografía, puntuación, gramática, selección léxica, coherencia, cohesión, normas de cita APA y diseño?	2	1	1.6
TOTAL	24		18.4
Comentarios	Es un trabajo con la extensión solicitada que selecciona un tema pertinente que no aparece en el programa de la materia, si bien no llega a convencer de su interés. 		

Por supuesto, una buena pauta de cotejo requiere conocer sobre evaluación y retroalimentación pedagógicamente orientada de la escritura. Sotomayor et al. (2015) y Ávila Reyes et al. (2020a), por ejemplo, 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.

Conclusiones

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 mediante un estado de la cuestión; elaborar instructivos que justifiquen y describan la tarea propuesta e indiquen los pasos a seguir; solicitar historias de literacidad para formar escritores concientes de sus perfiles, contextos, 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 orientada al 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–. (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 evaluamos 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 y aprendizajes y mejor clima de aula, pero también más oportunidades para que los estudiantes ejerzan su derecho a la educación.

Agradecimientos

Una versión preliminar de este artículo fue elaborada en 2020 para la carrera de Especialización en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO-Argentina, modalidad virtual, bajo la dirección académica de Andrea Brito. Por su parte, Soledad Montes aportó sugerencias que fortalecieron la versión final de este escrito. Asimismo, se agradece el financiamiento otorgado por ANID/Support 2024 AFB240004.

Referencias

- ALVARADO, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires: Manantial.
- ÁVILA REYES, N., ESPINOSA, M. J. Y FIGUEROA, J. (2020a). *5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura*. Chile: Centro de Justicia Educacional. <https://n9.cl/pkeh8>.
- ÁVILA REYES, N., NAVARRO, F. Y 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. Y HAMILTON, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- BAZERMAN, C. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>.
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- BOURDIEU, P. (2005). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- 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 y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales* (pp. 74-101). Perú: 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). Barcelona: Graó.
- CHO, K. Y MACARTHUR, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73-84. <https://doi.org/10.1037/a0021950>.
- EIRAS, M. (2018). Comparar y explicar fuentes. En F. Navarro y G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 131-178). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. <https://n9.cl/wuxwax>.

- FÖRSTER, C. E., ZEPEDA AGUIRRE, S. Y NÚÑEZ VEGA, C. (2017). Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, ¿con qué evaluar? En C. E. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 177-229). Chile: Ediciones UC.
- HYLAND, K. (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAVEAULT, D. Y ALLAL, L. (2016). Implementing assessment for learning: Theoretical and practical issues. En D. Laveault y L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). Springer.
- LILLIS, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- LINDQUIST, J. Y HALBRITTER, B. (2019). Documenting and discovering learning: Reimagining the work of the literacy narrative. CCC, 70(3), 431-445.
- MATEOS, M., MARTÍN, E. Y 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 y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 231-242). Barcelona: Graó.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación y AICD. <https://n9.cl/rye4n>.
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>.
- MORAGAS, F. (2018). Investigar fuentes. En F. Navarro y G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 93-129). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. <https://n9.cl/wuxwax>.
- NAVARRO, F. (2012). La cita bibliográfica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 179-192). Los Polvorines: UNGS. <https://n9.cl/769ja>.
- NAVARRO, F. (2015). Business plan: A preliminary approach to an unknown genre. *Ibérica*, 30, 129-154. <https://n9.cl/5bvngn>.
- NAVARRO, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Documentacao de Estudos em Linguistica Teorica e Aplicada (D.E.L.T.A.)*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350201>.

- NAVARRO, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56.
- NAVARRO, F. Y ABRAMOVICH, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). Los Polvorines: UNGS. <https://n9.cl/769ja>.
- NAVARRO, F. Y 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). Los Polvorines: UNGS.
- NAVARRO, F. Y 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. Y REVEL CHION, A. (2021). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Colorado: The WAC Clearinghouse. <https://n9.cl/dvt4r>.
- NAVARRO, F., ORLANDO, J., VEGA-RETTTER, C. Y ROTH, A. D. (2022). 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*. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10137-y>.
- NESI, H. Y GARDNER, S. (2012). *Genres across the disciplines. Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OTTE, G. Y WILLIAMS MLYNARCZYK, R. (2010). *Basic writing*. Colorado: The WAC Clearinghouse. <https://n9.cl/ogbr7x>.
- PHILIPPAKOS, Z. A. Y 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 y G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 25-62). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. <https://n9.cl/wuxwax>.
- ROSE, D. Y MARTIN, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- RUSSELL, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: a curricular history* (2nd ed.). Southern Illinois University Press.
- 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://n9.cl/b7vf6o>.

- SÁNCHEZ MIGUEL, E., GARCÍA PÉREZ, J. R. Y ROSALES PARDO, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SOTOMAYOR, C., ÁVILA, N. Y JÉLDREZ, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Chile: CIAE y Santillana. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136701>.
- STARKE-MEYERRING, D. Y 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, y L. Yousoubova (Eds.), *Writing in knowledge societies* (pp. 3-28). Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press.
- WARDLE, E. (2013). What is transfer? En R. Malenczyk (Ed.), *A rhetoric for writing program administrators* (pp. 143-155). Estados Unidos: Parlor Press.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- ZAVALA, V. Y CÓRDOVA, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: PUCP.