

# ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## PROPUESTAS EDUCATIVAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)

*LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE*

COORDINADO POR: GERARDO BAÑALES FAZ, MONTSERRAT CASTELLÓ BADÍA Y NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ





**Y ESCRIBIR EN L**

**ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR  
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PROPUESTAS EDUCATIVAS  
BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN**

**Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN  
E INNOVACIÓN (LEI)  
LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE**

## **Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación.**

Gerardo Bañales Faz, Montserrat Castelló Badía y Norma Alicia Vega López

**SERIE: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI). LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE**

### **Autores**

Mercedes Zanotto González, Moisés Damián Perales Escudero, Rosa Isela Sandoval Cruz, María Cristina Castro Azuara, Martín Sánchez Camargo, Manuela Cartolari, Paula Carlino, Daniel Cassany, Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López, Mariona Corcelles Seuba, Angels Oliva Girbau, Josep M. Castellà Lidon, Cristina Aliagas-Marín, Blanca Yaneth González Pinzón, Montserrat Castelló Badía, Laura M. Colombo, Doris A. Santos Caicedo, Violeta Molina Natera, Hilda E. Quintana, Matilde García-Arroyo, Pilar Forero Ochoa, Adriana Salazar-Sierra, Fanny Blandón Ramírez, Gustavo H. La Rotta Amaya, Emilce Moreno Mosquera.

ALBERTO CARABARÍN GRACIA ASESORÍA EN TECNOLOGÍAS Y GESTIÓN EDUCATIVA, S.A. DE C.V. (Anteriormente nombrada Instituto de Evaluación y Asesoramiento "IDEA")

### **Gerente de Proyectos**

Alicia Catalina Espinosa de los Monteros Ramos

### **Gerente de Soluciones Educativas Digitales**

Cecilia Espinosa Bonilla

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, A.C.

### **Presidente**

Daniel Ramos García

### **Valoración y dictamen académico de esta obra**

Fátima Encinas Prudencio

Guadalupe López-Bonilla

Virginia Zavala

### **Universidad Autónoma de Tamaulipas**

Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas, C.P. 87000 Teléfono: +52 834 31 8 18 00.

### **SERIE LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)**

#### **Coordinadora**

Alma Carrasco Altamirano

#### **Comité académico LEI**

- Úrsula Zurita Rivera  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México
- Virginia Zavala  
Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú
- Alicia Tecuanhuey Sandoval  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.* México
- Inés Miret  
*Consultora especializada en proyectos digitales relacionados con la lectura, el libro y las bibliotecas.* España
- María Beatriz Medina  
*Banco del Libro.* Venezuela
- Guadalupe López-Bonilla  
*Universidad Autónoma de Baja California.* México
- Daniel Cassany  
*Universitat Pompeu Fabra.* España
- Claudia Albarrán Ampudia  
*Instituto Tecnológico Autónomo de México.* México

Dirección de arte, diseño de portada, diseño y formación editorial, diagramación y diseño de gráficos: 2think Design Studio



Los contenidos de esta publicación han sido realizados por los investigadores y autores participantes. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de alguna organización.

Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Primera edición, México, 2016. D.R. © Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. Magdalena 211, Colonia Del Valle, C.P. 03100, Delegación Benito Juárez, Ciudad de México, Tel. +52 (55) 1087-8400 <www.fundacion-sm.org.mx>. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro número 2830. La marca y/o nombre comercial IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) es propiedad de Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. D.R. Esta obra forma parte de la Colección Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). ISBN de la colección LEI: 978-607-8097-06-7. ISBN Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. 978-607-8097-08-1. El contenido literario de la presente obra es de acceso libre y podrá ser reproducido sin restricción alguna respetando los derechos morales de autor.

# **ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

## **PROPUESTAS EDUCATIVAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN**

**Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN  
E INNOVACIÓN (LEI)  
LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE**

# PRESENTACIÓN

**EN LA ÚLTIMA DÉCADA LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA** y la promoción de la alfabetización académica han recibido una creciente atención en los contextos de educación superior de habla hispana. Académicos e investigadores del área han señalado los retos que supone su enseñanza y aprendizaje para profesores y estudiantes y han proliferado las propuestas de intervención educativa basadas en la investigación diseñadas para dar respuesta a la mayoría de estos retos. El libro Enseñar a Leer y Escribir en la Educación Superior. Propuestas Educativas Basadas en la Investigación aglutina y da a conocer algunos de estos avances recientes en materia de alfabetización académica en el contexto hispanoamericano. La obra reúne a diversos especialistas con una amplia trayectoria investigadora con la finalidad de que expongan y fundamenten aquellas propuestas educativas y experiencias institucionales que les han permitido afrontar con éxito los retos de la alfabetización académica desde una variedad de aproximaciones teóricas, didácticas y organizacionales, de acuerdo a sus necesidades, realidades y posibilidades. El libro constituye además un exponente de la situación actual de la alfabetización académica, su investigación y desarrollo, en el contexto hispanoamericano. Finalmente, la obra, a través de la presentación, justificación y discusión de propuestas educativas de diferente calado y finalidad, deviene una herramienta formativa y generadora de reflexión tanto para el profesorado interesado en la temática como para administradores de programas, gestores universitarios y centros de escritura encargados de promover la alfabetización académica en pregrado y posgrado.

## **DESTINATARIOS**

Los principales destinatarios son los profesores de educación superior interesados o encargados de promover la alfabetización académica en las aulas. También se espera que la obra sirva de referente en la formación de especialistas a través de posgrados en el área de educación, lingüística aplicada, aprendizaje en educación superior u otras disciplinas afines. Finalmente, su lectura puede ser de utilidad para los administradores de programas, gestores universitarios y planeadores de políticas educativas relacionadas con la alfabetización académica en la educación superior, así como para investigadores que deseen indagar nuevas formas de enseñanza y/o desarrollar propuestas institucionales.

## **AUTORES Y ESTRUCTURA DEL LIBRO**

Los autores que conforman el libro tienen un claro liderazgo y una trayectoria destacada en el área de la alfabetización académica en el contexto hispanoamericano. Además, son el exponente de un amplio espectro de grupos y líneas de investigación enfocadas al estudio de diversos temas relacionados con la alfabetización académica, que por supuesto no aspira a ser exhaustivo.

En cuanto la estructura, la obra incluye tres grandes secciones que se diferencian en función de la naturaleza de los contenidos. En la primera se muestran las propuestas destinadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en el pregrado. La segunda parte ofrece propuestas destinadas a la formación de los estudiantes de postgrado como usuarios de formas especializadas de leer y escribir en las disciplinas. En la tercera se presentan un conjunto de experiencias institucionales destinadas a promover la alfabetización académica mediante programas o centros de escritura.

### **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Autónoma de Tamaulipas por su financiamiento y apoyo para dedicarnos a la realización de esta obra colectiva.

También queremos agradecer la confianza, paciencia, dedicación y generosidad de los colaboradores de cada capítulo para hacer realidad la obra y cumplir con los calendarios de entrega. Todos ellos accedieron de buen grado a participar y su entusiasmo y buen hacer ha sido clave en la finalización de un trabajo de estas características. Reconocemos además, su constante esfuerzo y liderazgo para avanzar el estudio y la enseñanza de la alfabetización académica en los contextos de habla hispana.

A los compañeros de la Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD) por su apoyo, esfuerzo y aliento dedicado a promover la alfabetización académica en México.

Finalmente agradecemos a Alma Carrasco y al equipo de la Editorial SM por su constante orientación para el diseño y desarrollo de la obra conforme altos estándares de calidad y por su firme convicción de producir la obra en formato electrónico y abierto para que el conocimiento generado sea de acceso público y gratuito para todos los interesados en el tema.

## **ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PROPUESTAS EDUCATIVAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN**

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>16</b>
<b>PARTE 1. ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS</b>	
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>27</b>
<b>COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE DE TEXTOS ACADÉMICOS: HACIA UNA LECTURA ESTRATÉGICA EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>29</b>
<b>Introducción</b>	<b>29</b>
<b>Las características de la comprensión lectora en el contexto universitario de las ciencias sociales</b>	<b>29</b>
<b>Estrategias de lectura en la universidad</b>	<b>31</b>
Los objetivos de lectura	33
La planificación	34
Autorregulación del proceso lector	35
Evaluación o valoración global de la lectura	38
<b>Propuesta didáctica para la enseñanza de las estrategias de lectura en ciencias sociales</b>	<b>38</b>
Enseñanza explícita de las estrategias de lectura	39
Explicación y diálogo	40
Modelado de pensamiento	40
Enseñanza integrada de las estrategias de lectura en contenidos disciplinares mediante tareas auténticas de aprendizaje	41
Métodos de enseñanza de la comprensión en diversos contextos de interacción del aula	43
Contexto 1. Intrapsicológico personal	44
Contexto 2. Interpsicológico diádico asimétrico	44
Contexto 3. Interpsicológico grupal simétrico	46
<b>Consideraciones finales</b>	<b>47</b>
<b>Referencias</b>	<b>48</b>



<b>CAPÍTULO II</b>	<b>53</b>
<b>LA LECTURA RETÓRICA DESDE LA ENSEÑANZA DISCURSIVO-COGNITIVA: UNA ALTERNATIVA PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA</b>	<b>55</b>
Introducción	55
Alcances de la lectura retórica en relación con la lectura crítica	59
El D/discurso	60
La teoría de la valoración como herramienta para el análisis del significado interpersonal en el D/discurso	61
La enseñanza discursivo-cognitiva: moverse entre el Discurso y el discurso	63
Reflexión sobre texto y discurso.	63
Discurso y géneros de investigación.	63
Relación discurso-discurso en el lenguaje de los textos.	64
Consideraciones finales	70
Referencias	72
Artículos utilizados	75
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>77</b>
<b>CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA. UNA PROPUESTA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS</b>	<b>79</b>
Introducción	79
La lectura de textos especializados	80
Géneros discursivos y disciplinas académicas	81
Una sugerencia metodológica para la lectura de reseñas académicas	84
Reconocimiento del género	85
Pautas para la lectura	85
Consideraciones finales	96
Referencias	97
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>101</b>
<b>LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LAS DISCIPLINAS: DESAFÍOS PARA LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS</b>	<b>103</b>
Introducción	103
La argumentación escrita en las disciplinas	104
Decisiones pedagógicas para la enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas	108

<b>Secuencia didáctica para enseñar la escritura de ensayos argumentativos a estudiantes de ciencias de la educación</b>	111
<b>Consideraciones finales</b>	121
<b>Referencias</b>	122
<b>Anexos</b>	126
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>129</b>
<b>LA ESCRITURA COLABORATIVA DE TEXTOS ACADÉMICOS: UN PROYECTO EN EL AULA DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN</b>	<b>131</b>
<b>Introducción</b>	131
<b>La escritura colaborativa de textos académicos</b>	132
Definición de escritura colaborativa	132
Procesos de escritura colaborativa	133
Estrategias de escritura colaborativa	136
<b>¿Por qué incorporar la escritura colaborativa como método de trabajo en el aula universitaria?</b>	138
<b>Un proyecto de escritura colaborativa en el aula de psicología de la educación</b>	140
<b>Consideraciones finales</b>	146
<b>Referencias</b>	147
<b>Anexos</b>	151
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>159</b>
<b>HACERLE LUGAR O NO A LA LECTURA EN HISTORIA: EXPERIENCIAS CONTRASTANTES EN DOS MATERIAS DE UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE</b>	<b>161</b>
<b>Introducción</b>	161
<b>Conceptos fundamentales</b>	164
La lectura como herramienta epistémica	164
El diálogo y la lectura en la enseñanza	166
<b>Caracterización de los casos estudiados</b>	167
<b>Análisis de los casos</b>	168
Caso 1: leer la bibliografía o los apuntes de clase para “decir lo que dice el docente”	168
Caso 2: leer para dialogar en el aula sobre las interpretaciones de lo leído	172
<b>Consideraciones finales</b>	178
<b>Referencias</b>	179

<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>185</b>
<b>REDES SOCIALES PARA LEER Y ESCRIBIR</b>	<b>187</b>
<b>Enseñar lectura y escritura en la época de las redes sociales</b>	187
<b>Una visión sociocultural de la comunidad letrada</b>	189
<b>Redes sociales y educación</b>	192
<b>Buenas prácticas con redes sociales</b>	193
Una comunidad de bloggers	194
Grupos de trabajo en Diigo y Pinterest	196
Grupos en Facebook	198
Interacciones y aprendizaje en la red	200
<b>Consideraciones finales</b>	204
<b>Referencias</b>	205
<b>PARTE 2. ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN CONTEXTOS DE POSGRADO: TESIS Y ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>CAPÍTULO VIII</b>	<b>209</b>
<b>ESCRIBIR ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN. APRENDER A DESARROLLAR LA VOZ Y LA IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR NOVEL</b>	<b>211</b>
<b>Introducción</b>	211
<b>Escribir artículos de investigación: características del género</b>	212
<b>Tensiones a las que se enfrentan los estudiantes de doctorado e investigadores noveles al escribir artículos de investigación</b>	214
Desconocimiento del género	215
Falta de claridad respecto a las demandas de producción en el doctorado	215
La identidad en transición: entre estudiante e investigador	216
El texto como artefacto: entre el producto y el proceso	217
La regulación de pensamientos y afectos en comunidades diversas	218
<b>Propuestas formativas para escribir artículos de investigación</b>	218
La creación de comunidades de aprendizaje de estudiantes de doctorado	219

La formación de la identidad de autor-investigador y la posición en la comunidad científica de referencia	221
La regulación de pensamientos, acciones y afectos	222
El rol de los directores	224
<b>Consideraciones finales</b>	225
<b>Referencias</b>	226
<b>CAPÍTULO IX</b>	<b>233</b>
<b>LA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAR LA ESCRITURA DE TESIS EN LOS POSGRADOS</b>	<b>235</b>
<b>Introducción</b>	235
<b>El contexto institucional en el que surge la experiencia</b>	237
<b>Motivaciones para adelantar estudios de posgrado e incidencia en la escritura de percepciones sobre investigación</b>	237
<b>Rasgos de escritura presentes en el acompañamiento</b>	240
<b>Propuesta de seminario para asesores de tesis y trabajos académicos</b>	247
Objetivos	248
Objetivo general	248
Objetivos específicos	248
Contenidos	248
<b>Consideraciones finales. Percepciones de los estudiantes sobre factores institucionales que inciden en el desarrollo del trabajo de grado</b>	249
<b>Referencias</b>	251
<b>CAPÍTULO X</b>	<b>257</b>
<b>AYUDAS PEDAGÓGICAS PARA LA REVISIÓN DE LA LITERATURA EN EL POSGRADO</b>	<b>259</b>
<b>Introducción</b>	259
<b>El aprendizaje de la escritura en el posgrado</b>	260
<b>El contexto de la experiencia</b>	263
<b>Actividades de escritura para el abordaje de la revisión de la literatura</b>	263
El trabajo con borradores sucesivos en el aula: análisis de consignas, revisiones conjuntas y entre pares	265
El uso de las metáforas para presentar y fomentar la reflexión sobre la revisión de la literatura	269
<b>Consideraciones finales</b>	273
<b>Referencias</b>	276

**PARTE 3. PROPUESTAS INSTITUCIONALES PARA  
ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD**

<b>CAPÍTULO XI</b>	<b>281</b>
<b>LAS MENTORÍAS ENTRE IGUALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ACADÉMICA. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD POMPEU FABRA DE BARCELONA</b>	<b>283</b>
<b>Introducción</b>	283
Las mentorías inter pares	284
Bases teóricas del aprendizaje entre iguales y la alfabetización académica	287
Contexto de implementación del programa, antecedentes y objetivos	288
Diagnóstico inicial	288
Objetivos y antecedentes del proyecto	289
<b>Características del programa</b>	290
¿Quiénes participan?	290
¿Cómo participan?	293
¿Con qué recursos?	293
<b>Orientaciones para la evaluación del programa</b>	296
Diagnóstico inicial	296
Evaluación final	299
El punto de vista del alumnado	299
El punto de vista de los mentores	301
<b>Consideraciones finales</b>	302
<b>Referencias</b>	303
<b>Anexos</b>	307
<b>CAPÍTULO XII</b>	<b>315</b>
<b>LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DEL PROGRAMA LEA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL (UN) DE COLOMBIA</b>	<b>317</b>
<b>Introducción</b>	317
<b>Lectura y escritura académicas: mucho más que objetos de enseñanza</b>	318
<b>El currículo como praxis y la investigación acción participativa</b>	319
<b>El Programa LEA en la UN: orígenes y estrategia institucional en exploración</b>	321
<b>Fases para la construcción de esta estrategia institucional vía IAP</b>	323

La fase de reconocimiento o cómo abordar los conflictos ‘desde dentro’	324
La fase de exploración inicial o hacia el empoderamiento de los participantes del Programa LEA en la UN	325
<b>Consideraciones finales</b>	330
<b>Referencias</b>	332
<b>CAPÍTULO XIII</b>	<b>339</b>
<b>LOS CENTROS DE ESCRITURA EN LATINOAMÉRICA: CONSIDERACIONES PARA SU DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN</b>	<b>341</b>
<b>Introducción</b>	341
<b>¿Qué son los centros de escritura?</b>	342
Antecedentes en universidades norteamericanas	342
Antecedentes en universidades latinoamericanas	344
Filosofía de los centros de escritura: las tutorías	345
Las (otras) prácticas de los centros de escritura	347
<b>Diseño e implementación de un centro de escritura</b>	348
Planeación de la propuesta	348
Selección y formación de los tutores	350
Gestión administrativa	352
Evaluación y seguimiento	354
<b>Consideraciones finales</b>	356
<b>Referencias</b>	356
<b>Anexos</b>	362
<b>CAPÍTULO XIV</b>	<b>363</b>
<b>LA CAPACITACIÓN PROFESIONAL DE LOS TUTORES EN LOS CENTROS DE ESCRITURA</b>	<b>365</b>
<b>Introducción y marco teórico</b>	365
<b>Propuesta para la capacitación de los tutores</b>	368
Aspectos sobresalientes del curso	369
<b>Diferentes tipos de tutoría</b>	372
<b>El proceso de capacitación de los tutores en nuestro centro</b>	374
<b>Consideraciones finales</b>	377
<b>Referencias</b>	377
<b>Anexos</b>	382

<b>CAPÍTULO XV</b>	<b>391</b>
<b>EXPERIENCIA INSTITUCIONAL DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES DE ARTES VISUALES, CONTADURÍA, ECONOMÍA E INGENIERÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ</b>	<b>395</b>
<b>Introducción</b>	395
<b>Antecedentes teóricos del acompañamiento a docentes</b>	396
<b>El taller de escritura para profesores de Artes Visuales: reflexión sobre la práctica</b>	398
Sobre la escritura en el ámbito de la creación artística	398
Planteamientos del taller	399
Descripción del proceso	400
Valoración de la experiencia	400
<b>Tres experiencias de acompañamiento en la carrera de Contaduría Pública: del profesional disciplinar al docente reflexivo</b>	401
<b>Acompañamiento a docentes de Economía: flexibilidad y trabajo conjunto como elementos clave</b>	405
Percepción de estudiantes y profesores: “más comunicación entre los profesores de PE y EOE”	405
<b>Lectura de diversidad de géneros discursivos para la escritura de un texto argumentativo en introducción a la Ingeniería de Sistemas</b>	407
Orientaciones pedagógicas y didácticas	407
Orientaciones logísticas	408
<b>Consideraciones finales</b>	409
<b>Referencias</b>	412

# INTRODUCCIÓN

UNA GRAN PARTE DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE los estudiantes en las instituciones de educación superior dependen del dominio de un conjunto de competencias de lectura y escritura académica en las disciplinas (Carlino, 2005; Castelló, et al., 2007; Castelló, Bañales y Vega, 2011; Vega, Bañales y Reyna, 2013). Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en los contextos universitarios norteamericanos, donde la enseñanza de tales competencias ha sido parte importante de las políticas y prácticas de alfabetización académica desde la década de los sesenta (Bazerman, et al., 2005; Rusell, 2002), en los contextos iberoamericanos de habla hispana, las iniciativas de formación han sido tradicionalmente escasas, aisladas y no ha sido hasta la última década que estas iniciativas han empezado a proliferar y sistematizarse, si bien con matices y énfasis diversos en los diferentes países (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2013; Castelló, 2014).

De manera paralela, la investigación sobre la temática desarrollada en las últimas décadas en el contexto de los países iberoamericanos ha crecido de forma exponencial. En líneas generales, los resultados de estos estudios han puesto de manifiesto que en las universidades estudiadas, las tareas de escritura epistémica, que van más allá de los usos reproductivos o comunicativos, son escasas y que los estudiantes experimentan dificultades para responder adecuadamente a las múltiples y variadas demandas que conlleva leer y escribir en la educación superior (Castelló, 2014). Estos resultados, similares a los hallados en otros contextos han propiciado el diseño y desarrollo de propuestas formativas con objetivos y contenidos diversos que en algunas ocasiones ya están incidiendo de forma positiva en las prácticas de aula, en las que docentes con formación disciplinar y pedagógica muy variada han empezado a reflexionar sobre las prácticas discursivas de sus respectivas disciplinas.

Si bien estamos ante una panorama esperanzador e interesante, también es cierto que el camino para avanzar en la consecución de la alfabetización académica de nuestros estudiantes es incierto y los retos a enfrentar son múltiples y diversos. Entre los tres más acuciantes destacan, en primer lugar, la necesidad de sensibilizar especialmente al profesorado, pero también a los estudiantes, del impacto que las prácticas de escritura y sus géneros asociados tienen —o pueden tener— en el tipo y la calidad del aprendizaje. Esta sigue siendo una asignatura pendiente en muchas universidades iberoamericanas, y en múltiples ámbitos disciplinares y/o profesionales, que es preciso atender desde diferentes instancias y mediante iniciativas diversas.

En segundo lugar, es necesario profundizar en el estudio de los discursos disciplinares prioritarios en contextos profesionales e ilustrar cómo, a través de la enseñanza de dichos discursos, es posible la aculturación y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes, tanto en los



estudios de grado como en los de posgrado. Dicho estudio de los discursos disciplinares debe acontecer, a nuestro entender, de manera paralela al estudio de cómo estos discursos se concretan en géneros educativos específicos que precisamente permiten a los estudiantes transitar hacia nuevas posiciones identitarias.

Por último, resulta urgente abordar con ahínco la consideración de las actividades de lectura y escritura y las situaciones que las vehiculizan como situaciones educativas en las que los procesos de comprensión y producción resultan fundamentales. Ello remite, por ejemplo, al análisis de los procedimientos de evaluación de las lecturas o los trabajos escritos que solicitamos a nuestros estudiantes. Los datos que disponemos indican que los comentarios que el profesorado proporciona, especialmente a la hora de escribir, generalmente no se producen durante el proceso de composición, ni resultan demasiado informativos. Por otra parte, la creciente presencia de procesos de evaluación formativa tanto en los grados como en los masters también alude a la necesidad de consensuar y sistematizar propuestas sostenibles, efectivas y válidas de evaluación tanto de los productos finales como de los procesos seguidos para su desarrollo.

Para abordar estos retos de manera eficiente, es preciso diversificar e intensificar la investigación en el ámbito, pero también resulta necesario desarrollar iniciativas formativas y contextos de innovación que hagan posible la experimentación docente. En ambos casos, formación e innovación, es menester facilitar el conocimiento de aquellas prácticas de alfabetización académica que se hayan revelado efectivas, no con el objetivo de repetir o copiar propuestas desarrolladas en contextos específicos, sino de comprender cuáles son los principios y dimensiones que subyacen a dichas prácticas y apropiarse de ellos para diseñar escenarios diferentes en contextos particulares a partir de las premisas enfatizadas.

La provisión de espacios formativos en los que sea posible adquirir conocimientos específicos y analizar ejemplos de buenas prácticas, resulta especialmente relevante en el contexto de educación superior, en el que es frecuente que los docentes consideren que los estudiantes deberían haber adquirido las competencias necesarias para aprender y comunicarse en etapas anteriores, revelando así una concepción de la escritura y la lectura como habilidades generales, que se adquieren de una vez por todas y se aplican a diferentes contextos sin cambios sustanciales. Contrariamente, la investigación ha demostrado que tanto los procesos de comprensión como los de producción textual son subsidiarios de los contextos en los que se requieren y exigen procesos de aprendizaje situados en función de las características y exigencias de dichos contextos. Un mayor conocimiento de estas características, así como de prácticas exitosas de enseñanza y aprendizaje

puede ayudar a que los docentes modifiquen sus concepciones y prácticas en la línea de favorecer procesos de enseñanza innovadores que contribuyan a la alfabetización académica de los estudiantes (Castelló, 2014; Street, 1984).

Con esta finalidad, ideamos este libro en el que hemos reunido a diversos especialistas en el campo de la alfabetización académica para que den a conocer propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura en pregrado y postgrado basadas en estudios realizados en los contextos de habla hispana (España y Latinoamérica).

## **PARTE I**

La primera parte del libro incluye propuestas educativas para facilitar que la lectura y la escritura se utilicen durante los estudios de pregrado como objetos de aprendizaje o herramientas de construcción de conocimientos disciplinares. Las propuestas se circunscriben al contexto clase y por ello pueden ser utilizadas como ejemplo para cualquier profesor interesado en promover la lectura y escritura académicas en su docencia habitual.

Si bien las propuestas que integran los diferentes capítulos de este apartado parten de referentes teóricos diversos, todas ellas han sido refrendadas por la investigación y la mayoría provienen de estudios previos realizados por los autores. Además, en casi todos los casos, los autores presentan iniciativas que se circunscriben a la lectura o escritura de géneros específicos como la argumentación y lo hacen considerando su naturaleza transversal, es decir habitualmente se refieren a situaciones de enseñanza y aprendizaje universitarias que podrían extrapolarse a diferentes contextos y disciplinas, aunque se sitúen preferentemente en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades.

Se inicia esta primera parte con el capítulo titulado *Comprensión lectora y aprendizaje de textos académicos: hacia una lectura estratégica en el campo de las ciencias sociales*, en el que Mercedes Zanotto analiza de forma específica un aspecto clave de dicha competencia: los procesos de regulación. Para ello, la autora explica el papel que juegan en la comprensión de cualquier texto procesos tales como el establecimiento de objetivos, la planificación, el monitoreo y la evaluación. Posteriormente describe la propuesta de enseñanza explícita de estrategias, diseñada para su aplicación en el campo de las ciencias sociales basada en el uso de métodos didácticos altamente contrastados que favorecen la lectura estratégica en el aula.

La lectura también es el foco del segundo capítulo que lleva por título *La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica*. En este caso se trata de la lectura de artículos de investigación y de revisión de literatura fundamentada en la Teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional. Los autores, Moisés

Perales y Rosa Sandoval presentan en primer lugar, el concepto de lectura retórica enmarcándola dentro de una familia de conceptos relacionados y discuten su utilidad dentro de los procesos de apropiación del conocimiento disciplinar. En un segundo momento, proponen una forma sistemática de enseñar esta forma de leer que puede adaptarse a otros fines de lectura y géneros textuales, a la que denominan enseñanza discursivo-cognitiva. La propuesta facilita que los estudiantes utilicen organizadores discursivos para analizar y descifrar el lenguaje interpersonal de los textos académicos.

En el siguiente capítulo que lleva por título: *Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos*, María Cristina Castro y Martín Sánchez se ocupan de la comprensión de un género altamente específico como las reseñas de libros en el campo de las humanidades. Los autores ofrecen orientaciones dirigidas tanto a los profesores de lengua como a los docentes de diferentes disciplinas para que enseñen a los estudiantes a identificar las características y movimientos retóricos que aparecen recurrentemente en estos géneros textuales. Así, después de analizar cómo se organiza la información en los géneros discursivos propios de ámbitos especializados y particularmente en las reseñas, desarrollan una propuesta didáctica desde la perspectiva lingüística y de los estudios de género para facilitar la lectura y comprensión de estos géneros.

El siguiente capítulo titulado *La enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas: desafíos para los docentes universitarios* nos sitúa de lleno en la escritura en las aulas universitarias. Los autores, Gerardo Bañales y Norma Vega proponen la *enseñanza estratégica* desde una perspectiva social y situada. En la primera parte del capítulo, los autores explican las características de la argumentación como práctica discursiva, proceso y producto textual. Posteriormente, muestran una secuencia didáctica diseñada para enseñar a escribir ensayos argumentativos, desarrollada con estudiantes de Ciencias de la Educación. Finalmente señalan algunos de los desafíos a los que se enfrentan los docentes universitarios cuando se plantean enseñar la argumentación escrita en las disciplinas.

Precisamente, la posibilidad de favorecer el aprendizaje disciplinar a través de la escritura es el tema del capítulo titulado *La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de psicología de la educación*, en el que Mariona Corcelles y Àngels Oliva, también desde una perspectiva social defienden la *escritura colaborativa* como una metodología de trabajo útil para conseguir dicho objetivo. Así, después de conceptualizar qué es y qué supone escribir de forma colaborativa, presentan los principios en los que se sustenta su propuesta, desarrollada en un aula de psicología de la educación. Finalmente, detallan la secuencia didáctica adoptada, incluyendo ejemplos de las actividades e instrumentos utilizados tanto para guiar a los estudiantes

como para la evaluación de sus producciones y de la propia propuesta, proporcionando así recursos para introducir la escritura como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria.

Esta primera parte se cierra con dos capítulos que no se ocupan de géneros específicos, sino que abordan el uso de la lectura como herramienta epistémica en la formación de profesores y el uso de las redes sociales. Sin embargo, ambos comparten con el resto de propuestas el hecho de situarse en el contexto clase y la consideración de la lectura y la escritura como herramientas mediadoras de los aprendizajes.

En el primero de estos capítulos, que lleva por título: *Hacerle lugar o no a la lectura en historia: experiencias contrastantes en dos materias de un instituto de formación docente*, los resultados referentes a dos situaciones diferentes de enseñanza de la lectura permiten a Manuela Cartolarí y Paula Carlino defender una propuesta de enseñanza dialógica. Así, las autoras ilustran cómo la adopción de una enseñanza de tipo monológica en el aula promueve la lectura reproductiva y la comprensión superficial de los textos. Por el contrario, una enseñanza dialógica en la asignatura de historia en la que docentes y estudiantes crean una aula multivocal, les permite indagar, construir y compartir significados a partir de los textos de manera más profunda y contextualizada. Concluyen señalando algunas de las condiciones que favorecen este tipo de enseñanza dialógica en el aula.

Finalmente, en el capítulo titulado *Redes sociales para leer y escribir*, Daniel Cassany aborda el tema del uso de las redes sociales susceptibles de ser utilizadas en contextos formales de enseñanza superior. Después de revisar sus características y los estudios recientes que abordan este fenómeno desde diferentes disciplinas, analiza varias experiencias de uso de dichas redes sociales en asignaturas y grados diversos, que abarcan desde la creación de grupos de apoyo en Facebook para resolver las dudas de clase, hasta tareas formales y cooperativas de publicación de galerías de fotos o listas de vínculos. En el análisis se incide en las ventajas y limitaciones del uso de las redes sociales y los entornos de aprendizaje Web 2.0 para aprender a leer y escribir en contextos multimodales. El capítulo finaliza con algunas recomendaciones útiles para aquellos docentes que tengan intención de incluir dichos recursos en sus prácticas habituales.

## **PARTE 2**

La promoción de la lectura y la escritura en los estudios de postgrado, maestrías y doctorados, es el foco de los capítulos que integran esta segunda parte que incluye propuestas educativas centradas en el acompañamiento y la enseñanza de los géneros de investigación a los que mayoritariamente se enfrentan los estudiantes. En este caso, la mayoría de las aportaciones trascienden el

marco del aula puesto que provienen de experiencias e investigaciones desarrolladas en varios contextos y formatos (desde cursos hasta asesorías) e incluso a nivel institucional

En el capítulo titulado *Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel*, Montserrat Castelló, aborda uno de los retos más acuciantes a los que se enfrentan los estudiantes de postgrado y en especial los de doctorado, la escritura de artículos de investigación. En primer lugar y, desde una perspectiva sociocultural, caracteriza el género artículo de investigación a partir de las funciones que cumple en la comunidad científica; en segundo lugar, analiza, a partir de los estudios disponibles las dificultades y tensiones que enfrentan los investigadores noveles al escribir sus primeros artículos y finalmente presenta los principios de aquellas propuestas formativas que, de acuerdo a los resultados de investigaciones recientes, se han revelado útiles para ayudar a los estudiantes de doctorado a resolver dichas tensiones a través del desarrollo de su voz como autores y su identidad como investigadores noveles.

*La experiencia de acompañar la escritura de tesis en los posgrados* es el título del siguiente capítulo en el que Blanca González, muestra los resultados de un estudio en el que se analizaron las percepciones de los estudiantes sobre diferentes factores relacionados con el avance y finalización de la tesis, como por ejemplo los motivos de los estudiantes para realizar un postgrado, los retos que implica, los procesos de escritura que conlleva la producción de la tesis, la interacción con el asesor u otros factores administrativos e institucionales. La discusión de estos resultados pone de manifiesto la necesidad de reorientar los procesos de formación y acompañamiento de la escritura en el postgrado en el contexto analizado.

Otro de los géneros de investigación específicos de la escritura en el postgrado lo constituye la revisión de la literatura que habitualmente forma parte de las tesis u otros trabajos escritos en este contexto. En el capítulo *Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado*, Laura Colombo se ocupa de esta cuestión y de las dificultades que la escritura de estos textos supone para los estudiantes de postgrado. La autora, desde una perspectiva sociocultural, describe una serie de estrategias y ayudas para favorecer la composición de este género e ilustra cómo se concretaron en un seminario de postgrado impartido en una Especialización en Docencia Universitaria en la Argentina. Entre estas estrategias y ayudas destacan el análisis de las tareas, el uso de metáforas, los procesos de revisión recíproca de borradores y los procesos de reflexión en la composición de este tipo de textos.

### **PARTE 3**

Esta última parte del libro incluye propuestas de carácter marcadamente institucional que están empezando a desarrollarse en lengua castellana,

fundamentalmente en contextos latinoamericanos. La mayoría de los capítulos de esta tercera parte se refieren a la creación y desarrollo de centros de escritura, si bien algunas contribuciones ofrecen propuestas alternativas diferentes.

Este es el caso del capítulo *Las mentorías entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica. Una experiencia en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona*, en el que Josep M. Castellà y Cristina Aliagas describen una experiencia de mentorías desarrollada en el marco de una Facultad lo que evidentemente implica un alcance institucional más amplio que el del aula universitaria y de las decisiones que en ella puede tomar un docente de forma individual. Además de presentar las bases teóricas de la experiencia, concretamente el concepto de mentoría entre iguales y la alfabetización académica, los autores detallan el proceso de diseño, implementación y evaluación del programa que se viene desarrollando desde el curso académico 2010-11 con estudiantes de humanidades de dicha universidad. El capítulo concluye señalando las ventajas que esta iniciativa ha tenido en el proceso de alfabetización de los estudiantes y en concreto en su dominio de la escritura académica.

En el capítulo siguiente, *La investigación-acción participativa en la educación superior: el caso del Programa LEA en la Universidad Nacional de Colombia*, Doris Santos presenta una estrategia institucional enfocada en la promoción y mejora de las competencias de lectura y escritura académicas, la cual ha sido desarrollada desde la investigación acción participativa (IAP). La autora argumenta cómo este enfoque puede contribuir al fortalecimiento de prácticas democráticas que contrarresten la inequidad social que, desde su perspectiva, está cada vez más presente en las universidades. Para ello, presenta los referentes teórico-metodológicos y el desarrollo del programa LEA en la Universidad Nacional de Colombia, considerado como un caso representativo de la investigación acción participativa. La autora cierra el capítulo con un análisis crítico de los logros y dificultades del programa en cuestión y ofrece algunas reflexiones prácticas para facilitar el camino a recorrer de las comunidades universitarias que se interesen por esta aproximación a la hora de desarrollar la lectura y escritura académica.

El desarrollo de los centros de escritura es el tema que Violeta Molina aborda en el capítulo denominado *Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación*, desde una perspectiva marcadamente instrumental y práctica. Después de un breve repaso a la historia de este tipo de centros y con el propósito de justificar sus objetivos y peculiaridades, la autora ofrece las bases necesarias para el diseño de un centro de escritura, detallando tanto los pasos requeridos para su creación como las condiciones que tal empresa requiere, con la intención de orientar a los lectores interesados en la implementación de centros de escritura en

instituciones educativas en el contexto latinoamericano.

Los tutores de escritura juegan un rol central en los centros de escritura y éste es el tema que abordan Matilde García-Arroyo y Hilda E. Quintana, en el capítulo que lleva por título *La capacitación profesional de los tutores en los centros de escritura*. Se ocupan de las necesidades de formación que requieren estos profesionales para llevar a cabo su rol de forma efectiva. Para ello, explican el recorrido conceptual realizado a lo largo de los veinte años de historia del centro de escritura que lideran y clarifican los referentes que fundamentan sus opciones. Las autoras presentan una propuesta de formación diseñada para aquellos estudiantes que aspiren a trabajar como tutores en el Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. La propuesta, basada en los principios del aprendizaje colaborativo entre pares, sistematiza las actividades de los tutores y hace de la reflexión el eje de su labor con la finalidad de profesionalizar al grupo de tutores que trabaja en los centros de escritura.

El libro se cierra con el capítulo *Experiencia institucional de acompañamiento a profesores de Artes Visuales, Contaduría, Economía e Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá*. Los autores, que son a su vez los protagonistas de la experiencia -Blanca González, Pilar Forero, Adriana María Salazar, Fanny Blandón, Emilce Moreno y Gustavo La Rotta- presentan primero las bases teóricas y pedagógicas de la propuesta; a continuación, detallan las acciones y los procesos llevados a cabo y finalmente analizan en cada caso sus logros y dificultades. Destaca la cuidada contextualización de la escritura en cada disciplina que supuso tanto la reflexión sobre los géneros relevantes en cada caso, así como su rol en el aprendizaje, y la necesaria adaptación de la experiencia a las culturas discursivas de cada grupo de profesores.

Esperamos que la variedad y calidad de los trabajos recopilados en esta obra sirvan tanto de acicate como de ayuda para promover prácticas innovadoras de alfabetización académica y científica en las aulas de educación superior. Como hemos avanzado, nuestro propósito fue el de dar visibilidad a algunas de las prácticas consolidadas, a través de la investigación o de la práctica reflexiva reiterada, que en los últimos años se vienen desarrollando en nuestras universidades para acercar dichas prácticas y las reflexiones que las sustentan a todos aquellos profesores, asesores, gestores o a cualquier otro de los agentes de cambio que puedan estar interesados en el tema. Esperamos que los argumentos expuestos contribuyan a la sensibilización de la comunidad universitaria y que las propuestas presentadas faciliten que dichos agentes de cambio dispongan de herramientas para promover la alfabetización académica y científica de los estudiantes, lo que, a su vez, redundará en una mejor preparación como profesionales capaces de

participar activa y críticamente en sus comunidades de referencia. También confiamos que los diferentes capítulos promuevan la reflexión entre los estudiantes y profesorado del área y que, en último término, su lectura sirva como punto de partida y detonante de nuevos estudios que nos ayuden a avanzar en nuestro conocimiento. Ojalá el libro que el lector tiene en sus manos sea sólo un eslabón más de una larga serie de volúmenes dirigidos a la diseminación de propuestas educativas para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los diversos usos y funciones de la lectura y la escritura en la educación superior en contextos iberoamericanos.

**GERARDO BAÑALES FAZ**

Universidad Autónoma de Tamaulipas

**MONTSERRAT CASTELLÓ BADÍA**

Universitat Ramon Llull. Barcelona

**NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ**

Universidad Autónoma de Tamaulipas



## REFERENCIAS

- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press. Recuperado de: [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/wac.pdf](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf)
- Camps, A y Castelló, M. (Coords.) (2013). Monográfico: Escritura académica //Academic Writing. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, v.11 (1). Recuperado de: [http://red-u.net/redu/documentos/vol11\\_n1\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n1_completo.pdf)
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19, 2, 346-365. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256>
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, 22(1), 97-114.
- Castelló M., Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A. y Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vega, N.A., Bañales, G. y Reyna, A., (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-481. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774007.pdf>



# CAPÍTULO I COMPRESIÓN

### **MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ**

Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académica de tiempo completo de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa de la UNAM. Es docente e investigadora en temas de educación y se ha especializado en lectura y escritura estratégica, académica y científica. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran Manual de estrategias de lectura (2015) y Estrategias de lectura y redacción para el bachillerato (2015, 2da. Ed.). Es coautora del libro La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro (en prensa). Actualmente desarrolla investigación sobre estrategias de lectura y escritura en universitarios y creencias epistemológicas en estudiantes de posgrado.

# CAPÍTULO I

## COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE DE TEXTOS ACADÉMICOS: HACIA UNA LECTURA ESTRATÉGICA EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

### RESUMEN

El presente capítulo aporta información de las condiciones y demandas del contexto universitario en el campo de ciencias sociales con respecto a la comprensión lectora, así como también acerca de las características de las estrategias de lectura que pueden atender favorablemente estas demandas. En esta línea, el rol del docente es abordado como un factor esencial para que los estudiantes puedan aprenderlas y aplicarlas de manera integrada a sus asignaturas mediante la realización de actividades auténticas.

### INTRODUCCIÓN

Las prácticas de lectura universitarias en el campo de conocimiento de las ciencias sociales se encuentran configuradas por las actividades propias de sus comunidades académicas, las cuales se relacionan directamente con sus propios objetos de estudio y los distintos paradigmas que las constituyen. Desde este contexto, se hace necesario que el docente universitario enseñe la aplicación de estrategias de lectura académica, como recurso esencial para la construcción de los aprendizajes disciplinares, lo que forma parte de la alfabetización académica (Carlino, 2013).

En el presente capítulo proponemos un conjunto de actividades educativas que favorecen la enseñanza de las estrategias de lectura enfocadas al campo de las ciencias sociales. Para ello, en un inicio reflexionamos acerca de los tipos de prácticas lectoras habituales en este campo, posteriormente tratamos los conceptos de estrategias de lectura y de comprensión lectora, y finalmente presentamos distintas propuestas para la enseñanza de las estrategias de lectura.

### LAS CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La enseñanza de los procesos lectores académicos dentro de los campos disciplinares requiere que el docente analice y reflexione con respecto a las características de su disciplina y de las prácticas lectoras que la conforman. En este caso mencionamos de manera general algunos aspectos que caracterizan al campo de las ciencias sociales, sin embargo será tarea del docente profundizar en cada uno de ellos a través de las actividades académicas propias de su práctica. La presente área de conocimiento, como sabemos, hace referencia a un conjunto de disciplinas que estudian los fenómenos que conciernen al hombre como sujeto social. En este sentido, su objeto de conocimiento es la realidad social, la cual se manifiesta de manera diversa, compleja, múltiple, contradictoria y se enfrenta a situaciones problemáticas enmarcadas por procesos histórico-sociales colectivos,

■ Las maneras en las que se genera y estructura el conocimiento en los distintos campos disciplinares tienen claras consecuencias en los procesos mediante los cuales se leen, elaboran y distribuyen sus textos. Los escritos en ciencias sociales corresponden generalmente a textos académicos tales como artículos de investigación científica, ensayos, textos eminentemente teóricos, manuales, conferencias, entre otros, que presentan estructuras expositivas y argumentativas.

así como a la creación de nuevos paradigmas y la estructuración y reestructuración de conceptos esenciales para este campo (González, 2009). Las disciplinas que integran a dichas ciencias abordan diversos aspectos de la realidad social: históricos, sociológicos, geográficos, jurídicos, políticos, económicos, administrativos, antropológicos, internacionalistas, comunicacionales, psicológicos, entre otros interdisciplinarios. Asimismo, se constituyen por un conjunto diverso de enfoques, teorías y conceptos que generalmente no se encuentran integrados entre sí y pueden resultar incompatibles (Berstein, 1999). También utilizan métodos de investigación-verificación que les permiten analizar e interpretar dicha realidad, a su vez intervenir, tomar decisiones, realizar modificaciones y buscar elementos que permitan transformarla.

Las maneras en las que se genera y estructura el conocimiento en los distintos campos disciplinares tienen claras consecuencias en los procesos mediante los cuales se leen, elaboran y distribuyen sus textos. Los escritos en ciencias sociales corresponden generalmente a textos académicos tales como artículos de investigación científica, ensayos, textos eminentemente teóricos, manuales, conferencias, entre otros, que presentan estructuras expositivas y argumentativas. De acuerdo con Figueras y Santiago (2002) estos escritos “[...] tienen como objetivo transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente que el texto expositivo esté en la base del discurso académico, ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento” (p.49). Sin embargo, también es necesario convencer sobre la legitimidad y relevancia científica de los hallazgos en investigación. Por esta razón, el texto expositivo incluye elementos argumentativos que, de acuerdo con Aznar, Cros y Quintana (1991), tienen la finalidad de señalar la validez de la información expuesta, así como de justificar los planteamientos desarrollados. A su vez, los textos argumentativos también presentan pasajes expositivos para persuadir con argumentos que utilicen información “objetiva”, o comprobada científicamente.


Los textos utilizados en la cultura disciplinar de las ciencias sociales forman parte de actividades académicas determinadas, entre estas generalmente se encuentran: identificar la postura del autor del texto y ponderarla a partir de un análisis de sus argumentos; reconocer las distintas posturas y razones de los otros autores citados e identificar la polémica entre unas posiciones y otras; relacionar los aspectos anteriores con otros textos abordados; inferir las implicancias de lo leído en relación con otros contextos, más allá del contexto en el que el texto se ubica, por ejemplo, sobre una investigación en campo que realiza el lector o sobre su servicio social o práctica profesional, entre otros (Carlino, 2003). A su vez se lee para comentar el texto o debatir en clase, para elaborar un ensayo o llevar a cabo una investigación con metodología cualitativa, cuantitativa o cualitativa-cuantitativa (mixta), así para exponer una temática y para presentar exámenes de conocimiento. Cada una de estas situaciones, propia de una determinada cultura académica nueva para el estudiante que ingresa a la universidad, incluye un conjunto de condiciones de desarrollo de la actividad lectora, y de demandas en cuanto al tipo de resultado académico que es requerido.

Las expectativas sobre el desempeño lector generalmente no son conocidas por parte del estudiante, por este motivo el docente requiere explicitarlas para que el alumno pueda modular su proceso de lectura de tal manera que le sea posible lograr los resultados requeridos en su ámbito académico. En este sentido, por ejemplo, el profesor puede favorecer el proceso de lectura del estudiante aportando precisiones sobre cuál es el tipo de análisis de textos que se espera que el alumno realice en relación con determinadas lecturas que se comentarán en clase. Aspectos que se abordan de manera subsiguiente en el marco de los procesos estratégicos aplicados a la lectura académica.

## ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

En los campos disciplinares, sabemos que la lectura es un recurso esencial para la adquisición de conocimientos, por lo que es considerada una herramienta epistémica (Miras y Solé, 2007) que puede utilizarse de manera consciente y metódica mediante la aplicación de estrategias. Las estrategias de lectura se utilizan fundamentalmente en el ámbito académico por su claro impacto en los procesos de aprendizaje, para los cuales resulta necesario que el lector interactúe con el contenido del texto (Pressley, 1995, 1997) y que logre comprenderlo a profundidad (Kintsch, 1998). La aplicación de estrategias lectoras permite que dicha interacción se realice de manera consciente y autorregulada pero, para conocer su funcionamiento, primeramente es necesario abordar los procesos implicados en la comprensión lectora.

Uno de los modelos de mayor influencia en la actualidad para el análisis de los procesos de comprensión lectora es el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1994, 1998), fundamentado en la teoría de la comprensión de textos de van Dijk y Kintsch (1983) y vinculado a los estudios psicolingüísticos en los campos de la ciencia cognitiva y la psicología cognitiva aplicados al procesamiento mental del discurso. Este modelo establece una clara diferenciación entre lo que significa una comprensión de la superficie del texto versus una comprensión profunda. La primera se lleva a cabo cuando las palabras y las frases son decodificadas de acuerdo con la relación lingüística que guardan entre sí, en este caso el lector puede identificar los signos lingüísticos y relacionarlos con su representación sonora, aun cuando no conozca su significado (puede leer el texto aunque no necesariamente comprender el significado). La comprensión profunda, por otra parte, corresponde a un proceso que incluye dos niveles sucesivos: 1) "texto base" (*textbase*): en el que se decodifica la información del texto y se construyen de manera coherente significados literales a partir de ésta, el contenido del escrito puede recordarse siempre y cuando se haya alcanzado este nivel; 2) "modelo de la situación" (*situation model*): a partir de los conocimientos previos, el lector elabora la información que decodifica del texto y posteriormente la integra a dichos conocimientos. Este nivel se logra sólo si la construcción del texto base lo precede (Kintsch, 1994). El modelo de la situación es lo que se esperaría que un estudiante alcance en el desarrollo de una tarea de lectura académica, dado que en éste es posible obtener una comprensión de la situación a la que el texto refiere y construir un aprendizaje significativo

 Uno de los modelos de mayor influencia en la actualidad para el análisis de los procesos de comprensión lectora es el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1994, 1998), fundamentado en la teoría de la comprensión de textos de van Dijk y Kintsch (1983) y vinculado a los estudios psicolingüísticos en los campos de la ciencia cognitiva y la psicología cognitiva aplicados al procesamiento mental del discurso.

En el ámbito de la lectura, el conocimiento condicional permite que el aprendiz tome decisiones de manera congruente, consciente y con fundamentos racionales que respondan a las condiciones de una determinada actividad académica en la que es fundamental la comprensión de textos (p. ej. estudiar para un examen, leer múltiples textos para elaborar un ensayo, buscar información y revisar textos para desarrollar una investigación, entre otros).

mediante la interacción entre conocimientos previos y la nueva información que el texto aporta.

Los procesos de comprensión lectora, como hemos comentado, se encuentran relacionados directamente con la construcción de conocimiento, la cual puede favorecerse mediante la aplicación de estrategias lectoras, las cuales se orientan al desarrollo de procesos ejecutivos que permiten elegir, coordinar y aplicar determinadas habilidades de manera consciente, lejos de ser una habilidad automatizada (Afflerbach, Pearson y Paris, 2008). La toma de consciencia que tiene el estudiante acerca de su proceso de comprensión del texto y del aprendizaje construido a partir de éste, así como de sus conocimientos previos sobre el tema a leer, se denomina metacognición (Flavell, 1979) y se trataría de que ésta pueda ser autorregulada o guiada por el aprendiz para lograr sus objetivos lectores. En este sentido, las estrategias son intencionales, lo cual es un factor clave que coloca al lector en una perspectiva activa frente al texto.

Las estrategias de lectura, de acuerdo con lo anterior, son herramientas que permiten al lector dirigir su proceso de comprensión de una manera consciente y deliberada hacia el logro de determinados objetivos planteados previamente (Afflerbach, et al., 2008; Palincsar y Brown, 1984; Paris, Lipson y Wixon, 1983). Así, las estrategias también implican el análisis de una serie de condiciones personales y del contexto de aprendizaje explícitas e implícitas, lo cual hace posible diferenciarlas de las técnicas, dado que éstas últimas corresponden a rutinas automatizadas a partir de la práctica, y que frecuentemente se encuentran subordinadas a las estrategias (Monereo, 2007). Por ejemplo, ante la lectura de textos académicos el estudiante puede decidir entre el uso de algunas técnicas de lectura previamente aprendidas como pueden ser escanear el texto antes de leerlo, buscar los conceptos o palabras claves resaltadas en negritas, leer el resumen o las conclusiones, releer pasajes difíciles, identificar similitudes o diferencias entre la información de varios textos, entre otras posibles técnicas, dependiendo sus objetivos de lectura, las características del texto y las condiciones en las que se inserta la tarea de lectura, ya sean las demandas del profesor, el tiempo disponible, entre otras (Afflerbach, et al., 2008; Kobayashi, 2009; Vega, Bañales y Reyna, 2013).

En este sentido, otra de las características principales de las estrategias es su flexibilidad para responder a los tipos de producción lectora que el contexto académico demanda, a partir de la activación de un conocimiento “condicional” (Paris, et al., 1983) vinculado al conocimiento conceptual y al procedimental. Lorch, Lorch y Klusewitz (1993) se refieren al conocimiento condicional como aquel que permite identificar cuándo, por qué y cómo efectuar una acción específica en la resolución de una determinada tarea. En el ámbito de la lectura, el conocimiento condicional permite que el aprendiz tome decisiones de manera congruente, consciente y con fundamentos racionales que respondan a las condiciones de una determinada actividad académica en la que es fundamental la comprensión de textos (p. ej. estudiar para un examen, leer múltiples textos para elaborar un ensayo, buscar información y revisar



textos para desarrollar una investigación, entre otros). En la medida en que el lector analiza las diferentes condiciones de lectura y compara sus decisiones en relación con determinadas situaciones académicas, va construyendo conocimiento condicional, el cual caracteriza a un aprendizaje de tipo estratégico que, en este caso, puede desarrollarse mediante la aplicación de estrategias de lectura.

En los apartados anteriores tratamos a cada uno de los componentes que forman parte de las estrategias de lectura, los cuales resultan de clara relevancia para observar cómo requieren ser sistematizados en un proceso estratégico que, a su vez, se relaciona directamente con la construcción de aprendizajes en el ámbito académico. Este aprendizaje, a partir de la lectura, se genera en interacción con conocimientos disciplinares en construcción y transformación, en los que se encuentran presentes las intencionalidades de los autores, las relaciones que establece un texto con otros textos (intertextualidad), así como el punto de vista o posicionamiento que adopta el autor frente a estos, aspectos retóricos que es muy importante que el estudiante, mediante las ayudas docentes, aprenda a detectar y sea consciente de su relevancia como parte de su desarrollo como lector académico (ver propuesta de Perales y Sandoval, 2016, en este volumen)

A continuación abordamos las estrategias de lectura de manera integrada a los procesos esenciales que forman parte de un desempeño estratégico enfocado en el aprendizaje, los cuales requieren ser explicitados por el docente en el contexto de su asignatura, como se observa en el apartado referente a la propuesta didáctica para la enseñanza de las estrategias lectoras.

### **LOS OBJETIVOS DE LECTURA**

Los objetivos de lectura son inherentes a las estrategias lectoras y han sido destacados por diversos autores como elementos clave en el desarrollo de un proceso lector en el que se logra un nivel adecuado de atención, fluidez y motivación (Castelló, 2002). Los objetivos permiten al lector definir qué es lo que quiere obtener de la lectura, lo cual aporta una intencionalidad al proceso de comprensión y propicia la adquisición de una mayor conciencia con respecto al mismo. Asimismo, favorecen que el lector determine cómo se situará frente a la tarea de lectura (Brown, 1980), a la vez que propicia el esclarecimiento del sentido que esta tiene en una determinada situación de aprendizaje. El planteamiento de un conjunto de objetivos de lectura relacionados entre sí de manera coherente y jerarquizada, de acuerdo con distintos niveles de especificidad, es un aspecto fundamental en el desempeño de lectores expertos que efectúan actividades de lectura académica complejas que implican el desarrollo de distintas etapas consecutivas, tal como la evaluación de un escrito científico (Zanotto, 2007; Zanotto, Monereo y Castelló, 2011).

En las aulas, como sabemos, los docentes solicitan la revisión de textos para diversas actividades, tales como leer para comentar en clase, debatir, exponer, entre otros. En este caso, el docente ya aporta un objetivo a la lectura, sin embargo, es necesario que el estudiante añada sus propios objetivos como aprendiz de una determinada asignatura y los relacione con los del docente,

■ La planificación es un aspecto clave del desempeño estratégico enfocado al aprendizaje (Monereo, Pozo y Castelló, 2001) y en el ámbito de la lectura permite definir qué recursos se utilizarán, cuándo y cómo aplicarlos para alcanzar el objetivo del lector.

por ejemplo estos pueden ser: comprender determinados conceptos, tener un panorama general sobre un determinado hecho, conocer la perspectiva de cierto autor, entre otros.

Son diversos los objetivos que el estudiante puede generar y resulta importante que sean acordes con la identificación de las diferentes situaciones lectoras que, como se comentó anteriormente, presentan determinadas condiciones y requerimientos, por ello es necesario desarrollar maneras distintas de leer. Si se toma en cuenta este hecho, entre otros aspectos que observaremos de manera subsiguiente, los estudiantes podrán formular adecuadamente sus objetivos lectores. A continuación, presentamos ejemplos de objetivos de lectura relacionados con el campo de las ciencias sociales.

#### Ejemplos de objetivos de lectura

- 1.- Comprender en profundidad un texto que resulta complejo y que servirá para realizar una investigación.
- 2.- Detectar los conceptos más importantes del escrito y, a partir de éstos, llevar a cabo un mapa conceptual que será de utilidad para exponer un tema en clase.
- 3.- Consultar distintos textos que servirán para fundamentar un ensayo.
- 4.- Complementar los apuntes con información de diferentes textos, para preparar un examen.
- 5.- Identificar la intencionalidad del autor para detectar la reacción que espera propiciar en el lector.

### LA PLANIFICACIÓN

La planificación es un aspecto clave del desempeño estratégico enfocado al aprendizaje (Monereo, Pozo y Castelló, 2001) y en el ámbito de la lectura permite definir qué recursos se utilizarán, cuándo y cómo aplicarlos para alcanzar el objetivo del lector. En este caso, podemos considerar recursos de lectura todos aquellos aspectos que favorecen el alcance de dicho objetivo, tales como activar conocimientos previos pertinentes, activar y/o regular determinados recursos cognoscitivos (procesos de pensamiento tales como la atención, la memoria y la comprensión), abordar determinados tipos de textos, desarrollar los procesos de lectura necesarios (realizar un *scanning*, identificar la estructura del texto, detectar las ideas principales, efectuar una comparativa con otros escritos, entre otros).

Asimismo, existen otros recursos para la lectura, denominados estrategias externas, dado que implican el desarrollo de operaciones mentales o cognitivas para la producción de representaciones externas del contenido que se lee (Kobayashi, 2009), tales como los organizadores gráficos de información (mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos, etc.), determinados procesos de escritura (resúmenes, síntesis, apuntes, etc.), los cuales facilitan el alcance de objetivos de lectura académicos, tales como aprender de uno o varios textos, redactar escritos académicos, analizar y resolver

problemas, asimismo estructurar la información que los textos aportan. Otros recursos son el diálogo con expertos y con otros estudiantes sobre aquello que se lee, también la aplicación en la práctica de lo leído, entre otros. La selección de uno u otro recurso, dependerá del objetivo de lectura que se plantee y del tipo de aporte que cada uno de estos genera. Debido a ello, será clave la utilización de criterios de selección para tomar decisiones en torno a qué recurso aplicar, cuándo aplicarlo y con qué finalidad.

El desarrollo de la planificación requiere la consideración de distintos aspectos, entre ellos el análisis de las situaciones de lectura y sus condiciones (Lorch, et al., 1993). Para el logro del presente análisis será necesario identificar los componentes que forman parte de una tarea de lectura: las temáticas a tratar, los tipos de textos (artículo periodístico, ensayo, artículo de investigación, libro, conferencias, proyectos de investigación, entre otros) que se revisarán y los métodos de análisis que se utilizarán para abordar la información. Así es necesario identificar a las condiciones que influyen en la actividad lectora (motivos por los que la lectura requiere llevarse a cabo, tiempo asignado para realizarla, objetivos de aprendizaje con los que está relacionada, modalidad individual o grupal, entre otras. ) y condiciones propias del lector (conocimientos previos sobre el tema a tratar, habilidades lectoras, conocimiento de determinados organizadores gráficos de la información, entre otros). Las situaciones de lectura abarcan un espectro diverso que incluye actividades tales como leer para aprender, para presentar un examen de conocimientos o para exponer en clase, leer múltiples textos para redactar un ensayo, así también para desarrollar el marco teórico de una investigación, para debatir en clase y, en general, para efectuar diversas actividades de aprendizaje.

Otros aspectos importantes a considerar para llevar a cabo la planificación son los objetivos lectores y los recursos señalados previamente. Esto le permitirá al estudiante generar de manera mental un “modelo de la tarea” (Rouet y Britt, 2011), lo que posibilitará la definición de los pasos o acciones a seguir durante la lectura y la secuencia de éstos. Por ejemplo, en el caso de necesitar llevar a cabo una selección de textos pertinentes para el desarrollo de una investigación, uno de los pasos iniciales podría ser la definición de criterios de búsqueda de información bibliográfica: autoridad y prestigio de las fuentes (autores y tipo de publicaciones); vigencia, carácter coyuntural, vertebrador o fundacional para un área de conocimiento; potencial para proporcionar un “estado del conocimiento”; entre otros tipos de fuentes (artículos, tesis, libros, etc.) y de bases de datos digitalizadas, lo que permitirá que el lector efectúe este proceso exploratorio de manera dirigida y no intuitiva (Miras y Solé, 2007).

Si una vez puesta en marcha la planificación durante la lectura se llegara a observar que ésta requiere ajustes o modificaciones, es preciso generar los cambios necesarios a manera de permitir el alcance de los objetivos formulados.

### **AUTORREGULACIÓN DEL PROCESO LECTOR**

Autorregular el proceso de lectura significa que el lector puede guiar de manera consciente y deliberada la comprensión del texto para alcanzar los

■ El desarrollo de la planificación requiere la consideración de distintos aspectos, entre ellos el análisis de las situaciones de lectura y sus condiciones (Lorch, et al., 1993). Para el logro del presente análisis será necesario identificar los componentes que forman parte de una tarea de lectura: las temáticas a tratar, los tipos de textos (artículo periodístico, ensayo, artículo de investigación, libro, conferencias, proyectos de investigación, entre otros) que se revisarán y los métodos de análisis que se utilizarán para abordar la información.

objetivos que se ha planteado. Para ello, es necesario que el lector aplique la planificación y lleve a cabo un conjunto de actividades de manera integrada que le permitirán desarrollar sus procesos metacognitivos y obtener un mayor control sobre el proceso de lectura, en función de sus objetivos lectores, lo que implica:

a) Identificar los conocimientos o información previa que se tiene sobre la temática que aborda el texto (Rouet y Britt, 2011), así como activar los conocimientos previos pertinentes, los cuales a su vez podrían haberse construido mediante la integración de información perteneciente múltiples textos académicos (Vega, et al, 2013). En este sentido, a partir de la lectura del título del texto, el lector puede preguntarse ¿qué conozco sobre este tema? Una pregunta de esta naturaleza activará los conocimientos previos pertinentes del estudiante. A su vez, puede formular hipótesis o suposiciones sobre lo que más adelante se podría abordar en el texto favorece la activación de conocimientos, algunos ejemplos al respecto son: “probablemente a continuación detallará más esta idea”, “dado que esta es la introducción del libro, seguramente explicará los contenidos principales de cada uno de los capítulos”, “a continuación posiblemente se presentarán las ilustraciones a manera de ejemplos”.


b) Guiar y evaluar el nivel de comprensión y de aprendizaje que se está alcanzando durante la lectura, así como identificar y resolver los posibles problemas que se presenten (Mateos, 1991a; Castelló, 2002). En este caso el estudiante puede identificar las dificultades que tiene para comprender la información mediante la formulación de las siguientes preguntas de orden metacognitivo: ¿Qué contenido no comprendo? ¿Cómo me doy cuenta de que no entiendo el texto? ¿Por qué no comprendo la información? ¿Cómo puedo darme cuenta de que he comprendido el texto? Así también le será de utilidad identificar qué acciones le permiten comprender mejor el escrito.

También el lector puede plantearse preguntas que apuntan a la elaboración de los contenidos revisados, tales como: ¿Cuáles son las ideas principales del texto? ¿Cuál sería un buen ejemplo de lo que el autor explica en el escrito? ¿De qué manera se relaciona lo que he leído con otros textos revisados previamente en esta materia?, entre otras. A su vez, pueden plantearse preguntas que permiten vincular lo que se lee con el entorno cercano al estudiante: ¿En qué ocasiones he tenido oportunidad de identificar lo que menciona el autor? ¿Cómo puedo aplicar las recomendaciones que se aportan en el texto? ¿Cuál será la mejor manera de contribuir a mi comunidad a partir de lo que leído en este libro? El lector puede responder en voz alta las preguntas propuestas, lo que le dará oportunidad de escucharse y con ello poder articular con mayor detalle sus ideas y evaluarlas.

c) Ubicar la información pertinente para el logro de los objetivos de lectura y señalarla. Generalmente para ello se utiliza el subrayado, aunque éste podría tener una función diferente para cada lector. En este sentido, los lectores expertos pueden utilizar el subrayado, dependiendo de sus objetivos de lectura, para releer un determinado contenido, pero también para tener presente determinada información que les servirá para redactar un informe de evaluación sobre el texto o porque representa una información específica que por algún motivo les ha llamado la atención (Zanotto, 2007). Es importante que el lector defina la función que tendrá el subrayado durante su lectura. Por ejemplo, si el estudiante tuviera que leer para exponer en clase podría tomar la decisión de subrayar aquella información que está relacionada directamente con conceptos fundamentales de la asignatura. A su vez este puede desarrollar su propio código para marcar el tipo de contenido relevante (asteriscos, signos de interrogación, paréntesis, entre otros).

d) Organizar las ideas que se tienen sobre la información que el texto aporta, para lo cual el lector puede atender a la estructura de contenidos que este presenta (Sánchez, 1993), lo que se denomina estrategia estructural. A su vez, para ello puede serle de utilidad la selección de determinados organizadores gráficos de información, dependiendo del tipo de estructuración que requiera hacer de los contenidos revisados (clarificar la organización jerárquica de los conceptos, comparar contenidos importantes, representar la estructura temática de un texto, entre otros), también puede tomar notas en las que plasme de manera organizada los contenidos principales, de acuerdo con sus objetivos de lectura.

e) Construir una opinión fundamentada o con bases sólidas sobre los contenidos que el texto aporta. Para lo cual será importante que el docente pueda explicitar al estudiante criterios de análisis de la información que le permitan identificar cuáles son las razones que presenta el autor del texto para sostener sus ideas y evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de su área del saber (Carlino, 2003).

 Es importante que el lector defina la función que tendrá el subrayado durante su lectura. Por ejemplo, si el estudiante tuviera que leer para exponer en clase podría tomar la decisión de subrayar aquella información que está relacionada directamente con conceptos fundamentales de la asignatura.

Realizar estas distintas actividades, como se puede observar, requiere la aplicación de un conjunto de recursos que ayudarán al estudiante a comprender mejor el contenido del texto, pero también a aprender a partir de sus lecturas. En esta lógica, para que el estudiante logre una mayor claridad sobre cómo llevó a cabo su actividad lectora, así como también sobre lo que comprendió y aprendió a partir de ésta, será importante efectuar una evaluación o valoración de su proceso de lectura y de los resultados obtenidos. A continuación, abordaremos este punto.

## **EVALUACIÓN O VALORACIÓN GLOBAL DE LA LECTURA**

Una vez que el estudiante ha planificado su lectura, que la ha aplicado de manera flexible al momento de leer el texto y que ha autorregulado y evaluado su desempeño, se requiere de una evaluación o valoración global del proceso de lectura efectuado y de los resultados obtenidos en relación con el objetivo de lectura (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Para ello, el aprendiz puede hacer una reflexión sobre lo siguiente:

1. ¿De qué manera relacioné los pasos de la planificación con mis objetivos de lectura?
2. ¿Cómo definí en la planificación los pasos más adecuados para lograr mis objetivos de lectura?
3. ¿Cómo realicé el seguimiento de mi lectura para saber si estaba logrando mis objetivos lectores?
4. En caso de haber tenido dificultades para lograr los objetivos de lectura ¿realicé las modificaciones necesarias a la planificación?
5. ¿En qué medida logré los objetivos de lectura que establecí inicialmente?
6. ¿Qué aspectos podría mejorar cuando realice otra lectura en una situación parecida?
7. ¿Qué acciones realizadas considero que podré aplicar a una situación de lectura parecida?
8. ¿Cómo me sentí durante la planificación y el desarrollo de la lectura?
9. ¿Qué aprendí sobre el tema que leí?
10. ¿Cómo relacioné los contenidos del texto con contenidos aprendidos a partir de otras lecturas?
11. ¿Cómo me siento ahora que estoy evaluando o haciendo una valoración global de mi lectura?
12. ¿Qué fue lo que aprendí de esta actividad lectora?

Después de la actividad valorativa propuesta, es posible estar en condiciones de estimar el grado en el que se ha comprendido el texto y logrado el objetivo de lectura. En caso de que no se haya alcanzado, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010) pueden autogenerarse determinadas actividades de manera estratégica (relectura parcial y selectiva, exploraciones, etc.), así como la definición de conceptos que no resultan del todo claros, la revisión de textos complementarios, entre otras, de tal manera que sea posible resolver las dificultades emergentes.

## **■ PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN CIENCIAS SOCIALES**

En el ámbito universitario, como hemos observado, el proceso lector requiere integrarse a una determinada cultura académica, perteneciente a un campo o área de conocimiento disciplinar. Este proceso de integración o “inmersión”

es esencial que sea guiado por el docente dentro del marco curricular de su asignatura, mediante un conjunto de prácticas letradas que forman parte de la alfabetización académica. Este tipo de alfabetización consiste en propiciar el acceso de los estudiantes a las distintas culturas escritas de las disciplinas. Para ello es importante que los docentes desarrollen las condiciones de enseñanza para que los universitarios aprendan a buscar información, elaborarla, estructurarla y jerarquizarla, así como ponerla en relación, analizar y valorar razonamientos, argumentar y comentar, entre otros, de acuerdo con los métodos propios del campo disciplinar al que pertenecen (Carlino, 2013).

En nuestro caso, trataremos la alfabetización académica en Ciencias sociales a partir de la enseñanza de las estrategias de lectura desde el enfoque socio-cognitivo. De acuerdo con resultados de investigación, a partir de los años ochenta se demostró que los métodos con una clara efectividad para el diseño de programas de intervención en estrategias de comprensión, en lo general, y de supervisión de la comprensión, en lo particular, son aquellos que combinan la explicación y modelado de las estrategias de lectura por parte del docente, así como el desarrollo de una práctica dirigida (Mateos, 1991a).

A partir de lo señalado y con fundamentos en la investigación sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje situado, la presente propuesta didáctica consta de tres aspectos metodológicos esenciales. En primer lugar, se encuentra la enseñanza explícita de las estrategias de lectura por parte del docente; en segundo lugar, la perspectiva correspondiente al abordaje de tareas auténticas y a la enseñanza integrada en este caso de las estrategias de lectura a los contenidos disciplinares de las ciencias sociales (Pozo, Monereo y Castelló, 2001). En tercer lugar, incluimos la propuesta para la enseñanza que integra distintos contextos de interacción generados en el aula (Monereo, 2007). Los aspectos mencionados tendrían que aplicarse de manera interrelacionada y sistemática, dado que no son excluyentes y más bien permiten en su conjunto la integración, por parte del estudiante, de experiencias diversas de aprendizaje significativo que favorecen la aplicación de estrategias de lectura en un campo disciplinar determinado.

### **ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA**

La instrucción explícita de las estrategias de lectura requiere que sean modeladas y explicadas por parte del docente mediante un proceso cíclico, y puestas en práctica por el estudiante a partir de la guía del docente (Afflerbach, et al., 2008). Ello con la finalidad de que los estudiantes puedan asumir gradualmente el control de sus procesos lectores (Mateos, 1991a), lo que implica un mayor nivel de autorregulación de la actividad lectora (Carlino, 2005). Esto favorecerá que el estudiante comprenda qué son las estrategias de lectura y construya un aprendizaje condicional en relación con éstas, mediante el cual podrá definir por qué, cuándo y cómo aplicarlas, así también transferirlas a tareas académicas similares (Lorch et al., 1993; Paris et al., 1983;). A continuación, abordamos los distintos métodos que de acuerdo a la abundante investigación, reportan resultados favorables para la enseñanza explícita de las estrategias de lectura.

■ Después de la actividad valorativa propuesta, es posible estar en condiciones de estimar el grado en el que se ha comprendido el texto y logrado el objetivo de lectura. En caso de que no se haya alcanzado, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010) pueden auto-generarse determinadas actividades de manera estratégica (relectura parcial y selectiva, exploraciones, etc.), así como la definición de conceptos que no resultan del todo claros, la revisión de textos complementarios, entre otras, de tal manera que sea posible resolver las dificultades emergentes.

La toma de conciencia del proceso de las estrategias también requiere del diálogo o discusión del docente con los estudiantes sobre los contenidos explicados, con la finalidad de que ellos puedan reflexionar acerca de la aplicación de las estrategias y, como parte de esta actividad, considerar distintos objetivos de lectura, así como pensar en la mejor manera de alcanzarlos (Paris, Cross y Lipson, 1984).

### **EXPLICACIÓN Y DIÁLOGO**

La explicación por parte del docente tiene la función de que el estudiante conozca qué son las estrategias y que desarrolle una mayor conciencia con respecto a cómo se aplican y los beneficios que aportan, así también acerca de las situaciones, recursos, materiales y propósitos que favorecen su consecución (Mateos, 1991a). En este sentido, como parte de la explicación, es importante que el docente contextualice las estrategias de lectura, de tal manera que quede claro para el estudiante que éstas se aplican a textos de una asignatura específica, los cuales guardan una determinada relación con el programa de la misma (Carlino, 2005), en la que prevalecen determinados aprendizajes sobre otros, los cuales es muy importante que el estudiante aprenda a identificar.

La toma de conciencia del proceso de las estrategias también requiere del diálogo o discusión del docente con los estudiantes sobre los contenidos explicados, con la finalidad de que ellos puedan reflexionar acerca de la aplicación de las estrategias y, como parte de esta actividad, considerar distintos objetivos de lectura, y pensar en la mejor manera de alcanzarlos (Paris, Cross y Lipson, 1984). Esta discusión puede favorecer el desarrollo de un diálogo y reflexiones entre estudiantes y el docente acerca de las prácticas lectoras que efectúan habitualmente para sus estudios, sobre las características de las distintas tareas de lectura académica que desarrollan y las dificultades que enfrentan, también sobre su rol como lectores universitarios y en lo referente a las características de los textos a leer en la asignatura y en la carrera en general (Mateos, 2009). A su vez, después de la explicación, los estudiantes pueden realizar la lectura de un texto de la materia y posteriormente discutir de manera grupal y conjuntamente con el profesor acerca de su contenido y del proceso que siguieron para leerlo para posteriormente realizar una comparativa entre éste y el de una lectura estratégica (Mateos, 1991b).

Los métodos para la enseñanza explícita de estrategias requieren que de manera previa el docente explore mediante preguntas las acciones que suelen emprender los alumnos, más o menos estratégicas para efectuar tareas académicas, en este caso de lectura. La información que obtenga es importante que la integre en sus comentarios y explicaciones (Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

### **MODELADO DE PENSAMIENTO**

El modelado de pensamiento o modelado metacognitivo, también aplicado a la enseñanza de las estrategias de aprendizaje (Castelló, 2002; Castelló y Monereo, 1996), es un método que permite al docente o a un experto en la temática hacer explícito o verbalizar ante los estudiantes qué es lo que piensa y hace para resolver un determinado problema o aprender determinado contenido. En este caso resulta fundamental señalar que, además de hacer explícitos los pasos a seguir para desarrollar una determinada lectura, es necesario que el experto especifique los criterios que lo llevaron a considerar preferibles esos pasos y no otros. Es decir, el docente debe señalar a qué condiciones (tipo de texto a revisar, tipo de análisis a realizar, tiempo disponible, entre otros) es necesario prestar atención para desempeñarse adecuadamente; cómo y por qué se eligen determinados procedimientos a



realizar, así como qué tipo de procedimientos alternativos podrían utilizarse; también debe explicar a los estudiantes cómo pueden guiar o controlar el proceso de lectura efectuado y cómo pueden identificar si han logrado sus objetivos lectores; aunado a lo anterior, debe ayudarles a definir los criterios que permiten hacer una valoración del proceso seguido y del producto obtenido, entre otros (Monereo, Pozo y Castelló, 2001).


De acuerdo con distintos aportes en investigación (Castelló, 2002; Mateos, 1991a, 1991b; Pozo, Monereo y Castelló, 2001), este método favorece que los aprendices: a) tomen conciencia de la importancia de las actividades y la toma de decisiones implicadas en el proceso lector y, por lo tanto, perciban de una manera más amplia, profunda y detallada a la comprensión de textos en contextos académicos; b) comparen la lectura que efectúa un experto con la suya y desarrollen una mayor conciencia sobre su propio desempeño lector; c) identifiquen un conjunto de procedimientos útiles para resolver dificultades en la comprensión que pueden ser utilizados de manera flexible; d) adopten un vocabulario y, por lo tanto, categorías conceptuales que les permitan tomar conciencia y abordar las distintas fases de resolución de una actividad de lectura (Monereo, 1997).

Es pertinente que el modelado de pensamiento se efectúe al dar inicio al desarrollo de tareas de lectura complejas para los estudiantes, también puede ser un método útil para dialogar respecto al proceso de lectura seguido y para compartir conocimiento sobre el desarrollo de dicha actividad, lo cual favorece la comprensión de escritos con un alto grado de especialización, así también brinda herramientas cognitivas a los estudiantes con dificultades para la comprensión de textos académicos.

Un complemento necesario del modelado de pensamiento para el aprendizaje de las estrategias de lectura es que el estudiante lleve a la práctica lo aprendido (Mateos, 1991a). De esta manera, requerirá pensar en voz alta mientras realiza una actividad académica de lectura, esto con la finalidad de que el docente y los compañeros de clase, especialmente aquellos con mayores habilidades lectoras, puedan guiarlo, corregirlo y proponerle nuevas alternativas. La presente actividad requiere un tipo de diseño denominado andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) en el cual el estudiante que, inicialmente cuenta habilidades limitadas, progresa a lo largo de un proceso caracterizado por el retiro gradual de las ayudas por parte del docente, en función de los avances generados. El andamiaje favorece que el aprendiz asuma paulatinamente una mayor responsabilidad en su propio proceso de lectura, en este caso. De esta manera, los estudiantes logran una mayor conciencia de los diferentes procesos que forman parte de la aplicación de una estrategia de lectura.

### **ENSEÑANZA INTEGRADA DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN CONTENIDOS DISCIPLINARES MEDIANTE TAREAS AUTÉNTICAS DE APRENDIZAJE**

La enseñanza de procesos que permiten al estudiante aprender y comprender mejor, requiere llevarse a cabo de una manera integrada en un campo disciplinar específico, dada la indisoluble relación que existe entre lo que se

 Un complemento necesario del modelado de pensamiento para el aprendizaje de las estrategias de lectura es que el estudiante lleve a la práctica lo aprendido (Mateos, 1991a).

■ De esta manera, las estrategias de lectura requieren ser aplicadas o integradas mediante tareas auténticas al abordaje de contenidos disciplinares específicos, dado que su función primordial es ser utilizadas para construir aprendizajes significativos a partir del procesamiento de dichos contenidos en contextos de práctica relevantes para el estudiante.

aprende y el contexto en que este proceso se lleva a cabo (Monereo, Pozo y Castelló, 2001). La concepción de una instrucción integrada tiene aplicación en el ámbito de las estrategias de lectura, pues éstas requieren enseñarse en los contextos de las asignaturas para que favorezcan el aprendizaje del estudiante en su campo disciplinar.

La integración de la enseñanza de las estrategias de lectura al contexto de la asignatura, supone la utilización de dichas estrategias como herramientas epistémicas, lejos de promover una lectura reproductiva (Mateos, 2009). En este sentido, las estrategias aplicadas a la lectura tendrían que favorecer el análisis de las ideas que se plasman en los textos, así como contrastarlas con las propias o con los conocimientos previos y examinar los fundamentos del lector para desarrollar una determinada interpretación, lo cual permite construir un aprendizaje reflexivo y crítico de los contenidos disciplinares (ver Cartolari y Carlino, 2016, en este volumen). Para las autoras es muy recomendable que este tipo de aprendizaje sea promovido por parte del docente mediante el desarrollo de un diálogo reflexivo con los estudiantes que permita acompañar sus procesos interpretativos, así como favorecer que ellos desarrollen una mayor conciencia de los mismos, así como acerca de sus propios procesos lectores y de los aprendizajes que han construido.

Por otra parte, se trataría de que el docente diseñe actividades de aprendizaje que permitan resolver situaciones “reales” o con un alto grado de autenticidad. Las tareas auténticas se encuentran en el marco de lo que se denomina enseñanza situada (Brown, Collins y Duguid, 1989; Stein, Isaacs y Andrews, 2004) y corresponde a aquellas actividades de aprendizaje que permiten al estudiante enfrentarse a una situación que involucra la solución de problemas vinculados con un contexto real o muy similar a éste. Asimismo, se encuentran relacionadas directamente con la aplicación funcional de los aprendizajes de los estudiantes, ya que involucran contextos y situaciones altamente significativos para ellos, en el sentido de cercanos, habituales y necesarios (Monereo, 2003). De esta manera, las estrategias de lectura requieren ser aplicadas o integradas mediante tareas auténticas al abordaje de contenidos disciplinares específicos, dado que su función primordial es ser utilizadas para construir aprendizajes significativos a partir del procesamiento de dichos contenidos en contextos de práctica relevantes para el estudiante.

Las estrategias lectoras que son enseñadas en abstracto o de manera descontextualizada (sin relación con los contenidos de las asignaturas) impiden que el estudiante aprenda cómo aplicarlas en las áreas de conocimiento que necesita abordar. En esta lógica, por ejemplo, puede ser de utilidad enseñarlas a investigadores noveles en relación con sus propios estudios en desarrollo y, como parte de este proceso, enfocarlas a la toma de conciencia sobre cuáles son las acciones que resultan de mayor utilidad para comprender a profundidad un texto de determinadas características. En este sentido, el docente puede efectuar un diálogo reflexivo con los estudiantes en el que identifiquen las características de los textos académicos propios de su área de estudio, con la finalidad de que los estudiantes aprendan a examinarlos y detectar las regularidades que determinados tipos de textos presentan, así como las diferencias entre sí (ver la propuesta de Castro y Sánchez, 2016, en este volumen).


Otras acciones de lectura relevantes para efectuar un proceso de investigación consisten en: jerarquizar los pasos a seguir para realizar la búsqueda de información bibliográfica, definir qué tipo de lectura es necesario realizar frente a los tipos de textos encontrados (capítulos de libros, artículos de investigación, ensayos, entre otros.), cómo organizar la información de mayor relevancia y qué tipo de anotaciones resultan más adecuadas, entre otros. En este caso se trataría de que el docente formule preguntas y aporte ciertas “señales” que permitan al aprendiz encontrar de manera gradual las respuestas por sí mismo y aplicar dichas reflexiones en la realización de su investigación.

Un método que puede favorecer el aprendizaje y aplicación de las estrategias de lectura de manera integrada con un alto grado de autenticidad es el “Aprendizaje mediante proyectos”, el cual será explicado de manera detallada más adelante en el apartado denominado “Contexto 3 Interpsicológico grupal simétrico”. Se trataría en definitiva que los procesos de comprensión de textos académicos en el campo de las ciencias sociales se enseñen mediante métodos didácticos acordes a los contextos de aprendizaje presentes en las aulas universitarias, como se explica en el siguiente apartado.

### **MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN EN DIVERSOS CONTEXTOS DE INTERACCIÓN DEL AULA**

Como sabemos los procesos de socialización en el aula basados en el diálogo reflexivo, el intercambio de ideas y perspectivas, así como en la colaboración y cooperación, tienen una clara influencia en la producción, aplicación y reestructuración de nuevos aprendizajes en determinados contextos socioculturales (Brown, Collings y Duguid, 1989; Daniels, 2003; Díaz-Barriga, 2006). En esta línea, consideramos necesario conocer los distintos contextos de intercambios sociales o de interacción que se pueden generar en el aula, los cuales desarrollan entre sí una influencia recíproca y permanente. Todo ello con la finalidad de diseñar actividades didácticas que se integren a dichos contextos y favorezcan el aprendizaje de las estrategias de lectura.

En esta propuesta, entendemos los contextos de interacción en el aula a partir de los aportes de Monereo (2007). A partir del autor asumimos que la lectura académica vinculada al aprendizaje disciplinar puede enseñarse en los contextos intrapsicológico personal, interpsicológico diádico asimétrico, el grupal simétrico y el interpsicológico institucional. En este caso, nos referiremos a los tres primeros contextos, dado que corresponden directamente al ámbito del aula y el último de ellos implica el desarrollo de líneas de trabajo institucional que en este capítulo no nos serían prioritarias. Para ello, en el resto del apartado se explican brevemente un conjunto de propuestas educativas para los tres primeros, en las que el docente puede gestionar la interacción social del grupo como herramienta para que los estudiantes puedan interiorizar, desarrollar y tomar conciencia de los procesos que les permiten regular sus propios aprendizajes y construir nuevos conocimientos a partir de la lectura.

 En esta propuesta, entendemos los contextos de interacción en el aula a partir de los aportes de Monereo (2007). A partir del autor asumimos que la lectura académica vinculada al aprendizaje disciplinar puede enseñarse en los contextos intrapsicológico personal, interpsicológico diádico asimétrico, el grupal simétrico y el interpsicológico institucional.

### **CONTEXTO 1. INTRAPSICOLÓGICO PERSONAL:**

Forman parte de éste los procesos cognitivos y emocionales, así como todo lo implicado en la configuración del yo del aprendiz y la influencia que distintas personas ejercen en él, por ejemplo, familiares, amistades y la figura del docente, con los cuales establece una interacción, se encuentren presentes o no. En este contexto, el docente puede incidir de manera indirecta para que el estudiante adquiera gradualmente mayores niveles de consciencia sobre su comprensión y sobre las actividades que requiere efectuar para alcanzar sus objetivos de lectura. A continuación, presentamos dos métodos que favorecen dichos procesos.

#### **Hojas de pensamiento**

Este recurso puede ser diseñado por el docente y enseñado al estudiante para que posteriormente éste lo desarrolle y lo aplique. Las hojas de pensamiento se caracterizan por aportar un conjunto de frases y de preguntas abiertas que permiten generar y guiar determinados procesos cognitivos que favorecen un desempeño estratégico durante la lectura. En este sentido, se pretende que funcionen como si fuera una conciencia externa al estudiante (Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Permiten formular preguntas que favorezcan el desarrollo de pensamientos organizados que guíen la lectura y las acciones con ésta relacionadas, p. ej. plantearse ¿Qué objetivo de lectura deseo lograr? ¿Qué conocimientos previos tengo sobre el tema del texto? ¿Cómo alcanzaré el objetivo? ¿Qué recursos será conveniente utilizar? ¿Cómo evaluaré si estoy alcanzando el objetivo durante la lectura?

#### **Pautas de lectura**

Esta herramienta consiste en enlistar un conjunto de acciones o pasos claves para el proceso de resolución de una tarea, en este caso de lectura. Inicialmente el docente puede proponer dichas acciones y posteriormente puede efectuarlo el estudiante. Mediante las pautas de lectura se guían y recuerdan las actividades fundamentales en una determinada tarea de lectura. Con ello, el docente influye en el proceso de lectura del estudiante, guiándolo para que se lleve a cabo de una manera consciente y reflexiva, pero también permite que el aprendiz interiorice gradualmente dichos procesos de pensamiento y con ello desarrolle una mayor autonomía para la resolución de distintas tareas lectoras.

Tanto las hojas de pensamiento como las pautas pueden ofrecerse a través de diversos medios además de los que incluyen el soporte en papel, tales como los cuestionamientos que el docente puede expresar a los estudiantes de manera oral, así como también con la utilización de computadoras o el pizarrón. Ambos métodos ayudarían a los estudiantes a desarrollar las distintas habilidades de regulación metacognitiva de la comprensión lectora señaladas en apartados anteriores.

### **CONTEXTO 2: INTERPSICOLÓGICO DIÁDICO ASIMÉTRICO:**


En este contexto se presentan relaciones asimétricas uno a uno, en las que alguno de los integrantes realiza actividades de tutelaje. Mediante estas

actividades educativas es posible generar un proceso gradual en el que se permite avanzar al aprendiz desde sus conocimientos previos hasta la construcción de nuevos aprendizajes, a partir de tareas diseñadas de tal manera que éste pueda desarrollar sus propios recursos de aprendizaje y con ello transitar hacia una mayor autonomía en la construcción de conocimientos. En este caso hacemos referencia a la relación docente-estudiante, pero también a la interacción entre estudiante-estudiante, cuando uno de ellos cumple la función de tutor de su compañero.

### **Tutoría entre pares de rol fijo y recíproca**

En este método de aprendizaje, el cual es una modalidad de aprendizaje cooperativo, el estudiante con mayor habilidad (tutor) aprende enseñando a su compañero tutorado (Duran y Flores, 2014), en nuestro caso el contenido a enseñar son las estrategias de lectura. De acuerdo con Duran y Vidal (2004), en contextos instructivos formales, este método se fundamenta en la creación de parejas con una relación asimétrica (generada por el rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente), que tienen un objetivo común, compartido y conocido (construcción de un determinado aprendizaje) que se logra a través de un encuadre o marco de relación planificado y explicitado por el docente. En este caso nos referimos a una tutoría de rol fijo. En esta modalidad de enseñanza-aprendizaje el alumno tutor prepara, con la participación del docente, las actividades a efectuar y las ayudas que ofrecerá a su compañero tutorado (Monereo, Pozo y Castelló, 2001). La acción didáctica central del estudiante tutor es la de aportar al aprendiz tutorado oportunidades prácticas diversas y gradualmente más complejas, para lo cual el tutor requerirá un conocimiento sobre las características de las distintas tareas de lectura a realizar y del proceso requerido para llevarlas a cabo, también es la de proporcionar las ayudas pertinentes para favorecer la aplicación de estrategias que permiten efectuar la actividad de lectura de manera exitosa.

En cuanto a las tutorías recíprocas, éstas permiten que estudiantes de la misma edad y mismo nivel de conocimientos alternen el rol de tutor y tutorado, lo cual aporta el beneficio de que ambos estudiantes tienen la oportunidad de aprender, tanto enseñando como recibiendo ayuda de su compañero (Duran, Blanch, Thurston y Topping, 2010). Este tipo de actividad cooperativa puede ser de mucha utilidad para el desarrollo y aplicación de las estrategias de lectura, en la que el estudiante tutor aporte al tutorado las ayudas necesarias con la guía del docente. Una modalidad similar es el método de "enseñanza recíproca" de Palincsar y Brown (1984), que favorece la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. En este método el profesor modela a los estudiantes cómo se realizan de manera flexible cuatro actividades básicas que permiten alcanzar el objetivo de comprender un texto: resumir, plantear interrogantes, resolver dudas y hacer predicciones respecto al siguiente párrafo. A su vez, señala cuáles son sus aportes a la comprensión final y anima a los estudiantes a llevarlas a cabo, para lo cual les aporta una guía y retroalimentación durante este proceso. Posteriormente, los alumnos adoptan por turnos el rol del docente y ponen en práctica las actividades enseñadas con el grupo de compañeros de aula, de la manera en que el docente las realizó.

 La acción didáctica central del estudiante tutor es la de aportar al aprendiz tutorado oportunidades prácticas diversas y gradualmente más complejas, para lo cual el tutor requerirá un conocimiento sobre las características de las distintas tareas de lectura a realizar y del proceso requerido para llevarlas a cabo, también es la de proporcionar las ayudas pertinentes para favorecer la aplicación de estrategias que permiten efectuar la actividad de lectura de manera exitosa.

■ De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), un proyecto presenta las siguientes características: a) es propositivo por parte de los alumnos; b) mantiene cierta libertad dentro de los marcos curriculares; c) se enfoca a una actividad o producto concreto; d) permite la construcción de conocimiento, desarrollo de habilidades y de determinadas actitudes pertenecientes a los programas en los que se inserta la actividad de enseñanza-aprendizaje o que tienen un carácter curricular transversal.

### **CONTEXTO 3: INTERPSICOLÓGICO GRUPAL SIMÉTRICO.**

En este contexto, los estudiantes llevan a cabo una interacción entre iguales que resulta favorable para desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje en la modalidad colaborativa (Wenger, 2001) y cooperativa (Jonhson, Jonhson y Edhythe, 2008; Monereo y Durán, 2002). En ambos tipos de interacción las actividades son previamente estructuradas por el docente permitiendo que los integrantes de grupos reducidos se enfoquen al logro de objetivos de aprendizaje compartido, tomen conciencia recíproca de éstos y favorezcan el aprendizaje gradual de los contenidos de los textos y de estrategias de lectura. A continuación, abordaremos una modalidad de aprendizaje colaborativo y cooperativo que, como fue mencionado previamente, puede ser de clara utilidad para favorecer la aplicación de las estrategias de lectura en un contexto de enseñanza integrada en el que se desarrollen tareas auténticas.

#### **Aprendizaje mediante proyectos (AMP)**

Las tareas auténticas, en nuestro caso para la enseñanza de las estrategias de lectura en la universidad, pueden desarrollarse muy favorablemente en el marco que brinda el enfoque de aprendizaje mediante proyectos (AMP). Este enfoque adopta una perspectiva situada, dado que permite el acercamiento del estudiante a contextos reales en los cuales necesita construir y aplicar sus conocimientos de manera altamente significativa para él y su entorno social. En esta lógica, el AMP puede familiarizar al alumno con las acciones que caracterizan al proceso de investigación de los científicos sociales (Díaz-Barriga, 2006).

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), un proyecto presenta las siguientes características: a) es propositivo por parte de los alumnos; b) mantiene cierta libertad dentro de los marcos curriculares; c) se enfoca a una actividad o producto concreto; d) permite la construcción de conocimiento, desarrollo de habilidades y de determinadas actitudes pertenecientes a los programas en los que se inserta la actividad de enseñanza-aprendizaje o que tienen un carácter curricular transversal. Asimismo, el AMP aporta un encuadre compatible con el enfoque de aprendizaje colaborativo y con el de aprendizaje cooperativo.

Las distintas propuestas de enseñanza enfocadas al aprendizaje mediante proyectos de manera colaborativa de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010) y Díaz-Barriga (2006) coinciden en las actividades progresivas básicas o pasos principales que presentaremos a continuación. En este caso abundaremos en la actividad referente a la documentación sobre el tema a abordar, dada su relación directa con los procesos lectores.

- a) Establecer el propósito o el porqué del proyecto
- b) Documentación del tema a abordar
- c) Planificar el proyecto

- d) Realizar el proyecto
- e) Valoración de la experiencia
- f) Publicación o difusión del proyecto

En lo correspondiente a la documentación del tema a abordar, este es el paso en el cual el docente tendrá una clara oportunidad de enseñar de manera explícita estrategias de lectura. Recurrir a fuentes de información impresa y digital de validez será esencial para que los estudiantes puedan plantear el proyecto con la fundamentación adecuada. Las estrategias de lectura permitirán, de acuerdo con lo que se abordó previamente, que el estudiante guíe de manera consciente los procesos de búsqueda y análisis de la información a partir de objetivos lectores que pueden subdividirse en general y particulares. Los objetivos de lectura tendrían que estar enfocados en aportar la información necesaria para efectuar la planificación del proyecto, así como para brindar respuestas a preguntas de investigación que, de acuerdo con las contribuciones para el desarrollo de proyectos en ciencias sociales de Ander-Egg y Aguilar (1998, citado por Díaz Barriga, 2006), serían básicamente las siguientes: ¿Qué se quiere hacer? ¿Por qué se quiere hacer? ¿Para qué se quiere hacer?

El enfoque de AMP, aporta un marco de autenticidad al aprendizaje de las estrategias de lectura y en lo que concierne a su evaluación, ésta tendría que enfocarse no únicamente en los productos finales, sino también el proceso seguido para realizarlos. Debido a ello se pueden aplicar distintas modalidades de evaluación auténtica (evaluación de portafolios, evaluación formativa/formadora, evaluación del desempeño, utilización de rúbricas adecuadas al proyecto) (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

A lo largo del presente capítulo señalamos la relevancia de las estrategias de lectura como herramienta epistémica dentro de un determinado campo disciplinar, en este caso el de las ciencias sociales. Asimismo, se expusieron razones respecto a la importancia de enseñar las estrategias de manera integrada mediante tareas auténticas. En relación con ello, será necesario explicitar que una condición muy importante para que las estrategias puedan ser enseñadas por el docente es que él mismo las comprenda en profundidad a partir de su aplicación en las propias actividades de lectura académica. Esto le permitirá tomar consciencia de los distintos procesos de pensamiento que lleva a cabo y de cómo optimizarlos para lograr las producciones lectoras esperadas, lo cual favorecerá el desarrollo de una observación minuciosa y del seguimiento de los procesos de lectura efectuados por sus estudiantes, así como del planteamiento de sugerencias para realizar las modificaciones pertinentes y la explicitación de lo que el estudiante ha realizado adecuadamente.

## REFERENCIAS

- Afflerbach, P. P, Pearson, P. D. y Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (1998). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Aznar, E., Cros, A., y Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive developmental reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, y W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp.453-481). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura. Trabajo presentado en las XIII Jornadas Internacionales de Educación del 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires. Recuperado de: file:///C:/Users/Merce/Downloads/12289-38555-1-PB.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 6). México: Ediciones SM.
- Castelló, M. (2002). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 185-217). Madrid: Visor.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje*, 74, 39-55.
- Castro, C. y Sánchez, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 3). México: Ediciones SM.



- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004): *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Duran, D., Blanch, S., Thurston, A. y Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 209-222.
- Duran, D. y Flores, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(1), 5-17.
- Figueras, C. y Santiago, M. (2002). Planificación. En Estrella Montolío (Coord.) *Manual Práctico de escritura académica*, vol. II (pp. 15-68). Barcelona: Ariel Practicum.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-development Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- González, P. (2009). *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. México: Siglo XXI.
- Jonhson, W. D, Jonhson, R. T. y Edhythe, J. H. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge University Press.
- Kobayashi, K. (2009). Comprehension of relations among controversial texts: Effects of external strategy use. *Instructional Science*, 37, 311-324.
- Lorch, R., Lorch, P. E. y Klusewitz, M. A. (1993). College students' conditional knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 239-252.

- Mateos, M. (1991a). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, 56, 25-50.
- Mateos, M. (1991b). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 56, 61-76.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: más allá de una lectura reproductiva. En J.I. Pozo y M.P. Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 106-119). Madrid: Morata.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). Elaboración y comunicación del conocimiento científico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp.83-112). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (1997). La construcción del conocimiento estratégico. En M. L. Cabaní (Coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias desde el currículo* (pp.21-34). Barcelona: Horsori.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico A través de tareas auténticas. *Pensamiento educativo*, 32, 71-89.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5(3), 497-534.
- Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En J. Palacios, J., A. Marchessy, A. y C. Coll. (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp.235-258). Madrid. Alianza.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. Lipson, M. y Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3): 293-316.
- Paris, S., Cross, D. y Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension. *American Psychological Association*, 76 (6), 1239-1252.

- Perales, M. y Sandoval, R. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa D/discursiva para la alfabetización académica. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 2). México: Ediciones SM.
- Pressley, M. (1995). More About the Development of Self – Regulation: Complex, Long–Term, and Thoroughly Social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207-212.
- Pressley, M. (1997). The cognitive science of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 247-259.
- Rouet, J. F., y Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M. T. McCrudden, J. P. Magliano, y G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Sánchez, M. E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión*. Madrid: Santillana.
- Stein, S. J., Isaacs, G. y Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239-258.
- van Dijk, T. y Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. United States of America: Academic Press, Inc.
- Vega, N. Bañales, G. y Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 461-481.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4759;jsessionid=EF6CFB573A88D70745E35F1B714983B4.tdx2>
- Zanotto, M.; Monereo, C. y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos: leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos*, 33 (133), 10-29.



# CAPÍTULO II LA LECTURA

### **MOISÉS DAMIÁN PERALES ESCUDERO**

---

Doctor en Inglés y Educación por la University of Michigan y Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Veracruzana. Profesor de Tiempo Completo en el Departamento de Lengua y Educación de la Universidad de Quintana Roo, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-Conacyt) - México. Su investigación se centra en el papel del discurso y su procesamiento en los procesos educativos, particularmente en contextos de contacto lingüístico.

### **ROSA ISELA SANDOVAL CRUZ**

---

Maestra en Enseñanza del Inglés por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesora de inglés y de redacción en español en la Universidad Tecnológica de Chetumal, Quintana Roo, México. Su investigación se centra en el uso de organizadores gráficos y discursivos para la enseñanza de la comprensión de lectura.

## CAPÍTULO II

### LA LECTURA RETÓRICA DESDE LA ENSEÑANZA DISCURSIVO-COGNITIVA: UNA ALTERNATIVA PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

#### RESUMEN

Este capítulo, inscrito en la tradición de alfabetización académica, tiene como propósito presentar el concepto de lectura retórica, fundamentar su utilidad para la lectura de artículos de investigación y de revisión de la literatura, además de proponer una forma sistemática de enseñar esta forma de leer, llamada enseñanza-discursivo-cognitiva, que puede adaptarse a otros fines de lectura y géneros textuales. Se presenta una orientación teórica hacia la lectura retórica, enmarcándola dentro de una familia de conceptos relacionados, tales como la lectura crítica, el género textual, la situación retórica, el significado interpersonal, y el D/discurso. Se discute su utilidad dentro de los procesos de apropiación del conocimiento disciplinar, y se presenta una forma de trabajar la lectura retórica desde el análisis discursivo del lenguaje interpersonal fundamentado en la Teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional. Finalmente, se expone la enseñanza discursivo-cognitiva como una forma de abordar la enseñanza de la lectura retórica de manera explícita dentro de las disciplinas.

#### INTRODUCCIÓN

La educación universitaria exige a los estudiantes involucrarse en formas de leer cada vez más sofisticadas, que les permitan apropiarse tanto de los conocimientos disciplinares como de la forma en que éstos se construyen en procesos textualizados de negociación de significado. Una de éstas es la lectura retórica. El término "lectura retórica" (*rhetorical reading*) con una orientación de alfabetización académica se encuentra por primera vez en Haas y Flower (1988), quienes definen la lectura retórica como el intento de construir un contexto retórico para el texto (p. 167-168). Para nosotros, tal construcción del contexto retórico involucra abordar el texto no sólo como contenido o información, sino como resultado de las intenciones de un autor, las cuales forman parte de un tejido discursivo más amplio y pueden ejercer efectos reales sobre lectores concretos.

Se lee retóricamente cuando se intenta descubrir y cuestionar las motivaciones de los autores, sus intenciones hacia los lectores, el entramado de relaciones dialógicas o enunciados previos a los que el texto presente responde, sus argumentos implícitos o explícitos, el posicionamiento que hace de otras voces dentro de sus argumentos, alineándolas y desalineándolas unas con otras y con la voz del autor, así como la constitución que hace el texto de una o varias posiciones lectoras. La lectura retórica tiene evidentes relaciones con la comprensión de múltiples documentos (Vega, Bañales y Reyna, 2013) debido al énfasis que pone en el posicionamiento dialógico. Se relaciona también con el uso de estrategias de lectura relacionadas con el género textual y la situación retórica (ver también Castro y Sánchez, 2016, en este volumen).

■ Se lee retóricamente cuando se intenta descubrir y cuestionar las motivaciones de los autores, sus intenciones hacia los lectores, el entramado de relaciones dialógicas o enunciados previos a los que el texto presente responde, sus argumentos implícitos o explícitos, el posicionamiento que hace de otras voces dentro de sus argumentos, alineándolas y desalineándolas unas con otras y con la voz del autor, así como la constitución que hace el texto de una o varias posiciones lectoras.

Un punto clave en la lectura retórica es la caracterización, a través de procesos inferenciales, de la situación retórica que el texto indexa. La situación retórica es un conjunto complejo de personas, eventos, objetos y relaciones que presentan una o varias exigencias susceptibles de ser eliminadas total o parcialmente a través de una intervención discursiva capaz de influir en las decisiones y acciones humanas (Bitzer, 1968; Perales, 2010). Entonces, las exigencias retóricas son estados del mundo (o del conocimiento, en el caso de la lectura de textos académicos) que no son como deberían ser, y que pueden modificarse por el efecto que ejerce la acción discursiva de un escritor sobre un público de lectores. Constituyen el elemento clave de la situación retórica, ya que la presencia y organización de los restantes elementos en el texto responden a ellas.

Los textos académicos, y en particular los reportes de investigación, indexan exigencias retóricas; responden a un estado del conocimiento preexistente al mismo tiempo que lo construyen textualmente. El estado del conocimiento presenta características que no son como deberían ser: lagunas o limitaciones, confusiones o insuficiencias que el o los autores del texto intentan resolver, así sea parcialmente, mediante los mensajes comunicados en el texto en cuestión. La meta de esta resolución textual de las exigencias retóricas es un cambio en el estado del conocimiento de los lectores, p.ej., en su posicionamiento respecto de algún aspecto del conocimiento o de su producción, o en reemplazo de un dato previamente asumido como válido por otro que lo sustituya, o la acumulación de nuevos conocimientos. La meta también puede ser inspirarlos a realizar acciones, como emprender nuevos estudios o modificar sus prácticas a partir del nuevo conocimiento. En otras palabras, es la audiencia quien tiene la capacidad de alterar la exigencia, pero le compete al autor efectuar la acción discursiva necesaria para que esta modificación se produzca.

Como la construcción del conocimiento en las disciplinas es un proceso comunicativo social de negociación del significado entre participantes en el discurso, la textualización de la exigencia, o estado del conocimiento imperfecto, implica la inclusión en el texto no sólo de proposiciones, sino de un tipo de significado que ha recibido denominaciones tales como metadiscurso (Hyland, 2004; Vande Kopple, 1985), recursos enunciativos (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002), polifonía enunciativa (Aguilar y Fregoso, 2013; Ducrot 1986) o significado interpersonal (González, 2011; Kaplan, 2004; Martin y White, 2005; White, 2003). El significado interpersonal incluye aspectos tales como la representación de las voces del autor, del lector, de otros autores, de sus enunciados y posturas en torno al o los objetos de conocimiento tratados en el texto, y de las relaciones entre todos estos elementos. Engloba también a las áreas conocidas en la lingüística como modalidad y evidencialidad.

Estos recursos lingüístico-discursivos son significados interpersonales relacionados entre ellos que, en su conjunto, construyen textualmente la situación retórica. La misma es tanto textual (única para el texto en cuestión) como intertextual (por sus relaciones y alusiones a otros textos) y extratextual (por representar personas y situaciones que existen fuera del texto). La textualización de la situación retórica también pone en juego significados textua-



les, vale decir, el arreglo de la información mediante dispositivos tales como los movimientos retóricos, la progresión temática, y otros mecanismos de cohesión y coherencia. Recientemente se sabe que los recursos de expresión del significado interpersonal contribuyen a la cohesión y coherencia textuales (González, 2011; Kaplan, 2004; Martin y White, 2005). Entonces, la lectura retórica implica la construcción no sólo de una representación proposicional del texto (recuperación de significados ideativos), sino también de una representación interpersonal y textual del mismo; en relación con este último aspecto ponemos énfasis en la unidad textual creada por las pautas de significados interpersonales.

Es mediante estas representaciones que el lector puede reconstruir el contexto retórico de producción-recepción del texto. Este proceso de lectura retórica incluye la reconstrucción de la exigencia (situación que los autores desean modificar), objetivos retóricos (efectos deseados sobre la audiencia), lectores ideales o audiencias meta, posicionamientos diversos en torno a las temáticas del texto, pautas intertextuales, y las relaciones de todos estos elementos dentro de un contexto sociohistórico. Proponemos que esta lectura retórica permite identificar e interrogar los procesos y productos de construcción del conocimiento presentes en los géneros de investigación.

Como sabemos, el devenir de un acto de lectura depende en gran medida de los conocimientos, creencias y representaciones de la tarea que el lector trae al acto de lectura. En el caso de la lectura retórica de reportes de investigación o artículos de revisión y discusión de la literatura, el lector experto prototípico es probablemente un académico que conoce personalmente al autor o a varios de los autores citados (pudiendo ser él o ella uno de esos autores), que conoce las posturas teóricas o metodológicas y su historicidad, sus puntos de encuentro y desencuentro y los autores relacionados con ellas, que está íntimamente familiarizado no sólo con los objetos de estudio sino también con las convenciones retóricas de los géneros de investigación tales como sus propósitos retóricos generales (p.ej. las diferentes funciones del reporte de investigación vs. el artículo de discusión, las convenciones de cortesía para expresar acuerdo o disensión), y las estructuras y realizaciones lexicogramaticales prototípicas de cada género. Este es el lector ideal o lector modelo de este tipo de textos. Que la lectura retórica es una práctica de literacidad disciplinar llevada a cabo por expertos lo atestiguan varios estudios en campos tan diversos como la física (Bazerman, 1985), la historia (Wineburg, 1991), la literatura (Graves y Frederiksen, 1991), la biología (Charney, 1993), las ciencias sociales (Wyatt et al, 1993) y la filosofía (Geisler, 1994). El lector experto probablemente procesa las huellas textuales de los significados ideativos, interpersonales y textuales de manera altamente automatizada debido a la cantidad y calidad (p.ej., organización estructurada) de sus conocimientos previos en esos tres dominios de significación.

Sin embargo, varios trabajos realizados desde perspectivas teórico-metodológicas diversas muestran que estudiantes de los niveles medio y superior tienen dificultades para involucrarse en la lectura retórica. Esto no constituye de ningún modo una deficiencia cognitiva, sino que es una conse-

■ Como sabemos, el devenir de un acto de lectura depende en gran medida de los conocimientos, creencias y representaciones de la tarea que el lector trae al acto de lectura.

Si aceptamos la necesidad de que los estudiantes de educación superior se involucren en prácticas de lectura retórica, la interrogante es cómo lograrlo. Sabemos, por un lado, que el gran bagaje de conocimientos previos estructurados y de habilidades de los expertos les permite leer retóricamente, que de hecho lo hacen, y que muy posiblemente han desarrollado estos conocimientos y habilidades como parte de sus procesos de enculturación disciplinar, sin una enseñanza explícita.

cuencia natural de su incipiente iniciación a las disciplinas y a las formas de leer propias de la universidad.

Por ejemplo, desde la perspectiva de la enunciación, Arnoux, et al., (2002) y Aguilar y Fregoso (2013) encontraron que estudiantes de los niveles medio y superior experimentan dificultades para construir representaciones interpersonales congruentes con los textos, debido a comportamientos de lectura poco eficaces tales como procesamiento incongruente de modalidades no asertivas, (interpretar enunciados no asertivos como aseveraciones), atribución al autor de vocalizaciones de otros autores o viceversa, falta de integración de enunciados que confrontan posiciones distintas y escasa identificación de las alusiones o reinterpretaciones de otros autores.

Desde una perspectiva sociorretórica y lingüística, Perales (2010, 2013a, 2013b) encontró que alumnos universitarios no reconocen las pautas de lenguaje evaluativo presentes en textos narrativos y periodísticos y realizan inferencias retóricas poco efectivas con base en sus conocimientos de géneros orales coloquiales. Perales y Reyes (2014), atestiguan la misma problemática al leer géneros de investigación, acompañada del desconocimiento de las funciones retóricas de los géneros académicos. Desde una perspectiva cognitiva, una serie de estudios realizados desde el modelo de múltiples documentos (Perfetti, Rouet y Britt, 1999; Rouet, 2006) hallan que varias poblaciones de lectores universitarios y pre-universitarios tienen problemas para identificar y evaluar fuentes y para realizar inferencias intertextuales (ver revisión en Vega, et al., 2013).

Si aceptamos la necesidad de que los estudiantes de educación superior se involucren en prácticas de lectura retórica, la interrogante es cómo lograrlo. Sabemos, por un lado, que el gran bagaje de conocimientos previos estructurados y de habilidades de los expertos les permite leer retóricamente, que de hecho lo hacen, y muy posiblemente han desarrollado estos conocimientos y habilidades como parte de sus procesos de enculturación disciplinar, sin una enseñanza explícita. Aplicando la metáfora de los modelos ascendentes y descendentes de lectura (Sandoval y Perales, 2012), los expertos leen retóricamente usando primordialmente procesos descendentes, construyen significado a partir de sus conocimientos previos. Para los estudiantes, esto es escasamente posible su misma condición de principiantes implica que carecen del tipo de conocimiento estructurado típico de los expertos. Sabemos también que el proceso de apropiación y reelaboración de estos conocimientos y habilidades es lento y azaroso, que muchos estudiantes transitan muy penosamente por él, y que el mismo ritmo vertiginoso de producción y difusión del conocimiento hace que la tarea de identificarlo y apropiárselo sea incrementalmente desafiante. Este último aspecto (la rápida acumulación de nuevos conocimientos, así como los cambios en la manera de producirlo y difundirlo) impele a los actores de la educación terciaria a proporcionar andamiaje para facilitar y hacer más rápido el desarrollo de prácticas de lectura expertas.

Planteamos entonces que existen al menos dos posibles rutas complementarias para la inclusión de la lectura retórica como práctica de

alfabetización académica en la educación superior. Una es la construcción de conocimientos sobre el discurso que permita a los alumnos leer de manera ascendente a través del reconocimiento y procesamiento de las huellas textuales que indexan la situación retórica, como las evaluaciones que se hacen de otros textos mediante adjetivos. Otra es la construcción de conocimientos sobre el Discurso, es decir, sobre las prácticas y valores académicos relativos a la negociación, construcción y difusión del conocimiento y sus correlatos en las funciones retóricas de los géneros, sus audiencias meta, las prácticas de revisión de pares, y demás. El discurso se refiere a pautas de lenguaje en los textos. Es obvio que estas estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la lectura retórica no son mutuamente excluyentes. Como muestran Perales y Reyes (2014), y Perales, Reyes y Hernández (2015), la combinación recursiva y dialéctica de ambas produce resultados positivos para la lectura retórica de géneros de investigación, para la transferencia de habilidades de lectura retórica a géneros narrativos, y para la metacompreensión (el monitoreo y manipulación de los propios procesos cognitivos de comprensión durante la lectura).

En las secciones siguientes, se presentan propuestas concretas para la aplicación de estas estrategias en el aula, desde una perspectiva sociocognitiva que considera al lenguaje y al discurso como fenómenos a la vez sociales y cognitivos. Primeramente, se presenta nuestra distinción entre la lectura crítica y la lectura retórica. Luego se explica el concepto de discurso al cual nos adherimos y la teoría lingüística utilizada, que es la Teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Después, describimos nuestro enfoque para la enseñanza de la lectura retórica, al cual denominamos enseñanza discursivo-cognitiva. Finalmente, presentamos nuestras reflexiones al respecto.

## **ALCANCES DE LA LECTURA RETÓRICA EN RELACIÓN CON LA LECTURA CRÍTICA**

El término “lectura crítica” es de uso más extendido que el término “lectura retórica”. Cassany (2003) presenta una excelente revisión en castellano de los alcances de la lectura crítica. Aquí nos limitamos a plantear que la lectura retórica consiste en un subconjunto de prácticas típicamente consideradas dentro de la lectura crítica, particularmente aquellas centradas en identificar los elementos argumentativos y persuasivos (aquellos no explícitamente argumentativos que, sin embargo, contribuyen a la aceptación del mensaje) instanciados en un texto. De manera similar a Jiménez-Alexandre y Erdurán (2007), reservamos el adjetivo “persuasivo” para aquellos dispositivos retóricos que fortalecen la aceptabilidad o credibilidad de un mensaje sin presentar proposiciones dirigidas a convencer de manera lógica a un interlocutor. Para los artículos de investigación, algunos dispositivos persuasivos son el medio de publicación de un artículo (tipo de revista, en qué índices está registrada) y los autores citados o no dentro del mismo. El uso de elementos discursivos como los matizadores asertivos (p.ej. “los resultados indican”), y pautas de movimientos retóricos típicas de los géneros disciplinares también han sido

Para nosotros, la lectura retórica puede contribuir a evitar que la oposicionalidad que caracteriza a la lectura crítica derive en una impugnación poco fundamentada de los planteamientos de un autor.

considerados como elementos persuasivos (Pujol, Kononova y Tolchinsky, 2013). Estos elementos persuasivos contribuyen a la fuerza retórica de los textos y a la reconstrucción de su contexto retórico por los lectores.

Sin pretender establecer barreras nítidas o infranqueables entre procesos que varían y se entrelazan en pautas variegadas durante actos de lectura situados, proponemos que, para fines analíticos y didácticos, la distinción entre una práctica de lectura retórica y una práctica de lectura crítica reside en que esta última no sólo identifica los elementos retóricos del texto, sino que también implica una orientación más o menos escéptica u oposicional hacia los significados del mismo y hacia las propias reacciones y evaluaciones que el texto suscita en el lector (Perales 2013a; Wallace, 2003;). Nos parece útil aplicar esta distinción en algunos contextos de alfabetización académica en los cuales una orientación escéptica hacia los textos disciplinares puede no ser deseable en vista de los propósitos de formación (apropiación de conocimientos disciplinares), ni tampoco posible debido a los naturalmente limitados conocimientos previos de los alumnos. Para nosotros, la lectura retórica puede contribuir a evitar que la oposicionalidad que caracteriza a la lectura crítica derive en una impugnación poco fundamentada de los planteamientos de un autor.

### El D/discurso

Gee (2005, p. 10) define al Discurso con D mayúscula como “formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir que son aceptadas como casos de determinados roles (o “tipos de personas”)”. El autor plantea que el discurso con d minúscula es la expresión lingüística del Discurso y consiste en segmentos conectados de palabras que tienen significado, o textos. La escritura académica vehicula Discursos a través del discurso, ya que textualiza valores académicos tales como la necesidad de hacer avanzar el conocimiento mediante un diálogo textualizado con estudios previos. Durante la lectura retórica, se reconstruyen elementos de los Discursos. Este tipo de lectura está ligado a las exigencias retóricas recurrentes en los géneros de investigación, a saber, la discusión y generación del conocimiento mediante un diálogo con publicaciones previas que incluye la textualización de desacuerdos, debates, limitaciones, posturas encontradas, críticas, entre otras cosas.

Aunque esto puede parecer obvio, no lo es para un gran número de alumnos, debido quizás a que algunos de los textos que leen antes y durante su formación universitaria tienden a presentar el conocimiento como estable e inmutable. Los géneros de investigación, por el contrario, desestabilizan aspectos del conocimiento con el fin de lograr la modificación de las exigencias retóricas. Estos distintos posicionamientos epistémicos tienen correlatos en el lenguaje de los textos; si la investigación en contextos anglosajones sirve de alguna guía, los libros de texto tienen una presencia menor de significados interpersonales que los géneros de investigación. La literatura indica que los géneros de investigación incluyen exponentes lingüísticos de tipo valorativo que señalan los posicionamientos de los autores hacia otros

autores y enunciados. Postulamos que el análisis de los mismos puede servir para inferir los elementos de la situación retórica. Entonces, la lectura retórica como práctica de alfabetización académica requiere construir conocimientos sobre los Discursos que los géneros vehiculan y sobre cómo lo hacen en el discurso.

### LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO INTERPERSONAL EN EL D/discurso

La Teoría de la Valoración es un desarrollo reciente dentro de la Escuela de Sydney de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), una corriente fundada por el lingüista británico M. A. K. Halliday (una excelente introducción a la LSF en español es Ignatieva, 2010). La LSF tiene como objetivo producir descripciones del lenguaje como un sistema de recursos semióticos determinado socialmente. A diferencia de otras ramas más centradas en la gramática de la oración, la Escuela de Sydney se ha ocupado de desarrollar abordajes teórico-metodológicos para el análisis lingüístico del discurso y de los fenómenos de unidad textual, poniendo especial énfasis en el análisis de los géneros y registros escolares y de su enseñanza (Hernández, 2010). Uno de estos abordajes es la Teoría de la Valoración, cuyos fundamentos exponen White (2003), Martin y White (2005) y, en español, Kaplan (2004) y González (2011). La Teoría de la Valoración combina el dialogismo Bajtiniano con un enfoque en la expresión lingüística de la evaluación para dar cuenta sistemática del significado interpersonal, considerando dentro del mismo el posicionamiento de los interlocutores en el discurso, la construcción de lectores ideales, la voz del autor, los dispositivos lingüísticos de la persuasión y el sustrato ideológico del discurso. Intenta también explicar cómo la expresión lingüística repetida de estos significados interpersonales a lo largo de un texto contribuye a la unidad textual. En esta sección se exponen solamente los elementos esenciales para los objetivos de este capítulo.

Según esta teoría, los recursos semánticos de la Valoración se dividen en tres grandes áreas o sistemas: la **ACTITUD**, el **COMPROMISO** y la **GRADACIÓN**. El sistema de interés en este trabajo es la actitud, el cual incluye los significados mediante los cuales se textualiza la evaluación o la emoción negociada entre participantes en el discurso. Se trata entonces de segmentos de lenguaje “que transmiten una evaluación positiva o negativa, o que pueden interpretarse como una invitación al lector a suministrar sus propias evaluaciones positivas o negativas” (Kaplan, 2004, p. 60). Para cualquier secuencia de actitud, pueden identificarse los siguientes elementos:

- a) Una valencia o polaridad actitudinal, según se transmita una carga valorativa positiva o negativa dentro de un sistema de valores localmente situado (Perales, 2010);
- b) Un Valorador o sujeto que emite la evaluación o emoción;

- c) Un Valorado que es el objeto de la evaluación o emoción emitida por el Valorador; y
- d) Un Valorante o destinatario de la evaluación o emoción; a quién se comunica la evaluación, por oposición a la persona, proceso u objeto Valorado.

La Tabla 1 presenta un ejemplo de análisis de una oración tomada de un artículo de revisión de la literatura sobre las finanzas de las empresas familiares (González, Guzmán, Pombo y Trujillo, 2011, p. 21): “Denis y Denis (1994) desestiman la relación entre concentración de la propiedad y desempeño financiero.”

**Tabla 1**

<b>Ejemplo de análisis de lectura retórica de una secuencia de actitud</b>			
<b>Segmento de valoración y polaridad</b>	<b>Valorador</b>	<b>Valorado</b>	<b>Valorante</b>
Desestiman (-)	Los autores Denis y Denis en su publicación de 1994	La relación entre concentración de la propiedad y desempeño financiero	Otros académicos, posiblemente aquellos que consideran importante la relación entre concentración de la propiedad y desempeño financiero

Es de señalarse que los textos académicos raramente textualizan el Valorante. Este puede inferirse partiendo de la premisa de que los enunciados del texto responden al intento de textualizar y persuadir a un lector modelo a partir de una exigencia retórica, un estado del lector que el autor busca modificar. En el artículo de González et al. (2011), la oración analizada viene precedida de una larga relación y discusión de estudios enfocados en el análisis de la relación entre concentración de la propiedad y desempeño financiero. La inclusión de este nuevo estudio significa un viraje discursivo hacia una escuela de pensamiento distinta. Este viraje lo señala el uso de “desestimar” como marcador evaluativo de los estudios previos.

El llenado del esquema analítico, que llamamos *organizador discursivo* (por oposición a los *organizadores gráficos*, que remiten a un nivel más global de los textos)<sup>1</sup>, permite al lector reconstruir la pauta de significados interpersonales que dan unidad a las distintas secciones del texto al presentar posturas contrapuestas. Al mismo tiempo, permite discernir entre la evaluación del autor y la de otras voces. En el texto que nos ocupa, los autores retrasan la enunciación de sus propias posturas a través de evaluaciones que aparecen al final del texto. Mientras tanto, el lector debe, fundamentalmente, identificar la evaluación de otras voces presentadas por el autor para reconstruir el paisaje interpersonal del estado del conocimiento con respecto al tema, o el conjunto

de posturas y cuestionamientos en torno a él, los principales autores, y las relaciones retóricas entre las citas. Las siguientes secciones explican nuestra experiencia en el andamiaje de este proceso de lectura retórica con alumnos universitarios.

## LA ENSEÑANZA DISCURSIVO-COGNITIVA: MOVERSE ENTRE EL DISCURSO Y EL discurso


Con el fin de construir conocimientos sobre el Discurso y el discurso en los géneros de investigación, en nuestra propia práctica docente en el aula hemos encontrado útil llevar a cabo la siguiente secuencia de actividades para enseñar a leer retóricamente. Esta se inspira en el método de enseñanza directa de Duffy (2003). A estos pasos y el marco teórico que los sustenta le hemos llamado enseñanza discursivo-cognitiva.

### REFLEXIÓN SOBRE TEXTO Y DISCURSO

En esta etapa, reflexionamos sobre los textos y su papel en la construcción del conocimiento. Preguntamos a los alumnos qué tipo de textos leen normalmente y cuál es su papel en la construcción de conocimientos. Generalmente, los alumnos responden que leen capítulos de libros de texto, monografías y apuntes de los profesores, con la finalidad de apropiarse de los conocimientos allí presentados. Preguntamos también cómo presentan el conocimiento los textos leídos, si como hechos ciertos y establecidos de una vez y para siempre, o bien cómo asuntos discutibles. En general, los alumnos responden que los conocimientos se presentan como establecidos, aunque existen excepciones.

### DISCURSO Y GÉNEROS DE INVESTIGACIÓN

Preguntamos a los alumnos qué saben sobre los géneros de investigación, como el artículo de investigación y la revisión de la literatura. Con base en sus conocimientos, que son algunas veces limitados, y a través del diálogo, establecemos que los géneros de investigación tienen fines distintos a los de los géneros pedagógicos. Estos últimos buscan, generalmente, comunicar lo ya sabido a un público lego o novato y se emparentan con los textos de divulgación que pueden encontrarse, por ejemplo, en ciertas revistas. En contraste, los géneros de investigación buscan presentar conocimiento de frontera, aún inestable, y pueden, con ese fin, desestabilizar en alguna medida lo “ya sabido” sobre un tema. Además, los géneros de investigación se dirigen a otros expertos, por lo que asumen más conocimiento previo de parte del lector; los estudiantes no son los lectores ideales para este tipo de géneros, lo que dificulta la tarea de leerlos. Tras esta discusión, o simultáneamente con ella, nos ha resultado útil aplicar una metáfora teatral, que consiste en explicar que las actividades de producción del conocimiento por expertos son análogas a los acontecimientos que ocurren en una obra de teatro: los libros de texto y otros géneros como las monografías tienden a presentar la “obra” al público como un conocimiento estable y acabado, mientras que los artículos en revistas científicas son como los acontecimientos tras bambalinas que conocen los actores mismos, vale decir, los investigadores, los cuales incluyen ensayos,

 En el texto que nos ocupa, los autores retrasan la enunciación de sus propias posturas a través de evaluaciones que aparecen al final del texto. Mientras tanto, el lector debe, fundamentalmente, identificar la evaluación de otras voces presentadas por el autor para reconstruir el paisaje interpersonal del estado del conocimiento con respecto al tema, o el conjunto de posturas y cuestionamientos en torno a él, los principales autores, y las relaciones retóricas entre las citas.

errores, debates, desencuentros y demás. En ellos, el conocimiento no es una obra acabada, sino que aspectos del mismo están sujetos a un proceso de negociación de significado y se presentan como inestables y cambiantes. Otro paso importante en esta conversación tiene que ver con el concepto de exigencia retórica: se pregunta a los alumnos qué objetivos persiguen los autores de géneros de investigación y, a partir de sus respuestas, se construyen colectivamente los conceptos de exigencia retórica y situación retórica, enfatizando la recurrencia de estos elementos que da lugar a las regularidades en los textos.

### RELACIÓN DISCURSO-discurso EN EL LENGUAJE DE LOS TEXTOS

Como siguiente paso, decimos a los estudiantes que les daremos a leer dos extractos de textos, uno de los cuales ha sido manipulado y otro es la versión original. Su tarea es identificar las diferencias y discernir cuál es el original. Abajo se presenta un ejemplo tomado de la introducción de Cárdenas (2012). El texto original es el Texto A, cuyas instancias de lenguaje valorativo se presentan en negritas. En el Texto B, éstas se han suprimido.

#### Texto A

Ha comenzado a desarrollarse una corriente crítica, que cuestiona el papel del turismo como instrumento de desarrollo económico (Brohman, 1996; Diagne, 2004; Intermón Oxfam, 2007; Kingsbury, 2005; Pérez, 2001; Sahli, 2007; UNDP, 2011), debido a las **importantes limitaciones** que presenta esta relación, lo que se ha traducido en que distintos países que han apostado por esta actividad económica han comprobado cómo no ha sido capaz de configurarse como un elemento clave capaz de superar sus bajos niveles de prosperidad. Ahora bien, no hay que **radicalizarse en posiciones extremas**, es decir, ni la actividad turística es una solución **mágica y automática** para aquellos países que buscan incrementar sus niveles de bienestar, ni tampoco es cierto que la actividad turística no pueda constituirse como un instrumento de progreso, ya que **ha quedado demostrado**, por un lado, que el turismo se configura en algunas economías como un instrumento que contribuye de manera importante a la mejora de las condiciones socioeconómicas y, por otro lado, que en algunos países, esta actividad no ha influido en los niveles de desarrollo económico de su población. Por tanto, **lo realmente importante** es identificar aquellos factores que determinan que el crecimiento turístico se convierta en una herramienta de progreso económico.

#### Texto B

Ha comenzado a desarrollarse una corriente que examina el papel del turismo como instrumento de desarrollo económico (Brohman, 1996; Diagne, 2004; Intermón Oxfam, 2007; Kingsbury, 2005; Pérez, 2001; Sahli, 2007; UNDP, 2011), debido a las características que presenta esta relación, lo que se ha traducido en que distintos países que han



apostado por esta actividad económica han comprobado cómo no ha sido capaz de configurarse como un elemento clave capaz de superar sus bajos niveles de prosperidad. Ahora bien, no hay que tomar posiciones, es decir, ni la actividad turística es una solución para aquellos países que buscan incrementar sus niveles de bienestar, ni tampoco es cierto que la actividad turística no pueda constituirse como un instrumento de progreso, ya que se ha observado, por un lado, que el turismo se configura en algunas economías como un instrumento que contribuye de manera importante a la mejora de las condiciones socioeconómicas y, por otro lado, que en algunos países, esta actividad no ha influido en los niveles de desarrollo económico de su población. Por tanto, se identifican aquellos factores que determinan que el crecimiento turístico se convierta en una herramienta de progreso económico.

■ Un punto crítico es que la identificación de segmentos de valoración realizados en léxico específico puede requerir enseñar los significados específicos del léxico académico (p.ej. “limitaciones” y “demostrar”).

En general, nuestros estudiantes de pregrado suelen identificar el texto B como el original. El texto A, que es el verdadero original, tiende a parecerles demasiado “agresivo”, lo cual no corresponde a sus expectativas sobre los géneros académicos. Esto puede obedecer a que los géneros que leen presentan pocas instancias de lenguaje valorativo o a la aplicación de conocimientos previos sobre géneros propios de la oralidad. Se informa a los alumnos que el texto original es el A, y se les cuestiona sobre las funciones retóricas que cumple el lenguaje valorativo, preguntando, por ejemplo “¿cuál es la diferencia entre decir ‘una corriente crítica que examina’ y ‘una corriente crítica que cuestiona’? ¿Quiénes son los críticos y qué es lo que cuestionan?” Con base en estas preguntas, se comienza a trabajar en el llenado del organizador discursivo para la Valoración presentada arriba (Ver Tabla 2). Este induce el procesamiento del lenguaje valorativo para encontrar pautas discursivas de significado interpersonal en los textos. Es importante identificar cuál es el segmento valorativo y su polaridad (positiva o negativa), quién es el emisor de los mismos o Valorador, quién o cuál es el objeto de la valoración, o Valorado, y quién es el destinatario de la valoración, o Valorante. Esta conversación requiere de un andamiaje sistemático por parte del profesor, el cual incluye exponer nociones tales como que las diferentes secciones de los textos pueden entenderse como respuestas a preguntas formuladas por un lector, quien es el destinatario del mensaje, en este caso, el Valorante. Un punto crítico es que la identificación de segmentos de valoración realizados en léxico específico puede requerir enseñar los significados específicos del léxico académico (p.ej. “limitaciones” y “demostrar”).

**Tabla 2**

<b>Ejemplo de análisis de lectura retórica de las secuencias valorativas del Texto A</b>			
<b>Segmento de valoración</b>	<b>Valorador</b>	<b>Valorado</b>	<b>Valorante</b>
Una corriente crítica que cuestiona (-)	Los autores en la cita parentética	La posibilidad de que el turismo contribuya al desarrollo económico	Otros académicos, posiblemente aquellos que no conocían esta corriente y/o habían asumido una relación lineal de causa-efecto entre turismo y desarrollo económico.
Importantes limitaciones (-)	Los autores en la cita parentética	La relación turismo-desarrollo económico	Otros académicos, posiblemente aquellos que no conocían esta corriente y/o habían asumido una relación lineal de causa-efecto entre turismo y desarrollo económico.
Radicalizarse en posiciones extremas (-)	El autor del texto (Pablo Juan Cárdenas García)	La postura que niega la posibilidad de que el turismo ayude al desarrollo, la postura que asume una relación lineal causa-efecto entre turismo y desarrollo	Un lector académico radicalizado o que necesita ponderar las posturas para no radicalizarse.
Ha quedado demostrado (+)	El autor del texto	La contribución del turismo al desarrollo	El lector dubitativo o que sostiene la posición contraria

Este organizador discursivo permite identificar una pauta discursiva de posicionamiento y enunciación. Por un lado, el autor presenta la posición que valora negativamente la posibilidad de que el turismo contribuya al desarrollo, pero la misma es atribuida a otras fuentes mediante citas parentéticas. Esta atribución es generalmente muy difícil de identificar por los alumnos: no necesariamente establecen que los sujetos enunciadores son los autores en la cita, y no el autor del texto. Por otro lado, el autor presenta su propia postura, que se distancia de la anterior, y aquí el autor sí es el sujeto enunciadore. Entonces, el uso del organizador discursivo de la valoración fomenta la identificación no sólo de la valoración sino también de los sujetos y objetos de la misma. Estos son elementos de la situación retórica (personas, objetos y relaciones). A partir de ellos, y del conocimiento de que los mensajes responden a exigencias y se dirigen a lectores concretos, puede inferirse la siguiente exigencia e intención persuasiva.

Exigencia: muchos académicos sostienen la postura de que el turismo no lleva al desarrollo económico

Intención persuasiva: convencer a quienes comparten o ponderan esa posición de que el turismo sí puede contribuir al desarrollo económico.

Es muy recomendable que el docente, a través de su discurso en el aula y del diálogo con los estudiantes, se esfuerce por a) vincular constantemente el análisis del lenguaje o discurso con las presunciones epistémicas y axiológicas que indexa, o Discurso, y b) enfatizar que los productos del análisis de cada segmento deben tratarse como hipótesis que deben verificarse mediante la lectura sistemática de otros segmentos textuales, la cual permite confirmar si, por ejemplo, la identificación que se ha hecho de la polaridad de un segmento, su Valorado, o su Valorante, y los resultantes posicionamientos del autor, son congruentes con el texto circundante y con lo que se sabe del contexto. Este último aspecto puede producir mejoras en la metacomprensión (Perales, et al., 2015). En otras palabras, es necesario un diálogo constante sobre las interpretaciones incongruentes que pueden emerger durante la negociación del organizador discursivo en el aula, con el fin de descubrir cómo procesos no óptimos de aplicación de estrategias llevaban a producir inferencias poco plausibles, y cómo las mismas pueden reencausarse en direcciones más congruentes con el texto y con los criterios y procedimientos interpretativos de las disciplinas. Es también necesario requerir que el alumno sustente sus aseveraciones en el lenguaje de los textos con el fin de evitar que sus esquemas previos se superpongan a los significados textualizados, lo cual puede llevarlo al alumno a interpretaciones incongruentes con éstos últimos.

### Otros ejemplos

El siguiente texto (resumen de Lira-Torres, Briones-Salas y Sánchez-Rojas, 2014, un trabajo de biología de ecosistemas) pone de relieve el papel del lenguaje valorativo (resaltado en negritas) en la textualización de la exigencia, así como la necesidad de enseñar explícitamente los significados valorativos.

El estado de las poblaciones del tapir centroamericano es **poco conocido** en la mayor parte de su distribución, pues existen **pocas estimaciones** de abundancia y densidad. Esto puede deberse al **difícil** acceso a las áreas de distribución actual de la especie y a la **dificultad** para observarlo en la vida silvestre (Naranjo, 2009). **Tradicionalmente se le ha estudiado utilizando métodos indirectos**, donde la habilidad del observador, la colocación de los transectos (de ancho fijo o variable), el intemperismo, el sustrato y la cobertura vegetal, son factores que pueden generar **sesgos muy importantes en las estimaciones, lo que dificulta las posibles comparaciones de estos trabajos**. Existen cinco trabajos publicados en diferentes áreas naturales sobre la abundancia del tapir centroamericano en México; **sin embargo, los reportes se hacen en unidades distintas (unos en kilómetros recorridos y otros**

El autor entonces construye una exigencia retórica centrada en los métodos de recolección de datos: los métodos indirectos actualmente en uso no producen conocimiento muy útil.

**en 100km), y en algunos, se dividen en huella y excretas, y en otros no son consideradas** (Naranjo & Cruz, 1998; LiraTorres, Naranjo, Güirris, & Cruz, 2004; Naranjo & Bodmer, 2002; Reyna-Hurtado & Tanner, 2007; Pérez & Matus, 2010). **Una manera de evitar estos sesgos**, es que en la actualidad se ha incrementado el uso de tecnología nueva, que abarata y facilita la utilización de cámaras trampa (Long, Mackay, Zielinski, & Ray, 2008). Aunque este sistema en parte **requiere de cierta habilidad, es mucho más fácil de estandarizar** para hacer monitoreos en diferentes localidades, regiones o países enteros sobre especies **prioritarias para la conservación** (p. ej. CENJAGUAR-México) (Chávez, Ceballos, Medellín, & Zarza, 2007).

Para comprender la exigencia retórica e intención persuasiva, es indispensable recuperar la carga valorativa de las secuencias “métodos indirectos” “sesgos en las estimaciones” y “dificultad de comparación “unidades distintas” y “estandarizar.” Los valores subyacentes de la disciplina construyen la estandarización de medidas como un rasgo positivo, ya que permite la comparabilidad de los estudios, y esta comparabilidad es también un rasgo positivo, ya que ella es clave para construir el estado del conocimiento y para ponderar las contribuciones y fiabilidad de los estudios individuales. Sin este conocimiento sobre el Discurso, no puede procesarse adecuadamente el discurso. El autor entonces construye una exigencia retórica centrada en los métodos de recolección de datos: los métodos indirectos actualmente en uso no producen conocimiento muy útil. Su intención es persuadir al lector de la utilidad epistémica de un método directo (las cámaras trampa) y su utilidad última: la conservación de especies. Vale decir que el título del artículo (“Abundancia relativa, estructura poblacional, preferencia de hábitat y patrones de actividad del tapir centroamericano en la Selva de Los Chimalapas, Oaxaca, México”) no hace referencia alguna a esta contribución metodológica central.

El uso de estas estrategias de lectura retórica también puede ajustarse a diferentes propósitos de lectura. Por ejemplo, en ocasiones se asigna la lectura de un artículo no para entender su contribución principal sino para recuperar alguna contribución desarrollada en una línea argumental secundaria dentro de secciones específicas del texto. Un ejemplo de esto puede ser la recuperación de postura en torno a un asunto o constructo controversial dentro de la sección de introducción, revisión de la literatura, o estado del arte.

En Ramírez, Ureña y Moreno (2012), un artículo de psicología social sobre representaciones discursivas de los afrocolombianos, la exigencia retórica principal tiene que ver con el limitado diálogo social y académico sobre el racismo en Colombia. Sin embargo, una importante exigencia secundaria tiene que ver con las posturas en torno al esencialismo como constructo. El esencialismo es la atribución de características inmutables, “naturales” a un grupo social, étnico o racial. Las diferentes posturas al respecto originan valoraciones diferenciadas del esencialismo. Las mismas se

anclan en escalas de valores distintas y se expresan mediante léxico valorativo coloquial o especializado.

El esencialismo psicológico recoge las comunalidades entre los miembros de un mismo grupo y las diferencias entre los miembros de diferentes grupos sociales, y entiende las características superficiales de las personas como una expresión de su naturaleza subyacente (ver Estrada, Yzerbyt, & Seron, 2004; Haslam, Rothschild, & Ernst, 2002; Rothbart & Taylor, 1992; Yzerbyt, Rogier, & Fiske, 1998; Yzerbyt, Corneille & Estrada, 2001, entre otros). Esta heurística con frecuencia constituye una manera efectiva de pensar nuestro mundo social desde muy temprana edad (Gelman, 2003; Hirschfeld, 1993; Rangel & Keller, 2011)... Los hallazgos reportados en algunas de estas investigaciones (e.g., Keller, 2005; Williams & Eberhardt, 2008) confirman la intuición de muchos investigadores en cuanto a la existencia de una relación causal entre la activación del pensamiento esencialista y las actitudes sociales hacia las categorías socialmente relevantes en cada caso (Afroamericanos, Turcos, ciudadanos de Europa del Este, etc.). No obstante, otros hallazgos (Keller, 2005; Rangel & Keller, 2011) sugieren también que el uso de este tipo de argumentos puede tener un **carácter funcional** tal que la relación entre esencialismo y **actitudes negativas hacia ciertas categorías** es más fuerte entre quienes ven el mundo crónicamente de manera esencialista y tienden por lo tanto a percibir de manera “natural” el sistema de relaciones sociales existente, legitimando de facto el estatus quo. No obstante, en la medida en que estos estudios fueron realizados con población mayoritaria **podrían estar reportando una visión parcial** de la funcionalidad del esencialismo psicológico y de sus implicaciones (estereotipamiento y prejuicio) en la interpretación de la realidad social (Keller, 2005; Rangel & Keller, 2011). Esta intuición es consistente con los hallazgos de Jayaratne et al., (2009) mencionados previamente... De hecho, existe evidencia del uso de argumentos esencialistas sobre los grupos sociales **en defensa de condiciones de mayor igualdad** entre grupos sociales de diferente origen étnico/racial en muchas sociedades. Algunos ejemplos del uso de argumentos multiculturalistas para **fomentar la igualdad** son los Inuit en Canadá, aborígenes en Australia, los Maoris en Nueva Zelanda y los Molluccans en los países bajos (Morin & SaladinD'Anglure, 1997; Roosens, 1999; Verkuyten, VanDeCalseijde & DeLeur, 1999, respectivamente, citados por Verkuyten, 2003... Así entonces, el esencialismo puede estar **al servicio de varias causas sociales**... Consistentemente, el esencialismo se concibe aquí como una herramienta discursiva de carácter ideológico que puede ser usada de diferentes maneras en diferentes contextos **gracias a su amplio dominio** (Levy, Plaks, Hong, Chiu, & Dweck, 2001; Ramírez & Levy, 2010), y que proporciona coherencia y por lo tanto **facilita** su adquisición y uso en situaciones cotidianas (Van Dijk, 2005), destacando así su **carácter funcional**.

Destaca el posicionamiento de la autora hacia un grupo de estudios que valoran negativamente el esencialismo desde el eje bueno - malo, textualizada en las dos instancias de "No obstante" y en "podría estar reportando una visión parcial". Después de éstas, la autora presenta la valoración positiva del esencialismo como útil para la justicia social ("en defensa de condiciones de mayor igualdad," "mayor igualdad" y "al servicio de varias causas sociales").

Existe entonces un doble anclaje para la valoración del esencialismo dentro del texto. Por un lado, una compartida con el Discurso primario de los legos que ve el esencialismo en términos de moralidad o inmoralidad y lo valora como negativo. Por otro lado, un anclaje exclusivo de la disciplina que ve al esencialismo como "funcional", una valoración en principio positiva, pero desde un anclaje distinto, no en términos de lo bueno - malo moral sino en términos de lo útil o no útil desde dos perspectivas: una epistémica de ajuste de la cognición individual para poder hacer sentido del entorno social y otra, de una moralidad distinta, en términos de la utilidad del esencialismo para el logro de cambios sociales a favor de minorías oprimidas. Es desde este segundo anclaje valorativo que se proyectan valoraciones positivas epistémicas desde el Discurso disciplinar de la psicología social, como "funcional," "gracias a su amplio dominio," "proporciona coherencia" y "facilita su adquisición." La comprensión de este anclaje valorativo doble requiere de diálogo sobre el Discurso de la psicología social y su relación con los Discursos primarios. Destaca el posicionamiento de la autora hacia un grupo de estudios que valoran negativamente el esencialismo desde el eje bueno - malo, textualizada en las dos instancias de "No obstante" y en "podría estar reportando una visión parcial". Después de éstas, la autora presenta la valoración positiva del esencialismo como útil para la justicia social ("en defensa de condiciones de mayor igualdad," "mayor igualdad" y "al servicio de varias causas sociales"). Esta se ancla en un Discurso liberal sobre la identidad y las minorías que puede ser distinto del Discurso primario de algunos estudiantes.

Otro aspecto destacable del análisis de la valoración es la posibilidad de hacer reflexionar a los alumnos sobre las fuentes Discursivas de sus propias reconstrucciones y valoraciones de aspectos valorativos y no valorativos de los textos. Un ejemplo más o menos evidente lo constituye la reflexión sobre el anclaje valorativo de "funcional" y secuencias relacionadas como "gracias a su amplio dominio". El docente puede hacer reflexionar a los alumnos sobre la diferencia entre el anclaje valorativo de la disciplina, y el de los alumnos como principiantes, enraizado este último en sus Discursos primarios, que los lleva a sorprenderse ante tal valoración "positiva" del esencialismo por parte de los autores. A esta reflexión sobre las fuentes de las propias valoraciones se le ha llamado conciencia metacrítica (Perales, 2013a).

## CONSIDERACIONES FINALES

La lectura retórica es una práctica de literacidad disciplinar cuya inclusión en los programas de alfabetización académica puede resultar provechosa, en particular en los momentos en que los alumnos universitarios se inician en actividades de investigación que exigen comprender los procesos de negociación del conocimiento involucrados en ella. La lectura retórica puede permitir a los alumnos apropiarse no sólo del contenido conceptual o proposicional de las asignaturas, sino también desarrollar representaciones interpersonales de los textos y de la disciplina en su conjunto, o un paisaje interpersonal de la

disciplina, el cual incluye las diversas voces y posturas en torno a aspectos inestables (o intencionalmente “desestabilizados”) del conocimiento. Finalmente, la atención minuciosa al lenguaje valorativo que proponemos aquí puede propiciar el que los alumnos conozcan y se apropien de las prácticas textuales de negociación del conocimiento, que incluyen aspectos tales como convenciones retóricas de cortesía dialógica en la representación de otras voces y de sus evaluaciones. En etapas subsecuentes, esta atención a las dimensiones retóricas del lenguaje puede encaminarse hacia prácticas de lectura crítica que cuestionen los valores de la disciplina.

En este trabajo, hemos planteado el uso de una secuencia didáctica que denominamos enseñanza discursivo-cognitiva, cuya característica es que atiende simultáneamente al procesamiento del discurso y el Discurso. Además de la conversación áulica sobre el Discurso, nos basamos en el uso de un organizador discursivo elaborado con base en la Teoría de la Valoración de la LSF. Este organizador induce a los alumnos a procesar el significado interpersonal atendiendo a sus intenciones retóricas. En nuestra experiencia, este ejercicio resulta valioso ya que va puede contrarrestar la tendencia de muchos lectores novatos a formarse representaciones parciales de los textos con base en el procesamiento de segmentos aislados. El organizador dirige la atención hacia el procesamiento de segmentos locales dando primacía al significado, pero una vez lleno, permite identificar pautas de significado interpersonal más globales que se extienden a través de las secciones de un texto. Además, se trata de un ejercicio intertextual al propiciar la identificación de la evaluación intersubjetiva, es decir, desde un texto hacia un aspecto o hacia la totalidad de otro. Sin embargo, es necesario poner de relieve la importancia que reviste el sustentar este procesamiento del discurso sobre la base de la comprensión de aspectos del Discurso, que nosotros llevamos a cabo en parte a través de una reflexión sobre los aspectos retóricos de los textos académicos, particularmente la exigencia retórica recurrente de modificar el estado del conocimiento de los lectores. Asimismo, el organizador discursivo es sólo una ayuda inicial; su uso continuo es innecesario una vez que los estudiantes se han habituado a reconocer y procesar los significados interpersonales de los textos.

Los resultados de las investigaciones de Perales y colegas (Perales y Reyes, 2014; Perales, et al., 2015) indican que la enseñanza discursivo-cognitiva (construcción de conocimientos y habilidades para el procesamiento del D/ discurso), favorece la comprensión inferencial y la metacompreensión. Sería interesante explorar las posibilidades que ofrece este tipo de enseñanza para otros géneros. Asimismo, puede ser importante explorar las posibilidades que ofrecen otras teorías del discurso y el Discurso para diseñar estrategias discursivo-cognitivas dirigidas a la lectura retórica o a otras prácticas de lectura.

Asimismo, parece necesario explorar de manera sistemática el efecto potencial de las estrategias de lectura retórica aquí presentadas sobre la representación cognitiva intertextual del tipo postulado por el modelo de múltiples documentos. Sería también interesante indagar sobre los posibles efectos de la enseñanza de estrategias de lectura retórica sobre la escritura

■ La lectura retórica puede permitir a los alumnos apropiarse no sólo del contenido conceptual o proposicional de las asignaturas, sino también desarrollar representaciones interpersonales de los textos y de la disciplina en su conjunto, o un paisaje interpersonal de la disciplina, el cual incluye las diversas voces y posturas en torno a aspectos inestables (o intencionalmente “desestabilizados”) del conocimiento.

académica de los estudiantes en diversos géneros. Desde una perspectiva de formación docente, queda mucho por hacer para promover e investigar la adopción y adaptación, o ausencia de las mismas, que pueden hacer los docentes de éstas y otras estrategias fundamentadas en las ciencias del lenguaje. Esperamos que este trabajo constituya un aporte modesto en esa dirección.

## ■ REFERENCIAS

- Aguilar, L. E. y Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35(51-52), 129-148.
- Bazerman, C. (1985). Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2(1), 3-23.
- Bitzer, L. (1968). The rhetorical situation. En W.A. Covino (coord.), *Rhetoric: concepts, definitions, boundaries* (pp. 1-14). Boston: Allyn and Bacon.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32, 113-132.
- Castro, C. y Sánchez, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. [Capítulo 3]. México: Ediciones SM.
- Charney, D. (1993). A study in rhetorical reading: how evolutionists read "The Spandrels of San Marco". En J. Selzer (coord.), *Understanding scientific prose* (pp. 203-231). Madison: The University of Wisconsin Press.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho, polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Duffy, G. (2003). *Explaining reading: a teacher's resource for teaching concepts, skills and strategies*. Nueva York: Guilford Press.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetismos*. Madrid: Morata.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.



- González, M. (2011). La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: el modelo de la valoración. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49, 109-141.
- Graves, B., y Frederiksen, C. H. (1991). Literary expertise in the description of a fictional narrative. *Poetics*, 20, 1-26.
- Haas, D. y Flower, L. (1988). Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, 39(2), 167-183.
- Hernández, L. A. (2010). La pedagogía basada en género de la lingüística sistémica funcional: aprender lengua, aprender con la lengua y aprender sobre a lengua. *Lingüística Mexicana*, 5(1), 67-90.
- Hyland, K. (2004). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. New York: Continuum.
- Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en el marco de la lingüística sistémica funcional. *Lingüística Mexicana*, 5(1), 91-110.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. y Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. *Argumentation in science education*, 35, 3-27.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Martin, J. R. y White, P. R. (2005). *The language of evaluation*. Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Perales, M. D. (2010). Una aproximación a la lectura retórica: la prueba PISA y los alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. *Perspectivas Docentes*, 43, 42-52.
- Perales, M. D. (2012). *Teaching and learning critical reading at a Mexican university: An emergentist case study*. (Tesis doctoral, no publicada). University of Michigan. Ann Arbor.
- Perales, M. D. (2013a). Teaching intercultural awareness in the EFL classroom: A case study using critical reading. *Intercultural Education*, 24(3), 251-263
- Perales, M. D. (2013b). Attractor states, control parameters and co-adaptation in L2 inferencial comprehension: *A design-based study*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(2), 463-492.

- Perales, M. D. y Reyes, M. R. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(61), 599-626.
- Perales, M. D., Reyes, M. R., y Hernández, E. (2015). The impact of a linguistic intervention on rhetorical inferential comprehension and metacognition in EFL academic reading: A quasi-experimental, mixed-methods study. *Signos*, 48(89), 332-354.
- Perfetti, C., Rouet, J., y Britt, M. (1999). Toward a theory of documents representation. En H. V. Oostendorp, y S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 88-104). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pujol, A., Kononova, V. A. y Tolchinsky, L. (2013). Triptych Approach: Cognitive, Social and Linguistic Perspectives for Analyzing Academic Writing. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 7(6), 943-956.
- Rouet, J. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sandoval, R.I., y Perales, M.D. (2012). Models of L2 reading comprehension and related pedagogical practices: A discussion of the evidence and a proposal. *MEXTESOL Journal*, 36(2), 1-18.
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36(1), 82-93.
- Vega, N. A., Bañales, G. y Reyna, A., (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-481.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Nueva York: Palgrave McMillan.
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Wyatt, D., Pressley, M., El-Dinary, P., Stein, S., Evans, P. y Brown, R. (1993). Comprehension strategies, worth and credibility monitoring, and evaluations: Cold and hot cognition when experts read professional articles that are important to them. *Learning and Individual Differences*, 5, 49-72.

## ARTÍCULOS UTILIZADOS

- Lira-Torres, I., Briones-Salas, M. y Sánchez-Rojas, G. (2014). Abundancia relativa, estructura poblacional, preferencia de hábitat y patrones de actividad del tapir centroamericano en la Selva de Los Chimalapas, Oaxaca, México. *Revista de Biología Tropical* 62, 4, 1407-1419.
- Cárdenas, P. J. (2012). Crecimiento turístico versus desarrollo económico. Un análisis desde la perspectiva de la generación de divisas y la capacidad de recaudación. *Revista de Economía Mundial*, 32, 73-102.
- González, M., Guzmán, A., Pombo, C. y Trujillo, M. A. (2011). Revisión de la literatura de empresas familiares: una perspectiva financiera. *Academia, Revista Latinoamericana de Administración*, 47, 18-42.
- Ramírez, L., Ureña, H. y Moreno, P. (2012). Discursos esencialistas sobre la raza en Colombia y algunas implicaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 3, 119-131.

### Notas

---

<sup>1</sup>Distinguimos entre organizadores gráficos y organizadores discursivos. Los primeros ofrecen una representación gráfica de la macroestructura o superestructura textual. Los segundos, propuestos con este nombre por Perales (2011), están basados en la LSF y no constituyen una representación gráfica del texto; su arquitectura está diseñada para inducir un procesamiento semántico de segmentos textuales locales de acuerdo a alguno de los sistemas discursivo-semánticos de la LSF (Martin y Rose, 2007). La acumulación de representaciones semánticas locales en el organizador discursivo permite percibir pautas semántico-discursivas que se difunden por todo el texto completo o secciones considerables de éste.



# CAPÍTULO III CARRAOTEN

### **MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA**

---

Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Profesora e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-Conacyt)-México. Sus principales líneas de investigación y publicaciones científicas se relacionan con el discurso académico y especializado, la alfabetización académica, además de las representaciones sociales de la lectura y la escritura. Entre sus recientes publicaciones destaca el libro *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad (2013)*.

### **MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO**

---

Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Profesor de Tiempo Completo de la Universidad de Las Américas Puebla (UDLAP). Sus principales líneas de investigación y publicaciones científicas se relacionan con la teoría y crítica del discurso poético, teoría y metodología de la argumentación en textos académicos y científicos, y didáctica del español como primera lengua.

## CAPÍTULO III

### CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA. UNA PROPUESTA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

#### RESUMEN

El éxito académico en el nivel superior depende, en gran medida, del dominio que los estudiantes alcancen en el manejo del discurso especializado. Por ello, desde algún tiempo, en la universidad se utiliza el concepto de “alfabetización académica” con la intención de extender el término alfabetización hacia procesos complejos que involucran el manejo de los lenguajes especializados, así como el estudio de tradiciones discursivas en el seno de comunidades académicas y científicas. El presente capítulo, inscrito en esta tradición, tiene como propósito orientar tanto a los profesores de lengua como a los docentes de diferentes disciplinas, en la construcción de un plan de intervención pedagógica para el desarrollo de competencias de lectura especializada, que ponga énfasis en las estrategias y recursos lingüísticos y discursivos que los escritores utilizan para estructurar sus textos y cumplir con los propósitos comunicativos y las convenciones propias de su ámbito disciplinar. Se trata, pues, de familiarizar al lector con las formas de organización de la información que caracterizan a los géneros discursivos propios de ámbitos especializados, como lo es el caso de la reseña académica en el área de las humanidades. Partimos de la premisa de que un buen lector, además de desarrollar una serie de estrategias que le permiten identificar propósitos de lectura, recuperar información, realizar inferencias o establecer relaciones entre conceptos, entre otras, también debe reconocer la tradición que da forma y sentido al texto. Es decir, debe identificar el género discursivo al que se enfrenta y, en consecuencia, los propósitos comunicativos y la acción social que el género cumple normalmente en un contexto determinado.

#### INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son prácticas esenciales en la vida universitaria, y a pesar de que los estudiantes que inician los estudios superiores han tenido experiencias previas en el nivel básico y medio superior, lo cierto es que uno de los principales obstáculos que deben sortear es precisamente la adquisición de las competencias que les permitan comprender y generar textos complejos y pertinentes en su ámbito de formación. Llevar a cabo esta actividad requiere de un aprendizaje sistemático de los recursos lingüísticos y discursivos propios de la comunicación especializada, que depende de las prácticas socio-culturales que realizan las diversas comunidades que interactúan en ese contexto en particular, y de los objetivos y metas que tales comunidades se plantean.

Por lo mismo, la lectura en la universidad se aleja mucho de la concepción elemental de actividad lúdica y simple, de mera trasmisión de información con la que generalmente llegan nuestros estudiantes, para convertirse en una práctica problemática que los limita en sus actividades escolares. Las dificultades para acceder al contenido disciplinar y, sobre todo,

Las dificultades para acceder al contenido disciplinar y, sobre todo, para comprenderlo son de diversa naturaleza, pero la mayoría confluye en un hecho: los textos especializados se organizan a partir de estructuras de pensamiento específicas que se traducen en modos particulares de construir textos y de formas de argumentar, explicar, describir, narrar, etc., también específicas que son compartidas, casi exclusivamente, por los miembros de la comunidad que genera y lee esos textos.

para comprenderlo son de diversa naturaleza, pero la mayoría confluye en un hecho: los textos especializados se organizan a partir de estructuras de pensamiento específicas que se traducen en modos particulares de construir textos y de formas de argumentar, explicar, describir, narrar, etc., también específicas que son compartidas, casi exclusivamente, por los miembros de la comunidad que genera y lee esos textos.

Así, al desconocimiento de las temáticas abordadas, propias de campos de conocimiento nuevos para los estudiantes, hay que sumar la naturaleza implícita de esos saberes y las convenciones disciplinares en la presentación y manejo de información que dan como resultado diversos géneros que permiten el cumplimiento de propósitos comunicativos y sociales específicos.

En este capítulo, presentamos un acercamiento metodológico para la lectura de un género en particular, la reseña académica en el área de las humanidades. Nuestro propósito es mostrar explícitamente al estudiante que se inicia en la lectura de este tipo de textos, las maneras en que las reseñas son concebidas y estructuradas por una determinada comunidad disciplinar, y los recursos lingüísticos y discursivos que esa misma comunidad utiliza para organizar el contenido y cumplir con sus propósitos comunicativos. Se trata, pues, de mostrar al lector poco familiarizado con los géneros académicos una manera diferente de leer, que pone el énfasis en la situación comunicativa que encarna el texto, los propósitos de escritura y la forma que adquiere al materializar dichos propósitos.

El capítulo está dividido en tres secciones. En la primera, enfatizamos el carácter epistémico de las prácticas letradas propias de la universidad, particularmente, de la relación sustancial entre comprensión y producción textual. En la segunda sección, nos detenemos en la noción de género discursivo, concepto fundamental en la pedagogía del lenguaje (Swales 1990, 2004; Freedman y Medway, 1994; Miller, 1984; Bazerman, 1988, 1995, 2000). Finalmente, en la tercera sección, presentamos una propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de lectura de la reseña académica.

## **LA LECTURA DE TEXTOS ESPECIALIZADOS**

En el caso específico de la formación universitaria, la interacción exitosa con los textos especializados es condición necesaria para que el estudiante tenga acceso al conocimiento disciplinar. Por lo tanto, su abordaje requiere de un esfuerzo mayor por parte del lector, pues no bastará con las estrategias que ha desarrollado a lo largo de su experiencia con distintos tipos de textos, como lo son utilizar conocimientos previos, realizar inferencias, establecer relaciones entre conceptos y expresiones, identificar relaciones causales, etc.; ahora también tendrá que poner atención al contexto de producción del texto, a los propósitos comunicativos y sociales, a la naturaleza de la interacción que genera la lectura, a las identidades y valores sociales puestos en juego en dicha interacción y, sobre todo, a los conocimientos que él mismo posee sobre la función y la forma del texto que lee y su posible variación en distintos contextos y tiempos. En consecuencia, leer no será una actividad reproductiva; el estudiante tendrá que concebirla como el principal recurso para la producción sistemática de textos escritos.



Existen diversas maneras en que un lector puede acercarse a los textos académicos y especializados (para un abordaje similar ver Perales y Sandoval, 2016, en este volumen). Todas dependerán de los objetivos de lectura y de las estrategias que el lector utilizará para cumplirlos. Pero, sin duda, el reconocimiento del tipo de interacción al que el lector se enfrenta y las características del género discursivo que la materializa es esencial para una lectura crítica, propia del ámbito universitario. Así, por ejemplo, la identificación de los recursos que dan forma y valor a los géneros de la comunicación especializada en el ámbito de las humanidades, como lo son la reseña académica, el ensayo o el artículo de investigación, por citar los más socorridos en este contexto, permite al iniciado en la interacción académica reconocer la manera como el contexto disciplinar influye en los rasgos que adquieren los textos e identificar los propósitos específicos de dicha comunicación. Lo anterior no solo permite una mejor comprensión del texto leído, también facilita el proceso de producción del género en cuestión al develar sus mecanismos de construcción. De este modo, la comprensión de lo leído no solo permitirá al estudiante integrar progresivamente temáticas y conceptos para su futura aplicación y/o transformación, también le ayudará a visualizar la manera como su comunidad se concibe a sí misma y las formas que ha privilegiado para la interacción entre sus propios miembros y los miembros de otras comunidades disciplinares.

■ De este modo, la comprensión de lo leído no solo permitirá al estudiante integrar progresivamente temáticas y conceptos para su futura aplicación y/o transformación, también le ayudará a visualizar la manera como su comunidad se concibe a sí misma y las formas que ha privilegiado para la interacción entre sus propios miembros y los miembros de otras comunidades disciplinares.

## GÉNEROS DISCURSIVOS Y DISCIPLINAS ACADÉMICAS

Como lo mencionamos en el apartado anterior, la interacción exitosa de los estudiantes con los textos de la especialidad en la que se están formando es fundamental para el acceso a la disciplina, pero también al mundo profesional del que formarán parte. Por ello, uno de los grandes retos a los que se enfrentan los recién incorporados a la cultura académica es el manejo de las convenciones discursivas que dan identidad a las distintas áreas del conocimiento que se cultivan en la universidad.

El reto es mayor cuando reconocemos que las áreas o campos temáticos organizan sistemáticamente este conocimiento de diversas maneras, a través de recursos lingüísticos y discursivos también diversos. Lo anterior significa que los conocimientos disciplinares y su modo de construcción y divulgación dependerán enteramente de las convenciones comunicativas establecidas por cada comunidad disciplinar. Se trata de prácticas de escritura y lectura que los miembros de la comunidad deben aprender para poder interactuar con los miembros de su comunidad, y dar sentido a las acciones discursivas institucionalizadas que en ella se generan.

Son tres las nociones necesarias para entender las interacciones en contextos académicos específicos: *comunidad discursiva*, *género discursivo* y *movimiento retórico*. La noción de comunidad discursiva es fundamental, pues revela que para cumplir con algún propósito social todo productor de discursos debe apegarse a formas consensuadas y previamente establecidas que mantienen un orden y aseguran una continuidad a través de la difusión y transmisión de valores, creencias, ideologías y conocimientos (Gee, 2005;

■ Todo lo anterior significa que para convertirse en un buen lector de textos académicos y especializados necesitamos, además de las estrategias desarrolladas por cada lector, de la sistematización de la actividad lectora a partir del reconocimiento de regularidades (Bazerman, 1988).

Cassany, 2008). Así, una comunidad discursiva está constituida por individuos que, compartiendo un interés común, producen formas de comunicación específicas que cumplen propósitos sociales también específicos (Wenger, 2001; Beacco, 1992; Swales, 1990). Un ejemplo de ello son las comunidades académicas, científicas y profesionales.

Por su parte, un género discursivo es tanto un evento comunicativo como una práctica social encaminada al cumplimiento de propósitos específicos (Swales, 1981, 1990, 2004). Se trata de una acción que produce en nuestra mente una representación interactiva que se activa y adquiere la forma de textos concretos en contextos socio-culturales particulares (Parodi, 2008). La noción nos permite aglutinar textos que presentan rasgos comunes a nivel contextual, como pueden ser el propósito comunicativo y la relación entre los participantes involucrados en el evento comunicativo, así como también de carácter léxico-gramatical, de estructura retórica y organización discursiva.

Un aspecto que debemos destacar al hablar de género, es que este concepto responde directamente a situaciones recurrentes y definidas socialmente. Esto quiere decir que se trata de patrones de interacción, oral o escrita, que representan la experiencia de los usuarios con el lenguaje en determinados contextos y situaciones sociales. Por ello, los usuarios del lenguaje al conocer el género pueden identificarlo, interpretarlo y producirlo, siguiendo las convenciones propias de la situación de interacción (cotidiana, formal, pública, académica, científica, etc.) y aquellas otras establecidas por la comunidad que utiliza ese género como medio de comunicación (recursos lingüísticos, modelos de citación y uso de referencias, etc.). De este modo, la forma como se organiza un texto es importante para su reconocimiento, pero no es suficiente para su total comprensión. Se requiere, además, que el lector identifique aspectos pragmáticos para su demarcación y distinción con otros géneros que pudieran circular en el mismo contexto y tener características similares. Lo anterior significa que un lector experimentado es capaz de identificar el género al que pertenece el texto leído porque reconoce, por un lado, los procesos de composición implicados en su producción, es decir, cómo se organiza la información, qué secciones tiene el texto, qué propósitos comunicativos expresan, cómo se expone, explica, describe o argumenta en su contenido; y por otro, las prácticas de lectura utilizadas para su interpretación como, por ejemplo, a quién está dirigido, el propósito que persigue, los conocimientos previos que se requieren, etc. Además, logra también percibir la situación retórica en la que surge, es decir, las demandas situacionales o contextuales en la que opera el género, los roles sociales desempeñados por el escritor y el lector, las motivaciones de los usuarios y los efectos por ellos esperados.

Todo lo anterior significa que para convertirse en un buen lector de textos académicos y especializados necesitamos, además de las estrategias desarrolladas por cada lector, de la sistematización de la actividad lectora a partir del reconocimiento de regularidades (Bazerman, 1988). En otras palabras, el estudiante debe aprender a examinar los textos académicos y especializados propios de su área disciplinar para descubrir, entre otras cosas, lo siguiente.

- 1) Que los textos que pertenecen a un mismo género presentan ciertas regularidades.
- 2) Que esas regularidades se pueden observar en los procesos de producción y recepción de los textos, y en los roles sociales que desempeñan los productores y receptores.
- 3) Que la lectura y escritura de los géneros académicos y especializados se facilita en la medida que el lector/escritor se familiariza con esas regularidades a partir de la continua interacción y consecuente descripción del género.

▀ Particularmente, la noción de movimiento retórico utilizada por Swales (1981, 1990, 2004) se ha convertido en una herramienta útil para la descripción de los patrones de la organización retórica de los géneros de la comunicación especializada.

Por consecuencia, la lectura de los géneros debe estar orientada a la identificación de las regularidades en el proceso de producción, pues ésta permite al lector observar de manera detallada los *movimientos retóricos* realizados por el autor, a fin de cumplir determinados propósitos y provocar ciertas reacciones en su audiencia. Se trata de hacer explícita la arquitectura global del texto que de otro modo pasa inadvertida al lector no familiarizado con un tipo de interacción específica. La lectura recurrente de textos pertenecientes al mismo género facilita el reconocimiento de esas regularidades y las posibles variaciones que el propio género puede presentar al generarse y circular en situaciones distintas, como puede ser el caso de la *reseña* en distintas áreas disciplinares como las humanidades o las ciencias económico-administrativas.

Particularmente, la noción de *movimiento retórico* utilizada por Swales (1981, 1990, 2004) se ha convertido en una herramienta útil para la descripción de los patrones de la organización retórica de los géneros de la comunicación especializada. La noción hace referencia a las regularidades y variaciones discursivas que se presentan en textos agrupados en un mismo género, y que evidencian las maneras como los autores y sus comunidades siguen acuerdos para organizar la información y cumplir propósitos comunicativos y sociales. Si bien, el concepto fue concebido originalmente para describir el artículo de investigación en el contexto anglosajón, su funcionalidad ha permitido descripciones detalladas de la estructura retórica de los géneros más representativos de la actividad académica y científica en inglés (Bhatia, 2002, 2004; Berkenkotter y Huckin, 1995; Castro y Sánchez, 2015; Dudley-Evans, 2000; Dzung Pho, 2013; Fortanet y Ruiz, 2010; Kanoksilapatham, 2007; Samraj, 2002) y, en la última década, de los géneros escritos en español (Ciapuscio, 2002; Ciapuscio y Otañi, 1996; Espejo, 2006; González, 2011; Ibáñez, 2010; Parodi, 2010; Perales, Lozano y Hernández, 2012; Sabaj, Toro y Fuentes, 2011; Sánchez, 2013).

El estudio y descripción de los movimientos retóricos parte del supuesto de que los miembros expertos de una comunidad reconocen los propósitos de un género particular y las convenciones y restricciones lingüístico-discursivas que lo hacen funcionar al interior de la propia comunidad. Por lo tanto, busca describir funcionalmente un apartado o sección de un texto en

La reseña es un género discursivo con una larga tradición, tanto en el ámbito de la literatura como en el de la comunicación científica.

términos de una secuencia de movimientos o segmentos específicos, asociados a propósitos comunicativos particulares. De este modo, cada movimiento no solo tiene su propio propósito, sino que también contribuye al propósito global del texto, es decir, al objetivo último por el cual un género discursivo es utilizado en el seno de una comunidad discursiva (Swales, 1990).

La descripción de la estructura retórica de un género, es decir, de los movimientos retóricos que lo constituyen, logra hacer visible a los estudiantes poco familiarizados con la lectura y/o escritura especializada, los esquemas, más o menos prototípicos, a partir de los cuales los textos se organizan para cumplir con un propósito comunicativo específico. Al reconocer dicha estructura, el lector/escritor de un género toma conciencia de que la organización retórica es la propiedad que lo distingue de otros géneros. En el siguiente apartado, trabajamos la descripción de la estructura retórica de la reseña académica como propuesta para el desarrollo de habilidades de lectura de textos especializados. La estructura retórica de la reseña en humanidades se obtuvo del análisis de la muestra MCCA-2013 conformado por 50 reseñas académicas publicadas en revistas especializadas del área de las humanidades.

### UNA SUGERENCIA METODOLÓGICA PARA LA LECTURA DE RESEÑAS ACADÉMICAS

La reseña de libros, capítulos de libros, artículos de investigación, tesis doctorales, entre otros géneros, es una actividad central de la actividad académica y científica. La lectura crítica de materiales académicos deriva, generalmente, en la producción de una gran variedad de documentos que no sólo dan cuenta de la información contenida en los textos leídos, sino que también sirven como medio de validación de dichos conocimientos e, incluso, como instrumento para enriquecer el documento evaluado pues no pocos autores, al detectar debilidades u omisiones conceptuales o metodológicas, suelen complementar la información convirtiéndose en productores de conocimiento nuevo que no está presente en el material leído (Swales, 2004). Esto es precisamente lo que sucede en el caso de la reseña académica.

La reseña es un género discursivo con una larga tradición, tanto en el ámbito de la literatura como en el de la comunicación científica. Su producción en ciertos contextos disciplinares como las humanidades, por ejemplo, ha sustituido poco a poco a otros géneros más asociados a la producción escolar como el *comentario de textos* o el *informe de lectura*, pues este género permite al profesor universitario constatar que el estudiante ha realizado la lectura de un texto disciplinar y, además, evaluar la capacidad de comprensión, crítica y análisis del lector al verse este último obligado a tomar posturas y emitir juicios con respecto al contenido, orientación, novedad, utilidad o pertinencia de lo leído.

La producción de reseñas en el medio universitario es muy común, pero no así su lectura; hecho paradójico si pensamos que para poder escribir el género primero hay que conocerlo. Es por ello que, la lectura de reseñas académicas puede ser una actividad frecuente en los cursos disciplinares, porque se trata de un recurso para estar enterados de las novedades en los

respectivos campos de formación profesional y, además, porque su lectura permite observar con claridad los recursos y estrategias que los expertos utilizan en la construcción de un texto que exige habilidades expositivas y argumentativas básicas. Se trata, pues, de un género accesible que sintetiza la naturaleza de la interacción comunicativa en el ámbito universitario.

### RECONOCIMIENTO DEL GÉNERO

Como ya lo señalamos, acercarse como lector atento a un género académico requiere que utilicemos una serie de estrategias que nos ayuden a identificar la acción social frente a la cual nos encontramos que se concreta en un texto con características específicas. Por lo tanto, el primer paso es tener claridad en las pautas que necesitamos seguir para la realización de la lectura. A continuación, desarrollamos cada una de ellas para que el lector pueda apreciar con toda claridad el procedimiento de análisis e identificación del género. La reseña que hemos elegido para tal efecto, es un texto escrito por un especialista en el área del lenguaje (Fabietti, 2002) y, por sus características, podemos considerarlo un buen ejemplo de lo que en el área de las humanidades se considera una reseña académica.

### PAUTAS PARA LA LECTURA

#### *a) Identificación de patrones de organización (Estructura retórica)*

En apartados anteriores hemos señalado que la lectura de textos disciplinares es una actividad compleja que supone un grado de experiencia que se traduce en el manejo de marcos de conocimiento, identificación de la situación retórica, establecimiento de propósitos y estrategias de lectura entre las que destaca la identificación de formas de comunicación propias del ámbito disciplinar en el que surge el texto. En lo que respecta a este último aspecto, el reconocimiento de los pasos estratégicos que siguen los escritores para generar reseñas permite visualizar la lógica del género y facilita su lectura y comprensión.

En la actualidad, gracias al enorme interés que los géneros académicos han despertado en los países de habla hispana, contamos con una cantidad importante de trabajos de descripción de la estructura retórica de la reseña académica en diferentes áreas disciplinares (Castro de Castillo, 2007; De Carvalho, 2012; Navarro y Abramovich, 2013). Estas descripciones, basadas en amplias muestras, nos permiten identificar las preferencias que, en su producción, tienen las comunidades académicas y nos dan elementos para esbozar la tendencia que este género presenta en cuanto a su estructura y propósitos de comunicación.

A continuación, presentamos la estructura prototípica de la reseña en el área de las humanidades. Recomendamos poner atención al propósito comunicativo que se desprende de cada movimiento o segmento del texto y, especialmente, a los pasos estratégicos que los autores de reseñas siguen en esta área de conocimiento (Tabla 1).

▀ En la actualidad, gracias al enorme interés que los géneros académicos han despertado en los países de habla hispana, contamos con una cantidad importante de trabajos de descripción de la estructura retórica de la reseña académica en diferentes áreas disciplinares (Castro de Castillo, 2007; De Carvalho, 2012; Navarro y Abramovich, 2013).

**Tabla 1**

**Organización de la información en la reseña en el área de las Humanidades (Movimientos retóricos)**

**Reseña académica**

Movimiento	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos
1. Referencias bibliográficas del texto reseñado	Ofrecer al lector las referencias bibliográficas del texto reseñado para su identificación y localización	<p>El reseñista indica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Nombre del autor</li> <li>2) Título del texto</li> <li>3) Fecha de edición</li> <li>4) Lugar de edición</li> <li>5) Editorial</li> <li>6) Número de páginas</li> </ol> <p>(El orden de los datos de identificación varía según el modelo de cita y referencia utilizado por el reseñista).</p>
2. Presentación y evaluación inicial del texto	Delimitar la temática e identificar y ubicar al escritor en un campo de conocimiento y/o enfoque disciplinar.	<p>El reseñista:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Indica el asunto o tema del texto y/o</li> <li>2) Ubica el texto en un área de estudio o del conocimiento y/o</li> <li>3) Explica el abordaje o perspectiva utilizada y/o</li> <li>4) Delimita los potenciales lectores y/o</li> <li>5) Ofrece información sobre el autor</li> <li>6) Realiza una evaluación inicial</li> </ol> <p>(El orden de los pasos estratégicos puede variar según preferencias disciplinares o del propio reseñista. Los pasos 1 al 5 son opcionales, es decir, pueden presentarse en su totalidad o a criterio del autor. El paso 6 es obligatorio).</p>
3. Descripción y evaluación de cada parte o sección del texto	Describir la organización del texto reseñado, indicando y evaluando las ideas o argumentos principales de cada sección para que el lector tenga una visión detallada del contenido de la obra.	<p>El reseñista:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Describe la organización general del texto y/o</li> <li>2) Especifica el tema de cada parte o sección y/o</li> <li>3) Evalúan secciones o partes específicas del texto y/o</li> <li>4) Aporta información complementaria sobre las temáticas y/o abordajes.</li> </ol> <p>(Los pasos 1 al 4 son opcionales, es decir, pueden presentarse en su totalidad o a criterio del autor. El paso 4 generalmente aparece en reseñas en las que el autor se presenta a sus lectores como un experto en el tema, lo que le da autoridad para, además de evaluar el contenido, añadir información).</p>

Movimiento	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos
4. Recomendación final sobre el texto	Evaluar aspectos generales del texto para recomendar o no su lectura.	<p>El reseñista:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) De manera general, evalúa positivamente el texto y lo recomienda al lector o</li> <li>2) Recomienda el texto indicando algunas restricciones o</li> <li>3) Definitivamente, evalúa de manera negativa el texto y advierte al lector sobre sus debilidades.</li> </ol> <p>(Si el reseñista opta por una evaluación negativa, por cortesía y respeto al autor, en la tradición hispana éstas generalmente son moderadas o sutiles, lo que evita la descalificación o el descrédito entre los colegas del autor reseñado).</p>
5. Identidad del reseñador	Indicar la identidad del autor de la reseña señalando, opcionalmente, su formación académica e identificando su adscripción institucional.	<p>Finalmente el reseñista:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se responsabiliza del texto producido indicando su nombre y apellido, por lo general sin títulos académicos.</li> <li>2) Indica su adscripción institucional.</li> </ol>

**Fuente:** Elaboración propia basado en la muestra MCCA-2013.

Los pasos estratégicos ayudan al escritor a cumplir el propósito comunicativo que tiene establecido en un segmento específico del texto y, además, le permiten organizar la información de tal manera que dé al documento la fisonomía propia de lo que su comunidad considera una reseña. Cabe aquí indicar, que la reseña no presenta subtítulos que permitan al lector apreciar cada uno de los movimientos; la identificación de estos segmentos depende de la habilidad de este último para rastrear y localizar los propósitos y las estrategias utilizadas para alcanzarlos. La continua lectura de reseñas y su consecuente análisis y descripción afinan las capacidades de los lectores quienes no sólo leerán mejor, es decir, comprenderán los alcances e implicaciones del género, sino también reconocerán la lógica de su construcción, hecho que les permitirá, llegado el momento, convertirse en eficientes redactores de reseñas.

Pasemos ahora a identificar la estructura retórica en una reseña del área de humanidades. Le sugerimos al lector observar las estrategias elegidas por la escritora y, sobre todo, los objetivos que cumple en cada uno de los movimientos (Tabla 2).

Tabla 2

Ejemplo de reseña en el área de humanidades

Primer Movimiento

Referencias bibliográficas del texto reseñado

**Objetivo: Ofrecer al lector las referencias bibliográficas del texto reseñado para su identificación y localización**

*Cómo usar la información en trabajos de investigación.* Orna, Elizabeth y Graham Stevens. Barcelona: Gedisa, 2001 (Biblioteca de Educación. Herramientas Universitarias). ISBN: 84-7432-697-4.

Segundo Movimiento

Presentación y evaluación inicial del texto

**Objetivo: Delimitar la temática e identificar y ubicar al escritor en un campo de conocimiento y/o enfoque disciplinar**

Cumpliendo con el objetivo de la serie editorial, este libro resulta una herramienta potencialmente útil para alumnos universitarios que se inician en tareas de investigación (**Delimita los potenciales lectores: estudiantes universitarios/jóvenes investigadores**). Los autores recuperan y sistematizan experiencias personales y de otros, a fin de seleccionar para su análisis actividades que intervienen en toda investigación. El objetivo es orientar a investigadores noveles en aspectos netamente operativos del trabajo de investigación (**Indica el tema del libro: aspectos operativos del trabajo de investigación. El adverbio netamente enfatiza el abordaje**).

Los temas se abordan desde la perspectiva de las ciencias de la información, y la noción de “información” se toma como eje articulador del texto (**Explica el abordaje: desde la perspectiva de las ciencias de la información y se identifica la noción eje del texto: información**). Dicha estrategia genera cierta “artificialidad” a la hora del análisis del proceso de investigación, que puede eventualmente desvirtuar el sentido de ese proceso (**Realiza una primera evaluación global negativa del libro que matiza con el adverbio eventualmente. La matización permite mantener las expectativas del lector sobre el valor del libro reseñado**).

Tercer Movimiento

Descripción y evaluación de cada parte o sección del texto

**Objetivo: Describir la organización del texto reseñado, indicando y evaluando las ideas o argumentos principales de cada sección para que el lector tenga una visión detallada del contenido de la obra**

El libro se inicia con un diagnóstico de las dificultades que enfrentan los alumnos/investigadores. Pueden identificarse tres grandes subtemas: *fuentes de información* (tipificación de fuentes, sistematicidad del registro y recuperación de información, etc.), *desarrollo de la investigación* (programación y manejo del tiempo), y *productos de investigación* (generación de textos) (**Señala el punto de partida del texto: un diagnóstico de los problemas que enfrentan los jóvenes investigadores, y describe los tres ejes temáticos en que se divide el libro: fuentes de información, desarrollo de la investigación y productos de investigación**).

En los dos primeros capítulos se definen conceptos considerados básicos: proceso de investigación, información y conocimiento.

Se señalan como rasgos distintivos de una investigación el objetivo (búsqueda para el descubrimiento de algo) y la temporalidad propia de su carácter de proceso asociada con la secuenciación de tareas o acciones desplegadas. De ellas, se tratan dos cuestiones: la administración de la información que se va recolectando y la comunicación de lo que se ha descubierto.

Por otro lado, juega un papel central el concepto de “transformación” de la información, que lleva a pensar en ciclos de “comunicación”. Indican que el desarrollo del pensamiento humano se asienta sobre dos transformaciones complementarias: “1. La experiencia del mundo exterior representada en la mente como conocimiento, y 2. El conocimiento, de vuelta en representación hacia el mundo exterior, como información” (pág.23) (**Especifica el tema de los dos primeros capítulos: definición de conceptos básicos en el proceso de investigación. Especifica el tratamiento dado a los conceptos y destaca el papel protagónico de uno de ellos: transformación**).



En esta caracterización de la investigación, tanto la perspectiva como el tratamiento que se hace de algunos conceptos nos plantean una serie de interrogantes y reflexiones críticas que indicamos a continuación **(Advierte sobre las implicaciones críticas que como lector le genera el tratamiento de algunos de los conceptos y se dispone a desarrollarlas).**

En primer lugar **(organizador discursivo que, junto con segundo lugar y por último, introducen las críticas realizadas por el reseñista a los conceptos antes mencionados)**, en la obra se enfatiza el papel del objetivo “descubrimiento”, quedando desdibujado el necesario análisis de los alcances y límites con que es usado el término. De manera no específica, el descubrimiento suele ser asociado a la obtención de algo (conocimiento, objeto) totalmente nuevo, y si un alumno inicia su formación en investigación generando expectativas coincidentes con esta acepción, es decir, si espera hallar un conocimiento totalmente nuevo o aún desconocido, muy probablemente el monto de frustración que genere le lleve a renunciar **(Evalúa negativamente el tratamiento dado al tema del “descubrimiento”: de manera no específica. El verbo desdibujar permite al reseñista señalar la superficialidad del tratamiento y las falsas expectativas que éste puede generar en los potenciales lectores. La frase adverbial muy probablemente da fuerza a la sentencia reafirmando la evaluación negativa)**. En segundo lugar, consideramos que los conceptos “información, conocimiento y transformación” representan muy parcialmente al proceso de investigación aunque sean útiles en el tratamiento de las cuestiones puntualmente tratadas. La distinción conocimiento/información es conflictiva al superponerse con la de teoría y datos. Estos últimos son elementos básicos de todo proceso de investigación y constituyen a su vez el contenido de las argumentaciones “comunicadas” en los textos producidos **(A través de la frase adverbial muy parcialmente señala la debilidad del tratamiento de los conceptos considerados por la autora de la reseña básicos en el proceso de investigación)**. Considero de importancia central para desarrollar la investigación comprender el papel que juega tanto la teoría como los datos en este proceso **(El uso de la primera persona señala que el comentario es responsabilidad de la reseñista quien se presenta como autoridad en el tema)**. Los planteos aquí analizados generan confusión ya que asocian a la información con “datos” (Capítulo 3), y dejan prácticamente fuera de tratamiento los aspectos teóricos, lo que vuelve un tanto contradictorio el objetivo “descubrir” ¿Qué se busca en definitiva al investigar, sino un nuevo conocimiento teórico? **(Evalúa negativamente el planteamiento de los autores del libro respecto a la noción de información y señala omisiones y contradicciones en el tratamiento del tema. El adverbio prácticamente enfatiza la evaluación negativa, mientras que el comentario un tanto contradictorio matiza la afirmación)**.

Por último, en los intentos por caracterizar al proceso de investigación se presentan de manera muy simplificada cuestiones relacionadas con concepciones metodológicas alternativas **(Evalúa de manera negativa las acciones de los autores. La utilización del sustantivo intentos y la frase adverbial muy simplificada remiten al lector a una falta de rigurosidad en el manejo del marco metodológico expuesto en el primer capítulo)**. Se hace referencia a modos “articulados” de hacer investigación que persisten aunque “la ciencia física hace ya mucho tiempo que abandonó la idea de las “verdades” basadas en una metodología de razonamiento deductivo, de cara a un bloque de evidencia sistemáticamente recolectado” (pág.27). Pareciera cuestionarse el valor de la recolección sistemática de evidencias, pero si es así, ¿cuál es el sentido de los capítulos dedicados a la sistematización del registro y al almacenamiento de la información? **(Señala contradicciones y debilidades en la argumentación de los autores. La pregunta permite a la reseñista hacer explícita la contradicción)**.

Salvando estas consideraciones sobre el primer capítulo, cabe reconocer los destacables aportes en relación con las cuestiones más operativas **(Frente a las debilidades y contradicciones del primer capítulo, resalta las virtudes de los siguientes apartados)**. Resulta interesante la sugerencia de la elaboración en etapas iniciales del trabajo de un mapa del territorio de investigación (Capítulo 2) **(Evalúa positivamente el procedimiento de planeación y seguimiento de la investigación propuesto por los autores: resulta interesante la sugerencia)**. Algunas preguntas que deben realizarse al inicio del trabajo permiten confeccionar un mapa (diagrama) de la situación en que se encuentra el investigador en el inicio del trabajo, una vez fijado el objetivo o formulada la pregunta general de investigación. Las preguntas indagan sobre: lo que se intenta descubrir, cuáles son las áreas de conocimiento más relevantes, qué conocimientos poseemos que puedan ser relevantes, qué conocimientos nuevos deberíamos agregar, cuáles son las fuentes de información viables para recolectar la información (bibliotecas, por ejemplo), cuáles son los métodos más efectivos para realizar la investigación, qué límites o alcances tiene la investigación y qué relaciones con las instituciones están implicadas en el trabajo **(Describe, sin evaluar, el procedimiento sugerido)**.

El tercer capítulo trata sobre el manejo de la información empleada en la investigación. Se apoya en los aportes de la ciencia de la información para examinar problemas relacionados con la información que se recolecta y se va creando cuando se hace investigación. Orna y Stevens abordan cuestiones referidas a la localización de fuentes de información, la transformación de esa información en conocimiento útil (registro de la información) y la generación y organización de un archivo de información,

que incluye la construcción de índices temáticos. Analizan, de modo interesante, criterios para el registro y almacenamiento de información adaptables a una gama de alternativas de formato de archivos (tecnológicos/en lápiz y papel) **(Especifica la temática del tercer capítulo y evalúa positivamente el tratamiento dado a los contenidos: de modo interesante).**

Prosiguiendo con el análisis, el cuarto capítulo plantea la necesidad de realización de registros sucesivos sobre el “estado de la investigación”. Esto implica trabajar con los siguientes textos: documento que define a la investigación (proyecto por ejemplo); mapa de situación; documento que indique las decisiones metodológicas (en relación con la recolección de datos y al análisis de los mismos) con sus correspondientes justificaciones; cronograma; informes tutoriales; documento que indique las decisiones sobre el estilo del producto final de la investigación (qué tipo y variedad de textos se generarán) **(Especifica la temática del cuarto capítulo sin realizar evaluaciones).**

En el quinto capítulo se aborda una cuestión clave que suele ser fuente de conflictos: la administración del tiempo disponible. El objetivo es llamar la atención sobre algunos aspectos y brindar una serie de consejos que han probado ser útiles en la experiencia. Para ello, en primer lugar los autores plantean preguntas que ayudan a manejar adecuadamente el tiempo disponible (la importancia de las cosas que deben hacerse, el reconocimiento de la interdependencia de las actividades a realizar, el ordenamiento posible de dichas actividades, las alternativas que existen cuando no es posible cumplir con alguna de las actividades previstas) y, en segundo lugar, examinan la confección de distintos tipos de cronogramas. Incorporan además una serie de consejos para ahorrar tiempo, de los cuales destacamos: intercalar actividades, trabajar en el momento del día que resulta más rendidor, mantener ordenados los documentos relacionados con la investigación, invertir tiempo en organizar dichos documentos, planificar inicialmente toda tarea, registrar de manera inmediata toda información –obtenida en revistas, por ejemplo, o ideas que puedan ocurrírseles a los investigadores **(Realiza la descripción de los contenidos del quinto capítulo señalando su relevancia: aborda una cuestión clave).**

Los cinco últimos capítulos están destinados al análisis de los productos informativos de la investigación definidos como textos de características variables que permiten comunicar el conocimiento generado durante el proceso. En las etapas de planificación de estos productos recomiendan enunciar una serie de preguntas cuyas respuestas permitan tomar decisiones sobre estructura, estilo, formato, etc., de los textos que se produzcan. Se debe interrogar sobre: los usuarios de la investigación (quiénes son, con qué propósito lo utilizarán, con qué formato están familiarizados); los propios objetivos (preparar la propia agenda); restricciones y requisitos que deben satisfacer estos productos; otras personas interesadas, y el desarrollo de la propia investigación.

Los tramos finales de este libro se han destinado al análisis de las herramientas y alternativas de las que dispone el investigador a fin de generar productos de investigación que permitan comunicar de manera adecuada, clara y atractiva los descubrimientos realizados **(Especifica la temática de los últimos capítulos describiendo los contenidos sin verter opiniones).**

---

#### Cuarto Movimiento

##### Recomendación final sobre el texto

---

#### Objetivo: Evaluar aspectos generales del texto para recomendar o no su lectura

---

En síntesis, constituyen aspectos potencialmente conflictivos el énfasis del papel del descubrimiento, la debilidad en el señalamiento del papel de la teoría y referencias simples a discusiones epistemológicas complejas pues podrían generar distorsiones en la comprensión del propio proceso de investigación **(Retoma las contradicciones y debilidades detectadas en el primer capítulo para señalar las reservas que el lector debe tener al acercarse al libro reseñado. Las evaluaciones negativas aspectos potencialmente conflictivos, debilidad en el señalamiento del papel de la teoría y referencias simples a discusiones epistemológicas complejas sintetizan las debilidades que la reseñista identifica en el texto y sirven de advertencia al lector.** A pesar de ello, el libro tiene un claro valor instrumental que lo hace recomendable como libro de texto. Cabe destacar, por último, que este libro es en sí mismo un ejemplo logrado de las advertencias y recomendaciones sobre formato y diseño de textos **(La conjunción adversativa a pesar de se utiliza para incorporar una última evaluación positiva: el libro tiene un claro valor instrumental. De manera general, recomienda el texto pero con restricciones.**

---

## Quinto Movimiento Identidad del reseñista

---

**Objetivo: identificar la identidad del autor de la reseña, opcionalmente, su formación académica y adscripción institucional**

---

Graciela Fabiatti  
Universidad Tecnológica Nacional Regional Villa María  
Universidad Nacional de Córdoba

---

El ejemplo nos permite observar que, si bien los cinco movimientos identificados como propios de la reseña académica en el área de las humanidades están presentes en el texto, éstos adquieren fisonomía propia al ser el resultado de elecciones conscientes del autor. Así, el primer movimiento, presenta toda la información requerida para la identificación del texto reseñado, pero el orden depende enteramente del modelo de cita y referencia utilizado para dar cuenta del documento (APA). En cambio, los siguientes cuatro movimientos, se organizan a partir de opciones que el propio género ofrece (ver Cuadro 2). Por ejemplo, el segundo movimiento se construye con cuatro pasos de los seis posibles: *alusión a potenciales lectores, identificación del tema de la obra reseñada, explicación del abordaje y evaluación inicial* (Los primeros tres son opcionales; el último obligatorio). Mientras que el tercer movimiento, el más extenso, se realiza básicamente con dos estrategias: *especificación de los temas de cada parte o sección y evaluación de secciones o aspectos particulares*.

Evidentemente, la identificación de los patrones y pasos retóricos no es suficiente para la comprensión del texto. El lector debe también reconocer los procedimientos a partir de los cuales se proporciona la información al lector para lograr los objetivos comunicativos del género. En la reseña académica los procedimientos son básicamente tres: *especificación, explicación y fundamentación* (Castro de Castillo, 2007).

Nótese, por ejemplo, que la especificación, es decir, el recurso mediante el cual el autor aporta datos o información particular sobre un referente, se encuentra sobre todo en las secciones en las que se indican los datos del libro reseñado, la temática que aborda, los lectores a quienes está dirigido y el propósito del texto (primer y segundo movimientos).

*Cómo usar la información en trabajos de investigación.* Orna, Elizabeth y Graham Stevens. Barcelona: Gedisa, 2001 (Biblioteca de Educación. Herramientas Universitarias). ISBN: 84-7432-697-4.

*[...] este libro resulta una herramienta potencialmente útil para alumnos universitarios que se inician en tareas de investigación[...]*

Por su parte, la explicación permite al autor aportar de forma accesible información al lector para que la conozca o comprenda. Por ello, es un recurso presente sobre todo en las secciones en las que el reseñista ofrece información sobre la manera como está organizada la obra y los contenidos tratados (tercer movimiento).

La fundamentación es un recurso que permite al lector exponer las razones por las cuales realiza una determinada evaluación o valoración respecto a la obra en su conjunto o de una sección en particular y, generalmente, aparece en las secciones que están dedicadas propiamente a la evaluación de la obra (tercer y cuarto movimientos).

[...]El libro se inicia con un diagnóstico de las dificultades que enfrentan los alumnos/investigadores. Pueden identificarse tres grandes subtemas: *fuentes de información* (tipificación de fuentes, sistematicidad del registro y recuperación de información, etc.), *desarrollo de la investigación* (programación y manejo del tiempo), y *productos de investigación* (generación de textos).

*Se señalan como rasgos distintivos de una investigación el objetivo (búsqueda para el descubrimiento de algo) y la temporalidad propia de su carácter de proceso asociada con la secuenciación de tareas o acciones desplegadas. De ellas, se tratan dos cuestiones: la administración de la información que se va recolectando y la comunicación de lo que se ha descubierto [...].*

La fundamentación es un recurso que permite al lector exponer las razones por las cuales realiza una determinada evaluación o valoración respecto a la obra en su conjunto o de una sección en particular y, generalmente, aparece en las secciones que están dedicadas propiamente a la evaluación de la obra (tercer y cuarto movimientos).

[...]Los planteos aquí analizados generan confusión ya que asocian a la información con "datos" (Capítulo 3), y dejan prácticamente fuera de tratamiento los aspectos teóricos, lo que vuelve un tanto contradictorio el objetivo "descubrir" ¿Qué se busca en definitiva al investigar, sino un nuevo conocimiento teórico?

[...] en la obra se enfatiza el papel del objetivo "descubrimiento", quedando desdibujado el necesario análisis de los alcances y límites con que es usado el término **(Evaluación)**. De manera no específica, el descubrimiento suele ser asociado a la obtención de algo (conocimiento, objeto) totalmente nuevo, y si un alumno inicia su formación en investigación generando expectativas coincidentes con esta acepción, es decir, si espera hallar un conocimiento totalmente nuevo o aún desconocido, muy probablemente el monto de frustración que genere le lleve a renunciar **(Fundamentación)**.

La fundamentación de la crítica o del elogio sirve al lector como parámetro para decidir hasta qué punto son o no confiables los comentarios realizados por el reseñista, y le permite tomar decisiones de manera más consciente. De igual forma, identificar las estrategias utilizadas por el autor de la reseña para diferenciar su voz de la del autor del libro reseñado es fundamental para saber a quién atribuir las evaluaciones o comentarios vertidos en el texto. Por ejemplo, el uso de ciertos verbos y la identificación de la persona del discurso ayudan a los lectores a identificar al responsable de lo dicho:

[...] *Se hace referencia a modos “articulados” de hacer investigación que persisten aunque “la ciencia física hace ya mucho tiempo que abandonó la idea de las “verdades” basadas en una metodología de razonamiento deductivo, de cara a un bloque de evidencia sistemáticamente recolectado” (pág.27).* [...] **Autores del libro**

[...] *Considero de importancia central para desarrollar la investigación comprender el papel que juega tanto la teoría como los datos en este proceso [...].* **Autora de la reseña**

▀ Leer y escribir en el medio académico son actividades complejas porque exigen de nuestra parte el conocimiento y reconocimiento de la situación que pretendemos recrear en nuestras interacciones.

*b) Identificación del tipo de interacción comunicativa que se establece entre lectores y escritores de reseñas académicas (Situación retórica y propósito comunicativo)*

Leer y escribir en el medio académico son actividades complejas porque exigen de nuestra parte el conocimiento y reconocimiento de la situación que pretendemos recrear en nuestras interacciones. Cada vez que leemos un texto o lo escribimos en un contexto social específico, como por ejemplo la universidad, lo hacemos tomando como marco de referencia las experiencias previas que, en ese mismo contexto, hemos tenido al leer y escribir. Estas experiencias de interacción son las que nos permiten identificar esas nuevas acciones como propias de una determinada situación y, en consecuencia, identificar los propósitos comunicativos a ella asociados. Esta relación entre acción, propósitos y tipo de interacción es llamada por algunos autores (Miller, 1984) *situación retórica*, y es la que nos permite como lectores y escritores identificar y recrear formas o estructuras en un acto de comunicación. Esto es importante porque significa que un texto que no presenta la forma ni cumple con los propósitos sociales asociados a esa forma y al contexto de interacción en el que surge simplemente no es reconocido por la comunidad como tal, es decir, el texto simplemente no tiene valor (Bazerman, 1994). Por lo mismo, cuando leemos y/o escribimos géneros académicos, como la propia reseña, debemos tener bien claro para qué lo hacemos.

Particularmente, en lo que atañe al propósito comunicativo de la reseña académica, es importante identificar dos niveles. El primero nos sitúa ante el propósito derivado de la situación académica propiamente dicha, en la que la actividad de leer y escribir reseñas está asociada a la necesidad científica de dar a conocer (en el caso de su escritura) o tener noticia de (en el caso de su lectura) un hecho relevante como es la publicación de un libro, un artículo de investigación, una revista, etc. En este contexto, el propósito comunicativo está directamente asociado con el tipo de relación que se establece entre los participantes en la interacción, esto es, entre el escritor y los colegas o pares académicos a quienes, como lectores potenciales, se dirige la reseña. Se trata, como se observa en el texto seleccionado, de la clara intención de *informar* a la comunidad académica y científica sobre publicaciones recientes que se consideran relevantes en un campo de conocimiento particular, y cuya relevancia está asociada a la novedad temática, el tratamiento de una problemática particular o a la trayectoria del autor, entre otros aspectos. Así, por ejemplo, el objetivo comunicativo de la autora de la

reseña que aquí presentamos es destacar el valor y la utilidad de una obra que, a su parecer, tiene atributos académicos para ser considerada por profesores universitarios como una buena opción de libro de texto en el área de metodología de la investigación.

Lo anterior nos muestra que, además del propósito informativo, la reseña académica cumple también con una función valorativa que se manifiesta a través de opiniones en las que se expresan juicios acerca de la obra reseñada. Al tratarse de un texto evaluativo, regularmente el reseñista tiene también la intención de *persuadir* o convencer al lector del valor de la obra comentada en espera de que éste se decida a leerla. Así, como se aprecia en los ejemplos, la reseña muestra una serie de evaluaciones positivas y negativas que se manifiestan a través de adjetivos, adverbios y comentarios evaluativos que nos permiten, como lectores, sacar una serie de conclusiones sobre el valor general de la obra:

*[...] Los planteos aquí analizados generan confusión ya que asocian a la información con "datos" (Capítulo 3), y dejan prácticamente fuera de tratamiento los aspectos teóricos, lo que vuelve un tanto contradictorio el objetivo "descubrir" ¿Qué se busca en definitiva al investigar, sino un nuevo conocimiento teórico?*

*[...] en la obra se enfatiza el papel del objetivo "descubrimiento", quedando desdibujado el necesario análisis de los alcances y límites con que es usado el término **(Evaluación)**. De manera no específica, el descubrimiento suele ser asociado a la obtención de algo (conocimiento, objeto) totalmente nuevo, y si un alumno inicia su formación en investigación generando expectativas coincidentes con esta acepción, es decir, si espera hallar un conocimiento totalmente nuevo o aún desconocido, muy probablemente el monto de frustración que genere le lleve a renunciar **(Fundamentación)**.*

La evaluación es, quizá, la parte más sensible al escribir y leer reseñas. En los fragmentos anteriores se observa una clara tendencia a la valoración negativa; particularmente, las evaluaciones que la autora realiza del primer y último capítulo del libro reseñado están orientadas a señalar al lector las debilidades que, a su juicio, presenta la obra. Pero, a pesar de ello y en un claro tono cortés, utiliza recursos que matizan los comentarios negativos dejando abierta la posibilidad de que el lector se centre en las fortalezas de la obra y tome sus propias decisiones sobre leerla o no:

*Salvando estas consideraciones sobre el primer capítulo, cabe reconocer los destacables aportes en relación con las cuestiones más operativas. [...]*

Es en el momento de evaluar un texto que las relaciones sociales que se ponen en juego entre reseñista, autor del texto reseñado y lectores de la reseña toman forma. Así, si el reseñista asume el papel del revisor imparcial, éste ejercerá su derecho a juzgar negativa o positivamente la obra; la cortesía es una estrategia para conseguir el respeto de sus colegas y mantener su propia reputación ante sus lectores. En otras palabras, la crítica agresiva y los excesivos elogios podrían ser el blanco de la sospecha del lector, quién podrá cuestionar los juicios del reseñista o, incluso, su prestigio académico.

Ahora bien, en un segundo nivel, propio de la interacción académica, la reseña cumple otras funciones y evidencia propósitos comunicativos un tanto diferentes a los expresados al interior de una comunidad disciplinar experta. Cuando un alumno lee y escribe reseñas, lo hace con propósitos que van más allá de informarse o informar sobre el valor y la novedad de un texto. La lectura de reseñas, como recurso de aprendizaje, está orientada al reconocimiento de abordajes o tratamientos sobre un tema; se trata de un ejercicio que coloca al estudiante frente a las miradas críticas que los especialistas tienen sobre una determinada obra o un autor. Por tal motivo, en la formación profesional, más que leer reseñas de novedades, se leen reseñas de obras consideradas claves en el área de conocimiento. De igual forma, la producción de reseñas escolares tiene como propósito comunicativo demostrar al profesor que se ha realizado una lectura cuidadosa, analítica y crítica de un texto que, generalmente, no es una novedad sino una referencia obligada en el área de formación.

▀ En otras palabras, la crítica agresiva y los excesivos elogios podrían ser el blanco de la sospecha del lector, quién podrá cuestionar los juicios del reseñista o, incluso, su prestigio académico.

### *c) Identificación del contexto de circulación de las reseñas en el medio académico*

En el medio académico quién no se actualiza es fácilmente dejado atrás. Estar al tanto de todos los avances en el área disciplinar demanda un esfuerzo enorme por parte de los especialistas (profesores e investigadores) quienes tendrían que dedicar las veinticuatro horas del día a la lectura de todas las novedades para poder decir que están lo suficientemente actualizados. Como se entenderá, ésta es una tarea prácticamente imposible de realizar no solo por el tiempo que tendrían que invertir, sino también por la cantidad de textos que necesitarían leer considerando la posibilidad que ahora ofrecen las nuevas tecnologías al ponernos al alcance de la mano, vía internet, libros, revistas, capítulos de libros, artículos de investigación, tesis, conferencias y ponencias. Para salvar este gran inconveniente, profesores e investigadores recurren a la lectura de reseñas para seleccionar, con conocimiento de causa, las lecturas que realmente son fundamentales dentro de su área de especialización.

Si bien, la reseña tiene distintos contextos de circulación y está dirigida a diversos lectores (suplementos de periódicos, revistas de divulgación, revistas especializadas, etc.), ésta ha encontrado en el contexto académico un terreno idóneo para su producción y circulación, pues se trata de un recurso que permite a estudiantes, profesores e investigadores mantenerse actualizados acerca de los avances teóricos y metodológicos en sus distintas áreas disciplinares. Por tal razón, en este contexto, las reseñas aparecen publicadas en revistas especializadas de circulación nacional e internacional y, al igual que los artículos de investigación científica, suelen ser rigurosamente dictaminadas

Así, en el contexto universitario, las reseñas académicas sirven de guía al lector poco familiarizado con la disciplina, pues su lectura supone una actividad independiente que no solo despertará en el estudiante el interés por el texto reseñado, sino que pauta la propia lectura de la fuente de primera mano al indicar explícitamente la temática, el tipo de abordaje, la organización y demás aspectos que el lector deberá considerar al acercarse directamente a la obra reseñada.

antes de ser divulgadas. En algunas ocasiones, los propios editores de las revistas son quienes solicitan a un especialista en el área realizar la reseña de una publicación novedosa. En tales casos, la selección del texto a reseñar no es responsabilidad del reseñista sino del propio editor. Sin embargo, en la mayoría de los casos, son los propios autores, como miembros de una comunidad disciplinar (profesores/investigadores), quienes toman la iniciativa de reseñar los textos que, a su parecer, deben ser divulgados en sus respectivas áreas.

Así, en el contexto universitario, las reseñas académicas sirven de guía al lector poco familiarizado con la disciplina, pues su lectura supone una actividad independiente que no solo despertará en el estudiante el interés por el texto reseñado, sino que pauta la propia lectura de la fuente de primera mano al indicar explícitamente la temática, el tipo de abordaje, la organización y demás aspectos que el lector deberá considerar al acercarse directamente a la obra reseñada.

En el ejemplo que nos ocupa, el lector ya habrá notado que se trata de una reseña que aparece publicada en una revista especializada de reconocimiento internacional. Es un texto que, claramente, fue dictaminado como parte de las políticas editoriales de la revista, lo que garantiza al lector rigurosidad y objetividad en su producción ya que fue leído previamente por un comité de especialistas que valoraron su pertinencia y autorizaron su publicación.

Al tratarse de una reseña de un libro sobre metodología de la investigación, su contexto de circulación se amplía y va más allá del propio de los especialistas en el área que desean contar con información actualizada, pues la reseña claramente está dirigida a profesores que imparten materias de metodología, talleres o seminarios de tesis y/o investigación en licenciatura y posgrados e, incluso, a estudiantes que estén buscando material para iniciarse en la tarea de investigación. En este sentido, podemos identificar marcas que nos sitúan en este contexto amplio de circulación:

*[...] este libro resulta una herramienta potencialmente útil para alumnos universitarios que se inician en tareas de innovación [...]*

*El objetivo es orientar a investigadores noveles en aspectos netamente operativos del trabajo de investigación [...]*

## CONSIDERACIONES FINALES

Las acciones sociales que tienen lugar en la universidad se muestran en toda su complejidad cuando describimos las maneras como las comunidades académicas y disciplinares, que en ella conviven, utilizan el lenguaje. La identificación de las estrategias discursivas puestas en juego por estas comunidades al generar textos escritos nos deja en claro que tales acciones no se reducen a simples formas particulares de utilizar el lenguaje, sino que se trata de prácticas complejas que involucran también formas diferenciadas de interacción y, sobre todo, de maneras específicas de pensar y construir conocimientos.

Leer los textos del contexto universitario supone reconocer las prácticas propias de las áreas disciplinares en aquellos textos a los que nos acercamos



como lectores activos, y esto quiere decir que además de reconstruir los significados en la interacción con el autor del texto, el lector debe estar en condiciones de identificar el tipo de intercambio en el que se encuentra. De ahí que el reconocimiento de la situación retórica en la que surgen y circulan los textos, los propósitos que tienen en esos contextos, el tipo de interacción que construyen los participantes, los roles sociales que cumplen y los recursos discursivos con los que cuentan para construir textos que respondan a tales circunstancias es fundamental para la plena comprensión del discurso especializado.

El análisis de la reseña como género discursivo permite al lector rastrear e identificar las acciones que, insertas en una tradición, un autor realiza para producir un texto específico. La identificación de esos patrones es, sin duda, una estrategia eficaz para la comprensión del texto, pues revela al lector poco familiarizado con la comunicación académica y especializada la relación sustancial entre lectura y escritura, además de que le permite reconocer estas prácticas como herramientas epistémicas de las que dependen otras prácticas académicas como investigar o divulgar.

Como lo vimos con el caso de la reseña académica, en la medida que el estudiante identifique patrones de acción y propósitos de comunicación en la diversidad de textos que lee, no sólo comprenderá mejor su contenido, sino que también será mayor la posibilidad de convertirse, mediante la continua exposición a los géneros, en un lector y escritor hábil de reseñas y de otro tipo de textos que la formación universitaria le exige.

## REFERENCIAS

- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sydney: Continuum.
- Bhatia, V. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 21-39), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, C. (2000). Singular utterances: realizing local activities through typified forms in typified circumstances. En A. Trosberg (Ed.) *Analysing the discourses of professional genres* (pp. 25-40). Amsterdam. Benjamins.
- Bazerman, C. (1994). System of genre and the enactment of social intentions. En A. Freedman y P. Medway (eds.) *Genre and the new rhetoric* (pp.79-101). London: Taylor & Francis.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity of experimental article in science*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Beacco, J. (1992). Les genres textuels dans l'analyse du discours: écriture légitime et communautés translangagières. *Langages*, 105, 8-27.

▀ El análisis de la reseña como género discursivo permite al lector rastrear e identificar las acciones que, insertas en una tradición, un autor realiza para producir un texto específico.

- Berkenkotter, C y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*. New Jersey: Erlbaum.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Castro, M. C., y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles educativos*, 37(148), 50-67.
- Castro de Castillo, E. (2007). La reseña En L. Cubo de Severino (Coord.) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp.167- 186). Córdoba: Comunic-arte.
- Ciapuscio G. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *RILL*, 15, 117-133.
- Ciapuscio, G. y Otañi I. (1996). El subtipo textual: "Conclusiones" en revistas de lingüística hispánica: Una perspectiva lingüístico-textual contrastiva. *Filología*, 29 (1-2), 5-19.
- De Carvalho, G. (2012) Gênero como ação social en Miller e Bazerman. En J. L. Meurer, A. Bonini y D. Motta-Roth. (Comps.), *Gêneros, teorías, métodos, debates*. São Paulo: Parábola (pp. 130-148).
- Dudley-Evans, T. (2000). *Genre analysis: a key to a theory of ESP?*, *IBERICA*, 2, 3-11.
- Dzung Pho, P. (2013). *Authorial stance in research articles. Examples from applied linguistics and educational technology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Perales, M., Lozano, E. y Hernández, S. (2012). Movimientos retóricos en las conclusiones de tesis de licenciatura en antropología social: un estudio sistémico-funcional. *Escritos Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (45), 33-60.
- Espejo, C. (2006). La movida *concluyendo en torno al tema* en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios. *ONOMÁZEIN*, 13(1), 35-54.
- Fabietti, G. (2002). Reseña de *Cómo usar la información en trabajos de investigación*, de E. Orna y G. Stevens. En *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 4 (2), 101-104.
- Freedman, A. y Medway, P. (1994). *Rethinking Genre*. London: Taylor & Francis.

- Fortanet, I. y Ruiz, F. M. (2010). Interacting with the research article author: metadiscourse in referee reports. En R. Lorés-Sanz, P. mur-Dueñas y E. Lafuente-Millán (eds.) *Constructing interpersonal. Multiple perspectives on writing academic genre* (pp. 243-254). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- González, C. (2011). La formulación de los objetivos en artículos de investigación científica en cuatro disciplinas: historia, lingüística, literatura y biología. *Linguagem em (Dis)curso*, 11(2), 401-429.
- Ibáñez, R. (2010). El texto disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios Filológicos*, 46, 59-80.
- Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research article. En D. Biber, U. Connor y T. Upon (eds.), *Discourse on the move* (pp. 73-119) Amsterdam: John Benjamins.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-176.
- Navarro, F. y Abramovich, A. L. (2013). La reseña académica En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Orna, E. y Stevens, G. (2001). *Cómo usar la información en trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2010). La organización retórica del género *Manual* a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística*, 22(33), 43-69.
- Perales, M. D. y Sandoval, R. I. (2016). *La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica*. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la Investigación*. (Capítulo 2). México: Ediciones SM.

- Sabaj, O., Toro, P. T. y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 23(2).
- Samraj, B. (2002). Introduction in research article: variation across disciplines. *English for Specific Purposes*, 21, 1-17.
- Sánchez, M. (2013). El ensayo escolar. En Castro, M. C. (Coord.) *Prácticas de escritura académica: la producción del ensayo escolar* (pp. 75-102). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Swales, J. (2004). *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge Press.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge Press.
- Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham: University of Aston.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

# CAPÍTULO IV CARRAOTEN

### **GERARDO BAÑALES FAZ**

---

Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull. Profesor de Tiempo Completo de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas durante el periodo 2011-2015. Actualmente es Profesor investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello (Chile). Entre sus principales líneas de investigación y de formación docente se encuentran la enseñanza de la argumentación escrita, la comprensión de múltiples documentos, la escritura de tesis de posgrado, entre otros.

### **NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ**

---

Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull. Profesora de Tiempo Completo de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-Conacyt). Entre sus principales líneas de investigación se encuentran los procesos de comprensión de múltiples documentos académicos y la enseñanza de la comprensión lectora en la educación primaria.

## CAPÍTULO IV

### LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LAS DISCIPLINAS: DESAFÍOS PARA LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

#### RESUMEN

El capítulo describe una propuesta para la enseñanza estratégica de la argumentación escrita disciplinar en el contexto universitario. Para ello, se explican teóricamente las características de la argumentación escrita, desde nociones que la entienden como práctica discursiva, producto textual y procesos de composición específicos. Posteriormente, se exponen algunas de las principales decisiones pedagógicas que los docentes pueden considerar para enseñar la escritura argumentativa, y se describe, a manera de ejemplo, una secuencia didáctica aplicada a estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Finaliza con breves reflexiones de las implicaciones de este tipo de intervenciones, en la mejora de las habilidades argumentativas de los estudiantes universitarios.

#### INTRODUCCIÓN

La argumentación escrita es una herramienta cuyo aprendizaje puede facilitar el desarrollo de los estudiantes universitarios en distintos ámbitos. En lo personal, éstos pueden utilizarla como modo de razonamiento para expresar opiniones lógicas y sustentadas respecto a un tema debatible, a partir de la consideración de múltiples puntos de vista propios y ajenos (Schwarz y Asterhan, 2010). Además, una vez aprendida, pueden emplear dicha capacidad de razonamiento argumentativo como medio para una mayor participación ciudadana en asuntos cívicos y sociales (Rigotti y Greco, 2009). En lo académico, la argumentación escrita puede ayudarles como herramienta de aprendizaje y construcción de conocimientos disciplinares (Andrews, 2009; Schwarz, 2009) y como instrumento privilegiado de comunicación del discurso profesional y/o científico (Hyland, 2012). Estas razones, entre otras, han ocasionado que en los últimos años, la argumentación escrita como competencia comunicativa se haya convertido en una demanda formativa constante en la mayoría de los contextos de educación superior anglosajones, iberoamericanos y latinoamericanos (Andrews, 2009, Bañales, Vega, Reyna, Pérez y Rodríguez, 2014; Castelló, et al., 2012; Wolfe, 2011).

Esta demanda aterrizada en las prácticas educativas del aula, genera a nuestro parecer, un doble conjunto de desafíos en términos de los procesos necesarios para el aprendizaje y la enseñanza de la argumentación escrita, que recaen principalmente en los estudiantes y profesores universitarios. Por un lado, en trabajos previos hemos señalado los principales desafíos de alfabetización que enfrentan los estudiantes para la producción de textos argumentativos de calidad (Bañales et al, 2014) explicando en dicha ocasión los factores didácticos, cognitivos y discursivos que la convierten en una tarea compleja de realizar en sus respectivas disciplinas. En síntesis, los retos tienen que ver con las dificultades de los estudiantes para: a) entender los tipos

■ Esta demanda aterrizada en las prácticas educativas del aula, genera a nuestro parecer, un doble conjunto de desafíos de formación en términos de los procesos necesarios para el aprendizaje y la enseñanza de la argumentación escrita, que recaen principalmente en los estudiantes y profesores universitarios.

■ Más allá de su interesante origen, desde un punto de vista pedagógico es importante entender teóricamente las características de la argumentación escrita disciplinar conceptualizada como *práctica discursiva, producto textual y proceso de composición*.

de tareas y preguntas relacionadas con la escritura argumentativa; b) reconocer las características de los argumentos en los textos académicos, c) regular de manera estratégica el proceso de composición de los textos argumentativos, en particular para la escritura de ensayos a partir de múltiples fuentes.

La otra cara del desafío lo enfrentan los docentes que se interesan por enseñar y promover la argumentación escrita en sus respectivas aulas y disciplinas. En otras palabras, quienes nos hemos embarcado en dicha aventura pedagógica, sabemos que la enseñanza de la argumentación escrita no es una tarea educativa fácil de realizar. Durante el camino aparecen desafíos pedagógicos, didácticos y logísticos, que requieren un proceso constante de aprendizaje explícito y reflexivo por parte del docente que le permitan tomar decisiones estratégicas para superarlos y realizar su tarea de manera exitosa.

A fin de propiciar dicho aprendizaje docente, en este capítulo explicaremos en primer lugar algunas nociones básicas relacionadas con la argumentación escrita en las disciplinas. Además, reflexionaremos sobre las principales decisiones pedagógicas orientadas hacia una enseñanza estratégica de este tipo de textos. Posteriormente, mostraremos a manera de ejemplo, el diseño de una secuencia didáctica enfocada a la enseñanza de escritura de ensayos argumentativos a estudiantes de Ciencias de la Educación. Finalmente, se ofrecen reflexiones relacionadas con las implicaciones de este tipo de intervenciones comprometidas con la mejora de las habilidades argumentativas de los estudiantes universitarios.

## LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LAS DISCIPLINAS

Históricamente la argumentación escrita en el ámbito académico surgió vinculada a la comunicación científica durante el siglo XVII, evolucionando con el paso de los últimos siglos, tanto en sus prácticas discursivas, como en las formas de organización y presentación de los argumentos entre los académicos de las distintas disciplinas (Ver detalles en Bazerman, et al., 2005; Harmon y Gross, 2007)<sup>1</sup>. Muchos de estos aspectos, como la necesidad de planear y organizar información del texto para convencer respecto a un punto de vista, o de revisar la literatura y aportar evidencias pertinentes para sustentar las afirmaciones vinculadas a un tema o pregunta compleja, permanecen vigentes en las formas de argumentación académica que a menudo se demandan a los estudiantes universitarios.

Más allá de su interesante origen, desde un punto de vista pedagógico es importante entender teóricamente las características de la argumentación escrita disciplinar conceptualizada como *práctica discursiva, producto textual y proceso de composición*.

Por un lado, la argumentación disciplinar podemos entenderla como una **práctica** de indagación, construcción y comunicación de conocimientos que realizan los miembros de determinadas comunidades científicas, haciendo uso del discurso académico (Hyland, 2012). Normalmente las disciplinas científicas “varían tanto en los tipos de problemas que indagan



como en las formas de argumentación que adoptan” (Hyland, 2012: 31). Además como *práctica discursiva*, la argumentación disciplinar requiere una toma de posición dentro de una negociación colaborativa de significados en los procesos de construcción de conocimientos disciplinares, “en los que la confrontación explícita y destrucción de los puntos de vista de los oponentes tienden a ser muy raras en los textos publicados en la mayoría de las disciplinas” (Hyland, 2012: 39).

Por ejemplo, los académicos pueden argumentar a favor de la necesidad de un nuevo concepto en su campo para explicar un determinado fenómeno señalando razones de su necesidad o reconsiderar uno ya existente, pero otorgándole significados diferentes, acordes a nuevas teorías o estudios al respecto. Para ello, normalmente se espera que expresen su posición señalando de manera más o menos crítica las aportaciones y limitaciones de los conceptos aportados por otros autores, sin llegar a una confrontación o negación absoluta de otras ideas del campo. Es decir, se espera que la argumentación académica escrita se use como una forma de búsqueda de soluciones a problemas del campo que se realiza colaborativamente entre los distintos miembros de una disciplina. Desde esta óptica, pueden coexistir múltiples explicaciones válidas a dicho fenómeno, dependiendo de los aspectos teóricos y metodológicos empleados para analizar un objeto de estudio, y no tanto de un modelo de argumentación tradicional, entendido como una disputa entre dos partes, en el que uno gana y otro pierde, como normalmente ocurre, en los procesos argumentativos en las cortes judiciales o en los debates presidenciales (Ramage, Bean, y Johnson, 2012).

Por otro lado, la argumentación disciplinar entendida como **‘producto escrito’** posee cinco características clave:

a) *Es un discurso conformado por un conjunto de afirmaciones escritas acerca de un fenómeno natural o social apoyada(s) en diversas evidencias de información razonable y relevante, que permiten al escritor científico lograr una mayor o menor aceptación de la veracidad y aceptabilidad de la afirmación(es) por parte de una determinada audiencia. El efecto de credibilidad de los argumentos depende de los criterios de evaluación o razonabilidad empleados por un lector o comunidad de lectores (Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999; van Emmeren y Grootendorst, 2004). En este sentido, “los textos científicos son persuasivos (argumentativos) debido no únicamente a que comuniquen verdades existentes acerca del mundo externo (natural o social) de manera independiente, sino porque éstos apelan al conjunto de creencias compartidas de manera subjetiva y común por los miembros de una comunidad” (Hyland, 2012: 34). Cabe recordar, que los argumentos escritos se mueven dentro de un *continuum de situaciones argumentativas* que van desde la búsqueda de la verdad hacia la persuasión, dependiendo de la situación retórica en términos del contenido abordado, las preguntas debatibles que pretende responder, los propósitos de la argumentación y la audiencia (Ramage*

et al, 2012, p. 12). En el caso de los textos académicos, podemos considerar que generalmente estos se mueven hacia el continuum de la búsqueda de conocimientos verdaderos a preguntas disciplinares, mediante procesos de argumentación dialógica considerando múltiples puntos de vista. Mientras que hacia el continuum de la persuasión, se encuentran aquellas situaciones en las que la intención de la argumentación escrita adopta un estilo de *argumentación desde mi posición*, como en la mayoría de las columnas de opinión, los discursos políticos, la propaganda, entre otros (Respecto al tema de la *argumentación desde mi posición* ver Wolfe, 2012).

b) *Los argumentos disciplinares adoptan distintos tipos de esquemas argumentativos*, vinculados a determinados tipos de preguntas y patrones de organización de la información (Ramage, et al., 2012, p. 213): argumento de definición, de comparación, de causa y efecto, de evaluación ética, de propuesta. A menudo los escritores emplean varios de ellos en un mismo texto académico (Faigley y Selzer, 2010). Una explicación más detallada respecto a los tipos de argumentos se puede encontrar en Bañales, et al (2014).

c) *Los argumentos disciplinares utilizan distintos tipos de evidencias para sustentar las afirmaciones en el texto* de acuerdo a una determinada situación retórica y audiencia (Ramage, et al., 2012, p. 91): las evidencias pueden ser experimentos, entrevistas, observaciones de campo, encuestas o cuestionarios estudios previos, datos estadísticos, testimonios, casos o ejemplos hipotéticos, entre otras. Al respecto, cabe señalar que a través de los argumentos los escritores científicos expresan una mayor o menor proximidad con las ideologías disciplinares, en términos de reconocer “qué es lo que escritores y lectores consideran importante, cómo creen que deben seleccionar y presentar evidencias, y las implicaciones que tienen estas selecciones en los valores y prácticas disciplinares” (Hyland, 2012: 30).

d) *Los argumentos disciplinares tienen una naturaleza dialógica y metadiscursiva en los textos académico-científicos* (Hyland, 2012). Por un lado, la argumentación disciplinar es una acción retórica y dialógica en el sentido Bakhtiniano, es decir, “que toda comunicación (incluyendo el texto académico) revela la influencia de, se refiere a, o toma de lo que se ha dicho o escrito antes y al mismo tiempo anticipa las respuestas actuales o potenciales de los otros” (Hyland, 2012: 27-28); de este modo, “los individuos presentan y se representan a sí mismos, manejando personalmente el uso de las convenciones argumentativas para implicarse en tales diálogos, sumergiéndose a sí mismos en el repertorio de opciones de significado que constituyen una cultura (disciplinar) distintiva” (Hyland, 2012: 28).

e) *Los argumentos disciplinares son presentados en el texto en forma de recursos metadiscursivos de posicionamiento (stance) e implicación del lector (engagement).* Por ejemplo, mediante el uso de matizadores o enfatizadores discursivos pueden expresar una actitud epistémica, otorgando un grado de plausibilidad o certeza de sus afirmaciones o las de otros colegas, o bien mediante marcadores de actitud, pueden expresar su grado de acuerdo, sorpresa, importancia, frustración hacia las afirmaciones (Hyland, 2012: 41; Perales y Sandoval, 2016, en este volumen; ver detalles de una propuesta para enseñar a utilizar los recursos discursivos para la construcción de argumentos mediante una voz académica propia en Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta y Vega, 2011; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016).

Por último, la producción de un argumento disciplinar requiere de un **proceso** de composición estratégico y situado, basado en el dominio de diversos conocimientos de escritura (Coirier, et al., 1999). Entre estos, destacan el dominio más o menos amplio del tema y de los desafíos o debates de diversa índole vigentes en las comunidades disciplinares para las cuales se escribe. Tal como lo han demostrado diversos estudios de intervención, también se requieren habilidades para planificar y revisar argumentos, de acuerdo a unos determinados objetivos persuasivos, en términos de *secuencias argumentativas coherentes y relevantes* que contengan de manera más o menos explícita las afirmaciones, razones, evidencias, contraargumentos, refutaciones, entre otros elementos que caracterizan a los buenos textos argumentativos disciplinares (Butler y Britt, 2011; Nussbaum y Schraw, 2007; Wolfe, 2009). En este punto, es importante reconocer, dadas sus implicaciones para la enseñanza, que el desarrollo de un dominio experto tanto de las habilidades generales de composición escrita como de las habilidades en géneros argumentativos específicos pasa por diversas fases que exigen al menos dos décadas de una práctica específica constante y deliberada (Ver detalles en Kellogg y Whiteford, 2012).

Las nociones presentadas nos permiten entender en cierta medida la variedad y complejidad de conocimientos implicados en la producción de textos argumentativos disciplinares. No es de extrañar por lo tanto, las constantes dificultades de los estudiantes para producirlos (Bañales et al, 2014). Pero también, como hemos señalado, dicha complejidad supone diversos desafíos para los docentes en el momento de decidir qué, cómo y cuándo enseñar la argumentación escrita en un determinado curso, bajo un enfoque que promueva el aprendizaje disciplinar. A este aspecto dedicaremos el siguiente apartado.

■ En este punto, es importante reconocer, dadas sus implicaciones para la enseñanza, que el desarrollo de un dominio experto tanto de las habilidades generales de composición escrita como de las habilidades en géneros argumentativos específicos pasa por diversas fases que exigen al menos dos décadas de una práctica específica constante y deliberada (Ver detalles en Kellogg y Whiteford, 2012).

## DECISIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LAS DISCIPLINAS

...queremos centrarnos en compartir nuestro enfoque pedagógico al que hemos denominado enseñanza estratégica de la argumentación escrita disciplinar. Este enfoque propone un proceso de toma de decisiones que como docentes podemos emplear para diseñar propuestas de enseñanza de la argumentación escrita desde una pedagogía que enfatiza el dominio de procesos de escritura argumentativa situados en una determinada práctica discursiva disciplinar más o menos auténtica.

Muchos de nosotros como docentes consideramos importante que los estudiantes aprendan a escribir textos argumentativos que faciliten su aprendizaje de unos determinados temas disciplinares. Es decir, nos interesa que nuestros estudiantes puedan *aprender a argumentar y argumenten para aprender en las disciplinas*. No obstante, la mayoría de docentes recibimos escasa o nula formación para hacerlo, situación que a menudo genera dudas respecto a cómo diseñar una secuencia didáctica adoptando una determinada perspectiva pedagógica. En este apartado no pretendemos ofrecer una explicación ni un compendio de la variedad de teorías y enfoques pedagógicos dedicados a la enseñanza de la argumentación escrita que podrían utilizarse en los contextos universitarios.<sup>2</sup> Por el contrario, queremos centrarnos en compartir nuestro enfoque pedagógico al que hemos denominado *enseñanza estratégica de la argumentación escrita disciplinar*. Este enfoque propone un proceso de toma de decisiones que como docentes podemos emplear para diseñar propuestas de enseñanza de la argumentación escrita desde una pedagogía que enfatiza el dominio de procesos de escritura argumentativa situados en una determinada práctica discursiva disciplinar más o menos auténtica.

Desde este enfoque, toda propuesta de intervención para la enseñanza de la argumentación escrita en las disciplinas requiere pasar por un proceso de toma de decisiones docentes respecto a diversos factores didácticos y logísticos. Dentro de los *factores didácticos* podemos distinguir entre aquellos relacionados con la *práctica discursiva*, *el producto textual a realizar* y *los procesos de composición*. A continuación vamos a explicarlos situándonos en la experiencia de Antonio, un profesor universitario imaginario, a quién los autores del capítulo han formado y acompañado durante el diseño e implementación de una propuesta para favorecer la argumentación escrita entre estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

- *Factores de práctica discursiva*. Un primer aspecto a considerar para favorecer el aprendizaje de la argumentación escrita tiene que ver con la identificación de prácticas educativas que sean similares o cercanas a las actividades que realizan los profesionales o académicos en campos disciplinares, a fin de dotar de mayor sentido a las prácticas de escritura que se desean promover. Por ejemplo, en la situación del profesor Antonio, después de considerar varias estrategias posibles, decide utilizar un *estudio de caso* y un *comité* para que los estudiantes realicen las tareas de escritura argumentativa con la finalidad de que adopten *roles de participación*, y a través de sus escritos defiendan una determinada posición o realicen una determinada propuesta sobre un tema debatible en relación al caso y comité diseñado ( Ver Fase 3 y 9 de la secuencia didáctica en el siguiente apartado).

- *Factores del producto.* Además de pensar en una práctica educativa que permita dotar de mayor sentido a la escritura, es importante que como docentes consideremos dos aspectos relacionados con el producto, e intentemos consensarlos con nuestros estudiantes. El **primer aspecto** tiene que ver con el *diseño de la tarea* de escritura argumentativa, y para ello es clave prestar mucha atención al *tema* que deseamos trabajar en términos de su importancia para el programa de estudio y su relevancia para el aprendizaje disciplinar. Esto puede favorecerse mediante el uso de métodos de aprendizaje centrados en el estudiante, principalmente el aprendizaje por indagación y el aprendizaje conceptual con relación a temas y preguntas disciplinares específicas (Sampson, Grooms y Walker., 2011; Schwarz, 2009). En otras palabras, *preguntas debatibles* relacionadas con asuntos actuales de la disciplina y preferentemente con implicaciones sociales amplias, que permitan a los estudiantes entender el papel de la argumentación como medio de participación profesional y social en los contextos donde viven. Por ejemplo, en el caso de Antonio, en su asignatura de Política Educativa en México, eligió el tema Evaluación Docente y decidió solicitar a los estudiantes la realización de un ensayo para responder a la pregunta ¿Deben ser evaluados los docentes de Educación Básica Pública para obtener y mantener su trabajo como profesores?<sup>3</sup> Este tipo de decisiones permiten que el docente trabaje determinados contenidos de aprendizaje de su interés, al tiempo que estructura la tarea de escritura argumentativa, ayudándole a decidir los tipos y cantidad de lecturas necesarias para dotar a los estudiantes de la información que contenga posiciones contrastantes. A través de estos andamiajes los docentes estructuran las actividades y facilitan que los estudiantes tomen posiciones para resolver el caso y adopten roles más definidos en actividades de debate o comités de discusión de argumentos, a partir de la comprensión de múltiples fuentes (Vega, Bañales y Reyna, 2013). Además, la pregunta elegida ayuda al docente, a decidir el tipo o tipos de argumentos que desea que los estudiantes aprendan a realizar (ver detalles sobre los tipos de argumentos en Bañales et al, 2014). Por ejemplo, en el caso de la tarea solicitada, el profesor Antonio, puede explicar y orientar a los estudiantes sobre las ventajas de utilizar *argumentos de evaluación de propuestas* para responder a la pregunta planteada, que les permitan identificar en las lecturas de los textos, las posiciones adoptadas, los agentes intervinientes en el debate sobre la evaluación docente [ej. posición oficial de la Secretaría de Educación, Sindicatos de Maestros, Académicos] y posteriormente adoptar una posición al respecto en sus escritos.

**El segundo aspecto**, tiene que ver con decidir el *género textual* y sus *características* en términos de producto. En el caso señalado, el profesor decidió solicitar un ensayo argumentativo y ofreció una estructura ideal o deseable de tipo “problema-solución” que éste debería tener para presentar los argumentos a favor o en contra relacionados con la

Al hacer explícitos estos criterios del “texto esperado”, el docente ayuda a sus estudiantes a representarse mejor la tarea a realizar, a regularse durante los procesos de composición y facilita las labores de evaluación de los productos tanto por parte de los propios estudiantes como del docente.

pregunta debatible (ver Fase 4 siguiente apartado). Además, el docente señala otros “aspectos de formato” que debe presentar el ensayo, por ejemplo, que el texto debe hacer referencia a por lo menos a 4 fuentes de las facilitadas para la realización de la tarea, en un determinado *estilo de citación*, tener una *extensión* mínima de páginas y ser presentado en un *tipo y tamaño de letra* específico, interlineado, incluir alguna imagen alusiva al tema, entre otros aspectos. Al hacer explícitos estos criterios del “texto esperado”, el docente ayuda a sus estudiantes a representarse mejor la tarea a realizar, a regularse durante los procesos de composición y facilita las labores de evaluación de los productos tanto por parte de los propios estudiantes como del docente. De esta manera, también puede concienciar a los estudiantes de la importancia que tiene para los escritores académicos tomar en cuenta y respetar este tipo de criterios a la hora de producir y querer publicar un texto, ya que forman parte de las normas y prácticas comunicativas de las disciplinas científicas.

- *Factores del proceso*. Un aspecto importante para favorecer la calidad de los textos académicos tiene que ver con la habilidad de los escritores para regular los procesos de composición, especialmente en los momentos de planificación y revisión del escrito (Castelló, Bañales y Vega, 2010). Es por ello, que como docentes es importante decidir algunas de las *estrategias de escritura* que faciliten en los estudiantes la gestión de ambos procesos durante la producción de los textos argumentativos, dotándoles preferentemente con *recursos de apoyo* en forma de instrucciones, organizadores gráficos y pautas de pensamiento, específicas del tipo de texto argumentativo a producir (Coirier, et al., 1999; Castelló, 2002). Como sabemos, el dominio y uso estratégico de estas técnicas específicas de escritura argumentativa, requiere una enseñanza estratégica que propicie su aprendizaje de forma explícita y deliberada mediante actividades de *modelamiento*, *práctica guiada* y *práctica independiente constantes* (Kellog y Whiteford, 2009; Monereo, 2001). En este sentido, algunos estudios de intervención han demostrado que enseñar a los estudiantes a planificar los argumentos y contrargumentos o a revisarlos mediante organizadores gráficos o pautas de pensamiento, les ayuda a producir textos argumentativos mejores (Butler y Britt, 2011; Nussbaum y Schraw, 2007; ver la propuesta de Corcelles y Oliva, 2016, en este volumen). Por último, cabe señalar que desde el punto de vista de una *pedagogía de proceso*, es muy importante organizar las fases y sesiones de la intervención educativa en actividades didácticas *antes*, *durante* y *después del proceso* (Castelló, 2002). Por ejemplo, se pueden contemplar al menos dos sesiones para introducir a los estudiantes a la propuesta de intervención (ej. introducción a la argumentación, a la tarea), además de aclararles los *productos textuales parciales* que requieren entregar durante las fases del proceso, y las actividades que se dedicarán al término de la producción del texto, a reflexionar

sobre el aprendizaje de los temas, los procesos de composición y de los beneficios de la argumentación escrita para la formación profesional y la participación social.

Además de los factores didácticos, también es importante considerar factores logísticos necesarios para el desarrollo de la intervención. Uno de ellos es el *tiempo* que se destinará a la intervención, así como la forma de organizarla en fases y sesiones con episodios específicos de enseñanza y aprendizaje. Como veremos en el siguiente apartado, para su propuesta, Antonio decidió diseñar la secuencia didáctica en 10 fases a lo largo de su curso de Política Educativa.


Otros aspectos importantes, son los *espacios de trabajo*, *recursos materiales* y *tecnológicos*. Con relación al primero, es importante revisar no sólo que el aula de trabajo cuente con un equipo proyector multimedia adecuado para realizar las presentaciones, además es clave reservar los espacios de cómputo para poder dedicar sesiones de clase a la planificación, textualización y revisión del escrito de manera electrónica, a fin no sólo de promover el avance con la producción del texto, sino de brindar ayuda a dudas puntuales durante estos procesos. Finalmente, es necesario que todos los materiales de la intervención (ej. instrucciones, lecturas, organizadores gráficos, etc.) se organicen conforme su uso en las distintas fases de la secuencia didáctica y sean facilitados a los estudiantes por adelantado en forma de portafolio de trabajo.

Como puede apreciarse, el diseño e implementación de propuestas de enseñanza estratégica de la argumentación escrita vinculada a las disciplinas, requiere tomar en cuenta una cantidad considerable de aspectos didácticos y logísticos, a fin de garantizar con mayores posibilidades de éxito, el aprendizaje de la argumentación disciplinar, entendiéndola de manera integrada como práctica discursiva, producto textual y proceso de composición.

Sin duda, estos procesos de toma de decisiones tienden a ser complejos tanto para los profesores más experimentados como para los docentes noveles, y requieren de una constante formación y aprendizaje docente para dicho fin, además de ejemplos que permitan visualizar los pasos a seguir al momento de su implementación en el aula. Por este motivo, en el siguiente apartado, presentamos de manera breve la secuencia didáctica realizada por el profesor Antonio para enseñar la argumentación escrita a sus estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación, incluyendo ejemplos de los materiales a manera de ilustración.

### **SECUENCIA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR LA ESCRITURA DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS A ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

En este apartado se presenta la secuencia didáctica creada por el profesor Antonio para favorecer el aprendizaje de ensayos argumentativos a estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de sexto semestre. Después de

 Finalmente, es necesario que todos los materiales de la intervención (ej. instrucciones, lecturas, organizadores gráficos, etc.) se organicen conforme su uso en las distintas fases de la secuencia didáctica y sean facilitados a los estudiantes por adelantado en forma de portafolio de trabajo.

haber recibido un taller de formación con relación a las nociones de la argumentación señaladas y de considerar los aspectos pedagógicos y logísticos mencionados, decidió diseñar su intervención en 10 fases organizadas en tres momentos del proceso de composición (ver Tabla 1). La secuencia fue diseñada con algunos ajustes, a partir del asesoramiento y las experiencias de investigación de los autores del capítulo, relacionadas con la enseñanza de la argumentación escrita (Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez, 2015).

**Tabla 1**

<b>Secuencia Didáctica para enseñar la argumentación escrita en las disciplinas</b>	
<b>Momento del proceso</b>	<b>Fases de la secuencia didáctica</b>
<b>Antes</b>	Fase 1. La argumentación en la vida diaria Fase 2. La argumentación en las disciplinas Fase 3. Introducción al Caso Educativo Fase 4. Introducción al ensayo argumentativo de propuesta Fase 5. Leer múltiples argumentos para tomar postura-solución
<b>Durante</b>	Fase 6. Planificar el ensayo de argumentos de propuesta Fase 7. Redactar el ensayo Fase 8. Revisar el ensayo
<b>Después</b>	Fase 9. Vivir el ensayo "El comité de diálogo: Retos de la Evaluación Docente en México" Fase 10. Qué aprendimos de la argumentación en el campo educativo (evaluación)

En cada fase el profesor Antonio dedicó un tiempo a definir los objetivos de aprendizaje, la cantidad de sesiones y tiempo de cada sesión, la forma de organizar las sesiones mediante episodios, entendidos como los segmentos de actividades de enseñanza y aprendizaje que él y sus estudiantes deben realizar, así como los tiempos y materiales de apoyo destinados para cada episodio, además de los productos o evidencias de aprendizaje requeridas. A continuación se narran las acciones emprendidas por el profesor Antonio en cada fase.

**Fase 1. La argumentación en la vida diaria (Sesión 1; 2 horas)**

En esta fase, el profesor inició la secuencia didáctica explorando con los estudiantes sus concepciones de argumentación con relación a temas y situaciones de la vida cotidiana durante la primera sesión de dos horas. Para ello realizó una lluvia de ideas de forma colectiva con los estudiantes respecto a sus nociones de argumentación y de las situaciones y fines con los que argumentan en sus vidas cotidianas. De esa forma obtuvo una rápida valoración inicial de los conocimientos previos de los estudiantes y *construyó un marco común* de ideas respecto a la argumentación, que le permitieron ampliar y formar posteriormente en los estudiantes la noción de la argumentación escrita con fines académicos.



## Fase 2. La argumentación científica en las disciplinas (Sesión 2 a 5, 8 horas)

En esta fase, el profesor Antonio se enfocó en promover un entendimiento conceptual de la argumentación escrita en las disciplinas, presentando y discutiendo con sus estudiantes cuatro temas claves: qué es la argumentación, cuáles son las partes de un argumento, los tipos de argumentos y los tipos de evidencias que se emplean a menudo en los textos.

Durante la **sesión 2**, el profesor empleó una plenaria con sus estudiantes para analizar la noción de argumentación disciplinar en dos sentidos: *argumento entendido como una respuesta ante una pregunta controversial que tiene dos o más punto de vista* y *argumento como una afirmación o conjunto de afirmaciones basadas en razones y evidencias*. Para concretar y contextualizar las nociones, les planteó ejemplos de preguntas controversiales relacionadas al campo educativo, entre ellas, ¿Debe la Secretaria de Educación Pública cobrar cuotas a los padres de familia para matricular a los niños, como medio para mantener las escuelas? ¿Es necesario que las escuelas primarias públicas amplíen el horario escolar de 6 a 8 horas diarias para mejorar la calidad de la educación? Para facilitar la *práctica guiada* del tema, otorgó un tiempo a los estudiantes para que elaborasen en equipos una tabla en la que debían escribir una afirmación a favor y otra en contra, acompañada de una serie de razones para responder a las preguntas (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

<b>Pauta de pregunta, argumentos y razones</b>	
<b>PREGUNTA</b>	<b>¿Es necesario que las escuelas primarias públicas amplíen el horario escolar de 6 a 8 horas diarias para mejorar la calidad de la educación?</b>
ARGUMENTO A FAVOR	ARGUMENTO EN CONTRA
RAZONES	RAZONES
1	1
2	2
3	3

En la **sesión 3**, el profesor y los estudiantes se dedicaron al análisis de la estructura de los argumentos utilizando los conceptos del conocido *Modelo de Toulmin* (Toulmin, 2007) (afirmación, razón, garantía, evidencias, respaldo, contraargumentos) utilizando una pauta para realizar ejercicios prácticos en clase (ver Tabla 3).

Tabla 3

Pauta de análisis de la estructura de los argumentos	
<b>PREGUNTA</b>	<b>¿Es necesario que las escuelas primarias públicas amplíen el horario escolar de 6 a 8 horas diarias para mejorar la calidad de la educación?</b>
Afirmación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las escuelas primarias deben ampliar sus horarios para ofrecer una educación de mayor calidad a los niños</li> </ul>
Razón	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pasar más tiempo en la escuela permite ofrecer una educación más integral a los niños</li> </ul>
Garantía	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al disponer de mayor tiempo los profesores pueden trabajar contenidos artísticos y humanísticos de forma más profunda, y complementaria a los contenidos académicos</li> </ul>
Evidencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudios señalan que la escuelas de tiempo completo mejoran el rendimiento académico de los estudiantes</li> <li>Investigaciones han demostrado que las escuelas de tiempo completo, a diferencia de las escuelas regulares, logran una mejor formación integral y el desarrollo de talentos artísticos en los estudiantes</li> </ul>
Respaldo	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mayoría de los padres de escuelas públicas, no puede ofrecer a sus hijos espacios de formación artística o de apoyo académico extra escolar por carencia de recursos económicos</li> </ul>
Contraargumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>No todos los padres quieren que sus hijos pasen más tiempo en la escuela</li> <li>Las escuelas no cuentan con los recursos para dar alimentación a los hijos en jornadas escolares de tiempo completo</li> </ul>

En la **sesión 4**, el profesor Antonio trabajó con los estudiantes los principales tipos de argumentos que se utilizan en los textos académicos (ej. definición, causales, evaluativos), alrededor de dos ideas claves: 1) cada tipo de argumento responde a unas determinadas preguntas y formas de clasificar la información, 2) en los textos académicos éstos pueden utilizarse de manera combinada dependiendo de los objetivos comunicativos. El docente explicó cada uno de ellos con ejemplos gráficos, y profundizó en los *argumentos de propuesta* como los que tendrían que escribir los estudiantes, mostrándoles su aplicación en artículos científicos de su área disciplinar.

Finalmente, en la **sesión 5**, el profesor se dedicó a presentar y discutir con los estudiantes los principales tipos de evidencias entendidas como los datos que sustentan los argumentos y razones en los textos académicos (ej. "datos factuales", resúmenes de artículos de investigaciones previas, estadísticas). Para ello, explicó las evidencias con ejemplos gráficos y mostró su utilización en fuentes académicas e informativas vinculadas a la educación.

### Fase 3. Introducción al Caso Educativo

Respecto al proyecto educativo para trabajar tanto el aprendizaje de los contenidos como el de la argumentación escrita, el profesor Antonio decidió emplear la estrategia docente de solución y análisis de casos (ver detalles de la estrategia en Díaz-Barriga, 2006).

De acuerdo con Díaz-Barriga (2006):

“un caso ofrece una historia, donde se cuentan -de la manera más precisa y objetiva posible- sucesos que plantean situaciones problema reales (auténticas) o realistas (simuladas), de manera que los alumnos experimenten la complejidad, ambigüedad, incertidumbre y falta de certeza que enfrentaron los participantes originales en el caso (p.ej., médicos, científicos, abogados, ingenieros, economistas, psicólogos, etc.). En la medida en que los estudiantes se apropien y “vivan” el caso, podrán identificar sus componentes clave y construir una o más opciones de afrontamiento o solución a la situación problema que delinearon. De manera típica, en el caso se describen algunos actores o personajes; algunas veces son históricos, otras reales, aunque también pueden ser ficticios a condición de que representen rasgos o situaciones que enfrentan las personas reales. Los casos que se presentan a los alumnos con propósitos de enseñanza contienen información suficiente pero no exhaustiva. Es decir, no se ofrecen a priori análisis conclusivos, pues una de las tareas centrales de los alumnos es ahondar en la información y conducir ellos mismos el análisis y conclusiones. De esta manera, la meta del grupo de discusión que revisa un caso es precisamente analizarlo y plantear soluciones o cursos de acción pertinentes y argumentados (p. 77).

Las características de un buen caso como método de enseñanza y aprendizaje son: vinculado al currículo, promueve pensamiento de alto nivel, permite encuadre con marcos teóricos pertinentes, plantea retos accesibles al nivel del aprendiz, plantea asuntos reales y relevantes, permite identificación y empatía, genera controversia e intensifica emociones (Díaz-Barriga, 2006).

Considerando lo anterior, el profesor Antonio, diseñó un caso “educativo” relacionado con el tema “La Evaluación docente de los profesores de Educación Básica en México”. A continuación se describen brevemente los 5 pasos seguidos para presentar el caso a los estudiantes:

**1. Introducción del caso.** El profesor explica a los estudiantes el problema que presenta la evaluación docente en México, los personajes que intervienen en él y sus posiciones al respecto, así como la vinculación del tema al contenido del programa de estudios.

**2. Establecimiento de las preguntas de análisis del caso.** El docente utilizó *preguntas de discusión*, por ejemplo, ¿Qué propone la SEP respecto a la evaluación docente? ¿Cuáles son los argumentos de la CNTE para oponerse a la evaluación docente? Además, empleó *preguntas facilitadoras del aprendizaje*, para enfocar el análisis durante las tareas de lectura y escritura, ¿Cuál es su posición personal y de

Respecto a la estructura, el profesor solicitó que debía contener 4 partes principales: introducción, posición 1, posición 2, solución. En la Tabla 4 se observa la pauta facilitada a los estudiantes, que incluye los aspectos a incluir o considerar en cada una de las partes.

equipo respecto a la evaluación docente? ¿En qué aspectos están de acuerdo con la SEP y en cuáles no? ¿En qué aspectos están a favor de la CNTE y en cuáles no? y *preguntas de resolución del caso*, ¿Cuál consideran como equipo que sería una solución adecuada al problema que beneficie a los profesores?

**3. Organización de los equipos.** Posteriormente, el profesor organizó a los estudiantes en equipos de 4 integrantes (Ver al respecto las útiles orientaciones de Corcelles y Oliva, en este mismo volumen)

**4. Explicación de las tareas de lectura y escritura del caso.** En este paso el docente explicó a los estudiantes las actividades de lectura y escritura que deberán realizar para resolver el caso, por ejemplo, discusiones de lecturas en clase, resúmenes, tablas comparativas, además de las actividades de planificación, textualización y revisión del texto (Fase 4 a 8).

**5. Orientación en las actividades de evaluación del caso.** Al respecto el profesor comunicó a los estudiantes, las formas de realizar el cierre del caso, mediante una actividad de participación en un comité educativo enfocado en proponer soluciones al caso y otra destinada a evaluar los aprendizajes de la asignatura (fases 9 y 10).

#### **Fase 4. Introducción al ensayo argumentativo de propuesta (1 sesión, 2 horas)**

En esta fase el profesor Antonio dedicó una sesión a explicar y consensar con los estudiantes las características del ensayo basado en argumentos de propuesta<sup>4</sup>. Para ello, les explicó qué son y cómo se organiza o estructura el esquema de este tipo de ensayos.

Respecto a la noción, el profesor comentó que son textos que describen un problema, analizan alternativas de solución desde distintas posiciones y justifican la adopción de una solución, considerando los argumentos (afirmaciones, razones y evidencias) presentados por cada posición.

Respecto a la estructura, el profesor solicitó que debía contener 4 partes principales: introducción, posición 1, posición 2, solución. En la Tabla 4 se observa la pauta facilitada a los estudiantes, que incluye los aspectos a incluir o considerar en cada una de las partes.

**Tabla 4**

<b>Esquema para el ensayo basado en propuesta</b>	
<b>Partes del ensayo</b>	<b>Aspectos a incluir</b>
<p><b>Introducción</b> (1 página)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce al lector el problema relacionado con el tema del ensayo, señalando brevemente los principales “puntos del debate”</li> <li>• Presenta las personas u organizaciones educativas que están implicadas en el problema, señalando de forma concisa y clara, sus antecedentes y posiciones al respecto</li> <li>• Señala las personas o aspectos educativos y sociales que están siendo afectados debido al problema y sus implicaciones o consecuencias</li> <li>• Establece una tesis que ofrezca una posible solución al problema (opcional)</li> <li>• Señala los objetivos del ensayo considerando las partes principales del texto</li> </ul>
<p><b>Posición de la SEP ante la evaluación docente</b> (2 páginas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrece un breve contexto de sus principales acciones relacionadas con el tema, con fechas y datos precisos.</li> <li>• Presenta de manera clara los argumentos de la SEP para realizar la evaluación docente</li> <li>• Para ello considera incluir la posición de la SEP respecto a los principales puntos del debate: qué, a quién, cómo, para qué, por qué, consecuencias y costos de la evaluación.</li> <li>• Muestra cada argumento con sus respectivas razones y evidencias</li> </ul>
<p><b>Posición de la CNTE ante la evaluación docente</b> (2 páginas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta de manera clara los argumentos de la CNTE relacionados con la evaluación docente</li> <li>• Para ello considera incluir la posición de la CNTE respecto a los principales puntos del debate: qué, a quién, cómo, para qué, por qué, consecuencias y costos de la evaluación.</li> <li>• Muestra cada argumento con sus respectivas razones y evidencias</li> </ul>
<p><b>Solución</b> (2 páginas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta los argumentos de ambas posiciones con los que el equipo está de acuerdo, respecto a los principales puntos del debate</li> <li>• Presenta los argumentos de ambas posiciones con los que se está en desacuerdo, respecto a los principales puntos del debate</li> <li>• Muestra cada argumento con sus respectivas razones y evidencias</li> <li>• Ofrece argumentos alternativos para solucionar el problema o lograr acuerdos entre las partes, en beneficio de la educación del país</li> <li>• Resume la solución ofrecida y sugiere al lector acciones para adoptarla, señalando sus posibles beneficios o ventajas.</li> </ul>

Finalmente, les señaló que el ensayo debía presentarse en letra Times New Roman 12, Interlineado 1.5, Justificado, incluir 2 imágenes alusivas al tema y tener entre 8 a 12 páginas, incluyendo portada y referencias en estilo APA 6ª Ed.

De esta manera el profesor facilitó la *construcción inicial de una representación más precisa de la tarea* en sus estudiantes, que les permitiese establecer criterios y objetivos más claros al momento de leer las fuentes, planificar, redactar y revisar sus ensayos posteriormente.

### Fase 5. Leer múltiples argumentos para tomar postura-solución 4 sesiones, 8 horas)

Una parte importante en los procesos de escritura de ensayos argumentativos, tiene que ver con los procesos de *comprensión de los argumentos en múltiples documentos* que los estudiantes utilizan como materiales base para realizar la tarea<sup>5</sup>. Es por ello que en esta fase el profesor Antonio dedicó 4 sesiones con los estudiantes al trabajo de comprensión conceptual de los 6 textos seleccionados para la tarea, procurando que dichas *fuentes tuviesen información relevante y contrastante respecto a las dos posiciones del caso*. Además procuró que los textos fuesen variados en cuanto a *extensión* (en cantidad de palabras), *género* (artículo de investigación, noticia de Internet) y desde *múltiples autorías* (Secretaría de Educación, Académicos, Medios de Comunicación.) Lo anterior con la finalidad de propiciar una comprensión más amplia de la variedad y complejidad de los argumentos en los problemas actuales de política educativa. En la Tabla 5 se pueden observar algunas de las fuentes empleadas.

Tabla 5

Múltiples fuentes contrastantes del tema evaluación docente en México			
Agentes implicados	Fuentes	Tipos de texto	Posición respecto a la evaluación docente
SEP	1. <a href="http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/#sobre-la-reforma">http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/#sobre-la-reforma</a>	Página web de gobierno	A favor
SNTE	2. <a href="http://www.animalpolitico.com/2012/12/la-maestra-se-cuadra-a-la-reforma-educativa-de-pena-nieto/">http://www.animalpolitico.com/2012/12/la-maestra-se-cuadra-a-la-reforma-educativa-de-pena-nieto/</a> 3. Santibáñez, Lucrecia. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. <i>Revista mexicana de investigación educativa</i> , 13(37), 419-443.	Documento del Sindicato-comunicado  Artículo de revista científica en educación	A favor
CNTE	4. <a href="http://mexico.cnn.com/nacional/2013/08/30/los-profesores-de-la-cnte-exigen-una-evaluacion-sin-castigos">http://mexico.cnn.com/nacional/2013/08/30/los-profesores-de-la-cnte-exigen-una-evaluacion-sin-castigos</a> 5. <a href="http://www.animalpolitico.com/2015/06/la-evaluacion-de-maestros-la-promesa-rotada-de-la-reforma-educativa/">http://www.animalpolitico.com/2015/06/la-evaluacion-de-maestros-la-promesa-rotada-de-la-reforma-educativa/</a>	Noticia de Internet	Se opone a la reforma
Analistas y académicos	6. <a href="http://mexico.cnn.com/nacional/2015/06/20/protestas-y-amenazas-de-boicot-pero-de-que-va-la-evaluacion-docente">http://mexico.cnn.com/nacional/2015/06/20/protestas-y-amenazas-de-boicot-pero-de-que-va-la-evaluacion-docente</a> 7. <a href="http://www.educacionyculturaaz.com/opinion-2/la-reforma-educativa-y-la-evaluacion-docente-retos-para-su-implementacion">http://www.educacionyculturaaz.com/opinion-2/la-reforma-educativa-y-la-evaluacion-docente-retos-para-su-implementacion</a>	Sección de opciones	Análisis de ambas posiciones

Para facilitar la comprensión de argumentos y el trabajo de aprendizaje conceptual de las fuentes, el profesor Antonio facilitó pautas en forma de organizadores gráficos de la información, para comprender los argumentos de cada fuente (Tabla 6) y para compararlos (Tabla 7). Los estudiantes discutieron en equipo y con el profesor los argumentos de las fuentes durante las clases y como tareas extra clase, elaborando fichas de lectura en las que resumían y sintetizaban los argumentos identificados para cada posición del caso, así como sus reflexiones personales al respecto. De esta manera el profesor ofreció andamiajes para facilitar el aprendizaje conceptual y les recordó las preguntas guía del caso, además de que consideraran los *puntos del debate*: qué, a quién, cómo, para qué, por qué, consecuencias y costos de la evaluación.

De esta manera el profesor ofreció andamiajes para facilitar el aprendizaje conceptual y les recordó las preguntas guía del caso, además de que consideraran los puntos del debate: qué, a quién, cómo, para qué, por qué, consecuencias y costos de la evaluación.

**Tabla 6**

Pauta para lectura crítica de argumentos de un texto		
Fuente	Texto 1	
Preguntas	Notas del texto	Comentarios personales
¿Cuáles son los principales temas acerca de los cuales argumenta el autor?		
¿Qué afirmaciones, razones y evidencias muestra el autor en el texto?		
¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con los argumentos del autor? ¿Por qué?		
¿Cómo puedes relacionar los argumentos del autor con tus experiencias?		
¿Qué consideras que has aprendido del tema a partir de los argumentos del autor?		

**Tabla 7**

<b>Pauta para la comprensión de múltiples argumentos de dos posiciones contrastantes</b>			
<b>Preguntas centrales del caso</b>	1. ¿Qué propone la SEP respecto a la evaluación docente? 2. ¿Cuáles son los argumentos de la CNTE para oponerse a la evaluación docente?		
<b>Posiciones</b>	<b>SEP</b>	<b>CNTE</b>	<b>Posición del equipo</b>
<b>Fuentes</b>	Lista de argumentos y razones	Lista de argumentos y razones	Lista de argumentos y razones
<b>1</b>			
<b>2</b>			
<b>3</b>			
<b>4</b>			
<b>5</b>			
<b>6</b>			

### **Fase 6. Planificar el ensayo de argumentos de propuesta (2 sesiones, 4 horas)**

En las sesiones de planificación los estudiantes en equipos y con ayuda del profesor Antonio trabajaron en las siguientes actividades: 1) retomar las preguntas del caso, la estructura y formato que debería tener el ensayo; 2) definir en forma de lista qué argumentos de los identificados en las fuentes iban a explicar en su texto, sobre qué puntos del debate iban a centrar la explicación y en qué orden iban a presentarlos (secuencia de argumentos) para facilitar el contraste entre ambas posiciones; elaborar un “*esquema del ensayo*” para cada una de sus partes, considerando los aspectos sugeridos por el docente. Se presentaron en clase los esquemas de cada equipo discutiendo sus ventajas y desventajas respecto al modo de organizar las ideas considerando las demandas de la tarea para resolver el caso.

### **Fase 7. Redactar el ensayo (3 sesiones, 6 horas)**

Una vez elaborados los esquemas del ensayo argumentativo, el profesor Antonio llevó a los estudiantes al centro de cómputo para que realizaran en equipo las siguientes actividades en cada sesión: 1) escribir la introducción, 2) el desarrollo y 3) la conclusión; en dichas sesiones se les asignó una computadora y el docente les ayudó a despejar sus dudas al momento de escribir, por ejemplo, respecto a la manera de organizar ideas en alguna sección del ensayo, cómo citar en el estilo APA, cómo integrar una fuente mediante citas textuales o paráfrasis, cómo utilizar un párrafo o conector para dar transición a las ideas entre oraciones y/o párrafos, cómo reubicar o eliminar ideas para ganar progresión lógica en la exposición de los argumentos, sugerencias respecto a técnicas concretas para escribir la introducción o conclusión, entre otras, de acuerdo a las necesidades de cada equipo.



### **Fase 8. Revisar el ensayo (1 sesión, 2 horas)**

Una vez obtenidos los borradores de los ensayos de cada equipo, el profesor Antonio, dedicó una sesión para intercambiarlos entre los equipos a fin de revisarlos. Para ello, les ofreció una pauta de revisión de ensayos argumentativos en cuanto a diversos aspectos del contenido y formales (ver Anexo 1).

Cabe señalar que en los procesos realizados durante las fases 6 a 8, el docente brindó tutoría en la oficina en ciertos momentos y los estudiantes dedicaron trabajo extra-clase para la producción del ensayo argumentativo.

### **Fase 9. Vivir el ensayo “El comité de diálogo: Retos de la Evaluación Docente en México” (2 sesión, 4 horas)**

En esta fase, el profesor Antonio, organizó una mesa de diálogo donde cada equipo presentó a través de su vocero durante 5 minutos sus propuestas basadas en argumentos respecto a la evaluación docente. En plenaria se discutieron las implicaciones de las propuestas realizadas, se eligieron las mejores propuestas y se integraron en un reporte, que fue difundido en la página web de la Facultad de Educación.

### **Fase 10. Qué aprendimos de la argumentación en el campo educativo**

Finalmente, el profesor Antonio realizó con los estudiantes actividades de evaluación individual de las *actividades del curso*, respecto a su *noción de la argumentación* en el campo de la educación y de equipo para la evaluación de la *calidad de los ensayos* argumentativos realizados.


## **CONSIDERACIONES FINALES**

En este capítulo, señalamos la importancia de considerar la argumentación escrita en contextos académicos como una práctica discursiva disciplinar, sin olvidarnos de aspectos relacionados a sus características como producto, y especialmente, enfatizando el acompañamiento de los estudiantes en los procesos de composición necesarios para producir dichas tareas.

Como se puede apreciar en el ejemplo de la secuencia didáctica del profesor Antonio, enseñar la argumentación escrita en la disciplinas bajo un enfoque estratégico es una tarea compleja que requiere diversos conocimientos y decisiones para el docente. Las alternativas de implementación en el aula desde este enfoque pueden variar dependiendo de los aspectos pedagógicos y logísticos considerados.

No obstante los desafíos, consideramos que a través de este tipo de intervenciones los docentes podemos favorecer el aprendizaje de nuestros estudiantes exponiéndolos a situaciones de escritura argumentativa, basadas en géneros textuales, de los más simples a los más complejos, que les faciliten el dominio y uso combinado de conocimientos generales y específicos de la argumentación académica (Kellogg y Whiteford, 2012).

En el caso de las competencias de argumentación escrita, dicha contribución pedagógica es clave en la alfabetización académica de los estudiantes, si consideramos por ejemplo, que estudios recientes han identificado una correlación entre el dominio de las habilidades de argumentación escrita

 Una vez obtenidos los borradores de los ensayos de cada equipo, el profesor Antonio, dedicó una sesión para intercambiarlos entre los equipos a fin de revisarlos. Para ello, les ofreció una pauta de revisión de ensayos argumentativos en cuanto a diversos aspectos del contenido y formales (ver Anexo 1).

y el rendimiento académico durante la carrera universitaria (Preiss, Castillo, Grigorenko y Manzi, 2013). Esperamos que nuestra propuesta motive y provea a los docentes de una mochila pedagógica más equipada con herramientas útiles para emprender y superar con mayores posibilidades de éxito los desafíos en el camino hacia una enseñanza estratégica, que propicie el aprendizaje de la argumentación escrita disciplinar en la educación superior.

## ■ REFERENCIAS

- Andrews, R. (2009). *Argumentation in Higher Education: Improving practice through theory and research*. London: Taylor y Francis.
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A. y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística Aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20(66), 879-910.
- Bañales, G., Vega, N., Reyna, A., Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. *SOCIOTAM*, 24(2), 29-52.
- Bazerman, C. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*: Parlor Press LLC.
- Butler, J. y Britt, A. (2011). "Investigating Instruction for Improving Revision of Argumentative Essays". *Written Communication*, 28 (1), 70-96.
- Castelló, M; Bañales, G; Corcelles, M.; Iñesta, A. y Vega, N. (2011). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C. Monereo, y J. I. Pozo, (Coords.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 153-168). Madrid: Narcea
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569-590.
- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 483-506.
- Coirier, P., Andriessen, J.E.B. y Chanquoy, L. (1999). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. En J. E. B. Andriessen y P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 1-28). *Amsterdam*: Amsterdam University Press.

- Corcelles, M., Castelló, M. & Mayoral, P. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado. En Inmaculada Ballano, Itziar Muñoz (coords.). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Deusto digital.
- Corcelles, M. y Oliva, A. (2016). La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de psicología de la educación. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 5). México: Ediciones SM.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México, Mc Graw Hill.
- Faigley, L. y Selzer, J. (2010). *Good Reasons with Contemporary Arguments*. USA: Longman.
- Harmon, J. E., y Gross, A. G. (2007). *The scientific literature: A guided tour*: University of Chicago Press.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellogg, R. T., y Whiteford, A. P. (2012). 7 The Development of Writing Expertise. En E. Grigorenko, E. Mambrino y D. Preiss (Eds.), *Writing: A mosaic of new perspectives*, (pp.109-124). New York: Psychology Press.
- Nussbaum, E. M. y Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2011). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Contextos de Educación*, 11(11), 1-17.
- Perales, M. D., y Sandoval, R. I. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa D/discursiva para la alfabetización académica. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 2). México: Ediciones SM.
- Preiss, D. D., Castillo, J. C., Grigorenko, E. L. y Manzi, J. (2013). Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, 204-211.

- Ramage, J. D., Bean, J. y Johnson, J. (2012). *Writing arguments: a rhetoric with readings*. New Jersey: Pearson Education.
- Ramage, J. D., Callaway, M., Clary-Lemon, J. y Waggoner, Z. (2009). *Argument in composition*: Parlor Press.
- Rigotti, E. y Greco, S. (2009). Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource. En N. Muller y A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education. Theoretical foundations and practices*, (pp. 9-66). New York: Springer.
- Sampson, V., Grooms, J., y Walker, J. P. (2011). Argument-Driven Inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217-257.
- Serrano, Stella. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*. 14(1), 149-161.
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. En N. Muller-Mirza y A. N. Perret-Clermont (Eds.) *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*, (pp. 91-126). New York: Springer.
- Schwarz, B. B. y Asterhan, C. S. (2010). Argumentation and reasoning. En K. Littleton, C. Wood y J. Kleine (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (pp. 137-176). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación* (M. M. y V. Pineda, Trans.). Barcelona: Ediciones Península.
- van Emmeren, F. y Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vega, N.A., Bañales, G. y Reyna, A., (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-481.
- Wolfe, C. R. (2011). "Argumentation across the curriculum". *Written Communication*, 28(2), 193-219.
- Wolfe, C. R. (2012). Individual Differences in the "Myside Bias" in Reasoning and Written Argumentation. *Written Communication*, 29(4), 477-501.

## Notas

---

<sup>1</sup>El lector interesado en conocer más respecto a la historia y las teorías básicas de la argumentación puede consultar las obras de Ramage, Callaway, Clary-Lemon y Waggonerl (2009) en inglés y de Díaz (2002) en español, para obtener una excelente introducción.

<sup>2</sup>Para dicho fin pueden consultarse las propuestas anglosajonas de Andrews (2009) y Ramage et al (2009) o en el contexto latinoamericano las aportaciones de Díaz (2002), Serrano (2008), Padilla y Douglas (2011) y Castro y Sánchez (2013), entre otras.

<sup>3</sup>Cabe señalar que la pertinencia y relevancia de la pregunta en el contexto de la clase del profesor Antonio, radica a nuestro juicio en tres aspectos; en primer lugar, es una pregunta que permite abordar un tema disciplinar marcado en el programa de estudios como parte de la formación profesional; en segundo, sitúa a los estudiantes en un tema debatible y vigente en el contexto de la educación básica mexicana vinculado a su futuro profesional; y finalmente, su respuesta a través del escrito y participación en el comité, permiten a los estudiantes vivir una experiencia de las consecuencias profesionales e implicaciones sociales de la adopción de unos u otros argumentos, es decir, de asumir la argumentación como un acto de participación profesional y ciudadana.

<sup>4</sup>De acuerdo con Ramage et al (2012, p. 313) como docentes es posible plantear dos tipos de ensayos de argumentos de propuesta: propuestas prácticas y propuestas de política. Los primeros se caracterizan por analizar problemas-soluciones a nivel de un problema local e inmediato (ej. problema del campus universitario), mientras que los segundos se enfocan en ofrecer soluciones a problemas mayores a nivel político, social, económico o educativo que afectan el bien común (ej. reforma educativa nacional). En la presente propuesta el profesor Antonio adoptó la segunda opción.

<sup>5</sup>El capítulo de Perales y Sandoval (2016), en este volumen, ofrece al lector diversas estrategias para su promoción en las aulas universitarias, que es a fin con nuestra propuesta en general y con la fase 5 realizada por el maestro Antonio.

### Anexo 1

Pauta de evaluación de los ensayos basados en argumentos de propuesta				
	Puntos %	Argumentación incomprensible	Argumentación convincente	Argumentación sobresaliente
<b>Introducción y contexto del tema</b>	5	<b>0 a 1 puntos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>No presenta una introducción</li> <li>El problema aparece en el ensayo de manera confusa o limitada y no aparecen los principales puntos del debate</li> <li>No señala o lo hace de forma imprecisa, a las personas u organizaciones implicadas en el problema</li> <li>No presenta una tesis principal ni objetivos del ensayo</li> </ul>	<b>2 a 3 puntos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expone el problema relacionado con el tema del ensayo de manera precisa, señalando algunos de los principales "puntos del debate"</li> <li>Presenta las personas u organizaciones educativas que están implicadas en el problema, señalando de forma concisa sus posiciones al respecto</li> <li>Establece una tesis que ofrezca una posible solución al problema</li> </ul>	<b>4 a 5 puntos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expone el problema relacionado con el tema del ensayo, señalando todos los principales "puntos del debate"</li> <li>Presenta las personas u organizaciones educativas que están implicadas en el problema, señalando de forma concisa y clara sus antecedentes y posiciones al respecto</li> <li>Describe las personas o aspectos educativos y sociales que están siendo afectados debido al problema</li> <li>Establece una tesis que ofrezca una posible solución al problema</li> <li>Señala los objetivos del ensayo considerando las partes principales del texto</li> </ul>
<b>Análisis de posiciones respecto al problema</b>	10	<b>0 a 3 puntos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los argumentos de ambas posiciones se presentan de manera confusa y desordenada en relación a los principales puntos del debate o bien sólo los presenta de manera aceptable y suficiente desde una posición</li> <li>Los argumentos analizados presentan razones y evidencias en su mayoría insuficientes y/o poco relevantes para la discusión</li> </ul>	<b>4 a 7 puntos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza los argumentos de ambas posiciones de manera razonable, coherente y comparativa con respecto a algunos puntos del debate del problema; no obstante algunos aspectos pueden mejorarse</li> <li>Analiza los argumentos mostrando razones suficientes y evidencias en su mayoría creíbles y relevantes para cada posición en base a las fuentes facilitadas</li> </ul>	<b>8 a 10 puntos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza los argumentos de ambas posiciones de manera razonable, coherente y comparativa con respecto a todos los puntos del debate del problema</li> <li>Aporta información clara y precisa del contexto social donde surgen y se discuten los argumentos de ambas posiciones</li> <li>Analiza los argumentos mostrando razones suficientes y evidencias creíbles y relevantes para cada posición con base en las fuentes facilitadas y adicionales</li> </ul>
<b>Justificación desolución(es)</b>	5	<b>0 a 1 puntos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Carece de una solución o presenta una que no es razonable y coherente con el problema planteado</li> </ul>	<b>2 a 3 puntos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expone de manera razonable y suficiente los argumentos con los que se está de acuerdo</li> <li>Explica de manera razonable</li> </ul>	<b>4 a 5 puntos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expone de manera razonable, suficiente y detallada los argumentos con los que se está de acuerdo</li> <li>Explica de manera razonable</li> </ul>

			<p>ble los argumentos con los que se está en desacuerdo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrece de manera razonable y detallada pocos argumentos alternativos para solucionar el problema o lograr acuerdos entre las partes en beneficio de la educación del país</li> <li>• Sugiere al lector acciones para adoptar la solución, sin señalar posibles beneficios o ventajas</li> </ul>	<p>y clara los argumentos de ambas posiciones con los que se está en desacuerdo respecto a los principales puntos del debate</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrece de manera razonable y detallada abundantes argumentos alternativos para solucionar el problema o lograr acuerdos entre las partes en beneficio de la educación del país</li> <li>• Sugiere al lector acciones para adoptar la solución, señalando posibles beneficios o ventajas</li> </ul>
<p><b>Aspectos de formato, redacción y citación</b></p>	<p>5</p>	<p><b>0 a 1 puntos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El texto no cumple con la mayoría de las indicaciones de formato solicitadas</li> <li>• El texto presenta muchos errores ortográficos</li> <li>• Las fuentes en el texto y en las referencias al final del mismo no aparecen en formato APA o presentan muchos errores</li> </ul>	<p><b>2 a 3 puntos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El texto cumple con algunas de las indicaciones de formato solicitadas</li> <li>• El texto presenta pocos errores ortográficos</li> <li>• Las fuentes en el texto y en las referencias al final del mismo aparecen en formato APA, presentan algunos errores</li> </ul>	<p><b>4 a 5 puntos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El texto cumple con todas las indicaciones de formato solicitadas</li> <li>• El texto está exento de errores ortográficos</li> <li>• Todas las fuentes en el texto y en las referencias al final del mismo aparecen en formato APA</li> </ul>





# CAPÍTULO V CARRAOTEN

### **MARIONA CORCELLES SEUBA**

---

Doctora en Psicología de la Educación por la Universitat Ramon Llull. Profesora de Tiempo Completo de la Facultat de Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull. Miembro del grupo de investigación SINTE-LEST ([www.sinte.me](http://www.sinte.me)). Entre sus principales líneas de investigación se encuentran los procesos de regulación de la escritura académica-científica, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza de la argumentación escrita en la educación secundaria y superior.

### **ÀNGELS OLIVA GIRBAU**

---

Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesora asociada en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Miembro de los grupos GREILI y ALLENCAM en los que investiga temas relacionados con lenguas e identidad, docencia de contenidos a través de una lengua extranjera y con el aprendizaje de géneros escritos en lengua extranjera.

# CAPÍTULO V

## LA ESCRITURA COLABORATIVA DE TEXTOS ACADÉMICOS: UN PROYECTO EN EL AULA DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

### RESUMEN

Este capítulo tiene por objetivo reflexionar sobre cómo implementar proyectos de escritura colaborativa entre los estudiantes universitarios para construir conocimientos en un ámbito disciplinar. Para ello se describe, en primer lugar, qué entendemos por escritura colaborativa, sus condiciones para promover la cooperación entre los estudiantes, las características de los procesos de planificación, textualización y revisión colaborativa, así como sus retos y dificultades principales. En segundo lugar, se diferencia entre las estrategias de colaboración basada en una construcción integrada de las que se basan en una construcción no integrada, las cuáles pueden denominarse como una "falsa cooperación", y se argumentan las bondades de la escritura colaborativa como herramienta para la construcción de conocimiento. Por último, se presenta un proyecto de enseñanza y aprendizaje de la escritura argumentativa en el ámbito de la psicología de la educación que usa la escritura colaborativa como actividad de síntesis de los contenidos disciplinares, con la intención de ofrecer a los profesores universitarios orientaciones prácticas y reales para implementar este modelo de trabajo colaborativo en sus aulas.

■ La escritura colaborativa constituye una herramienta esencial en el ámbito de la educación superior, ya que permite a los estudiantes aprender los géneros propios de su disciplina a la vez que negocian y comparten el conocimiento de manera dialógica con sus compañeros y docentes (McAllister, 2005).

### INTRODUCCIÓN

Actualmente la universidad tiene entre sus metas el conseguir que sus estudiantes sepan comunicarse y trabajar en equipo, condiciones esenciales para participar en la construcción colectiva del conocimiento disciplinar (Blanch y Corcelles, 2014). La escritura colaborativa constituye una herramienta esencial en el ámbito de la educación superior, ya que permite a los estudiantes aprender los géneros propios de su disciplina a la vez que negocian y comparten el conocimiento de manera dialógica con sus compañeros y docentes (McAllister, 2005).

Este capítulo dedicado a la escritura colaborativa está estructurado en dos partes. En primer lugar, realizaremos una aproximación teórica al concepto, a sus procesos y estrategias, y a las razones para introducir esta metodología de trabajo para favorecer el aprendizaje disciplinar. En segundo lugar, presentamos un proyecto de escritura colaborativa en el aula de psicología de la educación, ilustrando así de manera práctica la implementación de este tipo de proyectos, especificando cuestiones organizativas, de contenido, de tipo de interacción y de evaluación, siempre con el objetivo de ofrecer recursos útiles para los docentes que decidan introducir la escritura colaborativa como herramienta de aprendizaje en su aula universitaria.

## LA ESCRITURA COLABORATIVA DE TEXTOS ACADÉMICOS

### DEFINICIÓN DE ESCRITURA COLABORATIVA

Entendemos por escritura colaborativa una tarea que implica la creación de un texto conjunto entre dos o más personas, llamadas coautoras, las cuales comparten las decisiones y responsabilidades con relación a los procesos de planificación, textualización y revisión del texto conjunto (Allen, Atkinson, Morgan, Moore y Snow, 1987; Colen y Petelin, 2004; McAllister; 2005). Para que una escritura sea realmente colaborativa es imprescindible la cooperación entre todos los participantes. Sólo mediante la cooperación y el trabajo en equipo se puede conseguir un texto de calidad y representativo de todos los coautores. Para que se produzca una cooperación efectiva en una actividad de escritura colaborativa es necesario que se respeten cinco condiciones (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) (ver Tabla 1):

Tabla 1

Condiciones para una cooperación efectiva	
<b>1. Interacción (presencial o virtual)</b>	Es necesario un espacio y un tiempo, sincrónico o asincrónico, virtual o presencial, para el intercambio de información y evaluación crítica entre todos los participantes, así como para la toma de decisiones conjuntas respecto al producto escrito y a la dinámica del equipo.
<b>2. Interdependencia positiva</b>	Las aportaciones de cada coautor en el texto conjunto deben ser indispensables para conseguir el objetivo común y obtener un texto de calidad que represente a todos los coautores. Esto requiere de un trabajo conjunto para construir una estructura común de referencia que permita negociar, compartir y transformar los puntos de vista individuales en puntos de vista acordados por todos los participantes, favoreciendo la comprensión conjunta, la integración de ideas y la coordinación de acciones. Los participantes deben apoyarse y motivarse mutuamente para lograr el objetivo común.
<b>3. Responsabilidad individual</b>	Es imprescindible la responsabilidad y el compromiso individual de todos los participantes con relación a los procesos de planificación, textualización y revisión del texto conjunto. La división de tareas y de roles durante la escritura colaborativa facilita la coordinación del equipo.
<b>4. Desarrollo de las habilidades sociales</b>	Desarrollar la competencia interpersonal es la base para un trabajo conjunto realmente productivo. La cooperación efectiva requiere desarrollar las habilidades interpersonales para comunicarse adecuadamente, aceptar las diferencias, tomar decisiones y resolver conflictos.
<b>5. Autoevaluación del grupo</b>	La reflexión entorno a los aspectos que posibilitan y dificultan el buen funcionamiento del equipo es un elemento clave para mejorar la eficacia y productividad del equipo.

Cuando la actividad de escritura cumple estas 5 condiciones puede considerarse colaborativa, ya que promueve relaciones de cooperación y de aprendizaje entre sus participantes. Como veremos más adelante, no siempre es fácil conseguir la cooperación entre todos los coautores para llegar a una escritura realmente colaborativa.

En ocasiones se confunde la escritura colaborativa con otros tipos de tareas en grupo que se usan a menudo en el contexto educativo como son

la revisión colaborativa y la escritura tutorial. Estas tareas se distinguen por los grados de cooperación y de simetría entre los participantes en las distintas fases del proceso, tal y como describimos a continuación.

Como hemos mencionado en su definición, en la escritura colaborativa todos los participantes son coautores del texto escrito, y por tanto deben implicarse y cooperar entre ellos en todas las fases del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión). En la revisión colaborativa, en cambio, los participantes cooperan exclusivamente en la fase de revisión del texto escrito, es decir, se basa en un intercambio de los textos escritos individualmente o en grupo para ofrecerse, de manera recíproca, comentarios de ayuda y de mejora de la calidad final del texto. Así pues, a diferencia de la escritura colaborativa, en esta modalidad no se comparte la autoría del texto que se revisa (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Por otro lado, es importante recordar que en la escritura colaborativa se mantienen relaciones simétricas entre los participantes a nivel de conocimientos previos y de roles, proporcionando así una interacción basada en la reciprocidad y bidireccionalidad, y en un alto grado de mutualidad entre los coautores. En la escritura tutorial, por el contrario, la mutualidad entre los participantes es baja y su relación es asimétrica, ya que uno tiene el rol de tutor experto y da apoyo a su pareja o grupo, a los que se asigna el rol de tutorados (Damon y Phelps, 1989).

Una vez establecida la definición de escritura colaborativa, sus condiciones para una cooperación efectiva y sus diferencias con la revisión colaborativa y la escritura tutorial, detallaremos los procesos implicados en la composición de un texto de manera colaborativa.

## **PROCESOS DE ESCRITURA COLABORATIVA**

Escribir un texto colaborativo (TC), al igual que hacerlo de manera individual, implica confrontar una tarea abierta que requiere activar procesos de planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981). Como es bien conocido, estos procesos son heurísticos, dinámicos y recursivos (Castelló, 2002; Flower y Hayes, 1981; Milian y Camps, 2005). Además, cuando se trata de escribir un TC se incrementa su complejidad, pues demanda colaboración y una continua negociación del contenido del documento, así como de los roles y las responsabilidades de cada coautor (Beck y Bellotti, 1993; Galegher y Kraut, 1994), tal y como detallamos a continuación.

### **a) Planificación colaborativa**

La planificación colaborativa hace referencia a los procesos de generación, esquematización, evaluación y negociación de ideas para alcanzar acuerdos sobre la representación del texto. Estos procesos se caracterizan por la apertura y la exploración, especialmente al inicio de la actividad de escritura, aunque, como hemos dicho, pueden ser recurrentes a lo largo de todo el escrito (Milian y Camps, 2005; Saunders, 1989). Así pues, la planificación implica procesos de negociación y de toma de decisiones conjuntas que pueden generar tensiones entre los individuos y el colectivo.

■ Como hemos mencionado en su definición, en la escritura colaborativa todos los participantes son coautores del texto escrito, y por tanto deben implicarse y cooperar entre ellos en todas las fases del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión).

■ En este sentido, la gestión de los conflictos entre los miembros del grupo supone todo un hito, ya que, los compromisos de los coautores pueden ser muy diferentes, y no siempre es posible generar la cooperación entre todos los coautores (Kraut, Galegher y Egido, 1988).

### **b) Textualización colaborativa**

La textualización colaborativa es el proceso de escritura que comienza con el texto inicial, se desarrolla a través de sucesivos borradores y concluye con el texto final. Este proceso es extremadamente complejo, ya que hay que concretar las ideas individuales en un discurso escrito que sea representativo de todos los coautores (Saunders, 1989). A lo largo de este proceso, los coautores deberán ofrecer ideas sobre el contenido y parafrasearlas, leer repetidamente el texto en voz alta (en el caso de escritura sincrónica y presencial) para alcanzar acuerdos sobre el parafraseo final y modificar el texto en consecuencia. Es interesante distinguir entre el *texto intentado* y el *texto escrito*. Entendemos el *texto intentado* como las sucesivas reformulaciones y valoraciones orales y/o escritas de frases, palabras o párrafos que han sido discutidas por los coautores con anterioridad a la aceptación y formulación correcta del *texto escrito* (Camps y Milian, 2000; Milian y Camps, 2005). Así pues, el *texto intentado* ofrece la oportunidad de conocer estos trazos (que de otro modo quedan ocultos), que constituyen la historia del proceso constructivo del *texto escrito*. La complejidad de estos procesos de negociación, igual que en los de planificación, radica en las tensiones que pueden crearse entre los coautores por desacuerdos en el contenido del texto, la forma del texto o las responsabilidades individuales dentro del trabajo en equipo.

### **c) Revisión colaborativa**

La revisión colaborativa conlleva la lectura de palabras, frases o párrafos para evaluar su adecuación en el texto y realizar los cambios que se consideren necesarios para mejorar la calidad final de éste (Flower y Hayes, 1981; Lowry, Curtis y Lowry, 2004). Según Saunders (1989), la revisión representa un proceso más cerrado que la textualización y la planificación, ya que ésta se realiza sobre el material escrito (no sobre el imaginario posible). Sin embargo, también implica releer repetidamente y revisar el texto. Las exigencias y estilos diferentes de los coautores pueden comportar una revisión continua y en muchas ocasiones infinita del texto, creando así tensiones entre los participantes.

En definitiva, es importante tener en cuenta, tal como apuntan Lay y Karis (1991), que los procesos implicados son mucho más complejos que los de escritura individual porque hay que combinar estrategias de tipo intelectual para alcanzar un objetivo común y una comprensión compartida de la tarea o, incluso, para hacer uso de un lenguaje común; estrategias procedimentales como la planificación, la textualización y la revisión del texto; y también estrategias sociales para gestionar las dificultades propias del trabajo en equipo que, según Lowry, et al (2004), pueden generar fuertes emociones. Estos autores apuntan que el entusiasmo de los participantes puede ser muy alto al inicio, pero que puede decaer cuando los períodos de colaboración son extensos, a medida que decae el compromiso con el grupo. En este sentido, la gestión de los conflictos entre los miembros del grupo supone todo un hito, ya que, los compromisos de los coautores pueden ser muy diferentes, y no siempre es posible generar la cooperación entre todos los coautores (Kraut, Galegher y Egido, 1988).

A continuación, resumimos los principales retos que los estudiantes deben confrontar para que la escritura colaborativa de lugar a un producto

de calidad (Erken, Jaspers, Prangsa y Kanselaar, 2005; Lowry et al., 2004), ya que es necesario que el profesorado universitario sea consciente de las competencias que este tipo de tareas requieren y que sea, por tanto, capaz de proporcionar ayudas ajustadas que promuevan la cooperación efectiva entre los estudiantes.

- **Establecer y mantener el foco:** A través de la negociación, los estudiantes/coautores deben centrarse en un mismo foco y esforzarse por mantenerlo, evitando la divergencia o la dispersión.

- **Comprobar y evaluar la información (de una fuente externa o de un compañero):** Para construir una base común de referencia es importante compartir conocimientos, pero también hay que velar por la coherencia y la consistencia del texto conjunto, lo que requiere coordinación y evaluación crítica de la información.

- **Argumentar:** La argumentación es imprescindible para la negociación y la consecución de acuerdos aceptados por todos los participantes en cuanto a las estrategias, el contenido, el proceso, la audiencia, etc. En la escritura colaborativa son comunes las discusiones entre los participantes para intentar cambiar el punto de vista del compañero, y la argumentación es necesaria para elaborar el propio punto de vista a partir de explicaciones y justificaciones para convencer a los compañeros.

- **Alcanzar los niveles de comunicación requeridos para integrar la información a lo largo de la escritura conjunta,** lo que implica no sólo comunicación sobre la tarea misma, sino también sobre los aspectos sociales que conlleva escribir juntos. Por ello, la proximidad física entre los miembros del grupo y la comunicación informal se convierten en aspectos importantes para iniciar, mantener y completar los proyectos conjuntos.

- **Aprender a gestionar los estilos de comunicación, de escritura, de aprendizaje y de resolución de conflictos que tienen los diferentes participantes:** Hay que tener en cuenta que los conflictos personales pueden aflorar por causas diversas, como por ejemplo la presión del tiempo, las diferencias de estatus o de poder entre los miembros del equipo, la falta de diplomacia y / o sensibilidad. En cuanto a los obstáculos derivados de la propia gestión del trabajo en grupo, las principales dificultades surgen debido a los elevados niveles de coordinación y comunicación que exige el proceso de escritura colaborativa, que podemos resumir en estos dos puntos:

- **Problemas de comunicación y coordinación,** que pueden comportar grandes dificultades para integrar los diferentes puntos de vista de los miembros del equipo en un único documento. Dado que se requiere

■ En cuanto a los obstáculos derivados de la propia gestión del trabajo en grupo, las principales dificultades surgen debido a los elevados niveles de coordinación y comunicación que exige el proceso de escritura colaborativa.

tiempo para discutir y negociar estos puntos de vista, generar un texto de manera auténticamente colaborativa puede ser un proceso más lento que la escritura individual (Ede y Lunsford, 1990).

**- Difusión de responsabilidades individuales:** La escritura colaborativa exige la corresponsabilidad entre todos los miembros para la toma de decisiones conjuntas con respecto al documento compartido. Sin embargo, pueden aparecer problemas cuando los niveles de compromiso y las motivaciones de los participantes son diversas, y cuando las responsabilidades individuales son desiguales o poco claras, generando que sólo una o pocas personas del equipo se hagan responsables de todo el proceso.

Para evitar estos problemas es importante que el profesor ofrezca a los estudiantes espacios en el aula e instrumentos como rúbricas o guías de autoevaluación del trabajo en equipo que permitan reflexionar e identificar los problemas para encontrar una solución a tiempo. De la misma manera, para evitar la difusión de responsabilidades individuales es importante que el profesor ayude a los estudiantes a clarificar sus roles y funciones dentro del equipo desde el inicio de la tarea de escritura colaborativa a través de un plan de equipo, por ejemplo.

### **ESTRATEGIAS DE ESCRITURA COLABORATIVA**

Como hemos mencionado anteriormente, no todas las prácticas de escritura colaborativa siguen un mismo proceso ni ponen en marcha unas mismas estrategias de escritura y de cooperación entre los coautores. Tal como analizaremos a continuación, en función de los objetivos y motivaciones de los diferentes participantes, su disponibilidad, su nivel de compromiso, las condiciones de la tarea (presencial o virtual, sincrónica o asincrónica) y otros múltiples factores que intervienen en este complejo proceso, las estrategias de escritura pueden presentar un grado de cooperación entre los participantes muy variado. Siguiendo este criterio, podemos distinguir entre dos tipologías de estrategias de escritura colaborativa: la estrategia de construcción integrada y las de construcción no integrada.

#### **a) Estrategia de construcción integrada (ECI)**

La estrategia de construcción integrada del escrito es la propia de una escritura auténticamente colaborativa ya que requiere la cooperación entre los coautores del escrito, es decir, el cumplimiento de las 5 condiciones descritas en la Tabla 1. Dentro de esta estrategia podemos distinguir dos modalidades:

La *ECI sincrónica* (Onrubia y Engel, 2009), también llamada escritura reactiva (Lowry et al., 2004) o escritura conjunta (Mitchell, Posner y Baecker, 1995). Se caracteriza por la realización del documento conjunto a partir de discusiones, reflexiones y contribuciones sincrónicas (presenciales o virtuales), en la que todos los miembros del grupo participan en los comentarios y en la



toma de decisiones respecto a los cambios que se realizan en el documento. Así pues, el control y la responsabilidad del documento son compartidos y distribuidos por todos los participantes y todos los autores trabajan conjunta y sincrónicamente en una relación estrecha de cooperación. La ventaja de esta estrategia es que promueve las interacciones cara a cara, la expresión libre y la creatividad, ya que los autores comparten un mismo contexto de actividad y pueden tomar decisiones conjuntas a través de la discusión in situ. La desventaja, sin embargo, es que la coordinación entre los coautores puede ser más difícil, ya que al estar todos juntos es necesario repartir responsabilidades individuales para que todos los miembros se impliquen en el trabajo (Lowry et al., 2004). Por tanto, se recomienda que el grupo sea pequeño y que se asignen roles y/o turnos de escritura para facilitar la participación de todos los coautores.

La *ECI asincrónica* (Onrubia y Engel, 2009) se caracteriza por ser una estrategia de tipo secuencial, ya que un miembro del grupo aporta un documento inicial y los demás miembros realizan posteriormente su contribución al documento y proponen, de manera justificada, modificaciones a lo que se ha escrito previamente. El control y la responsabilidad del documento también son compartidos por todos los coautores y todos tienen acceso sucesivo e igualitario al texto, participando en la toma de decisiones conjuntas respecto a los cambios que se realizan en el documento. Esta estrategia permite la simplificación de la tarea y puede mejorar la coordinación para la distribución del trabajo. Sin embargo, al ser una tarea asincrónica puede dificultar la negociación en la toma de decisiones (Lowry et al., 2004).

#### **b) Estrategia de construcción no integrada (ECNI)**

Las estrategias de construcción no integradas se caracterizan por la división de las tareas, la baja interacción y negociación entre los participantes y el trabajo individual no cooperativo. Constituyen la llamada "falsa colaboración", pues el documento final no es el resultado de la integración del trabajo de todos los coautores.

##### **- Estrategia corta y pega**

La *estrategia corta y pega* puede ser sincrónica - en el que se reparten las tareas y cada coautor realiza su trabajo independiente, de manera que el documento final es una yuxtaposición de estas partes diferentes (Onrubia y Engel, 2009)-. También puede consistir una escritura secuenciada en el tiempo y espacio -es decir, un miembro del grupo aporta un documento inicial y los otros contribuyen a este documento sin modificar lo previamente escrito, aceptando sistemáticamente lo añadido por coautores - se escribe el documento por turnos-. En ambos casos, el proceso de escritura se caracteriza por un trabajo individual, sumativo y complementario de los participantes.

##### **- Estrategia puzle**

La estrategia puzle se caracteriza por un trabajo independiente en el que cada coautor aporta un documento inicial en el que se encuentra la tarea completa

■ Así pues, el control y la responsabilidad del documento son compartidos y distribuidos por todos los participantes y todos los autores trabajan conjunta y sincrónicamente en una relación estrecha de cooperación.

En conclusión, diferentes autores (Beck y Bellotti, 1993; Ede y Lunsford, 1990; Lowry et al., 2004; entre otros) coinciden en que la comunicación y la coordinación, así como la flexibilidad, la renegociación de los roles, las responsabilidades y los contenidos, son algunos de los aspectos más importantes en las tareas de escritura colaborativa, ya que afectan directamente tanto el proceso como el producto final.

o parcial (Onrubia y Engel, 2009). El texto final es la yuxtaposición de las pequeñas partes extraídas de estos documentos iniciales.

#### - Único autor

La estrategia de un único autor grupal del escrito (Lowry et al., 2004), como su nombre indica, implica que un único miembro del grupo escribe la totalidad del texto de su grupo. Esta estrategia requiere el consenso de los otros coautores y muy difícilmente conseguirá que todos los coautores se vean representados en el escrito.

En conclusión, diferentes autores (Beck y Bellotti, 1993; Ede y Lunsford, 1990; Lowry et al., 2004; entre otros) coinciden en que la comunicación y la coordinación, así como la flexibilidad, la renegociación de los roles, las responsabilidades y los contenidos, son algunos de los aspectos más importantes en las tareas de escritura colaborativa, ya que afectan directamente tanto el proceso como el producto final. Consecuentemente, las estrategias que favorecen la integración de la información (construcción integrada o construcción secuencial integrada) serán las estrategias óptimas para garantizar la calidad del proceso y del producto, y, a diferencia de las no integradas, implican una mayor calidad de la interacción entre los participantes, ya que para integrar la información se requiere la cooperación entre los distintos coautores.

### ¿POR QUÉ INCORPORAR LA ESCRITURA COLABORATIVA COMO MÉTODO DE TRABAJO EN EL AULA UNIVERSITARIA?

Desde una perspectiva sociocultural, concebimos el aprendizaje como una actividad social en la que a través de la negociación de significados en el aula se construyen los procesos de intersubjetividad, los cuales permiten avanzar en la construcción conjunta de conocimiento (Coll y Onrubia, 1996; Lave y Wenger, 1991; Mercer, 2001; Rogoff, 1993 y Matusov, 1998; Wells, 2003).

Así pues, consideramos necesario el diseño de contextos educativos dialógicos basados en un modelo de aula como comunidad de aprendizaje en el que se promueve el diálogo, la interacción colaborativa entre el profesor y los estudiantes, y el aprendizaje cooperativo entre los mismos estudiantes (Lyle, 2008).

Partiendo de este enfoque, podemos afirmar que la escritura colaborativa ofrece oportunidades a todos los estudiantes para la cooperación y el trabajo en equipo, apoyándonos en la evidencia de numerosos estudios que muestran la eficacia del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 2009; Kyndt, et al., 2013; Slavin, 1996). Mediante la cooperación, los estudiantes adoptan el rol de mediadores sociales del aprendizaje de otros compañeros, creando andamiajes que les permiten ayudarse recíprocamente (Donato, 1994; Pata, Lehtinen y Sarapuu, 2006; Rogoff, 1993). El proceso de dar y recibir ayudas posibilita la externalización de las ideas y la retroalimentación inmediata y ajustada de los compañeros (Coll y Colomina, 1990; Vygotsky, 1994).

Por otro lado, la escritura colaborativa también permite reflexionar y discutir con los compañeros sobre los contenidos disciplinares. Como

señalaron Bereiter y Scardamalia (1987), la escritura es una herramienta para la elaboración del pensamiento. A través de la construcción de un texto conjunto, se recogen los diálogos y las voces de los estudiantes respecto a un tema, creando así en el aula un contexto multivocal representativo de las subjetividades de los aprendices (Dysthe, 1996). A un nivel más profundo, aprender a escribir y gestionar la comunicación en una disciplina también implica socializarse en ésta y aprender a usar los conceptos y géneros propios de la disciplina (Corcelles y Castelló, 2015; Berkenkotter y Huckin, 1995; Russell y Yáñez, 2003).

La revisión de la literatura nos muestra que si se consigue la cooperación e implicación de todos los participantes, la escritura colaborativa como método de trabajo en el aula puede comportar muchos más beneficios que la escritura individual, tal y como detallamos a continuación:

**- Mejor calidad de los documentos:** Por una parte, los textos son más ricos, fruto de la contribución de los participantes con diversidad de perspectivas. Por otra parte, los compañeros pueden operar como lectores / revisores del documento-borrador, dando una valiosa retroalimentación para mejorar el texto teniendo en cuenta el contexto específico y la audiencia a la que se dirige (Ede y Lunsford, 1990; Noël y Robert, 2004).

**- Niveles de motivación más elevados de los estudiantes:** Los participantes se pueden alentar mutuamente para dar lo mejor de ellos mismos. Si la actividad de escritura colaborativa es funcional y realmente comunicativa (cuando no sólo se escribe para el profesor) resulta más significativa para los estudiantes, y genera por tanto más motivación.

**- Mejoras en las relaciones entre los compañeros y mejoras en la conciencia sobre los procesos de trabajo en equipo:** La escritura colaborativa es una buena oportunidad para conocer las propias capacidades y limitaciones y para aprender a trabajar en equipo.

**- Incremento de las habilidades metacognitivas:** La escritura colaborativa promueve la escucha activa, la empatía y la confianza, la gestión de conflictos y la toma de decisiones, así como la flexibilidad para asumir múltiples roles (a veces de manera simultánea) a lo largo del proceso de escritura (escritor, editor, lector, diseñador, etc.).

**- Incremento de la regulación del proceso de escritura:** Los problemas más habituales en los escritores noveles responden a la dificultad para generar ideas, planificar y organizar el texto, y especialmente, a la dificultad de obtener conocimiento metacognitivo para controlar el proceso de escritura. La escritura colaborativa puede ayudar a este proceso de regulación, ya que a través de la conversación con los compañeros se ofrecen ayudas y retroalimentación constantes que estimulan la toma de conciencia y el control sobre el proceso de escritura y del aprendizaje (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Corcelles y Castelló, 2015; Erkens,

■ A un nivel más profundo, aprender a escribir y gestionar la comunicación en una disciplina también implica socializarse en ésta y aprender a usar los conceptos y géneros propios de la disciplina (Corcelles y Castelló, 2015; Berkenkotter y Huckin, 1995; Russell y Yáñez, 2003).

Jaspers, Prangmsma y Kanselaar, 2005; Giroud, 1999; Yarrow y Topping, 2001).

■ A modo de ilustración, a continuación presentamos un proyecto que utiliza la escritura colaborativa como herramienta para aprender a escribir y a pensar en la disciplina de psicología de la educación.

**- Más oportunidades de aprender los contenidos disciplinares a través de la argumentación entre iguales:** Los procesos de escritura colaborativa conllevan procesos de discusión, desacuerdo, negociación y esclarecimiento para alcanzar acuerdos entre los compañeros. Asimismo, en determinados momentos los participantes deben explicar conceptos y compartir dudas y preguntas. Estos procesos requieren el uso de argumentación y, por tanto, facilitan un aprendizaje más reflexivo, ya que los escritores colaborativos deben justificar su propio punto de vista y dar argumentos para sostener sus opiniones (Erkens et al., 2005). Además, la escritura colaborativa ofrece oportunidades a los escritores noveles para, a través del trabajo conjunto con miembros más expertos, mejorar sus habilidades y socializarse en las normas, valores y estándares de la comunidad disciplinar.

A modo de ilustración, a continuación presentamos un proyecto que utiliza la escritura colaborativa como herramienta para aprender a escribir y a pensar en la disciplina de psicología de la educación.

### UN PROYECTO DE ESCRITURA COLABORATIVA EN EL AULA DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Una vez analizadas las características de la escritura colaborativa, el objetivo de este segundo apartado es describir un proyecto de enseñanza y aprendizaje de la escritura argumentativa en el ámbito de la psicología de la educación que usa la escritura colaborativa como actividad de síntesis de los contenidos disciplinares, así como también ofrecer orientaciones prácticas a los profesores universitarios para implementar este modelo de trabajo en sus aulas (ver también Bañales y Vega, 2016, en este volumen).

El proyecto que presentamos se fundamenta en tres principios en relación con el planteamiento del proyecto y su implementación que detallamos a continuación:

#### **Primer principio: Implementación de un modelo dialógico de enseñanza y aprendizaje basado en el aula como comunidad de aprendizaje**

El proyecto parte de un modelo dialógico de la enseñanza y del aprendizaje, que incorpora el trabajo en equipo como una de las metodologías de trabajo habituales en el aula. Al iniciar la materia, se organizaron equipos heterogéneos y estables (de máximo 4 estudiantes). Recomendamos evitar que los equipos sean superiores a 4 personas para facilitar las interacciones cara a cara, una condición que, como ya hemos comentado en el apartado anterior, es imprescindible para la cooperación.

Es importante que el profesor garantice cierto grado de heterogeneidad entre los estudiantes para promover la ayuda mutua y el aprendizaje entre iguales. Si los equipos son muy homogéneos, será difícil que puedan retroalimentarse y ayudarse mutuamente. En el proyecto que describimos se utilizó un breve cuestionario (ver anexo 1) que permitió crear equipos heterogéneos en cuanto al género, conocimientos previos y motivaciones

de los estudiantes hacia la psicología, la escritura y el trabajo en equipo, y también respetar la afinidad entre los estudiantes, ya que pueden elegir dos compañeros de trabajo.

En segundo lugar, una vez constituidos los equipos de trabajo, para potenciar la cohesión y el sentido de identidad dentro de la comunidad de aprendizaje, los estudiantes decidieron un nombre para su equipo. El profesor favoreció la responsabilidad individual, promoviendo la asignación de tareas, funciones y/o roles complementarios dentro del equipo. Así pues, cada estudiante eligió un rol (coordinador, secretario, supervisor y portavoz). Estos podían intercambiarse al realizar la primera autoevaluación de equipo, aunque en la interacción colaborativa, a diferencia de la tutorial, los roles siempre son mucho más horizontales y flexibles.

Por último, los equipos y sus miembros se presentaron a la comunidad de aprendizaje, y pusieron en común las características del trabajo eficaz en equipo, junto con los problemas y posibles soluciones. Es importante la creación de estos espacios para negociar unas normas de trabajo en equipo, y anticipar posibles problemas y sus soluciones, así como para reflexionar sobre el ambiente trabajo y las interacciones deseadas dentro del equipo. Este paso es imprescindible al inicio del trabajo conjunto, ya que es muy útil como formación inicial en las habilidades necesarias para la cooperación.

A lo largo de la materia se organizaron actividades cooperativas, entre ellas la escritura colaborativa, y se realizaron puestas en común en gran grupo para, a través del diálogo, negociar los significados de los contenidos disciplinares. También, cada dos o tres semanas, se realizaron autoevaluaciones de cada equipo y puestas en común sobre el funcionamiento de los equipos para detectar problemas y formar a los estudiantes en las habilidades sociales necesarias para la cooperación.

### **Segundo principio: Enseñar a escribir textos argumentativos para aprender psicología de la educación**

La materia de psicología de la educación pretende que los estudiantes se introduzcan en la disciplina de la psicología y desarrollen conocimientos teóricos y prácticos sobre los principales modelos de aprendizaje y del desarrollo humano en psicología de la educación. Desarrollar la argumentación crítica de los estudiantes sobre estos modelos educativos es una competencia clave en la materia. Por este motivo, creemos necesario enseñar a argumentar en la disciplina mediante el aprendizaje de la escritura argumentativa.

El proyecto tiene como uno de sus ejes principales la escritura colaborativa, a través de la cual pretendemos que los estudiantes sean capaces de analizar situaciones educativas actuales aplicando los conocimientos adquiridos en la materia y que contribuyan, mediante su escrito conjunto, a generar espacios de reflexión educativa en el ámbito universitario. Más concretamente, los objetivos del proyecto son:

- El profesor favoreció la responsabilidad individual, promoviendo la asignación de tareas, funciones y/o roles complementarios dentro del equipo.

- Identificar y analizar críticamente problemas vinculados a situaciones y contextos educativos actuales.
- Aprender a escribir textos argumentativos y a argumentar su opinión frente a un problema educativo a partir de teorías y autores relevantes en la disciplina de psicología de la educación.
- Usar los conceptos propios de la disciplina, integrando las lecturas y los autores trabajados en clase para analizar el problema seleccionado.
- Aprender a cooperar y a trabajar en equipo.
- Generar espacios de reflexión en la comunidad universitaria sobre los contextos educativos actuales.

Para la enseñanza de la escritura argumentativa en el aula seguimos el modelo propuesto por Castelló (2002), que distribuye una secuencia de actividades a lo largo de los diferentes momentos del proceso de escritura: antes, durante y después de la escritura, que describiremos con más detalle en los siguientes apartados.

Las actividades previas a la escritura colaborativa tenían por objetivo negociar y consensuar con los estudiantes las características del género argumentativo. Consistieron en tres actividades que ayudaron a activar los conocimientos previos de los alumnos, guiarlos en la toma de conciencia de las características del género que debían escribir y ayudarles a consensuar una pauta de trabajo (Ver Tabla 2).

**Tabla 2**

<b>Actividades previas a la escritura colaborativa</b>	
<b>Activación de los conocimientos previos acerca del género argumentativo</b>	Como primera actividad, se presentó la finalidad del proyecto de escritura colaborativa y se recogieron los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, primero individualmente, después en parejas, y finalmente en equipos. También se recogieron sus dudas acerca del género argumentativo (ver anexo 2). Posteriormente, el portavoz de cada equipo presentó las reflexiones al resto de los equipos y el profesor realizó un resumen de los conocimientos previos y de las dudas que planteaban los estudiantes.
<b>Leer para escribir un texto argumentativo</b>	Una vez recogidos los conocimientos previos acerca del género argumentativo, se realizó una segunda actividad en equipo llamada "Leer para escribir". Para esta actividad, el profesor eligió un texto similar a los que los estudiantes debían realizar, con el fin de que analizaran su estructura, su estilo de escritura, la situación comunicativa, etc. Cada equipo de 4 personas se dividió en dos parejas. Cada pareja tenía que analizar el texto buscando las características señaladas (ver anexo 3). Después, un portavoz de cada pareja presentó los resultados a la otra pareja y a través del contraste de información llegaron a unas conclusiones de equipo, que fueron las que se presentaron en la puesta en común. Esta actividad ayudó a negociar las características del género y a interpretar las exigencias de la tarea.
<b>Hablar para escribir: Negociación de una guía de escritura</b>	A partir de la puesta en común de la actividad anterior, se construyó -conjuntamente con las aportaciones de todos los equipos- una guía para planificar el texto conjunto, que recogió información sobre su propósito, contenido y estructura (ver anexo 4).

Después de estas actividades de preparación, se inició la actividad de escritura colaborativa que describimos en el siguiente apartado

**Tercer principio: La escritura colaborativa como herramienta para el aprendizaje de la disciplina.**

Una vez construida la guía, se recordó a los estudiantes la actividad de escritura colaborativa y su finalidad. Como hemos comentado anteriormente, se trataba de realizar un texto argumentativo como una actividad de síntesis de los contenidos trabajados en la asignatura ya que los estudiantes debían defender su posición respecto a un problema educativo usando los conceptos y los autores trabajados en clase. La finalidad de la actividad era generar la reflexión de la comunidad universitaria, más allá de un grupo concreto, sobre el estado de la educación actual. Por este motivo, se decidió con todo el grupo de estudiantes cómo dar a conocer sus textos: colgarlos en los pasillos de la facultad, publicarlos en un blog, en la revista de la facultad, etc. Consideramos importante transmitir a los estudiantes el *para qué se escribe*, su funcionalidad -evitando que escriban sólo para el profesor-, generando así más significatividad en el aprendizaje.

Para el diseño de la actividad de escritura colaborativa es necesario que el profesor estructure la actividad tomando en cuenta las 5 condiciones mencionadas anteriormente en la Tabla 1 y favorecer así una estrategia de construcción integrada de la información como se muestran las sugerencias de la Tabla 3:

■ La finalidad de la actividad era generar la reflexión de la comunidad universitaria, más allá de un grupo concreto, sobre el estado de la educación actual.

**Tabla 3**

<b>Sugerencias para orientar la escritura colaborativa hacia una estrategia de construcción integrada del documento</b>	
<b>Interacción cara a cara</b>	Para favorecer la interacción cara a cara, la participación y la implicación de todos los miembros del equipo, recomendamos dividir los equipos de 4 en dos parejas (o si hay un equipo de 5, en una pareja y un trío). La reducción del número de personas dentro del equipo incrementa la posibilidad de interaccionar cara a cara con todos los miembros.
<b>Interdependencia positiva</b>	Podemos potenciar la interdependencia positiva con la escritura de un único texto, dificultando así la atomización o compartimentación de la tarea. Si además establecemos que todos los miembros del equipo comparten una misma nota de evaluación de la calidad del texto, también reforzaremos la cooperación y el trabajo conjunto.
<b>Responsabilidad individual</b>	Es importante que cada pareja se organice y haga un reparto de tareas para la elaboración del texto conjunto (por ejemplo, para realizar la búsqueda de información) y posteriormente compartan los resultados a través de una puesta en común.  Durante la planificación y la textualización, es necesario respetar los turnos de escritura para que todos los coautores participen en la escritura del texto común. En el proyecto que presentamos, los turnos de escritura eran de 20 minutos.  Las observaciones del profesor en el aula junto con la autoevaluación individual, la coevaluación que realiza cada estudiante de su compañero y la autoevaluación del equipo modulan la nota final individual. La combinación de una evaluación individual y una grupal contribuyen a reforzar la responsabilidad individual y la interdependencia positiva.

<b>Formación en habilidades sociales y de comunicación</b>	<p>Antes de empezar la escritura colaborativa, es importante realizar una formación inicial a los estudiantes para recordar las normas de trabajo en equipo y anticipar problemas y soluciones. También recomendamos enfatizar la importancia de generar conversaciones exploratorias y acumulativas dentro del equipo que potencie el aprendizaje cooperativo de todos sus miembros, evitando por el contrario conversaciones disputativas. A continuación, detallamos las características de estos distintos modos de habla, descritos por Mercer (2007), y cómo inciden en la formas de aprender y de cooperar en el equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Conversación disputativa:</b> se caracteriza por el desacuerdo y la toma de decisiones individuales. Hay pocos intentos para colaborar, ofrecer críticas constructivas o hacer sugerencias.</li><li>- <b>Conversación acumulativa:</b> se caracteriza por una conversación constructiva pero poco crítica. El discurso es acumulativo y se caracteriza por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones. Es muy útil para el trabajo colaborativo.</li><li>- <b>Conversación exploratoria:</b> se caracteriza por una conversación constructiva y crítica. Se ofrecen sugerencias para la consideración conjunta, se argumentan las discrepancias y hay una toma de decisiones conjunta.</li></ul> <p>Por otro lado, en la formación inicial también es importante clarificar la relevancia de una estrategia de escritura colaborativa basada en la construcción integrada, es decir, en la cooperación entre todos los miembros del equipo (ver descripción en el apartado 1.3).</p>
<b>Autoevaluación del grupo</b>	<p>A lo largo de la materia se puede realizar, en distintos momentos (cada mes aproximadamente), autoevaluaciones de equipo para identificar aspectos positivos y mejoras en el trabajo conjunto. En el caso de la actividad de escritura colaborativa, se lleva a cabo una autoevaluación en la mitad y al finalizar la actividad en la que se evalúan aspectos como: la organización del equipo, el clima de trabajo, la implicación de todos los miembros del equipo, los roles y turnos de escritura, la satisfacción con el proceso y el texto elaborado, la coevaluación como herramienta de aprendizaje y la percepción de aprendizaje.</p>

La actividad de escritura colaborativa se organizó en 7 sesiones presenciales de 2 horas cada una (Tabla 4). A continuación describimos las principales características de cada sesión:

**Tabla 4**

#### **Secuencia didáctica para la actividad de escritura colaborativa**

##### **Sesiones 1 y 2: Formación inicial, planificación del escrito y autoevaluación del equipo.**

Se inició la primera sesión con la formación inicial de los estudiantes respecto a la escritura colaborativa y al trabajo en equipo (finalidad de la actividad, normas de trabajo en equipo, tipos de conversaciones dentro del equipo, estrategias de escritura colaborativa).

Posteriormente, en la misma sesión se procedió a la planificación del escrito mediante la guía de planificación (ver anexo 5) y se terminó con una autoevaluación del equipo al finalizar la segunda sesión.

Para la planificación del escrito se realizaron turnos de escritura, en los que un miembro de la pareja se encargó de leer en voz alta la primera pregunta de la guía de planificación y otro de escribir la respuesta consensuada. En la segunda pregunta se intercambiaron estos roles, y así consecutivamente hasta terminar la planificación del escrito. A continuación resumimos y ejemplificamos los principales puntos de la guía de la planificación:

- Describir y analizar un problema actual y relevante en el ámbito de la psicología de la educación, como por ejemplo, el uso actual de las nuevas tecnologías para el aprendizaje, la autonomía en el desarrollo y en el aprendizaje, la relación familia- escuela, cómo tratar aspectos tabú con los niños, etc.
- Identificar la pregunta que se desprende del problema planteado y a la que quieren dar una respuesta. Por ejemplo:



¿Cuáles son los beneficios y los peligros del uso de las TIC en educación?; ¿Actualmente, qué dificultades impiden a los padres y maestros favorecer la autonomía de los niños?; ¿Cuáles son las principales dificultades para una buena relación familia-escuela?; ¿Cómo tratar aspectos tabús como la muerte o el sexo con los niños?

- Identificar los conceptos y los autores que utilizarán en su texto para analizar el problema y dar su opinión sobre el tema. Siguiendo con el mismo ejemplo, podrían buscar textos sobre el aprendizaje colaborativo, la psicología humanista, la definición de aprendizaje autónomo, el modelo constructivista, y sobre autores como Rousseau, Vygotsky, Piaget, Freud...
- Definir la tesis, su opinión acerca del problema.
- Describir los principales argumentos y ejemplos o evidencias para ilustrar y dar fuerza a la argumentación.
- Identificar los contraargumentos, con un mínimo de uno.
- Describir la conclusión y la pregunta final para la reflexión del lector.
- Buscar una imagen que ilustre su reflexión.

El profesor realizó la observación de los equipos mediante la guía de observación, y ayudó a resolver las dudas que plantearon los distintos equipos. Quince minutos antes de finalizar la sesión, realizamos una puesta en común para clarificar dudas comunes y ofrecer retroalimentación del proceso de aprendizaje de los equipos.

---

### Sesiones 3 y 4: Escritura colaborativa

---

Durante el proceso de textualización se mantuvieron los turnos de escritura. Cada 20 minutos se cambió de turno. El profesor realizó la observación de los equipos mediante la guía de observación y ayudó a resolver las dudas. Como en las sesiones 1 y 2, quince minutos antes de finalizar la sesión, se realizó una puesta en común para clarificar dudas comunes y ofrecer retroalimentación del proceso de aprendizaje de los equipos.

La primera versión terminada del texto debía entregarse antes de la sesión 5 para poder preparar la revisión colaborativa.

Con esta primera versión, el profesor realizó una primera evaluación del escrito siguiendo la rúbrica de calidad del texto, en la que se valoró: la claridad y pertinencia del problema y de la pregunta, de la tesis, de los argumentos, contraargumentos y la conclusión. Se valoró también el contenido disciplinar, a partir de la incorporación pertinente de conceptos y autores propios de la disciplina. La redacción (coherencia y cohesión) y la utilización de una imagen ilustrativa del problema que planteaba el texto (ver anexo 5).

---

### Sesión 5: Revisión colaborativa de los textos escritos y puesta en común

---

En la revisión por pares, las parejas se reunieron con su equipo inicial, y se intercambian los textos escritos con la otra pareja para realizar una coevaluación, siguiendo la misma rúbrica que el profesor (ver anexo 6). Durante los últimos 45 minutos se realizó una puesta en común del contenido y de la evaluación de cada texto conjunto, añadiendo los comentarios de mejora ofrecidos por los compañeros. Este proceso de coevaluación o revisión colaborativa permitió recibir feedback de los compañeros, regular y mejorar el propio proceso de escritura. Al finalizar la sesión, el profesor repartió sus comentarios de mejora y su evaluación inicial del texto conjunto.

---

### Sesión 6: Revisión final del texto y autoevaluación del equipo

---

A partir del feedback proporcionado por los compañeros y por el profesor, cada pareja revisó su texto. Los últimos 20 minutos de la sesión se dedicaron a realizar una autoevaluación del proceso del equipo y del proceso individual dentro del equipo. Al final de la sesión, el profesor recogió los textos finales y los evaluó de nuevo a partir de la rúbrica anterior (ver anexo 6).

---

### Sesión 7: Presentación del escrito en el aula y en la comunidad universitaria

---

Cada pareja presentó su texto final a la comunidad de aprendizaje y se valoraron todos los textos conjuntamente en el aula. Posteriormente, y una vez que han sido revisados de nuevo con las indicaciones del profesor, se colgaron en los pasillos de la facultad para promover la reflexión más allá de la clase, en la comunidad universitaria (ver dos ejemplos de dos textos finales en anexo 7).

La nota final de cada estudiante se extrajo de la combinación de la autoevaluación de equipo e individual, la co-evaluación del texto, la evaluación del producto final y la valoración del proceso a partir de las observaciones del profesor en el aula.

---

Por todo ello, consideramos que la escritura colaborativa puede ser una herramienta que ayude a los estudiantes a participar de manera más activa, autónoma y significativa en su propio proceso de aprendizaje; que les dé la oportunidad de contribuir de manera creativa, crítica y personal a cuestiones actuales de gran relevancia para la comunidad de conocimiento en la que se están iniciando; y que, por tanto, les ayude a sentirse miembros legítimos de una comunidad de conocimiento científico.

## CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo hemos definido las características de la escritura colaborativa y hemos ofrecido un ejemplo práctico de su uso en una asignatura como la psicología de la educación.

En la era actual de las herramientas sociales y del aprendizaje por competencias, la escritura colaborativa se configura como una metodología activa, centrada en los estudiantes, que favorece su participación en la construcción colectiva del conocimiento disciplinar mediante la cooperación, la negociación compartida de significados y la reflexión crítica sobre problemas, autores y conceptos esenciales en el ámbito disciplinar. La escritura colaborativa como actividad de síntesis de contenidos contribuye a la adquisición, por parte de los estudiantes, de competencias metacognitivas sobre el proceso de la escritura y las características de los géneros propios de la disciplina. Además, permite crear situaciones comunicativas reales, dando pie a aprendizajes significativos que vayan más allá de los límites del aula.

Por todo ello, consideramos que la escritura colaborativa puede ser una herramienta que ayude a los estudiantes a participar de manera más activa, autónoma y significativa en su propio proceso de aprendizaje; que les dé la oportunidad de contribuir de manera creativa, crítica y personal a cuestiones actuales de gran relevancia para la comunidad de conocimiento en la que se están iniciando; y que, por tanto, les ayude a sentirse miembros legítimos de una comunidad de conocimiento científico.

Sin embargo, cabe recordar como hemos ido ya mostrando a lo largo del capítulo: la escritura colaborativa es una herramienta, a la vez que rica, de gran complejidad, lo que hay que tener en cuenta en todas las etapas de su planificación e implementación.

Por otra parte, escribir un texto realmente colaborativo implica la cooperación de todos los coautores para confrontar una tarea abierta y activar procesos heurísticos, dinámicos y recursivos. La escritura colaborativa requiere que los estudiantes activen sus competencias sociales, comunicativas y argumentativas. Los estudiantes deben aprender a cooperar, a trabajar en equipo, a gestionar conflictos, a argumentar sus ideas, a tomar decisiones conjuntas sobre el contenido y la forma del documento, así como aprender a organizarse tomando decisiones sobre los roles y las responsabilidades de cada coautor. Así pues, no es una tarea fácil y todos sabemos que en muchas ocasiones los estudiantes pueden terminar realizando una "falsa colaboración".

Para maximizar los resultados obtenidos con este tipo de proyectos y promover la activación de las estrategias de construcción integrada realmente colaborativas, hay una serie de cuestiones prácticas que deben tomarse en consideración a la hora de planificar su implementación: el tamaño y composición de cada grupo; las estrategias para evitar la atomización o compartimentación de la tarea; el uso de diferentes herramientas de evaluación formativa; el rol de acompañamiento y guía del profesor; las oportunidades para discutir y negociar los patrones de trabajo, los resultados de aprendizaje y el funcionamiento de los grupos; y el establecimiento explícito de normas para regular la simetría y corresponsabilidad de todos los miembros.

Tomar en cuenta estas cuestiones prácticas puede ayudar a los profesores universitarios a mejorar enormemente la calidad de los proyectos de escritura colaborativa en sus aulas universitarias y conseguir que esta metodología sea una herramienta epistémica para la construcción conjunta del conocimiento disciplinar.

## REFERENCIAS

- Allen, N. J., Atkinson, D., Morgan, M., Moore, T., y Snow, C. (1987). What Experienced Collaborators Say About Collaborative Writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 1(2) 70-90.
- Bañales, G. y Vega, N. (2016). La enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas: desafíos para los docentes universitarios. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 4). México: Ediciones SM.
- Beck, E. E. y Bellotti, V. M. E (1993). *Informed Opportunism as Strategy: Supporting Coordination in Distributed Collaborative Writing*. Proceedings of the Third European Conference on Computer-supported Cooperative Work. 13-17, Milan, Italy.
- Bereiter C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanch, S. y Corcelles, M. (2014). Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. En Monereo, C. (coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad*. Octaedro: Barcelona.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Colen, K., y Petelin, R. (2004). Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation. *Corporate Communications*, 9(2), 136-145.

- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (335- 352 pp.) Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo profesor y alumnos. En C. Coll, y D. Edwards (Coords.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp.53-74), Madrid. Fundación Enseñanza y Aprendizaje.
- Corcelles, M. y Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, 7(1), 157-200.
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. P. Lantolf, y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp.33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interaction of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385- 425.
- Ede, L. y Lunsford, A. (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior* 21(3), 463-486.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365 – 388.
- Galegher, J. y Kraut, R. E. (1994). Computer-mediated Communication for Intellectual Teamwork: An Experiment in Group Writing. *Information Systems Research*, 5(2), 110—138.

- Giroud, A. (1999). Studying Argumentative Texts Processing through Collaborative Writing. En J. Andriessen y P. Coirier, (Eds.) *Foundations of Argumentative Texts Processing* (pp. 149-178). Amsterdam University Press.
- Johnson, D. W. y Johnson R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher* 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kraut, R. E., Galegher, J., y Egidio, C. (1988). Relationships and tasks in scientific research collaboration. *Human-Computer Interaction*, 3, 31-58.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., y Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lay, M., y Karis, W. (1991). *Collaborative writing in industry: Investigations in theory and practice*. Amityville, NY: Baywood.
- Lowry, P., Curtis, A., y Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education* 22(3), 222-240.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- McAllister, C. (2005). Collaborative writing groups in the college classroom. En T. Kostouli, (Ed.) *Writing in Context(s) Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural settings* (pp. 207-227). USA: Springer.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona. Cognición y desarrollo humano. Paidós.
- Mercer, N. (2007). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 1(2), 137-168.

- Milian, M. y Camps, A. (2005). Writing and the making of meaning. An introduction. *L1 Educational studies in language Literature* 5(3), 241-249.
- Mitchell, A., Posner, I., y Baecker, R. (1995). Learning to write together using groupware. En *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 288-295). ACM Press/Addison-Wesley Publishing Co.
- Nöel, S. y Robert, J. M. (2004). Empirical Study on Collaborative Writing: What Do Co-authors Do, Use, and Like?. *Computer Supported Cooperative Work* 13(1) 63-89.
- Onrubia, J. y Engel, A. (2009). Strategies for collaborative writing and phases of knowledge construction in CSCL environments. *Computers y Education*, 53(4), 1256 -1265.
- Pata, K., Lehtinen E., Sarapuu, T. (2006). Inter-relations of tutor's and peers' scaffolding and decision-making discourse acts. *Instructional Science*, 34, 313-341.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Cognición y desarrollo. Barcelona: Paidós.
- Russell, D. R. y Yañez, A. (2003). 'Big Picture People Rarely Become Historians': Genre Systems and the Contradictions of General Education. En CH. Bazerman y D. Russell (Eds.) *Writing Selves/Writing Societies*, Recuperado de: [http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies/](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/)
- Saunders, W. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 13, 101-112.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of Research of Cooperative Learning. *Educational leadership* 48(5), 71-82.
- Slavin, R. (1996). Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Vigotsky, S. (1994). *Pensament i llenguatge*. Barcelona: EUMO.
- Wells, G. (2003). La importancia del habla en la educación. *Kikiriki*, 68, 15-19.
- Yarrow, F. y Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 26

### Anexo 1

#### Cuestionario previo para organizar los equipos de trabajo

Nombre:

	1 Poco	2	3 Mucho
1. Me gusta la psicología de la educación			
2. Conozco bien los distintos modelos educativos			
3. Tengo facilidad por la escritura y me gusta escribir			
4. Me gustaría aprender a expresarme mejor y a mejorar mi escritura			
5. Me gusta trabajar en equipo			
6. Soy responsable cuando trabajo en equipo			
7. Me gusta reflexionar sobre temas de actualidad vinculados a la educación			
8. Creo que esta asignatura es útil para mi formación como profesional de la educación			
9. Creo que no tendré dificultades para aprobar esta asignatura			

Escribe el nombre de dos compañeros/as con los que te gustaría formar tu equipo de trabajo:

### Anexo 2

#### Conocimientos previos acerca de la escritura argumentativa

Contesta individualmente las siguientes preguntas.

- 1) ¿Alguna vez has escrito un texto argumentativo? ¿Cuándo? ¿En qué contexto?
- 2) ¿Cuál es la finalidad de un texto argumentativo?
- 3) ¿Cuál es la estructura de un texto argumentativo?
- 4) ¿Cómo se inicia un texto argumentativo?
- 5) ¿Qué es una tesis?
- 6) ¿Qué significa un argumento? ¿Y un contraargumento?
- 7) ¿Qué son las evidencias?
- 8) ¿Cómo concluye un texto argumentativo?
- 9) ¿Cómo crees que debería ser un texto argumentativo en la materia de psicología de la educación?
- 10) ¿Cuáles crees que pueden ser las principales dificultades para escribir un texto argumentativo en psicología de la educación? ¿Dudas, preguntas?

Cuando hayas terminado, ponlas en común en pareja y posteriormente, en tu equipo.

### Anexo 3

#### Leer para escribir

##### Opinión | Debate. Retos educativos /

Los niños del informe PISA

Edición impresa  
Anna Pagès

Opinión | 31/03/2014 - 00:00h

La publicación de los resultados del informe PISA se ha convertido en la noticia más relevante, pero también la más sintomática del malestar en la cultura educativa. La educación aparece como un factor de impacto económico a través del ranking de sistemas escolares. La paradoja básica del informe está en la condición sine qua non de su realización: para obtener datos sobre su nivel instructivo, la estadística exige enmudecer a los alumnos como sujetos con una historia propia. ¿En efecto, ¿quiénes son estos niños adolescentes de quince años, qué piensan sobre la escuela y cómo viven -o sobreviven- en algunos de los sistemas escolares con mejores resultados del mundo? La frase de Rousseau "todo degenera entre las manos del hombre" adquiere extraña resonancia en el contexto actual de la lógica de los rankings escolares, sobre todo con respecto a los países asiáticos, donde no siempre "ir a la escuela" es una suerte para chicos y chicas. El sistema escolar chino hace pasar a los adolescentes, si contamos las "horas extra" para hacer los deberes en casa, una media de 12 horas diarias en la escuela. El pasado mayo un estudiante de 15 años de Nankín no pudo acabar los deberes en los tres días de fiesta que tenía. En su desesperación saltó por la ventana. En Japón, el 2006, el ministro de Educación envió una carta a las escuelas pidiendo a los chicos que no se quitasen la vida porque "tenían futuro". En Corea del Sur, uno de cada dos niños dice sentirse solo. Visto este panorama, quizás es una suerte no ocupar los primeros lugares del ranking aunque no se llegue al nivel de excelencia requerido: significa que hay vida (y educación) más allá de las competencias.

El informe PISA evalúa los resultados escolares, no la educación, porque no hay educación sin la voz de los niños. Un sistema escolar que atenta contra su vida será eficazmente "instructivo" pero nunca educativo. Así como la economía no puede sustituir a la sociedad en la experiencia de reciprocidad simbólica que la funda, tampoco la educación puede sustituirse por una instrucción competitiva que excluya la subjetividad de quien aprende. Según Joaquim Xirau, en la línea de los mejores y olvidados pedagogos de final de siglo, "lo primero que se tiene que exigir al maestro, en su relación con el niño, es que le deje vivir". ¿Qué dirían los niños del informe PISA?

Enlace: <http://www.lavanguardia.com/20140331/54404565847/los-ninos-del-informe-pisa-anna-pages-opi.html>

- 1) Dividir el equipo en dos parejas. Cada pareja lee el texto e identifica y subraya en el texto los siguientes aspectos:
  - El problema a que hace referencia el texto
  - La pregunta del autor
  - La tesis del autor
  - Los argumentos para defender su tesis
  - Los ejemplos que dan fuerza a los argumentos
  - Los contraargumentos, si los hay.
  - La conclusión
  - La pregunta final del autor



## Anexo 4

### Características negociadas con los estudiantes acerca de un texto argumentativo en psicología de la educación

#### Un texto argumentativo en psicología de la educación debería:

1. En la introducción plantear y analizar un problema actual y relevante en el ámbito educativo.
2. Realizar una pregunta relacionada con el problema para implicar al lector.
3. Mostrar claramente la tesis a defender.
4. Utilizar en el texto conceptos y autores relacionados con la psicología de la educación.
5. Utilizar como mínimo dos argumentos para defender la tesis (usando los conceptos y autores propios de la materia).
6. Ofrecer ejemplos para dar fuerza a los argumentos.
7. Tener en cuenta como mínimo un contraargumento.
8. Terminar el texto con una conclusión y una pregunta final para que el lector pueda continuar su reflexión.
9. Ser un texto coherente y cohesionado.
10. Respetar la corrección en la competencia lingüística.

Eextensión: de 600 a 1000 palabras.

## Anexo 5

### Guía para planificar el texto conjunto

#### GUÍA PARA LA ESCRITURA DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

(Extensión: 600-1000 palabras)

1. Título: Pensar en un título atractivo para el texto (es aconsejable ponerlo al final cuando ya lo tengáis escrito).

#### Introducción

2. Identificar un problema relacionado con el ámbito de la educación: Describirlo y analizarlo (identificar situaciones educativas en las que se produzca este problema, analizar los puntos de vista en conflicto/polémicos o las posiciones contrarias).
3. ¿Qué pregunta está relacionada con este problema?
4. ¿Qué conceptos y autores de la materia de psicología de la educación pueden ayudar a analizar y a argumentar vuestra opinión sobre este problema? Hacer una lista y definir los que hagan falta.
5. Tesis: ¿Cuál es vuestro punto de vista /opinión respecto a la pregunta planteada?

#### Desarrollo

6. Argumentos: ¿Por qué? ¿Qué razones tenéis para defender vuestra opinión? Identificar tres argumentos convincentes (haría falta citar como mínimo a dos autores siguiendo la normativa APA). Podéis incluir ejemplos/evidencias para ilustrar y dar fuerza a estos argumentos.
7. Contraargumentos: ¿Qué podría decir alguien que piense de manera diferente a vosotros? ¿Por qué? ¿Qué razones tendría? ¿Cuáles son vuestros mejores argumentos para convencer al lector?

#### Conclusión

8. Resumir las ideas más relevantes de vuestro texto para establecer vuestra conclusión.
9. Pregunta final: ¿Tenéis una pregunta final para ayudar al lector a continuar reflexionando sobre el tema?
10. Buscar una imagen atractiva que ilustre vuestro texto.
11. Añadir las referencias bibliográficas según la normativa APA.

Anexo 6

Rúbrica para evaluar / co-evaluar la calidad del texto argumentativo					
RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO					
	DESTACABLE	MERITORIO	ACEPTABLE	INACEPTABLE	COMENTARIOS
<b>Problema / Pregunta</b>	En la introducción se describe muy claramente un problema y se plantea una pregunta muy pertinente y relacionada con el tema.	En la introducción se describe claramente un problema y se plantea una pregunta pertinente y relacionada con el tema.	En la introducción se describe un problema y se plantea una pregunta relacionada con el tema, pero de manera un poco confusa.	No hay introducción o en la introducción, el problema y/o la pregunta son muy confusos o no relacionados con el tema.	
<b>Tesis</b>	Se muestra muy claramente la posición que defienden los autores. La tesis es clara, pertinente, bien elaborada y está muy bien explicada.	Se muestra claramente la posición que defienden los autores. La tesis es pertinente aunque se podría mejorar un poco su explicación.	Se muestra la posición que defienden los autores pero es un poco confusa o poco elaborada.	No hay tesis o la posición de los autores es muy confusa o muy poco elaborada.	
<b>Argumentos y evidencias</b>	Ofrece argumentos: - claros - con evidencias / ejemplos - suficientes y elaborados / relevantes - coherentes con la tesis - refuerzan la tesis del autor - muy bien explicados	Ofrece argumentos: - claros - con evidencias / ejemplos - suficientes y elaborados / relevantes - coherentes con la tesis - refuerzan la tesis del autor pero se podrían explicar un poco mejor.	Ofrece argumentos: - suficientes aunque un poco confusos o con falta de evidencias / ejemplos - coherentes con la tesis pero se podrían explicar mucho mejor para dar más fuerza a la tesis.	No se ofrecen argumentos o se ofrecen argumentos muy confusos, simples, muy poco elaborados claramente insuficientes para apoyar el punto de vista del autor.	
<b>Contra-argumentos</b>	Se reconoce que hay una perspectiva alternativa a la que defiende el autor. Se cita, se aportan argumentos de la perspectiva alternativa y se contrarrestan desde la propia perspectiva de manera adecuada.	Se reconoce que hay una perspectiva alternativa a la que defiende el autor. Se citan y se aportan argumentos de la perspectiva alternativa y se contrarrestan desde la propia perspectiva, aunque se podrían explicar un poco mejor.	Se reconoce que hay una perspectiva alternativa a la que defiende el autor. No se aportan argumentos de la perspectiva alternativa. Se intenta contrarrestar las ideas alternativas con los propios argumentos, aunque de manera confusa.	No se reconoce una perspectiva alternativa o se reconoce pero es confusa y no se intenta contrarrestar.	
<b>Conclusión</b>	La conclusión: - recoge las ideas principales del texto - es clara - elaborada - bien explicada - coherente con la tesis y los argumentos. - hace reflexionar al lector	La conclusión: - recoge las ideas principales del texto - es clara - elaborada - se podría explicar un poco mejor - coherente con la tesis y los argumentos - hace reflexionar al lector	La conclusión: - no recoge las ideas principales del texto - es un poco confusa (hay que inferir cómo se ha llegado a la conclusión) - se podría explicar mucho mejor - coherente con la tesis y los argumentos.	No hay conclusión o ésta: - no recoge las ideas principales del texto - es confusa (hay que inferir cómo se ha llegado a la conclusión) - se podría explicar mucho mejor - no es coherente con la tesis y los argumentos.	
<b>Conceptualización (dominio de los conceptos y autores trabajados en clase)</b>	Uso muy extenso y bien relacionado de conceptos y autores para analizar el problema y defender su posición. No hay errores conceptuales.	Uso suficiente y bien relacionado de los conceptos y autores para defender su posición. No hay errores conceptuales.	Uso suficiente de conceptos y autores para defender su posición, aunque puede haber algún error conceptual leve y se podrían relacionar o elaborar más.	Se hace un uso insuficiente, poco elaborado de conceptos/autores con errores.	

<b>Cohesión</b>	Contiene variedad de conectores adecuados que facilitan la conexión entre las frases y párrafos	Contiene variedad de conectores adecuados que facilitan la conexión entre las frases y párrafos pero algún no es suficientemente adecuado.	Contiene pocos conectores que se usan de forma repetitiva aunque se mantiene la conexión entre las frases y párrafos	No contiene o contiene muy pocos conectores que se usan de forma inadecuada.	
<b>Coherencia</b>	Todas las ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica evidenciando un eje organizador de la información.	La mayoría de las ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica, evidenciando un eje organizador de la información.	Algunas de las ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica y es difícil evidenciar un eje organizador de la información.	Muy pocas ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica, y no se percibe un eje organizador de la información.	
<b>Competencia lingüística</b>	No hay errores gramaticales.	Hay muy pocos errores leves gramaticales.	Hay algunos errores gramaticales no muy graves.	Hay errores gramaticales graves.	

<b>COMENTARIOS DE MEJORA DE LOS COMPAÑEROS</b>			<b>COMENTARIOS DE MEJORA DEL PROFESSOR</b>		

## Anexo 7

### Ejemplos de textos elaborados mediante la escritura colaborativa en el aula (traducidos al castellano)

#### Texto 1

##### Abiertos y críticos con las nuevas tecnologías en la Educación Infantil

Actualmente, la sociedad está cada vez más inmersa en el mundo de las tecnologías. Una de las consecuencias de este hecho es la gran cantidad de innovaciones que se están llevando a cabo en este ámbito. Es por eso que vivimos en una época de cambios, en la cual nos tenemos que adaptar cada vez más. Este deseo de adaptarnos nos puede hacer perder el objetivo principal del educador, que ha de ser el de promover un desarrollo integral de los niños que potencie sus capacidades y habilidades. Dentro de este desarrollo hay que conseguir que se conviertan en personas críticas con su entorno. Una actitud crítica se tiene que fundamentar en la reflexión sobre nuestro pasado, sin olvidar el presente y teniendo en cuenta dónde vamos y cuáles son nuestros objetivos.

De acuerdo con Rousseau (Rousseau, 1989) es necesario que los niños y niñas tengan tiempo y espacio para experimentar con lo que tienen a su alcance. De esta manera, se potencia su espíritu investigador, se trabaja su curiosidad y van descubriendo su entorno. El ordenador puede resultar un buen simulador de la realidad. Por ejemplo, hay un programa llamado "*doctora xinxeta*" que permite que los niños aprendan las condiciones que favorecen el crecimiento de una planta de una manera rápida y dinámica.

No obstante, estas simulaciones muestran un entorno acotado y se corre el riesgo de simplificar en exceso los sistemas reales. Además, tampoco fomentan una interacción en la cual se utilicen todos los sentidos. Pueden ser muy útiles para conocer rasgos de la realidad que no están presentes en el día a día de los niños y niñas, pero hay que tener en cuenta que el aprendizaje que obtendrán no será igual de significativo que si además de verlo también lo pudieran tocar, oler o probar.

Otro de los argumentos a favor de las tecnologías en Educación Infantil es que benefician el aprendizaje de conceptos complejos, ya que pueden ser reforzados con videos o imágenes ilustrativas que faciliten la comprensión de aquello que se quiere enseñar a los niños. Así pues, hay un cierto aumento de la comprensión de conceptos gracias a la gran cantidad de recursos tecnológicos disponibles. Por ejemplo, se puede utilizar un video con música sobre las letras del abecedario para que los niños interioricen mejor las grafías y los sonidos de cada una de las letras.

Todos estos recursos pueden ser muy favorables si se sabe hacer un buen uso de ellos. A menudo, como hay muchos, cuesta elegir los más útiles y adecuados. Manuel Castells describe la sociedad actual diciendo que estamos infocados, porque tenemos mucha información a nuestro alcance, pero no nos aporta mucho conocimiento. Por tanto, uno de los propósitos de la escuela del siglo XXI debería ser el conseguir que los estudiantes sepan hacer una selección de la información interesante y correcta.

De acuerdo con Piaget, el alumno pasa por diferentes etapas, como por ejemplo: asimilación, adaptación y acomodamiento. De esta manera, el niño sigue un proceso en el que el conocimiento nuevo a aprender ha de ser altamente significativo y el niño o niña ha de mostrar una actitud positiva ante este nuevo conocimiento. Así pues, y en referencia a las tecnologías en el aula, vemos que la mayoría de niños y niñas muestran un cierto interés por el mundo tecnológico, la cual cosa querrá decir que gracias a este interés, de alguna manera, integrarán mejor los conocimientos que se les presenten con un ordenador o una tableta.

A pesar de la importancia de la presencia de las nuevas tecnologías, también es importante el hecho de que los niños y niñas puedan aprender gracias a los trabajos en grupo, es decir, que no sólo sea un aprendizaje individual a través de un aparato informático, sino que también se potencien las dinámicas de carácter más colectivo. En el modelo educativo ecológico aparecen las llamadas comunidades de aprendizaje, donde no sólo se aprecian una diversidad de opiniones, sino que al mismo tiempo se transmiten una serie de valores muy relevantes para el buen desarrollo del niño.

Por último, sería conveniente afirmar, que las nuevas tecnologías potencian que los niños y niñas desarrollen su capacidad de investigación autónoma. Un ejemplo son las webquests que facilitan el uso de Internet en el aula. Es una web que propone una práctica educativa que fomenta el modelo educativo constructivista en las diferentes áreas de todos los niveles educativos. Esta herramienta incita a los alumnos a investigar y potencia su pensamiento crítico y su creatividad.

A pesar de la existencia de estas herramientas que estimulan la experimentación de los niños, como lo hacen a través de máquinas, se pierde parte del contacto entre ellos. Teniendo en cuenta la gran diversidad de alumnos que hay en las aulas, los grupos interactivos promueven más el aprendizaje entre iguales. Tal y como dice Vigotsky, es importante que educadores y alumnos estén convencidos de que han de aprender los unos de los otros. Por tanto, no se pueden dejar de banda los ratos de experimentación libre en los que se potencia su convivencia y su aprendizaje cooperativo.

Para concluir, nos gustaría decir que para que los maestros nos podamos ir adaptando a los nuevos cambios es necesaria una formación continua, para que no nos quedemos al margen de las múltiples innovaciones que se están produciendo y que se producirán en un futuro. Ante esta realidad, nos planteamos cómo utilizamos y gestionamos las nuevas tecnologías en Educación Infantil y qué consecuencias puede tener en un futuro este uso. La escuela ha de ser un reflejo de la sociedad, y por tanto ha de convivir con las nuevas tecnologías y saber encontrar, en todo momento, un equilibrio entre los recursos que ya se usaban y los que se proponen hoy en día. Como maestros creemos que es importante reflexionar sobre estos temas de actualidad más polémicos y estar atentos a las opiniones y experiencias de especialistas y profesionales de este ámbito. También cabe afirmar que la gran mayoría de aparatos informáticos presentan una serie de inconvenientes y de ventajas. Partiendo de esta creencia, consideramos que uno de los aspectos negativos de las tecnologías es el hecho de que no dispongan de un regazo, metáfora que utiliza Palau en su libro "Va de mestre" (Ollé y Palou Sangrà, 2004) es decir, que no aporten la seguridad, protección y estimación que ofrecen los adultos. Todas estas reflexiones nos han llevado a cuestionarnos como maestros, ¿podemos cerrarnos a las nuevas tecnologías?

### Referencias

- Ollé, J. C., y Palou Sangrà, J. (2004). *Va de mestres*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Rousseau, J.-J. (1989). *Emili o de l'educació*. Barcelona: Eumo.

---

## Texto 2

### LOS NIÑOS QUIEREN SABER Y POR ESO PREGUNTAN

Actualmente, en nuestra sociedad existe la necesidad de levantar una barrera ante ciertas preguntas, a las que se responde de manera simbólica, es decir, alejada de la realidad. Como decía Freud, un tema tabú es la prohibición de un tema real, de contenido religioso, económico, político, social o cultural por una razón no justificada basada en prejuicios infundados. Un ejemplo de este problema sería el hecho de hablar con los niños sobre las enfermedades que afectan a personas de su círculo más cercano.

Los adultos enmascaran la realidad de estas preguntas aunque no representen una amenaza real. Así, se intenta proteger la inocencia de los niños. Además, romper un tabú se considera una falta imperdonable para la sociedad que lo ha impuesto. ¿Por qué no explicamos claramente a los niños los temas que directa o indirectamente los implican? ¿Por qué los explicamos simbólicamente?

Si bien es cierto que el niño ha de ser tratado como tal, hay que tener en cuenta que también tiene derecho a cuestionarse, preguntar y entender las dudas que se le planteen. Así, creemos que los tabús son imposiciones de la sociedad que de ninguna manera tienen una base firme y consistente porque se sostienen en una protección que los niños no piden. Aún así, a la hora de informar a los niños sobre ciertos temas cabe remarcar que son niños y que por tanto se han de cuidar las respuestas, y aunque se ha de explicar la realidad de las cosas, se puede utilizar un lenguaje más inocente y adaptado: no hace falta explicar todo al pie de la letra, así como tampoco hay que basarse en ficciones, con un lenguaje demasiado alejado de la realidad o contando historias totalmente ficticias.

Fernando Savater, filósofo y escritor español, nos dice que "El problema no son las preguntas que los niños formulan, sino las que nosotros nos tenemos que hacer luego" (Savater, 2014). ¿Cómo explicar a los niños temas que ni siquiera los adultos controlan? En el momento en el que el niño se cuestiona ciertos temas sobre la vida, los mismos adultos se dan cuenta de que son incapaces de responder las preguntas adecuadamente. No tan sólo desde el punto de vista teórico, sino para la implicación emocional que comporta. Por ejemplo, un niño y sus padres están en el metro cuando

entra un hombre de aspecto descuidado pidiendo dinero. El niño pregunta: "Padres, ¿por qué pide dinero ese hombre?" Ante una situación así, los padres han de plantearse el porqué desde una mirada socio-moral.

Rousseau nos explica en «l'Emili de l'educació» que "Sólo veo un medio para conservar la inocencia de los niños : que todos los que les rodean les respeten y quieran (...) La sutileza de los circunloquios y de las expresiones que usan las personas corteses suponen en los niños unos conocimientos que no tienen por qué tener, y están totalmente fuera de lugar (...) Hablándole con sencillez de todo no le quedará la sospecha de que faltan cosas por decirle." (Rousseau, pág. 269). Hay que responder a los niños de manera clara, sin malinterpretar las palabras del niño que no van más allá de la pregunta que ha formulado. Utilizando el ejemplo anterior, la respuesta más clara a la pregunta «Padres, ¿por qué pide dinero ese hombre? », sería: "Pide dinero porque no tiene".

Alguien que piense diferente de nuestro punto de vista, desde una visión más conservadora, podría defender que explicar ciertos temas a los niños equivale a romper por completo su inocencia. Porque hay cuestiones morales, sociales, religiosas, políticas... que suponen para los niños unos conocimientos que no han de tener, ya que cierta información no es adecuada a según que edades.

Con todo esto, se ha de entender que los temas tabús son un conjunto de miedos impuestos por la sociedad con el fin de intentar proteger a los niños y mantener su inocencia, que ellos no piden y que les priva de entender con transparencia el mundo en el cual viven. El niño se plantea dudas, preguntas que no tienen más trasfondo que la voluntad de aprender, descubrir y entender la vida, pero que los adultos tienden a exagerar y malinterpretar, considerándolas impropias de la edad. Entonces, ¿por qué el mundo adulto frena, o si más no, modifica el derecho a saber y descubrir del niño? ¿Por qué defender la idea de que "ya lo descubrirá con los años"?

### Referencias

Freud, S. (1913-1914). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIII - Tótem y tabú, y otras obras*. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores.

Rousseau, J.-J. (sin fecha). *L'Emili de l'educació*. Eumo.

Savater, F. (15 / 5 / 2014). *Literato*. Recogido de [http://www.literato.es/frases\\_de\\_inocencia\\_de\\_ninos/3/](http://www.literato.es/frases_de_inocencia_de_ninos/3/)

# CAPÍTULO VI LA CEFERTE

### **MANUELA CARTOLARI**

---

Doctora en Educación por Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Becaria post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Integrante del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias):

<https://sites.google.com/site/giceolem/>

### **PAULA CARLINO**

---

Doctora en Psicología, es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Dirige el GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias): <https://sites.google.com/site/giceolem/>



# CAPÍTULO VI

## HACERLE LUGAR O NO A LA LECTURA EN HISTORIA: EXPERIENCIAS CONTRASTANTES EN DOS MATERIAS DE UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

### RESUMEN

Aunque leer bibliografía es un requisito generalizado en las materias del nivel superior, la lectura no siempre es objeto de enseñanza a través del trabajo sobre lo leído en forma conjunta entre profesores y alumnos. En consecuencia, los docentes muchas veces desconocen de qué manera sus estudiantes se aproximan a los textos y los interpretan, quedando al margen de poder orientarlos e intervenir en sus dificultades de comprensión antes de las evaluaciones. Por otra parte, los alumnos suelen otorgar gran importancia a lo que se habla y hace en las aulas; prueba de ello es su toma de notas para registrar lo que allí se dice y ocurre. En este capítulo mostramos, a través de observaciones de clases y entrevistas a estudiantes y docentes de materias pertenecientes a una carrera de Profesor en Historia, que existe una relación entre cómo los profesores incluyen (o no) la lectura en sus materias y cómo los estudiantes leen y toman notas. Analizamos dos asignaturas contrastantes: en el primer caso, el docente prioriza una enseñanza monológica y los alumnos leen en forma reproductiva, o bien no leen y estudian de sus apuntes de clase. En el segundo caso, el profesor centra su enseñanza en la dialogicidad en torno a los textos. En este escenario los estudiantes buscan leer interpretando por sí mismos y utilizan sus notas de clase para reinterpretar lo leído, y no como producto final del cual estudiar. Estos resultados ayudan a comprender cómo la enseñanza incide en las formas en que los alumnos aprenden según se haga lugar o no al trabajo con la lectura en el aula.

■ En este capítulo examinamos dos casos de enseñanza, correspondientes al primer año de la carrera de Profesor Superior en Historia, en una institución terciaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

### INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En este capítulo examinamos dos casos de enseñanza, correspondientes al primer año de la carrera de Profesor Superior en Historia, en una institución terciaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Contrasta en ellos el lugar otorgado al trabajo en clase con la lectura, tal como puede observarse en las siguientes escenas:

#### **Escena 1**

*En el curso sobre Historia Americana que denominamos M1<sup>2</sup>, los alumnos (un grupo heterogéneo en edades y trayectorias educativas) asisten a la clase previa al segundo examen. La docente F. busca avanzar sobre el tema de la apropiación española de las tierras indígenas y la explotación económica de las regiones conquistadas, haciendo hincapié en las reformas toledanas, los nuevos modos de tributar y su relación con el trabajo obligatorio de los indígenas, es decir, con la mita, la encomienda y el yanaconazgo.*

Al igual que se ha ido observando en las clases previas, notamos que "F" ocupa la mayoría o totalidad del espacio discursivo de la clase, relatando e interpretando oralmente qué dicen los textos que ha pedido leer a los estudiantes, sin apelar a que participen y pongan en juego sus propias interpretaciones. Durante los monólogos de F., se observa que la mayoría de sus alumnos presta atención: la miran, la escuchan y toman notas en sus cuadernos. Pocos alumnos (que por lo general son dos y siempre los mismos) interrumpen el discurso de la docente para hacer preguntas o aportes con frases escuetas. Hoy, sin embargo, tiene lugar un intercambio diferente. Octavio, quien ha permanecido en silencio en los encuentros anteriores, protagoniza el siguiente diálogo, a partir de una pregunta que formula a su docente:

Octavio: Los yanaconas, perdón, ¿formaban parte de un pueblo por ellos mismos?<sup>3</sup>

F.: ¡No! [exclama alzando el tono de voz], porque obviamente, obviamente, justamente...

Octavio: [Interrumpe a la docente.]<sup>4</sup> Lo pregunto porque no es tan obvio, no está tan obvio en el texto [que debían leer para esta clase] ni en lo que usted dice.

F.: Pero la pregunta viene porque confundiste la idea de pueblo con una categoría...

Octavio: [vuelve a interrumpir a F.] Está bien, pero si fuese tan obvio no lo preguntaría.

F.: ¡Cuando hoy se explicó [responde levantando abruptamente el tono de voz], quedó claro que nosotros no podemos hablar de los yanaconas como siervos medievales, porque esta categoría no existe!; podemos entenderlos como trabajadores calificados, pero nunca formando parte de comunidades con entidad propia [...]. [La clase continúa desarrollándose a partir de la exposición de la docente. Ni Octavio ni los otros alumnos vuelven a intervenir, sino que continúan tomando notas en sus cuadernos].

## **Escena 2**

En la cuarta clase de la materia sobre Historia de España, que denominamos M2 y que también pertenece al primer año del Instituto de Formación Docente donde se desarrolla la Escena 1, un grupo de alumnos similar asiste a la clase previa al segundo examen. La docente T. recuerda que, tal como anticipó, entregará distintas fuentes documentales históricas (testimonios, registros civiles, epístolas, etcétera) con la finalidad de que los alumnos las interpreten a partir de la bibliografía que han trabajado en los últimos encuentros. Los temas a profundizar corresponden a la crisis y decadencia en España durante el reinado de los Austrias Menores en el siglo XVII, sobre todo en cuanto a

la especulación financiera y a las categorías de “pobres”, “pícaros”, “mendigos” y “grandes señores”. T. explica que esta tarea es equivalente a la que se les requerirá en el examen venidero y propone que la resuelvan en parejas con la bibliografía a mano, que pidió traer a los alumnos. Además, les solicita que vayan escribiendo lo que piensan y discutan para compartirlo después entre todos. Los estudiantes conforman parejas y reciben distintos documentos. Los leen y luego hojean la bibliografía que ya tienen subrayada y/o resaltada, deteniéndose en algunos párrafos y releýndolos, conversado entre sí y también anotando en los márgenes de los textos o en sus carpetas. Este trabajo transcurre durante media hora. A continuación, T. da comienzo a la discusión colectiva solicitando a uno de los grupos describir e interpretar el documento sobre la nobleza que han analizado.

Layla: Nosotras lo pensamos en términos de una asignación administrativa noble.

Magdalena (quien trabajó con Layla): Vimos el tema del mal desempeño de los cargos, acá habla del caso de un Marqués que, aunque le pagaran, iba de mala gana al trabajo y no sabía cómo hacerlo tampoco.

Layla: También pensamos en el endeudamiento de la nobleza, como tema paralelo, porque la nobleza se endeuda constantemente y no se adapta a la crisis. Como que en este documento, lo que se nota es que, como vimos la clase pasada con el texto de Domínguez Ortiz y de Iago [autores cuyos textos han leído sobre estos temas] hay tres posturas de la nobleza frente a la crisis...

T: [Interrumpe] Este otro grupo también vio un documento parecido... ¿Se les ocurrió algo sobre estas posturas o pensaron alguna otra cosa? [Mientras dice esto, T. escribe en el pizarrón la frase que enunció Magdalena “la nobleza se endeuda constantemente y no se adapta a la crisis”].

José [miembro de la pareja a la que se dirigió la docente]: Nosotros vimos un documento sobre los “marranos portugueses” y los pedidos de préstamos de portugueses “conversos”, y también la amenaza, frente al incumplimiento de los pagos, de ser expulsados de España. Acá sí, se ven estas tres posturas de las que habla Iago también, ¿no? La de tratar de adaptarse, la de seguir endeudándose sin saber cómo manejarse ante la crisis económica y la otra de intentar tener sus propios comercios, muy de a poco, como hablamos la clase pasada [...].

T: Bien, por ahí vamos, ven cómo los distintos aspectos se van conectando ¿no? Esto es lo que les voy a pedir que analicen la clase que viene en el examen. Reconocer estas categorías, poner ese fragmento del documento donde se les da la pista para pensarlas, y desarrollar los conceptos que los autores nos ofrecen para pensarlas. [La clase sigue desenvolviéndose a partir de los aportes de los alumnos y la sistematización de la docente, quien aclara y enfatiza distintas cuestiones].

Esta visión acerca de una única y generalizable “capacidad de leer” enfoca solamente algunos usos comunicacionales e informacionales de los textos escritos, dejando de lado lo que Wells (1987) denomina “nivel epistémico” de la lectura.

Estas dos escenas parten de una situación similar: en la clase previa, ambas profesoras habían solicitado la lectura de bibliografía, requerimiento importante por la inminencia del examen. Sin embargo, las escenas difieren notablemente.

La profesora F. expone oralmente los temas y no promueve la participación de los alumnos. Cuando espontáneamente un alumno consulta, lo desatiende o desvaloriza si no se adecua a lo esperado. Para F., tal como expresa al ser entrevistada, el mayor problema que enfrenta en sus clases consiste en que *“por falta de lectura, los estudiantes no participan, ni preguntan, ni puede haber una discusión porque, cuando a veces hago una pregunta muy obvia que todos tendrían que estar contestando, o se quedan mudos o dicen cualquier cosa”*.

En cambio, la clase de T. parece estar planificada para dar voz y protagonismo a la interpretación de los textos por parte de los alumnos. Acerca de la profundidad de la puesta en común de interpretaciones alcanzada en la Escena 2 –que retratamos fragmentariamente–, T. se cuestiona la relación entre sus expectativas y lo que pueden hacer los estudiantes de primer año al leer: al ser entrevistada, expresa que *“son las primeras veces que hacen algo así [pedir interpretar fuentes y documentos históricos primarios], pero tienen que poder darse cuenta, cuando leen algo, que ese conocimiento [...], lo pueden poner en relación con un documento [histórico] [...]. Les cuesta mucho, y sé que van a trabajar más adelante con esto también, lo seguirán trabajando, pero me parece que está bueno empezar a trabajar por ese lado un poquito [...] que puedan contar lo que leyeron, cómo lo interpretaron, también para darme cuenta de cómo van entendiendo”*.

Las anteriores escenas de clase, puestas en relación con los fragmentos de entrevistas a las docentes de M1 y M2 transcritos, muestran un contraste entre ambas materias. Para analizarlo, nos preguntamos:

¿Qué lugar ocupa la lectura en la enseñanza? ¿Cómo incide en los alumnos, que el docente proponga en clase recurrentes situaciones de diálogo conjunto sobre la bibliografía? ¿Cómo repercute, en cambio, que la interpretación de los textos quede a cargo sólo del profesor, quien los explica en clases predominantemente expositivas?

Estas preguntas nos conducen a revisar conceptos que dan cuenta de cómo pensamos las relaciones entre lectura, aprendizaje, diálogo y enseñanza.

## CONCEPTOS FUNDAMENTALES

### LA LECTURA COMO HERRAMIENTA EPISTÉMICA

Muchos profesores y alumnos suelen considerar que leer es una habilidad comunicativa de índole general, que sólo involucra decodificar lo escrito en pensamiento (para una revisión de investigaciones que informan estas creencias, ver Cartolari y Carlino, 2009). Así, saber leer sería una “destreza” que se aprende en la escuela primaria y “para siempre”, destreza que podría transferirse a cualquier ámbito de actividad y/o asignatura.

Esta visión acerca de una única y generalizable “capacidad de leer” enfoca solamente algunos usos comunicacionales e informacionales de los

textos escritos, dejando de lado lo que Wells (1987) denomina “nivel epistémico” de la lectura. Según este autor, los distintos usos de los textos conllevan diferentes grados de actividad cognitiva, siendo el nivel epistémico central para la enseñanza y el aprendizaje. Este nivel se pone en juego sólo “si el lector activamente interroga el texto y busca construir una interpretación que tenga en cuenta la información provista por lo escrito y a la vez adquiera sentido de acuerdo con su conocimiento preexistente” (Wells, 1987, p. 113). Es decir, el nivel epistémico en la lectura consiste en poner en relación el pensamiento de otros y el propio. El texto escrito entendido como representación externa y estable de ideas permite explorarlas, cuestionarlas y revisarlas críticamente, y ofrece la posibilidad de reconstruir y/o transformar el conocimiento, en oposición a simplemente reproducirlo o “decirlo” (Bereiter y Scardamalia, 1987). Los usos epistémicos de la lectura potenciarían así el aprendizaje reflexivo y crítico de los contenidos disciplinares, diferenciándose de los usos reproductivos, encaminados sólo a registrar y dar cuenta de la información que es necesario estudiar (Wells, 1987, 1990a).

Ahora bien, ¿por qué no alcanza con que el docente explique los textos para que los alumnos lean reflexiva y críticamente por sí mismos, es decir, para que utilicen la lectura como una herramienta epistémica? Para responder esta pregunta, hace falta reconocer que esta práctica epistémica no es natural, no existe espontáneamente por fuera de las comunidades en donde se la ejerce. Para aprender a leer de este modo, es preciso hacerlo junto con quien ya tiene internalizado este quehacer lector y puede organizar la clase actualizando el uso epistémico de la lectura, uso “*en el cual los significados son tratados como tentativos, provisionales y abiertos a interpretaciones alternativas tanto como a revisión*” (Wells, 1990a, p. 369). Asimismo, hay que considerar que la interpretación de cualquier texto está atravesada por la especificidad de cada campo disciplinar, de sus supuestos y debates epistemológicos, así como por las características de un contexto institucional determinado y la postura del propio docente sobre lo que enseña (Carlino, 2005; Russell, 1997). Por este motivo, y como resaltan Castro y Sánchez (2016), en este volumen, el trabajo de análisis sobre los textos disciplinares, enfocado en identificar las formas de comunicación características de un ámbito disciplinar y los recursos discursivos que permiten que cierto texto sea eficaz o no en dicho contexto, propicia visibilizar la lógica interna de los escritos. Así, la acción pedagógica que incorpora la interpretación de la bibliografía y la producción de textos como eje central del currículum no sólo propicia que los textos a leer y escribir resulten más accesibles a la comprensión y posibilidades de elaboración de los alumnos. Además de ello, y tal como sostienen distintos autores, promueve principalmente que la lectura y la escritura se conviertan en herramientas privilegiadas de aprendizaje y de elaboración cognoscitiva (Bazerman, 1981; 1991; Emig, 1977; McLeod, 1989; Rosenblatt, 1988; 2005).

Pero entonces, ¿qué implica a fin de cuentas enseñar a interpretar la bibliografía para que los alumnos aprendan mejor los contenidos disciplinares que buscamos enseñarles? O en otras palabras, ¿cómo enseñar a leer en forma epistémica? Según Wells (1990b), para lograr ese propósito:

*Simplemente indicar a los estudiantes que lean de modo crítico o busquen expresarse de manera más efectiva en sus escritos no les servirá para hacerlo si ellos no han desarrollado una comprensión de las actividades mentales involucradas. Y para que ello ocurra, los alumnos necesitan participar conjuntamente con sus docentes o pares más capaces en eventos de lectura y escritura en los que estas actividades internas se exterioricen volviéndose disponibles para su apropiación, dialogando sobre los textos (p. 16).*

Como vemos, para que la lectura se convierta en un instrumento epistémico, resulta indispensable que docente y alumnos dialoguen sobre lo leído. Leer de acuerdo con las expectativas de interpretación disciplinares, de una cátedra o de un docente difícilmente podrá ser aprendido si esta práctica no es objeto de trabajo conjunto. Ello requiere que el profesor aliente a los alumnos a explicitar sus interpretaciones sobre lo leído a través de intercambios en el aula. Por tanto, abordaremos a continuación el rol del diálogo en la enseñanza y sus relaciones con la lectura.

### **EL DIÁLOGO Y LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA**

Según las investigaciones de Dysthe (1996, 2000), diferentes estilos de enseñanza favorecen o dificultan el diálogo sobre los textos como herramienta de aprendizaje. Esta autora ha indagado las interacciones entre habla, lectura y escritura en materias del último tramo del nivel medio, identificando distintas prácticas docentes que responden a estilos pedagógicos monológicos o dialógicos.

Entendidos en un continuo del cual ambos son los extremos, el estilo correspondiente a la *enseñanza monológica* se refiere a la clase magistral en la que prevalece la voz del docente y en donde la interacción verbal sobre lo leído o lo escrito para la construcción conjunta de significados se valora poco, o incluso se evita. El estilo monológico descrito por Dysthe encuentra un primer antecedente en el modelo de enseñanza transmisiva conceptualizado por Barnes (1976)<sup>5</sup>. En éste, el lenguaje es concebido sólo como vehículo para traspasar información: el docente explica y los alumnos registran lo que dice, para retransmitirlo posteriormente. De forma similar, podrían extraer la información provista por los textos. En palabras de Barnes:

[El principal supuesto que subyace a la enseñanza transmisiva] es considerar el lenguaje como un tubo a través del cual se puede enviar el conocimiento; si un alumno lo apresa en el otro extremo, podrá entonces hacerlo regresar por el mismo tubo. [...] [Así] no se les adjudica, ni al habla ni a la escritura, la capacidad de modificar el conocimiento (p.142).


De acuerdo con Biesta y Miedema (2002) y Sedlak (1987), modelos de comunicación lineales como el que describe Barnes han facilitado la creencia errónea de que los textos que se dan a leer son “contenedores” de

conocimiento y de que el aprendizaje significa “introducir” la información que se extrae de lo escrito en la mente individual, para que después dicha información pueda ser “volcada” en la escritura de los exámenes. En estos casos, desde la enseñanza no se visibiliza la necesidad de acompañar los procesos de interpretación de los alumnos, ya que se asume que el significado es inmanente al texto y es responsabilidad de ellos extraerlo (Carlino, 2005; Sedlak, 1987).

A diferencia de lo anterior, la enseñanza debería centrarse en brindar al estudiante la oportunidad de reinterpretar el conocimiento por sí mismo, favoreciendo el diálogo y la discusión entre alumnos y docentes (Barnes, 1976; Mercer, 2008; Mercer y Dawes, 2014). Al propiciar este diálogo, se espera como un factor positivo que surjan distintas respuestas e interpretaciones acerca de lo que se lee, ya que es esta diversidad de significaciones la que apoyará y enriquecerá los intentos de comprensión y el aprendizaje. El estilo dialógico de enseñanza se opone entonces al monológico al otorgar un rol central a la interacción entre puntos de vista múltiples. En la enseñanza dialógica, la noción de diálogo rebasa la idea de intercambio oral y cara a cara entre dos hablantes, ya que implica la interanimación de muchas voces, siendo así la *multivocalidad* un aspecto vital del intercambio dialógico: son las interconexiones entre las diferencias de interpretación que la multivocalidad posibilita las que dan lugar a la creación y transformación de significados (Bakhtin, 1981; Dysthe, 1996, 2000; Holquist, 2002). Aprender, desde este enfoque, es transformar la comprensión a través del posicionamiento dialógico de cada estudiante en relación con los distintos puntos de vista de sus pares y del propio docente sobre la bibliografía.

## CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS ESTUDIADOS

Las interpretaciones y elaboraciones práctico-conceptuales presentadas en este capítulo están basadas en un estudio cualitativo e interpretativo de casos múltiples (Flyvbjerg, 2005; Yin, 1984) en el que adoptamos una perspectiva etnográfica (Hammersley y Atkinson, 2007). Al utilizar el término “casos” nos referimos a las particulares interacciones entre alumnos, docente y textos –y también al significado otorgado a estas– que tuvieron lugar en dos asignaturas disciplinares de primer año de la carrera de Profesor Superior en Historia (M1 y M2), dictadas en un Instituto de Formación Docente (IFD) público de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Este ámbito resulta de particular relevancia para la indagación dado que, según los datos del último Censo Nacional Docente de Argentina (DINIECE, 2004), casi el 80% de la matrícula de la formación de profesores para el nivel secundario en esta región se concentra en dichas instituciones terciarias, mientras que sólo el 20% egresa de establecimientos universitarios (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008). Los IFD’s se distinguen de las universidades que brindan formación pedagógica en Argentina principalmente por dos características. En primer término, la población estudiantil de estos establecimientos proviene de familias con menor nivel de instrucción formal que quienes cursan profesorado en las universidades<sup>6</sup> (Cámpoli, 2004; Kisilevsky y Velada, 2002). Asimismo, se observa que los condicionamientos socioeconómicos serían uno de los principales factores por los que los

 A diferencia de lo anterior, la enseñanza debería centrarse en brindar al estudiante la oportunidad de reinterpretar el conocimiento por sí mismo, favoreciendo el diálogo y la discusión entre alumnos y docentes (Barnes, 1976; Mercer, 2008; Mercer y Dawes, 2014).

En el contexto de M1, los alumnos entrevistados explicaron que no solían participar en clase con comentarios o preguntas sobre lo que pensaban o sobre lo que no comprendían de la bibliografía. Alegaron dos razones. En primer término, debido a que la docente “hablaba todo el tiempo” sin alentarlos a participar y, en segundo lugar, porque en las ocasiones en que intervinieron espontáneamente se sintieron “desvalorizados” en relación con sus preguntas o aportes...

estudiantes deciden estudiar en su lugar de origen, donde se encuentran estas instituciones, en vez de trasladarse a centros urbanos con oferta educativa universitaria (Cámpoli, 2004). En relación con ello, se ha inferido que en Argentina la profesión docente es una opción para los alumnos con menores recursos, ya que las carreras son de menor duración que las universitarias y permiten rápidas salidas al mercado laboral (Cámpoli, 2004).

En este contexto institucional, el denominador común de los casos abordados por nuestro estudio consistió en que los alumnos de las asignaturas M1 y M2 pertenecían a la misma institución y estaban cursando ambas materias en forma simultánea. Ello justificó nuestra decisión de tomar como objeto de análisis estas aulas, ya que los estudiantes podrían establecer comparaciones acerca de sus experiencias lectoras en cada asignatura. Un segundo factor que incidió en la elección de los casos fue que, en entrevistas preliminares al estudio (realizadas a todos los profesores dispuestos a formar parte de la presente investigación), identificamos que las docentes de M1 y M2 eran quienes más diferían entre sí en los modos de proponer leer y/o incluir en sus clases el trabajo con los textos.

Tras la selección de los casos, observamos y audiograbamos todas las clases dictadas en estas materias durante el segundo semestre de un año lectivo (2011). En forma paralela a las observaciones, se entrevistó en profundidad a sus docentes y alumnos –20 de los 36 cursantes de dichas asignaturas aceptaron formar parte de la investigación–. Asimismo, recolectamos diversos documentos institucionales y áulicos (plan de estudios de la carrera, programas de las asignaturas, consignas de lectura y exámenes, etcétera) para complementar la triangulación del análisis cualitativo (Maxwell, 2005; Miles y Huberman, 1994) que realizamos a partir de las anteriores fuentes de datos.

## ANÁLISIS DE LOS CASOS

### CASO 1: LEER LA BIBLIOGRAFÍA O LOS APUNTES DE CLASE PARA “DECIR LO QUE DICE EL DOCENTE”

En el contexto de M1, los alumnos entrevistados explicaron que no solían participar en clase con comentarios o preguntas sobre lo que pensaban o sobre lo que no comprendían de la bibliografía. Alegaron dos razones. En primer término, debido a que la docente “hablaba todo el tiempo” sin alentarlos a participar y, en segundo lugar, porque en las ocasiones en que intervinieron espontáneamente se sintieron “desvalorizados” en relación con sus preguntas o aportes, tal como explicaron dos alumnas:

*Alicia: [...] a veces, **cuando yo sé que lo entendí**, antes que ella misma [la profesora de M1] diga una frase, yo ya la estoy diciendo en lo que pienso, pero **no me animo a decirlo en voz alta**. Supongo **porque** se presentó de una manera que **se me hacía que quería hablar ella todo el tiempo**, y como que **es lo que hace en realidad, sólo habla ella**. Eh, **en otras materias, por ahí ves que la intención es que uno participe** [...] **Acá [en M1] fue todo de alguna manera, como diciendo [como si***



**la docente expresara] ‘si sos medio tonto, no hables’. [...] quedó esa sensación y entonces más o menos nadie habla por eso.**

**Lucía: En M1 [...], ya lo he hablado con mis compañeros que tampoco le preguntan nada [a F., la profesora] porque piensan que, que es eso, como que te responde que es una taradez [una estupidez] lo que estás preguntando [...]. La materia da para hacer más preguntas de las que nosotros hacemos, pero [si no las hacemos] no es porque estamos dormidos; es porque, yo creo, que la docente no da lugar a eso.**

Al sentir que su participación no tenía cabida en las clases, los alumnos tendían a adoptar una posición pasiva tanto en el aula como al leer para estudiar la materia. Muchos de ellos indicaron que el mayor desafío de cursar la materia consistía en mejorar sus habilidades de toma de notas con el propósito de registrar el discurso de la docente del modo más fiel posible (15/20). Algunos entrevistados (5/20) explicaron que estudiaban sólo de esos apuntes de clase, dejando de lado otras lecturas y los intentos de interpretar y comprender por sí mismos –situación que también identificamos en otros contextos monológicos (Cartolari y Carlino, 2011)–. Varios cursantes de M1 (12/20), en cambio, no renunciaron a la lectura de la bibliografía de la materia, aunque afirmaron leer no con el objetivo de comprender por sí mismos, sino sólo para buscar en los textos “lo que decía” la docente en su exposición, en aras de estudiarlo en forma reproductiva. En palabras de los alumnos:

**Magdalena: Claro ella [F., profesora de M1] tiene esta idea, y es aprenderte la idea de ella porque ni te deja participar, entonces [...] el debate sobre De las Casas y Sepúlveda, ella va a los argumentos de cada uno, entonces yo tengo que poner eso porque es lo que ella quiere, entonces me doy cuenta de eso en clase, yo tomo nota y después lo busco en el texto, lo subrayo y lo estudio [...], aunque a veces no entienda todo, pero del texto, o sea, yo ya sé lo que quiere la profesora entonces es esto, lo marco para estudiarlo como lo dice ahí y ya.**

**José: [...] con F. [profesora de M1] porque no te deja preguntar, es muy acotada la posibilidad de preguntas o la respuesta es por ahí en un tono que no es el mejor, entonces vos podés optar por leer solo al final [antes del examen] y, claro, anotar lo que te dice en clase, o sea fijate que están todos [los alumnos] tomando apuntes como si fuese un dictado.**

**Nicandro: [F., profesora de M1] mandaba dos fotocopias por clase [solicitaba leer dos artículos o capítulos de libro al finalizar cada clase para el siguiente encuentro] y yo leía casi siempre.**

Entrevistadora: Está bien.

■ Puede notarse entonces que la enseñanza monológica repercutió en que estos alumnos tendiesen a leer “sólo al final” (para los exámenes), en vez de hacerlo clase a clase.

*Nicandro: **El primer cuatrimestre, el segundo no.***

*Entrevistadora: **¿Y por qué en el segundo no?***

*Nicandro: **Porque me di cuenta en el primer examen que estudiando de la carpeta [de las notas que tomaba en clase] me iba a ir bien. [...] porque cuando le decís algo que opinás vos, a ella [a F.] no le interesa, le interesa lo que opinan los autores, y lo que dice ella de los autores, y ella hace resúmenes buenos, en las clases, o sea, cuando expone resume lo que dicen los textos y lo que ella interpreta. Así los tengo [a los temas] como le gusta a ella y así también sé que me va a ir bien [en el examen].***

El análisis de las entrevistas y de las observaciones mostró así que en este contexto monológico de enseñanza los alumnos tendían a adoptar una posición pasiva y reproductiva. Sentían que lo único que podían hacer era tomar apuntes “como si fuese un dictado”, ya que “no se animaban” a preguntar o intervenir, por cuanto hacerlo comportaba el riesgo de sentirse desvalorizados. De este modo, estaban más preocupados por detectar y registrar “qué quería la profesora” que supieran sobre los textos o “qué decía ella de la bibliografía” que por lograr interpretarla y comprenderla por sí mismos.

Puede notarse entonces que la enseñanza monológica repercutió en que estos alumnos tendiesen a leer “sólo al final” (para los exámenes), en vez de hacerlo clase a clase. Postergaron acudir a los textos, y esto retrasó que se enfrentasen a los problemas inherentes a comprenderlos. A la vez, dado que no participaban en las clases, la profesora desconoció qué interpretaban de lo leído, lo cual obstaculizó que pudiese ayudarlos a resolver sus dudas.


Ahora bien, ¿por qué la docente de M1 organizaba clases expositivas como forma prevalente de enseñanza? ¿Con qué razones fundamentaba su estilo monológico? En el análisis de la entrevista a F., profesora de esta materia, encontramos un fragmento sobre su propia experiencia como alumna del nivel superior que nos permite ensayar algunas respuestas a estos interrogantes:

*F: **Cuando yo me eduqué, eh... yo, había órdenes, información enciclopedista ¿no? Eh, pero llegué con estas habilidades, que me permitieron llevar a cabo mi carrera universitaria exitosamente ¿sí?***

*Entrevistadora: Sí.*

*F: Es decir, **cuando yo llegué al CBC [Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires] [...] yo cursé una materia [nombre de la asignatura], y ahí me encontré con Lógica ¿sí? Yo en el secundario no tuve Lógica, [entonces] me fui a la biblioteca, me agarré el famoso librito de Copi [nombre del autor del libro] que me recomendó mi profesora, me lo leí, me lo estudié y le pregunté [a la profesora] lo que no entendía puntualmente de la lectura, me hacía los ejercicios y todo y me saqué un diez en el parcial [examen]. Hoy los chicos no tienen la habilidad para hacer eso, un uno por ciento tiene esa***

*habilidad. ¿Por qué? ¿Qué es lo que sucede? ¿O qué es lo que no quieren entender [los alumnos]? ¿O qué es lo que les cuesta [...], por qué repiten materias de primer año? Porque, justamente, dos días antes del parcial [examen] me pongo a estudiar. Y antes, en el secundario, vos tenías la cuestión de que ¡vos tenías que estudiar! ¿Sí? Tenías, cuando había prueba, la sensación [de que] era algo grave, o sea, ¡trabajo! Vos tenías que dedicarle tiempo en tu casa ¿no? Bueno, eso hace que el alumno que llega hoy ¿no? sea distinto [...].*

 En este sentido, estudios pioneros sobre la lectura han mostrado que el significado de un texto no se extrae sino que ha de ser reconstruido (Rosenblatt, 1988; Smith, 1988).

Este fragmento de entrevista a F. nos ayuda a comprender el significado de *responsabilidad individual* que la docente, con base en su propia experiencia como estudiante, atribuía a la lectura, comprensión y participación en el aula por parte de los alumnos. Para F., entender aquello que presenta dificultad al leer debería poder solucionarse mediante el “trabajo autogestivo” del alumno. Se trataría, entonces, de *primero leer, luego estudiar y por último preguntar lo que no se comprende* (“me lo leí, me lo estudié y le pregunté [a la profesora] lo que no entendía de la lectura”). El éxito alcanzado (“y me saqué un diez en el parcial”) aparece como resultado directo del *esfuerzo individual dedicado a la lectura* y a la ejercitación *por fuera de las clases*. Probablemente F., a partir de sus vivencias significativas, supone que todo alumno que ha aprendido a leer ciertos textos en la escuela primaria y secundaria, si se esfuerza y persevera lo suficiente, ha de ser por ello capaz de comprender textos especializados de cualquier índole, pudiendo así también formular preguntas y dudas “pertinentes”, “razonables” y bien delimitadas a los profesores en las clases.

Desde esta concepción, la actividad lectora se asume como una habilidad generalizada de extracción de significados, que se piensa que podría ser ejercida del mismo modo por cualquier estudiante, en cualquier situación, desde cualquier punto de partida y para hacer frente a cualquier demanda o exigencia. Por ello, pierde de vista lo que han mostrado numerosas investigaciones: que la comprensión es siempre una interpretación, un proceso transaccional, el resultado de la interacción entre la información que aporta lo escrito y la información que puede aportar el lector. En este sentido, estudios pioneros sobre la lectura han mostrado que el significado de un texto no se extrae sino que ha de ser reconstruido (Rosenblatt, 1988; Smith, 1988).

Para F., que los alumnos no comprendieran o realizaran comentarios alejados del conocimiento que esperaba que alcanzasen leyendo por sí mismos, era fruto de su falta de esfuerzo y compromiso con la lectura. Los “déficits” lectores y la “comodidad” del “alumno que llega” buscaban ser paliados con clases y explicaciones monológicas.

En casos como éste, la suposición de que el significado es inmanente al texto parecería ocluir o hacer impensable la necesidad de buscar estrategias desde la enseñanza para intervenir *durante* los procesos de lectura con el propósito de orientar la interpretación y ayudar a reconstruir ciertos significados basados en la bibliografía. “Si no se comprende es porque no se lee”, o bien porque “no se lee con el esfuerzo suficiente”, parecería suponer esta docente.

En virtud de la misma concepción, las interpretaciones alejadas de la que puede lograr el profesor no tienen cabida en las clases monológicas. Cuando F. daba para leer, esperaba que los estudiantes llegasen a clase habiendo entendido de la forma en que lo hacía ella y, al ver que no participaban o lo hacían en forma desajustada, infería que no habían cumplido con las lecturas encomendadas.

De esta manera, y como ha sido observado en distintos contextos (Cartolari y Carlino, 2011; Estienne, 2008; Mikulecky, 1982; Smith y Feathers, 1983a, 1983b), se crea un círculo vicioso: el docente expone porque piensa que sus estudiantes no han leído, mientras que los alumnos no leen porque anticipan que el profesor –en sus clases expositivas– no advertirá si lo han hecho o no. Pero más sustancialmente, consideran superfluo leer porque, al escuchar sus clases, obtienen suficiente información para aprobar la materia.

Una situación distinta a la anterior se presentó en M2 –el segundo caso estudiado–, ya que en dicha materia la profesora valoraba que los alumnos participaran en clase desde sus conocimientos previos. Por este motivo, proponía situaciones de aula y tareas que interpelaban las voces de los estudiantes sobre los textos leídos y escritos, tal como se verá en el apartado que sigue.

## **CASO 2: LEER PARA DIALOGAR EN EL AULA SOBRE LAS INTERPRETACIONES DE LO LEÍDO**

Todos los alumnos que cursaban M2, cuando fueron entrevistados, coincidieron en una idea: saber que la profesora de esta materia valoraría positivamente sus intervenciones y preguntas, les generaba confianza en sí mismos y en la docente. Dicha confianza, según indicaron, resultaba un factor fundamental a la hora de “animarse” a intervenir en las clases:

*Julián: [...] es primordial que cada alumno hable en forma personal y continua cinco minutos con respecto a lo que estamos viendo ¿no? [...], que exprese qué entendió de todo eso que leyó, que se abra y diga lo que piensa. [...] Te genera una confianza en la persona [del docente], eh, y del alumno como persona por sí mismo eh, todos tenemos necesidad de expresarnos. El tema es que tenemos miedo, tenemos vergüenza. [...] Así que cuando el profesor te tranquiliza, y vos ves que no te está juzgando, que te valora, te da lugar, ahí te permitís largarte [animarte a participar en clase].*

Si generalizamos lo que afirma este alumno, para participar en las clases los estudiantes han de confiar en que el docente no sancionará ni desestimará sus preguntas, interpretaciones y/o aportes, aun cuando sus intervenciones acerca de lo leído puedan hallarse alejadas del saber que precisan aprender. Asimismo, según los entrevistados, también es sustancial que el profesor les proponga hacer uso de los textos mediante tareas<sup>7</sup> que los alienten a participar y explicitar sus interpretaciones para compararlas/repensarlas con base en las de otros (pares y docente), tal como se observa en la Escena 2, relatada al comienzo de este capítulo. Al respecto, una de las estudiantes entrevistadas afirma que:

Magdalena: [...] **la [profesora] de M2, cuando nos hizo leer fuentes [en clase], nos hizo relacionar con textos, las fuentes eran sobre nobleza, sobre nobleza nos había dado un texto o dos y con eso nos hizo participar a todos, porque tuvimos que relacionar con los textos la interpretación, digamos, de ciertas definiciones del autor, con eso ayudaba a ver si habíamos leído bien.**

Esta alumna destaca que la tarea propuesta por la docente favoreció la efectiva participación en clase del curso y ayudó a trabajar sobre la comprensión de lo leído. Esta situación dialógica, promovida desde la enseñanza, no fue un caso aislado; en efecto, el análisis de las clases observadas durante un semestre mostró que en M2 se propusieron diferentes y reiteradas tareas que impulsaron la dialogicidad en torno a la lectura. Las describimos a continuación:

• **Exponer textos en clase con la ayuda de la docente y la intervención de los pares:**

en esta actividad un alumno exponía oralmente ante la profesora y sus compañeros lo que había comprendido e interpretado de un texto relativo al tema tratado en la asignatura. Al comienzo del año T. solicitó a todos los cursantes que eligieran un mínimo de tres textos, entre los consignados en el programa, para exponerlos a la clase durante la cursada anual. Cuando un alumno exponía, la docente intervenía para realizar preguntas sobre cuestiones relevantes que habían sido pasadas por alto, para contextualizar determinados aspectos brindando información adicional, aclarar dudas o para reorientar las interpretaciones que consideraba alejadas del objeto de enseñanza. A los estudiantes que no tenían a cargo la exposición del texto, también se les solicitaba leerlo para intervenir en la presentación de su colega/alumno, realizar aportes o formular preguntas. En las clases observadas constatamos que, por lo general, ello ocurría espontáneamente. Sin embargo, cuando las intervenciones no sucedían *motu proprio*, T. formulaba preguntas directas a los estudiantes que no habían participado aún en el intercambio sobre qué pensaban acerca de lo que exponía su par.

• **Discutir las interpretaciones de la bibliografía entre el grupo total de clase y con la docente:**

en esta tarea, la profesora solicitaba que los alumnos comentaran qué había entendido cada uno de la bibliografía leída. Con este objetivo, pedía que comparasen y confrontasen entre ellos, al modo de un debate, sus diversas interpretaciones acerca de los argumentos de los autores, de modo de adoptar por sí mismos cierta lectura de los hechos históricos analizados en los textos. La docente también participaba de este intercambio, brindando informaciones de contexto y suscitando y retroalimentando los aportes.

• **Leer y analizar fuentes primarias en clase para recibir comentarios de la docente y de los pares:** la profesora proponía interpretar, durante la clase, y generalmente en parejas o tríos, documentos históricos a

■ Esta situación dialógica, promovida desde la enseñanza, no fue un caso aislado; en efecto, el análisis de las clases observadas durante un semestre mostró que en M2 se propusieron diferentes y reiteradas tareas que impulsaron la dialogicidad en torno a la lectura.

■ Tareas como las descritas legitimaron la participación de los alumnos en clase sobre lo leído, habilitándolos como intérpretes de pleno derecho de la bibliografía.

partir de consignas que apuntaban a que los alumnos los relacionaran con temas ya trabajados en la bibliografía, tal como se observa en la Escena 2. Con ello, promovía que las voces de los alumnos se pusieran en juego tanto durante el trabajo entre pares como también después, cuando se discutía e integraba en plenario lo que cada pareja o pequeño grupo había analizado.

Tareas como las descritas legitimaron la participación de los alumnos en clase sobre lo leído, habilitándolos como intérpretes de pleno derecho de la bibliografía. Es de recalcar que, sobre todo en las dos primeras tareas antes detalladas, la docente participó en las puestas en común aportando informaciones sobre el contexto de producción de los escritos y su relación polifónica con otros textos, explicitando posicionamientos previos acerca de cierto tema en discusión –al que los argumentos de los autores respondían–, y llamando la atención sobre determinados recursos retóricos que permitían rastrear en los escritos las valoraciones y/o cuestionamientos de las diversas voces presentes estos. De tal manera, propició el acercamiento de los alumnos a una lectura retórica de la bibliografía, en el sentido descrito por Perales y Sandoval (2016), en este mismo volumen.

Para los estudiantes entrevistados, ello repercutió beneficiosamente a la hora de comprender los textos y de estudiar. Informaron que la posibilidad de participar en clase les facilitó aprender en forma activa –y no reproductiva o memorística–, ya que lograron “tener más conciencia” e “interiorizar” los temas a partir de hablar sobre su entendimiento de lo leído. Valoraron que se les propusieran actividades que entrelazaran lectura y diálogo con el profesor y sus compañeros. Estas situaciones de intercambio acrecentaron su comprensión de los textos y de los contenidos, al igual que su interés y compromiso por leer, participar y aprender:

*Pedro: [...] el hecho de **que [la docente de M2] haga que los alumnos expongan el texto antes de que den el parcial [examen], que cada uno se meta con el texto, eso es bueno [...]. Cada clase no te queda otra que decir qué me pasó con el texto, decirlo vos y también decirlo cuando los otros lo leen porque podés decir lo que opinás o lo que pensaste, ¿entendés? Como que te compromete más con la lectura, en ese sentido está bueno este recurso [...].***

En segundo lugar, los estudiantes entrevistados indicaron que la retroalimentación que recibieron en esta materia, gracias a la multivocalidad sobre los textos generada en las clases, les *ayudó a profundizar y avanzar en su aprendizaje*. Posiblemente, el inter-juego entre las distintas interpretaciones permitió que percibieran y solucionaran dificultades de comprensión de los textos que no habrían podido detectar ni resolver por sí solos:

*Magdalena: Cuando **la profesora de M2 dice ‘bueno, lean este texto, vos da [exponé] este texto’ [...], nos hace participar en clase [...]. Por ejemplo, a mí me tocó dar una vez un tema de judíos. [...] Yo para el parcial [examen] entonces ya lo tenía re-claro porque [...] ya lo había dado [expuesto en clase] ese tema y la profe me ubicó en muchas cosas del texto que yo no sabía para dónde iban. Sí, está bien, a mí me gusta, además vos ves que cuando un compañero da [expone en clase] el texto, también dice muchas más cosas que tal vez lo que pueda decir la profe [...], porque es también la mirada de él [...] y lo que él puede llegar a pensar, no es lo que solamente dice la profe [...], es como que lo hacen más fácil y todo, o sea tienen más limitaciones también, ‘esto no lo entendí’ dicen, tal vez yo tampoco y ahí la profe dice ‘bueno quiso decir esto’. Aparecen más cosas, como dudas que por ahí yo ni había pensado y digo ‘¡uh!, mirá vos, a esto yo ni le di importancia’.***

De acuerdo con lo expuesto, vemos que en la materia M2 el diálogo con el docente y con los pares sobre los textos propició que los estudiantes leyeran para las clases, resignificaran lo leído y profundizaran su comprensión. Asimismo, establecer espacios dialógicos para el trabajo conjunto sobre la bibliografía brindó a la profesora la oportunidad de conocer el proceso de lectura de sus estudiantes para intervenir en el mismo antes de las evaluaciones.

Nos interesa considerar ahora, entonces, qué razones indicó T. como motivo de incluir actividades dialógicas en torno a la lectura. Tal como expresó durante la entrevista, esta docente buscaba vigorosamente que sus alumnos leyeran y participaran en su materia, basándose en su comprensión de la bibliografía leída:

*T: [...] de pronto, **pedirles así como así [durante la clase] que hagan preguntas, tal vez no necesariamente pueden, no lográs así nomás que participen, es como forzado, [...] por eso hago esto de, cuando ellos plantean, exponen los textos [...] no tanto quizá forzar la pregunta por la pregunta.***

Según explicó esta docente, la propuesta habitual de que los alumnos hicieran preguntas después de la exposición del profesor no solía lograr que participaran. En cambio, solicitar que expusieran su comprensión de algún texto al resto de la clase para debatir sobre el tema, o que interpretaran documentos históricos en pequeños grupos con posterior puesta en común, fomentó e incrementó su participación. Puede notarse aquí que los propósitos de lectura (Zanotto, 2016, en este volumen.) quedaron aquí definidos a partir de la decisión de la docente de acrecentar la interacción en el aula.

En particular, los datos muestran que el modo de organizar las clases por parte de T. implicó un “cambio de contrato didáctico” (Brousseau, 2007) con los estudiantes, quienes sólo progresivamente lograron asumir el nuevo rol que esta docente les propuso:

■ De acuerdo con lo expuesto, vemos que en la materia M2 el diálogo con el docente y con los pares sobre los textos propició que los estudiantes leyeran para las clases, resignificaran lo leído y profundizaran su comprensión. Asimismo, establecer espacios dialógicos para el trabajo conjunto sobre la bibliografía brindó a la profesora la oportunidad de conocer el proceso de lectura de sus estudiantes para intervenir en el mismo antes de las evaluaciones.

*[Al principio de la cursada, cuando un alumno exponía los textos, los compañeros] me preguntan a mí automáticamente y les digo preguntá a él [al estudiante que expone el texto], [...] Entonces ahí, ¿entendés?, se desestructura un poco la clase [...] Yo tengo que ponerme un poco por fuera, como para que me corran del plano, ¿entendés, Si no, es como que siempre es de uno a uno [entre alumno y docente] y al final siempre recae en mí la autoridad y eso no es participar, no realmente entre ellos, ¿no? Pero después [luego de que va transcurriendo la cursada] es como que directamente le preguntan a él [al estudiante que expone], no me, ni me miran quizá, [...] y el otro les responde y yo a veces complemento, o digo ‘así no, bueno no es tan así’ porque le están pifiando [malinterpretando] a lo que interpretó el autor, al menos desde lo que yo sé y puedo enseñarles... [...] está bueno, qué se yo. Que puedan aprender de todos [...].*

El rol que esta profesora adjudicó a los alumnos como necesarios intérpretes de los textos implicó redistribuir el poder sobre el saber durante los intercambios en el aula (Castedo, 2007). En este sentido, notamos que, en sus clases, T. se esforzaba por lateralizar las intervenciones de los alumnos que, usualmente, se acomodan en función de un modelo radial de diálogo (que va del docente a los estudiantes y viceversa). Dicho modelo reproduce la secuencia IRE (iniciación-respuesta-evaluación) identificada por Cazden (1991), en la que el profesor inicia el intercambio a través de un comentario o pregunta, recibe la respuesta de un alumno y realiza una evaluación acerca de su corrección/incorrección. Ello es muy distinto a la multivocalidad que buscó favorecer T. y que caracteriza a la enseñanza dialógica (Dysthe, 1996, 2000). De hecho, la multivocalidad implica suscitar la interanimación de muchas voces, para lo cual es fundamental que el profesor devuelva o reconduzca las intervenciones de los alumnos al resto del grupo, a los fines de que éstas no sólo se dirijan al docente como fuente autorizada del saber.

Paralelamente, T. hizo referencia a otras razones que la llevaron a buscar incluir en sus clases un trabajo dialógico con los textos:

*[...] lo mismo [cuando trabajan con documentos históricos en clase] la idea es, [como hablando a los alumnos:] “a ver, qué dice el texto [el documento histórico], de qué trata, vos ves acá en la fuente a la nobleza o las atribuciones de los judíos, con qué de toda la bibliografía relacionamos esto”, digamos, “eso con qué conceptos se relaciona, en qué contexto, de qué proceso forma parte” [...]. Pero si no se los muestro así en clase, si no lo hacen ellos mismos ahí [en el aula] tipo ensayo, como para que se orienten un poco, olvidáte, imposible que lo hagan después en el parcial [examen]. [...] con eso [con interpretar documentos históricos en clase] un poco se entusiasman, les cuesta pero van para adelante en general, producen, entran en la conversación, se van metiendo [...].*



El anterior fragmento de entrevista muestra que, en sus clases, T. procuraba enseñar una práctica letrada específica: jerarquizar la información presente en un documento histórico para interpretarla a la luz de la bibliografía académica (“qué dice el texto [...] con qué de toda la bibliografía relacionamos esto, [...] en qué contexto, de qué proceso forma parte”). En vista de ello es posible pensar que, para esta profesora, el objeto de enseñanza no se restringía a transmitir conceptos sino que incluía ayudar a ejercer prácticas lectoras específicas. Asimismo, T. parecía reconocer que, para entender un dato histórico, era preciso que sus alumnos aprendieran a interpretarlo a través de participar en una actividad intertextual y dialógica. Sólo entonces tendría sentido pedirles “háblame de la Inquisición”. La entrevista muestra que la docente entendía que sus alumnos aprenderían esta práctica lectora al ejercerla y no sólo al escuchar sus explicaciones. Por esta razón, organizaba tareas en clase a modo de “ensayo” de lo que se les pediría realizar en los exámenes. De esa manera, T. se ocupaba de acompañar y guiar la interpretación de los textos durante su despliegue, interviniendo antes de las evaluaciones. Ello se diferencia de lo que investigaciones como la de Carlino, et al., (2013) y Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) informan que es usual en la formación superior: que los profesores conciban que ocuparse de la lectura (y la escritura) implica tan sólo dar consignas *al principio* y luego evaluar *al final* estos procesos. El corolario de esta creencia conduce, así, a que los docentes detecten las dificultades de comprensión recién cuando corrigen los exámenes escritos de sus alumnos. Estas correcciones tardías han sido descritas como “un epitafio encima de un difunto que ya no puede remediar” lo plasmado en el examen (Carlino, 2003). La profesora T., en cambio, convocaba a trabajar sobre los textos e intervenía antes de la evaluación, cuando la “suerte” de los estudiantes no estaba aún echada.

En conjunto, los motivos que expresó esta docente sobre el por qué y el para qué fomentar la participación en el aula en torno a los textos nos permiten inferir que asumía una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos para que la lectura se constituyera en una herramienta de aprendizaje, adoptando así una concepción interpretativa (y no extractiva) de la lectura. Aparece también, en los dichos de esta enseñante, una conceptualización más interactiva de la enseñanza que la observada en el Caso 1. En este sentido, hallamos que la profesora de M2 aprecia que las aproximaciones parciales y/o deformantes de los alumnos con respecto al saber disciplinar no son negativas sino necesarias, en tanto será la puesta en relación de esta diversidad de significaciones la que hará avanzar y complejizar los intentos de interpretación de los estudiantes, junto con la intervención del docente.

En suma, hacer lugar en clase al trabajo con la lectura a través de proponer situaciones dialógicas de aprendizaje favoreció en esta materia que los alumnos se posicionasen como lectores activos al promover un diálogo multivocal entre los textos, entre lo pensado por ellos mismos y las interpretaciones de otros (el docente y sus pares). Esto marca una diferencia sustancial con respecto a la enseñanza monológica, en la que no se contemplan oportunidades de reelaboración de lo comprendido a través de la retroalimentación

■ En vista de ello es posible pensar que, para esta profesora, el objeto de enseñanza no se restringía a transmitir conceptos sino que incluía ayudar a ejercer prácticas lectoras específicas.

En conjunto, estas intervenciones promotoras de dialogicidad permitirían al docente conocer los procesos lectores y de construcción de significado de la mayoría de los estudiantes, a los fines de intervenir durante su desarrollo (Carlino, et al., 2013; Carlino, et al., 2013).

dialógica, y en donde la evaluación escrita suele representar el hito último para acreditar un aprendizaje previo, en el que el enseñante ha tenido poca o nula oportunidad de intervenir.

## CONSIDERACIONES FINALES

En el presente capítulo, hemos intentado dar respuesta a cómo repercute en las experiencias lectoras de alumnos de dos materias disciplinares de una carrera de Profesorado en Historia que se incluya o no en las clases el trabajo conjunto sobre la lectura. Con este propósito, analizamos –a partir de un semestre de observación de clases y de entrevistas en profundidad a docentes y alumnos– qué ocurre en una asignatura caracterizada por el desarrollo habitual de clases monológicas (Escena 1; Caso 1) y, en contraste, qué sucede en otra materia donde predomina la dialogicidad en el aula (Escena 2; Caso 2).

Los resultados muestran que la enseñanza dialógica observada en este estudio crea condiciones que favorecen la lectura interpretativa de textos disciplinares por parte de los alumnos, los alientan a explicitar sus atribuciones de significado en el espacio del aula y propician el diálogo entre pares y con el docente a los fines de contrastar con otros la propia construcción interpretativa. En conjunto, y tal como han mostrado otras investigaciones (Dysthe, 1996; 2000), ello propiciaría el aprendizaje y la comprensión más profunda de los contenidos a aprender. Según se evidenció en el Caso 2, tales condiciones consisten, primeramente, en que el docente *dedique tiempo de clase* a trabajar cooperativamente sobre lo leído, entre pares y con el profesor. Otro factor de importancia es que el docente *proponga tareas* que permitan que los alumnos tengan oportunidades recurrentes para *hablar sobre los textos*, favoreciendo el interjuego de distintas interpretaciones entre los estudiantes *antes* de que el profesor valide cuáles resultan más ajustadas o aceptables. A este fin, es también preciso que el docente *redirija al grupo de clase las dudas* que los alumnos le formulan como portador de autoridad en el saber, para aprovechar al máximo la interacción entre pares, antes de intervenir él mismo. Por último, resulta central que el profesor *solicite la lectura de párrafos o partes de los textos durante la clase* para fundamentar opiniones expresadas y/o trabajar dificultades puntuales.

En conjunto, estas intervenciones promotoras de dialogicidad permitirían al docente conocer los procesos lectores y de construcción de significado de la mayoría de los estudiantes, a los fines de intervenir *durante* su desarrollo (Carlino, et al., 2013; Carlino, et al., 2013). Sólo de esta manera, y como indicó la propia docente del Caso 2, se puede esperar luego que los alumnos se acerquen a las expectativas de comprensión y aprendizaje que se materializan en las evaluaciones.

El trabajo *durante* los procesos de lectura sostenido en M2 marca una diferencia sustancial con respecto a la enseñanza monológica, en la que los exámenes suelen representar la única y última oportunidad para dar a conocer al profesor –y acreditar, en forma simultánea– aquello que se ha comprendido –o malinterpretado–. Esta situación, observada en el Caso 1, tiende a ocurrir cuando la voz del docente monopoliza el espacio discursivo de las clases y, por tanto, también la interpretación de los textos. Los alumnos, en

contextos monológicos como el descrito en el Caso 1, suelen carecer de guía y de oportunidades de retroalimentación sobre cómo interpretar los textos designados como fuente de conocimiento en la asignatura. Ello puede derivar en que, ante las dificultades de comprensión, lean con el sólo propósito de identificar en la bibliografía aquello que refrenda lo dicho por el docente, para luego estudiarlo aunque no lo entiendan. En forma más extrema, la monologicidad en las clases puede incluso conducir a que algunos estudiantes desistan de intentar abordar la lectura de los textos del programa. Así, con el objetivo de aprobar los exámenes, algunos estudiantes optan por leer/estudiar exclusivamente de sus apuntes de clase, en los que han registrado “lo que quiere el docente” que interpreten de los textos.

Este capítulo muestra entonces cómo “hacer lugar” o no “hacer lugar” en clases de Historia al trabajo interpretativo sobre textos de la disciplina, repercute en el modo de estudiar de los alumnos. Muestra, también, que potenciar la dialogicidad en el aula sobre lo leído promueve el compromiso lector de los alumnos y los ayuda a comenzar a adentrarse en las lógicas de construcción de conocimientos que caracterizan el campo disciplinar en el cual se forman. Hacerle lugar a la lectura en las clases del nivel superior resulta así de vital importancia, si queremos alumnos que no sólo repitan sino que puedan pensar y participar socialmente con ayuda del saber que las disciplinas forjan y difunden a través de lo escrito. Más aun en el caso de los futuros docentes, que podrán así valorar y enseñar prácticas que han ejercido y aprendido a lo largo de su formación.

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I., Vezub, L. y Clucellas, M. (2008). *Las instituciones terciarias de formación docente en la Argentina. Parte I: Datos del relevamiento Anual 2004. Subproyecto: “Caracterización de los Institutos de Educación Superior con oferta de Formación Docente”*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente y MEC y T.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination. Four Essays*. Editado por Holquist, M. Traducido por C. Emerson y M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum* (2da ed.). Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann.
- Bazerman, Ch. (1981). What written knowledge does: Three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences*, 11(3), 361-388.
- Bazerman, Ch. (1991). The Second Stage in Writing across the Curriculum. *College English*, 53(2), 209-212.

- Bennett, N. (1988). The effective primary school teacher: The search for a theory of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 19-30.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. J. J., y Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la Republica Argentina*. Buenos Aires: IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina). Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/info\\_pais/informe\\_formacion\\_docente\\_argentina\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf)
- Carlino, P. (2003). Reescribir el examen: transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página. *Cultura y Educación*, 15(1), 81-96.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I., y Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: [http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid\\_seccion=9ywid\\_item=4](http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9ywid_item=4)
- Carlino, P., Iglesia, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. Recuperado de: <http://www.red-u.net/>
- Cartolari, M., y Carlino, P. (2009). *Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica*. Ponencia publicada en las Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/formacion-docente>

- Cartolari, M., y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(7), 67-86. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3557>
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 28(2), 6-18.
- Castro, M. C., y Sánchez, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 3). México: Ediciones SM.
- Cazden, C. (1991). Discurso en clase y aprendizaje del alumno *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa). (2004). *Censo Nacional de Docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/estadisticas/censo-docente/>
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2000). "Giving them the tools they need to succeed". A high school teachers' use of writing and talking to learn. Ponencia presentada en la Writing 2000. Biennial Conference of EARLI sig Writing, University of Verona, Italy.
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Estienne, V. (2008). Leer en la Universidad. Un estudio exploratorio acerca de las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes. *Revista Científica de UCES*, XII (2), 37-53.
- Flyvbjerg, B. (2005). Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. *Estudios Sociológicos*, 23(2), 561-590.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* (18a ed.): Siglo XXI de España Editores.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3ra ed.). Nueva York: Taylor and Francis / Routledge.

- Holquist, M. (2002). *Dialogism - Bakhtin and his world* (2nd ed.). London y New York: Routledge.
- Kisilevsky, M. y Velada, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kisilevsky-velada.pdf>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach*. London: Sage.
- McLeod, S. H. (1989). Writing across the Curriculum: The Second Stage, and beyond. *College Composition and Communication*, 40(3), 337-343.
- Mercer, N. (2008). Classroom dialogue and the teacher's professional role. *Education Review*, 21(1), 60-65.
- Mercer, N. y Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Mikulecky, L. (1982). Job Literacy: The Relationship between School Preparation and Workplace Actuality. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 400-419.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2da ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perales, M. D., y Sandoval, R. I. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa D/discursiva para la alfabetización académica. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 2). México: Ediciones SM.
- Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and reading: The transactional reading. *Technical Report N° 416*. New York: New York University.
- Rosenblatt, L. M. (2005). From "Viewpoints: Transaction versus Interaction". *Voices From the Middle*, 12(3), 56-58.
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14, 504-554.
- Salazar, C. (2002). La villa imperial de Potosí: cuna del mestizaje (siglos XV y XVII). En G. Boccara (Coord.), *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas* (pp. 139-160). Perú: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).

- Sedlak, M. (1987). Tomorrow's teachers: The essential arguments of the Holmes Group Report. *Teacher College Record*, 88, 314-326.
- Smith, F. (1988). *Understanding Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. R., y Feathers, K. M. (1983a). The Role of Reading in Content Classrooms: Assumption vs. Reality. *Journal of Reading*, 27(3), 262-267.
- Smith, F. R., y Feathers, K. M. (1983b). Teacher and Student Perceptions of Content Area Reading. *Journal of Reading*, 26(4), 348-354.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109-123.
- Wells, G. (1990a). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wells, G. (1990b). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47(6), 13-17.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Zanotto, M. (2016). Comprensión lectora y aprendizaje de textos académicos: hacia una lectura estratégica en el campo de las Ciencias Sociales. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 1). México: Ediciones SM.

## Notas

---

<sup>1</sup>Este trabajo retoma resultados de la tesis doctoral de la primera autora, dirigida por la segunda, realizada con beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, de Argentina.

<sup>2</sup>En el relato de estas escenas, al igual que en el resto de este capítulo, denominamos a las materias como M1 y M2 a los fines de preservar la confidencialidad de los datos y de los participantes. En el caso de los profesores, adjudicamos una letra para distinguirlos. Así, F. corresponde a la docente de la asignatura M1, y T. a la de la materia M2. Para identificar a los alumnos, en cambio, optamos por otorgar a cada uno un seudónimo.

<sup>3</sup>En su pregunta, Octavio muestra que no ha comprendido que “yanacona” es un término que refiere a una categoría social relativa a un tipo de servidumbre. En efecto, parece confundir el “ser yanacona” con formar parte de determinado “pueblo” aborigen. En el Alto Perú, durante la prevalencia del trabajo y explotación minera que tuvo lugar entre los años 1570 y 1585, la implantación del sistema de mita tuvo como consecuencia que los indios generaran estrategias para soslayarla. Una de ellas consistió en escapar de sus comunidades de origen para convertirse en “forasteros”, instalándose en otros pueblos o ciudades para evitar ser registrados como tributarios. Entre dichos forasteros, no obstante, la mayoría perdió su libertad trabajando como “agregados” en las propiedades de estancieros españoles, de quienes empezaron a depender en calidad de “yanaconas”. El “yanaconazgo” se refiere así a la categoría de “indios de servicio” (Salazar, 2002).

<sup>4</sup>En los fragmentos de clase o de entrevistas que se transcriben, hemos señalado mediante corchetes la inclusión de información no verbal registrada, las aclaraciones pertinentes para que se comprenda el discurso de los participantes o alguna síntesis de datos que permite contextualizar las transcripciones. En las ocasiones en que ha sido preciso omitir partes de lo transcrito por motivos de espacio, ello se indica a través de puntos suspensivos entre corchetes.

<sup>5</sup>Podemos también encontrar un nexo con lo que Paulo Freire describió como la concepción bancaria de la educación: “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción ‘bancaria’ de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 1970, p. 78).

<sup>6</sup>Según el estudio realizado por Kisilevsky y Velada (2002), el 18.9% de los estudiantes de profesorado universitario manifiestan que sus madres poseían estudios de dicho nivel, a diferencia de los estudiantes de terciarios que lo hacen sólo en el 7.1% de los casos. Para el nivel educativo de los padres, estos valores varían de 25.8% en el nivel universitario a 8.6% en el terciario.

<sup>7</sup>Al hablar de *tareas*, nos referimos a los elementos mediadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos que el docente propone, es decir, a las actividades con las que el profesor establece ciertas dinámicas durante las clases (Doyle, 1983) para promover determinadas experiencias para aprender (Bennett, 1988).



# CAPÍTULO VII LA CEFERRE

### **DANIEL CASSANY**

---

Doctor en Didáctica de la Lengua. Profesor e investigador en Análisis del Discurso en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Desde 2004 dirige el grupo de investigación sobre Literacidad crítica. Entre sus múltiples publicaciones destacan *Describir el escribir (1987)*, *La cocina de la escritura (1993)*, *Tras las líneas (2006)*, *Afilas el lapicero (2007)* o *En línea. Leer y escribir en la red (2012)*. [https://portal.upf.edu/web/daniel\\_cassany](https://portal.upf.edu/web/daniel_cassany)

#### RESUMEN

Dentro del marco de los Nuevos Estudios de Literacidad, exploramos la utilización de varios tipos de redes sociales en contextos formales de enseñanza superior, para fomentar el aprendizaje de la lectura y la escritura en un contexto decididamente Web 2.0. Primero situamos a las redes sociales en el marco del aula actual, describimos sus rasgos y enumeramos sus principales tipos. También revisamos críticamente los estudios recientes que abordan este fenómeno desde varias disciplinas (Pedagogía y Tecnología, Alfabetización, Enseñanza de L2).

A continuación documentamos y analizamos varias experiencias de uso de redes sociales en materias y grados diversos, a partir de la observación en línea, la captura de pantallas y el análisis de corpus de escritos<sup>1</sup>. Presentamos experiencias de creación de grupos de apoyo en Facebook para resolver las dudas de clase, hasta tareas formales y cooperativas de publicación de galerías de fotos o listas de vínculos, con valoraciones críticas sobre su calidad, procedencia, canal, etc.

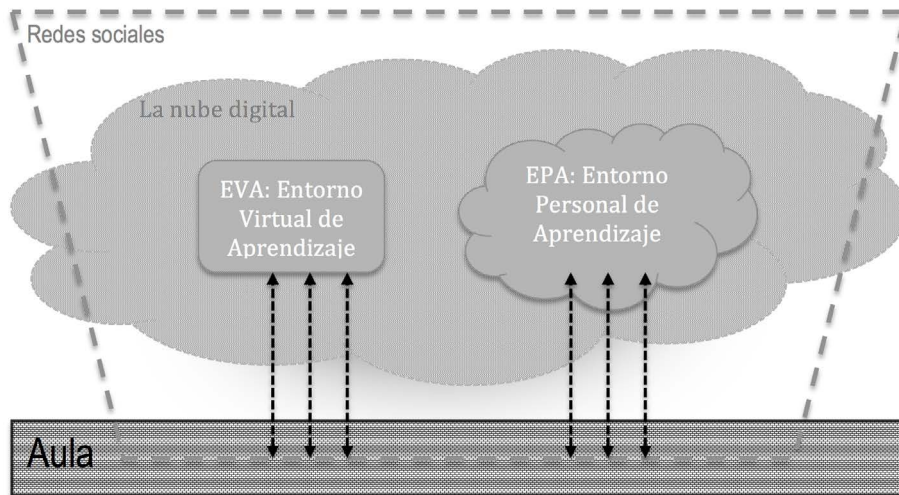
Los resultados de este análisis aportan datos sugerentes sobre las prácticas multimodales y sociales de lectura y escritura en estos contextos como: a) la satisfacción notable de estudiantes y profesorado; b) las fuertes restricciones a la interacción impuestas por la interfaz y otros rasgos técnicos de los espacios digitales, o c) buenas y malas prácticas de interacción en línea. Acabamos con unas orientaciones pedagógicas para los docentes que quieran iniciarse en esta cuestión emergente.

#### ENSEÑAR LECTURA Y ESCRITURA EN LA ÉPOCA DE LAS REDES SOCIALES

La irrupción de Internet ha provocado tantos cambios revolucionarios en la educación como en el resto de ámbitos de la vida. Del aula cerrada, que emplea sus propios recursos de aprendizaje, elaborados expresamente (de papel, costosos, lentos, ideales, adaptados al nivel del alumnado), hemos pasado a una clase abierta, conectada a la realidad y al día a día gracias a la red (con abundante material auténtico, dinámico, diverso, imperfecto). Hoy casi todas las aulas universitarias acceden a la red, con un ordenador y un proyector que amplían cualquier contenido digital; por no hablar de los potentes teléfonos inteligentes que estudiantes y docentes guardan en su bolsillo y que permiten acceder con pocos clics a todos estos recursos —lo cual les concede el sugerente pronóstico de artefactos de aprendizaje con más futuro—. Al aula conocida de cuatro paredes y estantes con libros se le han adosado varios “espacios virtuales”, como se muestra en la figura 1 (adaptado de Cassany y Aliagas, 2014):

■ Hoy casi todas las aulas universitarias acceden a la red, con un ordenador y un proyector que amplían cualquier contenido digital; por no hablar de los potentes teléfonos inteligentes que estudiantes y docentes guardan en su bolsillo y que permiten acceder con pocos clics a todos estos recursos —lo cual les concede el sugerente pronóstico de artefactos de aprendizaje con más futuro—.

Figura 1



Hoy lo que ocurre en el aula física (representada con ladrillos rectangulares) está conectado en todo momento con la red digital (en forma de nube), que aloja tres de los recursos más relevantes. Con *Entorno Virtual de Aprendizaje* (o EVA) nos referimos a esa plataforma didáctica cerrada y gestionada por la autoridad educativa, organizada por asignaturas, en la que estudiantes y docentes se comunican, comparten materiales e intercambian tareas de aprendizaje; quizás el EVA más conocido —como mínimo en España— sea la plataforma Moodle, de programación libre, si bien algunas universidades prefieren productos comerciales como Blackboard u otros. Muchos docentes coinciden en que el EVA reproduce en la red el aula convencional, con su jerarquía, normas y prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje —no siempre coherentes con la filosofía Web 2.0—, pero pocos pueden renunciar a las ventajas indiscutibles que aporta a una clase presencial.

Por otro lado, el *Entorno Personal de Aprendizaje* (o EPA) surge recientemente como un concepto más difuso, flexible y coherente con la cultura digital. Se refiere al conjunto dinámico y variopinto de recursos de información, formación y autoaprendizaje que maneja cada internauta, como la carpeta de Favoritos del navegador, una cuenta en un agregador o una selección de vínculos digitales (Castañeda y Adell, 2013; Trujillo, 2014). Por su naturaleza el EPA se opone al EVA, rompe la dinámica tradicional del aula, de arriba abajo, la separación entre lo privado y lo público o la frontera entre el aprendizaje informal y la enseñanza formal. Plantea retos significativos y provocadores para una universidad que empieza a pensar que debe adaptarse a los cambios profundos que está provocando la red.

Pero el concepto que sin duda ha generado más controversia —no solo en educación— es el de *redes sociales*, marcado en el esquema con una pirámide invertida, para indicar su incidencia en clase pero también su

multiplicación en la red. Más allá del EVA institucional de una asignatura y del EPA personal de cada alumno, hoy en día los estudiantes universitarios poseen perfil en una o más redes sociales (Facebook, Twitter, Tuenti) y programas de mensajería (WhatsApp, Line, Telegram), con los que conforman grupos, chats e intercambios estables para ayudarse en el día a día de clase. Se pueden enviar cada día decenas o centenares de mensajes, con preguntas y respuestas sobre una materia, vínculos externos, capturas de pantalla, fotos de borradores o soluciones a ejercicios, etc. Son grupos de toda una clase, de los amigos más allegados o de los miembros de un equipo de trabajo para una tarea, o incluso los tres a la vez. A menudo el docente está al margen de esta práctica o incluso la ignora, pero cada día está más claro que los grupos de conversación y las redes sociales tienen una gran influencia en la clase. Por ello, también en los últimos años han empezado a desarrollarse experiencias más formales de aprovechamiento de estos recursos para la educación universitaria.

En este capítulo, revisamos la investigación más relevante sobre redes sociales y educación, describimos algunos ejemplos documentados de buenas prácticas, analizamos muestras reales de interacción en línea en Facebook y acabamos con algunas orientaciones prácticas. Con ello espero responder a las preguntas básicas de cómo se puede aprovechar una red social en un aula universitaria, qué tipos de redes y tareas lingüísticas de lectura y escritura se pueden realizar, cómo se combina el lenguaje verbal con los elementos multimodales y qué limitaciones presentan este tipo de recursos.

## UNA VISIÓN SOCIOCULTURAL DE LA COMUNIDAD LETRADA

Adoptamos aquí una perspectiva teórica sociocultural de la lectura y escritura, que enfatiza sus aspectos comunitarios (ámbito social, grupos, interacciones, función), culturales (tradición histórica, productos, simbología), ideológicos (estatus social, poder) y personales (rol, identidad). Seguimos dos corrientes distintas pero interrelacionadas: los denominados *Nuevos Estudios de Literacidad* (o NEL) y la *Teoría social del aprendizaje*, ambos desarrollados en el campo de la Antropología y la Etnografía de la comunicación. Varios argumentos justifican la preferencia por esta perspectiva teórica, por oposición a orientaciones más cognitivas (centradas en los procesos de la mente) o lingüísticas (centradas en la descripción de los escritos). Entre otros aspectos, una visión sociocultural: a) describe mejor la creciente diversidad letrada de artefactos, prácticas y multimodalidad; b) considera las particularidades históricas y sociales de cada comunidad geográfica o epistémica; c) incorpora una perspectiva ética, vinculando la investigación con el compromiso de búsqueda de equidad, y d) es coherente y complementaria con investigaciones de otros ámbitos, como el género textual (análisis del discurso) o los procesos de comprensión y composición (psicología cognitiva). Esta doble columna presenta algunos de los conceptos más relevantes de este ámbito:

Visión psicolingüística	Visión sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer = destreza cognitiva, lingüística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer = <i>práctica</i> letrada, insertar en otras prácticas verbales y sociales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mensaje se supone neutro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mensaje se concibe como <i>situado</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto = unidad comunicativa, un mensaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto = <i>artefacto</i> social y político.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leemos letras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leemos textos <i>multimodales</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer = descodificar, inferior, comprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer = hacer cosas, asumir <i>roles</i>, construir <i>identidades</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer = acceder a datos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer = ejercer el <i>poder</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a leer = adquirir el código, desarrollar estrategias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender = <i>apropiarse</i> de las prácticas preestablecidas.</li> </ul>

El término *práctica* (en vez de *actividad* o *destreza*) enfatiza el carácter social y cotidiano de la lectura y la escritura, integrados en otras prácticas de una comunidad, sean habladas, no verbales o *multimodales*. El texto posee un autor humano, situado en un espacio y tiempo concretos, con unos rasgos (etnia, edad, sexo, lenguas, cultura, religión) que aportan ideologías al mensaje. En las comunidades letradas, el texto se usa, expresamente o no, como arma o *artefacto* político para ganar estatus y poder o para fortalecer la identidad de personas y grupos en detrimento de otros. El aprendizaje se concibe como un proceso de apropiación personal de artefactos y prácticas preexistentes en la comunidad, además de la adquisición de conocimientos y del desarrollo de destrezas.

Por su carácter émico y ecológico, la *perspectiva sociocultural* no solo se interesa por las prácticas escritas académicas, oficiales y prestigiosas (lo que se lee y escribe en las aulas), sino también por las vernáculas, espontáneas, coloquiales y desacreditadas (lo que los estudiantes escriben por su cuenta). Atiende tanto a las lenguas oficiales del currículum como a las que se usan en el hogar o en el patio. Y presta atención a los puntos de vista de los usuarios (alumnos, docentes, familias) y no solo a los de investigadores o las autoridades educativas.

Siguiendo a Zavala (2002), esta orientación nace de la crítica a los trabajos de Jack Goody, Walter Ong, David Olson o Erick A. Havelock, que formularon *la gran división* entre lo hablado y lo escrito, además de la asociación entre el uso de la escritura y el desarrollo de la *civilización*, como sugiere el famoso título de Goody *La domesticación de la mente salvaje*. Al contrario, las etnografías pioneras de Scribner y Cole (1981) sobre los Vai en Liberia, o la de Brice (1983) sobre diferentes comunidades europeas o afroamericanas en EUA, sugieren que el desarrollo cognitivo generado por el uso escrito adopta muchas formas según las prácticas, y que resulta simplista relacionar de manera biunívoca escritura y civilización.

Dicha perspectiva tiene una notable tradición en inglés, con etnografías como el trabajo más reciente de Barton y Hamilton (1998) y Street (2001), y empieza a ser presente en español, con los volúmenes editados por Kalman y Street (2009), Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004), o Cassany (2011a).

Finalmente, las prácticas discursivas digitales y el aprendizaje en línea, en contextos formales e informales, son objetos recientes de estudio de varios investigadores de orientación sociocultural, que se interesan por los cambios que provoca la irrupción de Internet en las maneras de leer, escribir, producir y consumir contenido y aprender, dentro y fuera de la academia. Cabe destacar aquí la exploración actualizada y lúcida de Lankshear y Knobel (2011), que analizan prácticas letradas, digitales y cotidianas, como el blogueo, el Fanfic o las redes sociales, para diagnosticar algunos de los cambios que provoca la red, o nuestro manual *En línea* (Cassany, 2011a). Entre las últimas recopilaciones, el volumen editado por Jones, Chik y Hafner (2015) ofrece estudios empíricos y documentados de las actuales prácticas lectoras y escritoras vinculadas con artefactos como las Apps o el Iphone o con espacios virtuales como Flickr, YouTube, los videojuegos o el Machinima.

Sobre la Teoría Social del aprendizaje, hay dos conceptos básicos citados en los estudios sobre lectura digital, que facilitan la descripción de las redes sociales: *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991 y Wenger, 1998) y *espacios de afinidad* (Gee, 2004, 2014). Ambos describen el aprendizaje desde una perspectiva social, atendiendo a la interacción entre sujetos, la filiación a grupos humanos y la compartición de artefactos culturales propios.

Siguiendo a Wenger (1998), una comunidad de práctica es una agrupación de personas que: a) comparte unos propósitos y un contexto cognitivo en una actividad concreta y situada; b) interactúa entre sí con cierto compromiso, de manera continuada, y c) desarrolla rutinas comunicativas y un repertorio verbal particular. El hecho de implicarse en dicha comunidad, de compartir recursos culturales y lingüísticos, acaba convirtiéndose en una señal de identidad de esos sujetos por oposición a los que no forman parte de la comunidad. Así, un grupo diario de Tai Chi, una pandilla de adolescentes fanáticos del manga o un equipo de geriatras en un hospital pueden constituirse como comunidad de práctica. También una red social actúa a veces como una comunidad de práctica si sus miembros publican en sus muros, comentan las entradas (*posts*) de los miembros, comparten vínculos (fotos, vídeos, webs) y desarrollan usos lingüísticos particulares -como ocurre a menudo-. El volumen editado por Barton y Tusting (2005) explora y ejemplifica con detalle varios de los elementos más importantes implicados en una teoría de las comunidades de práctica, como el papel central que desempeña el intercambio verbal entre las mismas, el valor añadido que aportan los artefactos escritos (reificados o cosificados) que median muchas prácticas verbales, la negociación de significados que se produce en la misma entre los sujetos o el contexto sociohistórico que aporta cada uno a la comunidad.

Por otro lado, Gee (2004, 2014) ha criticado que el concepto de comunidad de práctica surgió de la observación del comportamiento de grupos humanos en contextos laborales de comunicación cara a cara y que, por ello, sea cerrado y rígido. En la red, argumenta, los internautas se mueven de una "comunidad" a otra, con variado grado de compromiso, y ello no impide que puedan participar, implicarse y aprender en cada una. Por ello, propone el concepto alternativo de *espacios de afinidad* (*affinity spaces*), basado en el

■ Sobre la Teoría Social del aprendizaje, hay dos conceptos básicos citados en los estudios sobre lectura digital, que facilitan la descripción de las redes sociales: comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991 y Wenger, 1998) y espacios de afinidad (Gee, 2004, 2014). Ambos describen el aprendizaje desde una perspectiva social, atendiendo a la interacción entre sujetos, la filiación a grupos humanos y la compartición de artefactos culturales propios.

estudio de comunidades de videojugadores en red; Gee (2014) describe 15 características de los espacios de afinidad. De manera resumida, los miembros de un espacio de afinidad: a) comparten una pasión o interés al margen de sus rasgos personales (raza, edad, sexo, cultura, etc.); b) acceden a los mismos recursos, al margen de su experiencia (novatos, iniciados y expertos); c) consumen contenido y lo producen; d) participan de maneras muy diversas; e) cambian sus roles y estatus (líder, seguidor, revisor, etc.), y f) favorecen la distribución del contenido, la colaboración, la reciprocidad o una actitud proactiva hacia el aprendizaje. Sin duda encontramos en las redes virtuales muchas de estas características de aprendizaje social.

## REDES SOCIALES Y EDUCACIÓN

Una *red social* es un programa informático que permite crear en Internet el perfil de un usuario (persona, institución, equipo), con más o menos contenido, y compartirlo con otros. Se suele citar 2002 como fecha de aparición de estas redes (Castañeda y Gutiérrez 2010), pese a que existieran con anterioridad herramientas que cumplían algunas de sus funciones. Algunas redes son populares y reconocidas, como Facebook o Twitter, pero también hallamos funcionalidades y prácticas de contacto social en repositorios de fotos (Flickr) y vídeos (YouTube), en webs de intercambio de Fanfic (fanfiction.net) o en programas de mensajería. Por ello, es imposible determinar cuántas redes sociales hay o cómo se clasifican.

Castañeda y Gutiérrez (2010) distinguen las redes generales (Facebook, Tuenti), de las *profesionales* (Linkedin, Xing, Badoo) y mencionan también las *especializadas* en temas o ámbitos (My Space en música, Trendtation en moda). Crespo y García (2010) establecen tres tipos según su función: 1) *contacto* (Facebook, Linkedin); 2) *publicación* (Slideshare, Blogger, Diigo), y *seguimiento* (Twitter).

La investigación sobre redes sociales abarca disciplinas variadas, dada la importancia del fenómeno y su estrecha vinculación con ámbitos tan diversos como las relaciones personales, la configuración de grupos sociales y estados de opinión, la publicidad y el comercio digital, los derechos de autor, la seguridad informática o la criminalidad en la red. Si desde sus inicios, la tecnología, la sociología o el periodismo se interesaron por ellas, hoy encontramos también trabajos en psicología, política, derecho, lingüística o estudios culturales. También cabe distinguir los trabajos según cada red social (Tuenti, Facebook) o sobre la modalidad básica usada (foto, vídeo, texto). Pero en este apartado nos referimos solo a algunos trabajos que exploran la utilización de las redes sociales en la educación y, sobre todo, en la formación lingüística. También priorizamos los estudios centrados en Facebook, la red social más popular, puesto que varios de los ejemplos comentados corresponden a este recurso.

En primer lugar, encontramos numerosos trabajos divulgativos de experiencias didácticas y formación docente y familiar, dirigidas a adultos que tienen que trabajar con grupos de jóvenes o alumnos, como Foog, Derek y Foog (2011) o Fordham y Goddard (2013) para Facebook, o Varo y Cuadros



(2013) para Twitter. Son propuestas eficaces, que combinan los ejemplos reales con cierta especulación, y que enfatizan las cuestiones técnicas (instrucciones, descripción de funciones) por encima de las orientaciones didácticas.

Menos habituales son los estudios empíricos que describen, analizan o valoran experiencias auténticas de uso de redes en la educación, como muestran Manca y Ranieri (2013). Estas autoras revisan 23 estudios publicados en boletines de calidad, con revisión por pares, y determinan que los resultados no son concluyentes. Muchas experiencias topan con dificultades relevantes (institucionales, pedagógicas, culturales) para explotar las reconocidas posibilidades didácticas (*affordances*) de esta red. Estas suelen ser el trabajo en pareja, la posibilidad de compartir recursos multimedia, la formulación y entrada de tareas o el seguimiento del aprendizaje del alumno. Muchos aprendices se sienten cómodos en Facebook porque conocen el entorno, pero otros preferirían separar la actividad escolar de la vida privada.

Limitándolos al contexto universitario, Bosch (2009) explora 200 perfiles en Facebook de estudiantes de pregrado de una universidad sudafricana, y entrevista de modo cualitativo a 50 de ellos, para conocer cómo usan esa red dentro y fuera de la institución académica. Según los resultados, los estudiantes usan la herramienta de manera muy diversa, enfatizando las funciones básicas no académicas de contacto personal, actualización del perfil antes y después del fin de semana, organización de citas o intercambio de fotos. Destacan también algunas utilidades académicas, como que algunos estudiantes tímidos son más activos en línea que en el aula, que la red permite que los estudiantes se ayuden entre ellos o que permite el contacto diario en línea cuando no hay clase. Entre los inconvenientes Bosch menciona que la red no facilita la conexión entre estudiantes de promociones diferentes o que algunas universidades y docentes pueden ver esta red como un recurso ocioso.

En el ámbito hispano, el *Proyecto Facebook* (ver Piscitelli, Adaime y Binder 2010) experimenta el aprovechamiento de esa red con 200 estudiantes y sus docentes, en varios cursos presenciales en la Universidad de Buenos Aires, con el propósito de explorar esta herramienta y fomentar la participación. Los resultados sugieren que la arquitectura de Facebook facilita el contacto entre personas ya conocidas, el intercambio sobre el día a día, la construcción del yo y la subjetividad dentro de un grupo o pandilla, pero que tiene más dificultades para elaborar un discurso especializado y descontextualizado sobre los contenidos académicos. La interfaz simplificada y multimodal de la red favorece el intercambio con centenares de personas con unos pocos clics, pero no necesariamente contribuye a elaborar una prosa precisa y detallada propia del conocimiento especializado.

■ La interfaz simplificada y multimodal de la red favorece el intercambio con centenares de personas con unos pocos clics, pero no necesariamente contribuye a elaborar una prosa precisa y detallada propia del conocimiento especializado.

## ■ BUENAS PRÁCTICAS CON REDES SOCIALES

Veamos ahora tres ejemplos de buenas prácticas de uso de redes sociales, experimentadas a lo largo de varios años en diversas asignaturas en mi Universitat Pompeu Fabra (UPF; España). He elegido ejemplos de utilización de diversas redes sociales, para mostrar las diferentes posibilidades.

## UNA COMUNIDAD DE BLOGGERS

En una optativa del tercer año, de tres meses, titulada *Enseñanza de lenguas*, con 50 estudiantes de Lenguas Aplicadas o Traducción e Interpretación (2010-14), he planteado con buenos resultados un proyecto continuado de lectura y escritura cooperativa, con comunidades de blogueros en Wordpress, Blogger u otros programas gratuitos. Esta descripción amplía la original (Cassany 2011b):

•*Objetivos.* Cada aprendiz escribe semanalmente sobre sus experiencias de aprendizaje de idiomas, y lee y comenta las que exponen sus compañeros, con el fin de reflexionar sobre las cuestiones más relevantes de la enseñanza de lenguas. (Se trata de jóvenes que hablan cuatro o más idiomas, en varios niveles, y que poseen experiencias muy variadas como alumnos.)

Cada estudiante gestiona su blog: elige su título, formato (colores, disposición) y estilo y lo vincula con los blogs de sus compañeros. Empieza con un post o entrada de presentación personal, explicando cuáles son sus idiomas materno y extranjero y sus datos básicos (lugar de nacimiento, lenguas familiares, etc.). Cada entrada debe incluir algún elemento multimodal (imagen, vídeo), por lo que los estudiantes recopilan documentos de su biografía lingüística: audios y vídeos de conversaciones, capturas de pantalla de libros de texto, fotos de sus clases, de sus viajes, ejercicios escritos de su niñez, etc. Así el blog se convierte en parte en un portfolio o archivo personal de documentos y comentarios sobre la biografía lingüística.

Los alumnos que tienen experiencia con blogs ayudan a los novatos en un foro de apoyo (en Moodle o Facebook; ver 4.3), pero si algún estudiante carece de destrezas digitales, puede realizar la tarea en un formato más conocido (correo, foro, texto en la nube). Ayuda mucho a los alumnos, si es posible, que puedan ver y leer ejemplos de blogs de cursos antiguos o de tipo parecido.

•*Entradas periódicas.* Cada semana se trata un tema (currículo, métodos, recursos, evaluación, programación, etc.) con bibliografía de lectura; el docente lo presenta brevemente, plantea preguntas orientadoras y cada estudiante debe elaborar una entrada en su blog. Por ejemplo, las preguntas sobre los métodos de enseñanza (gramática-traducción, estructuro-global, comunicativo, proyectos) fueron: “¿y tú qué métodos has conocido?, ¿en qué lengua?, ¿con qué ejercicios?, ¿qué recuerdas?”. Y sobre la evaluación: “¿qué instrumentos evaluativos has tenido?, ¿cuál ha sido el más difícil?, ¿conoces el portafolio?”. Pero cada uno puede enfocar la entrada del blog como prefiera, con extensión variada y con los apoyos gráficos que desee.

•*Comunidades para leer y comentar.* Bloguear requiere vincular el blog personal con otros del mismo tema, seguir periódicamente sus actualizaciones, leerlas y comentarlas, además de responder a los comentarios que reciban las entradas propias. Al ser imposible seguir semanalmente los 50 blogs de clase, organizamos grupos de 6 u 8 personas; lo más fácil es que cada aprendiz anote sus datos (nombre, vínculo y título del blog) en una lista (wiki, Drive o Moodle) y que el docente distribuya aleatoriamente los blogs

por comunidades, para evitar que los amigos se junten. Luego cada alumno debe vincular su blog con los del resto de su comunidad, para facilitar el acceso directo a todos; hay que aclarar con antelación que la nota final depende tanto de las entradas realizadas al propio blog como de los comentarios y respuestas realizados a los compañeros.

- *Concurso.* Cuando los blogs tienen varias entradas, se han formado las comunidades y los alumnos se han acostumbrado a la dinámica semanal de escribir, leer y comentar, presentamos las bases de un concurso, para animar la tarea. Las bases son sencillas: 1) participan en el concurso todos los blogs con una extensión mínima (8 entradas sobre 10 posibles y 10 comentarios al resto de blogs); 2) hay premios (libros) para el blog más reflexivo y el más divertido; 3) los propios alumnos eligen a los ganadores por votación, después de seleccionar a los finalistas de cada comunidad, y 4) el docente modera el proceso y, en caso de empate, usa su voto cualitativo.

El desarrollo del concurso es simple. Después de presentar las bases hay que animar semanalmente a los alumnos a publicar sus reflexiones y a comentar las de los compañeros. Tres semanas antes de acabar, cada comunidad elige a un finalista de cada categoría: un portavoz los comunica por email al docente, con pruebas de que la elección ha sido limpia y participada (vínculo a una encuesta realizada por todos los miembros de la comunidad, chat en el que ha tomado una decisión, la captura de pantalla de una votación, etc.). Luego el docente publica la lista de blogs finalistas para cada categoría, con sus vínculos, nombres y títulos; los estudiantes tienen una semana para leerlos y votar a su preferido (aunque no pueden elegir candidatos de su comunidad). Para la votación, usamos un cuestionario de Hot Potatoes, Drive o Doodle. En la última clase se anuncian los ganadores, proyectando en la pantalla del ordenador el resultado del cuestionario y el blog ganador.

- *Evaluación.* Este blog aporta el 40% de la nota de la asignatura, que se complementa con un trabajo en grupo sobre algún aspecto de la materia (40%) y un autoinforme de aprendizaje (20%). Cada estudiante debe recoger y ordenar todos los comentarios que haya realizado a otros blogs en un documento único para facilitar la evaluación al docente. Los criterios de éxito son: 1) número de entradas y comentarios; 2) extensión de los mismos (número de palabras); 3) documentación gráfica usada (fotos, vídeos, escritos); 4) aportación detallada de experiencias personales; 5) interacción con las exposiciones del docente y los blogs de los compañeros (citas, comentarios, resúmenes, vínculos); 6) uso acertado de los conceptos y términos específicos presentados en clase, y 7) análisis crítico y reflexivo de las experiencias narradas.

En general, los estudiantes valoran positivamente este proyecto. Para muchos es su primer blog y lo guardan y mantienen con cariño. También mencionan que es una tarea divertida y útil, en la que aprenden mucho, pero que exige mucho trabajo diario de lectura y escritura.

- Tres semanas antes de acabar, cada comunidad elige a un finalista de cada categoría: un portavoz los comunica por email al docente, con pruebas de que la elección ha sido limpia y participada (vínculo a una encuesta realizada por todos los miembros de la comunidad, chat en el que ha tomado una decisión, la captura de pantalla de una votación, etc.).

■ A lo largo de la asignatura, los alumnos tienen que escribir en parejas un capítulo bilingüe (catalán y español) del *site*, con bibliografía, ejemplos y recomendaciones.

## GRUPOS DE TRABAJO EN DIIGO Y PINTEREST

Ejecutamos esta experiencia en una optativa de tres meses, titulada *Redacción especializada*, del cuarto y último curso del grado de Lenguas Aplicadas (2012-14), con 30 estudiantes plurilingües (catalán, español, inglés y otra lengua europea). Siguiendo la filosofía Web 2.0, organizamos dicha asignatura alrededor de un *site* de apoyo al redactor profesional (ver: *redac\_especializada*<sup>2</sup>). A lo largo de la asignatura, los alumnos tienen que escribir en parejas un capítulo bilingüe (catalán y español) del *site*, con bibliografía, ejemplos y recomendaciones. Para ello usamos varias herramientas digitales (Wikispaces, Moodle, Google Sites), pero aquí me referiré solo a las dos tareas preparatorias, que utilizan varias redes sociales.

• *Objetivos*. Los estudiantes deben aprender a buscar, elegir y aprovechar las fuentes de información de la asignatura y, en particular, las que van a usar para elaborar su capítulo del *site*. La bibliografía sobre redacción especializada se distribuye por ámbitos (ingeniería, justicia, medicina, ciencia, etc.), tiene formato papel y en línea y está indexada con las herramientas corrientes (palabras clave, bases de datos, webs de recursos, bibliotecas, revistas). Primero, los alumnos deben aprender a tomar conciencia de los temas que les interesan, hacer búsquedas de los mismos en la red, valorar los resultados, elegir los más interesantes, guardarlos y compartirlos con sus colegas. Para ello, trabajan con las herramientas digitales específicas (motores, parámetros de búsqueda, bases de datos) y con el programa de agregación Diigo.

Luego, los estudiantes deben buscar ejemplos de textos especializados, actuales y reales, procedentes de su entorno, para ejemplificar el capítulo que van a escribir. Para ello, deben utilizar técnicas etnográficas de recogida de documentos (hacer fotos, capturas de pantalla, escaneo de documentos; anotación del contexto en el que se encontró y análisis). Y también deben aprender a manipular ficheros multimodales y a intercambiarlos y comentarlos en línea, con redes sociales como Instagram, Mobli o Pinterest.

Finalmente, cabe recordar que la redacción especializada es hoy un ámbito tremendamente digitalizado; por ello, de modo transversal, esta asignatura pretende contribuir a incrementar las destrezas digitales del estudiantado: a mejorar sus habilidades de búsqueda (uso de motores, elección de palabras clave, evaluación de resultados, parámetros de navegación, etc.), su experiencia con varias redes sociales y aplicaciones o sus habilidades de trabajo cooperativo en línea.

• *Diigo*. En la tercera tarea de la asignatura, después de haber analizado el *site* de la misma y haber elegido un tema o ámbito sobre el que escribir un capítulo, los estudiantes deben buscar y etiquetar 10 ítems nuevos de redacción especializada. Para ello, deben abrirse un perfil en Diigo —que preferimos por su simpleza sobre otros agregadores—, integrarse en los grupos de la asignatura (redacción especializada, jurídica, técnica, etc.)<sup>3</sup> y aprender a utilizar las funciones de etiquetaje (título; carácter público/privado; palabras clave, etc.). Para las etiquetas, establecimos estos códigos: idioma (ES, CAT,

EN, F, D, I), calidad (++ = muy bueno; + = bueno; ? = dudoso), ámbito (jurídico, técnico, científico, medicina), género textual (informe, sentencia, carta, etc.) y procedencia (institucional, comercial, académico, etc.). Los recursos deben ser actuales o desconocidos, o sea, no etiquetados por otros estudiantes previamente, lo cual exige revisar los recursos ya indexados por otros compañeros y utilizar las herramientas de recuperación (etiquetas) para hallarlos o comprobar que sean realmente “nuevos”. Otra tarea posterior consiste en pedir a los estudiantes que realicen 5 mejoras sobre las etiquetas de los recursos ya indexados, con el fin de fomentar la lectura y el análisis crítico.

- *Tarea con Pinterest.* La cuarta tarea consiste en encontrar imágenes de 10 escritos especializados, del entorno del aprendiz, para los capítulos del *site*. Pueden ser textos de la calle (carteles, normas, instrucciones, avisos), de los envases de alimentos o fármacos, de aparatos tecnológicos, webs, etc. Cada alumno debe conseguir las 10 fotos y compartirlas y comentarlas en línea. Por unos días el estudiante se convierte en un ‘antropólogo de la escritura pública’ para descubrir la gran cantidad de documentos escritos técnicos que nos rodea en el día a día —siguiendo en parte las propuestas de investigación de la corriente *linguistic landscape* (ver entrada en Wikipedia en inglés).

La aplicación elegida aquí es Pinterest<sup>4</sup>, preferida a otras más populares y, quizás, ociosas. Los estudiantes deben abrir su perfil aquí, entrar en los tableros de la asignatura, colgar sus fotos y comentarlas. La primera subtarea consiste en colgar cada foto con una descripción breve del contexto (lugar y fecha del documento, función, autor, destinatarios). La segunda consiste en elegir 5 imágenes colgadas por los compañeros y añadir un comentario sobre la calidad de la redacción del texto, que incluya la identificación de un acierto y de un error. Para evitar el exceso de fotografías en un mismo espacio, abrimos tableros de temas específicos: textos de la calle, textos de envases, instrucciones, etc. Este requerimiento ayuda también a reflexionar sobre la diversidad textual, los géneros discursivos y sus similitudes y diferencias.

- *Destrezas digitales.* Estas dos tareas exigen abrir perfiles individuales en redes sociales, manejar correos y contraseñas, aportar datos personales, aprender a usar las herramientas propias de cada aplicación o saber navegar por la misma. Pese a que sean nativos digitales o usuarios experimentados de otras aplicaciones de ocio, no hay que presuponer que los estudiantes ya dominan esos aspectos del trabajo en línea o que los puedan aprender por su cuenta. Algunos problemas frecuentes son: alumnos que aprovechan un perfil personal previo para las tareas académicas y que cruzan la frontera entre lo privado y lo público; alumnos que usan su correo personal para abrir un perfil (en vez del académico) o que se olvidan de la contraseña; dificultades para manipular imágenes (reducir su tamaño, recortarlas, girarlas), o para consultar los menús de ayuda de cada aplicación. Otro error habitual consiste en creer que esas cuestiones técnicas son ajenas a la asignatura, que debe centrarse en lo lingüístico. Al contrario, creemos que hay que acompañar a los estudiantes a lo largo de todo este proceso: ofreciendo ejemplos propios, atendiendo sus dudas y haciendo demostraciones prácticas en clase.

■ Pese a que sean nativos digitales o usuarios experimentados de otras aplicaciones de ocio, no hay que presuponer que los estudiantes ya dominan esos aspectos del trabajo en línea o que los puedan aprender por su cuenta.

En mi experiencia personal, estos espacios funcionaron bien durante unos años: los alumnos consultaban dudas de la asignatura, resolvían problemas informáticos, intercambiaban vínculos, recomendaban películas o incluso se organizaban para la cena de Navidad. Pero la irrupción de las redes sociales, y sobre todo de Facebook —como mínimo en España—, provocó la emigración de estos intercambios fuera del EVA académico.

•*Evaluación.* Distinguimos dos tipos de evaluación. En el día a día, al elaborar las tareas mencionadas, cada estudiante puede comparar su trabajo con el de los compañeros y del docente, por lo que se produce una evaluación formativa, cualitativa e informal, muy provechosa. Para la evaluación sumativa que se refleja en la calificación numérica, tomamos en cuenta un informe final de la asignatura, que redacta cada estudiante con datos detallados de su participación y pruebas de la actividad en línea que ha realizado en cada tarea, como el número de visitas a cada aplicación, los documentos colgados, las descargas realizadas, los comentarios hechos, etc. (Cabe destacar que estas aplicaciones registran automáticamente mucha de la actividad realizada por cada usuario, de modo que el estudiante puede recuperar dichos datos masivos, elegir los relevantes y presentarlos en su informe, en una tarea que es —sin duda— una práctica final de redacción especializada).

La valoración que hicieron los estudiantes de estas dos tareas contiene aspectos positivos y otros más críticos. La mayoría valora positivamente el uso de fotografías como herramienta de trabajo y se sorprende de la cantidad de textos especializados que encontramos en una ciudad. Algunos no ven clara la relación de la tarea en Diigo con la redacción final del capítulo en el *site*. Finalmente, el uso de varias aplicaciones, con la necesidad de abrir y gestionar perfiles diversos, despierta opiniones a favor y en contra.

### GRUPOS EN FACEBOOK

Desde la incorporación del EVA a la clase presencial (ver apartado 1) en 2005 —más o menos—, ha sido habitual disponer de un espacio virtual de intercambio libre, llámese ‘Cafetería’, ‘Tablón’ o ‘Comentarios’, para cambiar impresiones fuera del marco formal del aula, con un registro verbal más coloquial, para resolver dudas de la asignatura u otros temas, fomentar el compañerismo y crear sensación de grupo. En mi experiencia personal, estos espacios funcionaron bien durante unos años: los alumnos consultaban dudas de la asignatura, resolvían problemas informáticos, intercambiaban vínculos, recomendaban películas o incluso se organizaban para la cena de Navidad. Pero la irrupción de las redes sociales, y sobre todo de Facebook —como mínimo en España—, provocó la emigración de estos intercambios fuera del EVA académico. En 2011 una estudiante escribió en su informe final de mi asignatura:

*He optado por ponerme un 10 de nota [la máxima] porque [...] aunque solo he hecho 2 o 3 intervenciones en el foro Perdidos y encontrados [el foro oficial de la asignatura en Moodle], en el facebook tenemos un grupo muy activo en el que preguntamos y resolvemos dudas y en el que he participado mucho [...] ING, UPF, diciembre 2011.*

Otros estudiantes comentaron también oficiosamente que disponían de un grupo privado en Facebook. Por ello, el siguiente curso abrí grupos específicos de cada asignatura en esa red social, además de mantener los

citados foros oficiales, con resultados positivos. A modo de ejemplo, veamos algunos de los datos de participación en una asignatura de primer año, con 57 alumnos y dos docentes, a lo largo de 12 semanas:

- El 97% de los estudiantes ya estaba en Facebook y el grupo se formó en solo dos horas, lo cual indica el grado de implicación e interés del grupo.
- Se generaron 48 conversaciones, de las que 37 (77%) fueron iniciadas por alumnos. El contenido de las mismas versaba sobre la gestión de la asignatura (21), dudas sobre la materia (18) o aportaciones de diverso tipo (8). Solo dos conversaciones no tuvieron ninguna reacción, mientras que el resto obtenía respuestas verbales o 'Me gusta'. En casi todas las intervenciones se usa la variedad estándar con corrección gramatical. (En el siguiente apartado analizaremos varias conversaciones de este y otros grupos.)
- No hubo actividad en otras funciones de la red social, como intercambiar archivos (fotos, documentos) u organizar eventos. Pero estas prácticas no son extrañas en otras asignaturas, quizás con alumnos más familiarizados con la herramienta.

Tres estudiantes valoraron así este primer grupo específico de Facebook, en un chat final de comentario de la asignatura (julio 2012):

FJA: *Creo que también tenemos que comentar el grupo que tenemos en Facebook, que es una herramienta muy útil: comentamos prácticas, consultamos fechas, formas en las que podemos resolver preguntas, compartimos bastante material y siempre nos respondemos en menos de 10min! (Para mí es una herramienta sorprendentemente útil).*

Al: *Toda la razón del mundo, FJA! es muuuuy útil!*

l: *Gran invento nuestro grupo!*

El adverbio *sorprendentemente* revela que los propios estudiantes no estaban familiarizados con el uso de esta red social para aprender. También confirma el acierto de abrir un grupo allí, fuera del EVA oficial de la asignatura. En definitiva, los estudiantes prefieren interactuar en Facebook porque tienen allí un perfil personal, se conectan diariamente (o incluso están siempre conectados, con el móvil), conocen mejor su entorno y reciben respuestas inmediatas. Veamos ahora varios detalles:

- *Objetivos.* El propósito es ofrecer un espacio libre de intercambio entre alumnos y docentes, sin restricciones de idioma, registro, tema o estilo. El docente anima a participar con un estímulo de interdependencia positiva (en términos de aprendizaje cooperativo): los estudiantes que ayuden más a sus compañeros mejorarán su nota en unas décimas. Un objetivo oculto consiste en reducir el número de consultas (informáticas, organizativas) realizadas al docente y en disponer de un espacio en el que se guarden públicamente todas las consultas realizadas para su consulta posterior.

■ El adverbio *sorprendentemente* revela que los propios estudiantes no estaban familiarizados con el uso de esta red social para aprender.

■ Este cambio plantea nuevos retos al docente y a las instituciones educativas, puesto que el móvil utiliza el número telefónico personal (del ámbito privado) y los teléfonos tampoco se han concebido, por ahora, como herramientas para aprender de manera formal.

- *Actividad.* Según las políticas actuales, para abrir un grupo en Facebook se requieren dos ‘amigos’ (que pueden ser docentes), lo cual permite que los alumnos mantengan su perfil privado cerrado a los ojos de la actividad académica. Además, el docente puede dar permisos de ‘administración’ a algunos estudiantes para agilizar la formación del grupo. Pero siempre es necesario que los estudiantes tengan un perfil abierto en la red social y, en mi experiencia, siempre hay alguien que no lo tiene ni quiere abrirlo, lo cual provoca que el docente deba usar varios medios para atender al alumnado. Esto a parte, el grupo suele funcionar bastante bien, con autonomía y mucha participación, como analizamos en el apartado siguiente.

- *Evaluación.* No se trata de una tarea formal de enseñanza, por lo que tampoco posee un mecanismo equivalente de valoración. Además de mejorar la nota a los estudiantes más colaborativos, el seguimiento periódico de la red social (publicaciones, clics a ‘Me gusta’, comentarios, participación individual) permite conocer el pulso del grupo más allá de las clases presenciales.

En los últimos dos años, la actividad en Facebook también ha decaído, al ritmo que los estudiantes adquieren un móvil inteligente y emigran a WhatsApp, con sus grupos de conversación. Según los datos del proyecto IES20\_1x1 (2012), todos los alumnos de secundaria entrevistados disponían de un grupo de conversación de clase en esta aplicación telefónica que hacía las funciones de los foros del EVA o de Facebook. Este cambio plantea nuevos retos al docente y a las instituciones educativas, puesto que el móvil utiliza el número telefónico personal (del ámbito privado) y los teléfonos tampoco se han concebido, por ahora, como herramientas para aprender de manera formal.

Finalmente, podemos utilizar Facebook para desarrollar actividades más vinculadas con los contenidos objeto de aprendizaje. Veamos dos espacios en esa red, gestionados por los docentes del Instituto Cervantes de Praga, Juan García-Romeu y Javier González Lozano, para apoyar sus clases de español como lengua extranjera. En el grupo abierto “Vacaciones infernales”<sup>5</sup> 50 estudiantes comparten con sus docentes las tareas y las narraciones escritas sobre vacaciones con dificultades, además de comentarios de esos textos y fotos de mapas mentales del esquema de cada texto. Para escribir esos textos los estudiantes pueden consultar el *site* “Aprender escribiendo”<sup>6</sup>, con vínculos directos a diccionarios, conjugadores, listas de conectores y otros recursos del español; además, pueden seguir el perfil en Facebook con el mismo nombre, en el que se publican noticias, vídeos, bibliografía y recursos sobre la escritura en español y su enseñanza.

## **INTERACCIONES Y APRENDIZAJE EN LA RED**

En este último apartado presentamos dos interacciones en catalán de aprendizaje en línea, procedentes de los grupos de Facebook mencionados más arriba (siguiendo a Cassany 2015). Como se muestra en la figura 2, la primera captura es una ‘publicación’ de la asignatura *Estudios de caso: lenguas y educación* (grado en Lenguas Aplicadas, 1º, 2011). Marta, una de las 60 estudiantes,



duda de la ortografía de un topónimo que el docente escribió con e (Perelada) y que va con a (Peralada):

Figura 2

**Marta** [redacted] 11 / febrer / 2012

Ei, he penjat un dubte al fòrum "perduts i retrobats" sobre com s'escriu PerE/Alada! 😊

M'agrada · Comenta-ho

👍 A A 4 persones els agrada. 1 l'ha vist

**Laia** [redacted] S'escriu amb E 😊 Almenys a la presentació del primer cas està escrit amb E.  
11 / febrer / 2012 a les 13:22 · M'agrada · 👍 1

**Marta** [redacted] Sí, sí, això ja ho he vist. Però la web de l'ajuntament de Perelada, per exemple, és: [www.peralada.org](http://www.peralada.org)

**Perfil del contractant** :: L'espai web de Peralada.....  
...  
[www.peralada.org](http://www.peralada.org)

11 / febrer / 2012 a les 13:26 · M'agrada · Elimina la visualització prèvia

**Gisele** [redacted] Als cartells del festival, a les notícies, a tot arreu posa PerAlada!!!  
11 / febrer / 2012 a les 13:31 · M'agrada · 👍 1

**Mireia** [redacted] Marta [redacted]; tinc el mateix dubte.. suposo que serà amb A  
11 / febrer / 2012 a les 13:31 · M'agrada · 👍 1

**Carme** [redacted] nooo, s'escriu Peralada amb A! que jo hi he estat i als cartells posa això com diu la Gisele!  
11 / febrer / 2012 a les 13:34 · M'agrada · 👍 2

**Mar** [redacted] sí, s'escriu amb A perquè al diccionari Català- valencià- balear posa que és amb A <http://dcvb.iecat.net/>

**Diccionari catal?alencià-balear**  
[dcvb.iecat.net](http://dcvb.iecat.net)

11 / febrer / 2012 a les 13:36 · M'agrada · 👍 4 · Elimina la visualització prèvia

**Alexandra** [redacted] Tens resposta! 😊  
11 / febrer / 2012 a les 13:40 · No m'agrada · 👍 2

Escriu un comentari...

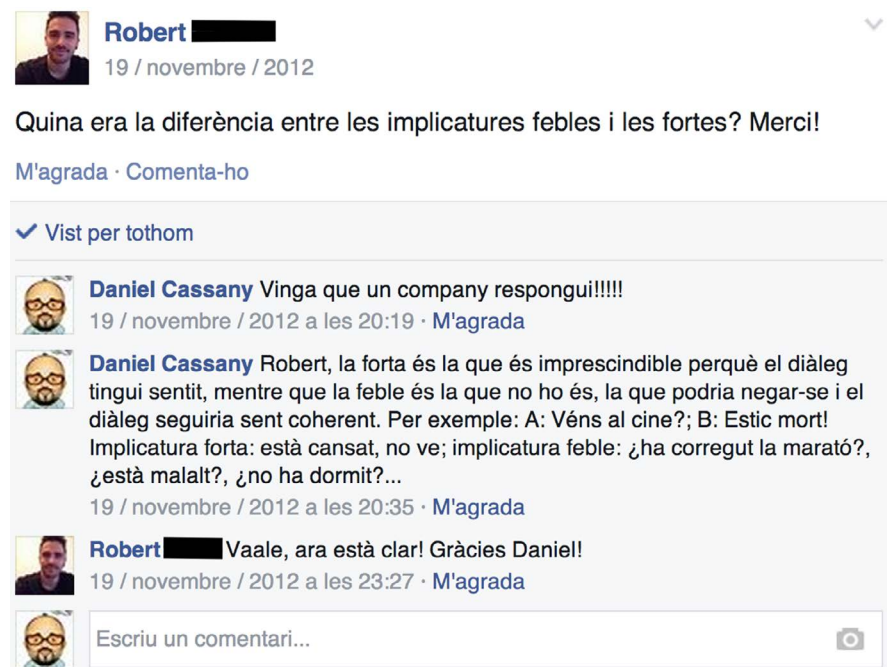
Marta hizo la consulta en el EVA (Moodle UPF), pero la repite en Facebook y consigue 6 respuestas en 48 minutos: aunque el docente escribió *Perelada*, en la web del ayuntamiento de esta localidad se escribe *Peralada* ([www.peralada.org](http://www.peralada.org)). Tres compañeros aportan cuatro argumentos nuevos: en los carteles del pueblo se usa *a*; también en la prensa y en un diccionario de autoridad, y otra colega que ha visitado personalmente la localidad lo confirma. Dos compañeros opinan también al respecto y concluyen que se escribe con *a*. La secuencia también incluye 15 *Me gusta* del resto de estudiantes, sea del intercambio completo (4) o de alguna aportación (1-4), lo cual muestra que más estudiantes accedieron a esta publicación.

El ejemplo muestra otros aspectos relevantes: 1) los estudiantes participan más y con más rapidez en Facebook que en el EVA académico; 2) las intervenciones son espontáneas, breves (dos líneas), relevantes, oportunas y con pruebas (2 hipervínculos); 3) el intercambio está condicionado por la interfaz de la red social: las intervenciones se ordenan cronológicamente y aparecen encajonadas, como un juego de muñecas rusas.

El ejemplo muestra otros aspectos relevantes: 1) los estudiantes participan con mayor frecuencia y con más rapidez en Facebook que en el EVA académico; 2) las intervenciones son espontáneas, breves (dos líneas), relevantes, oportunas y con pruebas (2 hipervínculos); 3) el intercambio está condicionado por la interfaz de la red social: las intervenciones se ordenan cronológicamente y aparecen encajonadas, como un juego de muñecas rusas. El sistema especifica la hora y el día de la intervención y cuantifica el número de *Me gusta*, aunque ello pueda indicar varias cosas (número de lectores, acuerdo o apoyo con el autor, etc.).

El segundo ejemplo consta de dos interacciones docente-alumno, de la asignatura propedéutica *Comunicación e Introducción a la Universidad* (grado en Traducción e Interpretación, 1º, 2012), con 80 estudiantes. Como se observa en la primera captura de la figura 3, un estudiante plantea dudas sobre un punto del programa, la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson; todos los alumnos han visto la pregunta y esperan su respuesta.

Figura 3



La pregunta es: "¿Cuál era la diferencia entre las implicaturas débiles y las fuertes? ¡Gracias!". Se trató este aspecto en clase presencial, puesto que se requería conocer estos conceptos para resolver una tarea de análisis de chistes. El docente solicita primero la colaboración de otros estudiantes: "¡Venga, que algún colega responda!". 20 minutos después responde: "R, la fuerte es la que es imprescindible para que el diálogo tenga sentido, mientras que la débil es la que no lo es, la que podría negarse y el diálogo seguiría siendo coherente. Por ejemplo: A: ¿Vienes al cine? B: ¡Estoy muerto!. Implicatura fuerte: está cansado, no viene; implicatura débil: ¿corrió una maratón?, ¿está enfermo?, ¿no ha dormido?...". El propio aprendiz concluye: "Vaale, ¡ahora está claro! ¡Gracias, Daniel!".

Al terminar esta asignatura los alumnos presentaban un informe de autoevaluación y dos estudiantes citaron explícitamente este intercambio en Facebook como recurso útil para solucionar dudas. Una escribió: “Uno de los temas explicados en clase que más me costó entender fue *la implicatura fuerte y débil*. [...] Lo entendí gracias a un comentario del docente en Facebook; copié el fragmento y lo incorporé a mis apuntes”.

Dos aspectos destacables de esta captura son: 1) las intervenciones son breves, lo cual limita enormemente las posibilidades de interacción sobre temas especializados de una materia; no es fácil atender preguntas técnicas de los estudiantes en un entorno verbal tan limitado, que solo acepta escritura e hipervínculos, pero no gráficos, dibujos o esquemas; el docente debe elegir muy bien sus palabras y ejemplos; 2) el docente responde a la pregunta el mismo día en que se formula, a las 20 horas, fuera de su horario laboral, lo cual revela las exigencias que imponen las redes sociales a la tarea docente.

En la misma tarea, 9 días después, como se expresa en la figura 4 otra estudiante preguntó: “¡Hola compañeros y compañeras! ¿Alguien me podría explicar en privado y con detalle la teoría de la relevancia? La verdad es que no la entiendo muy bien y lo necesito para terminar la práctica. ¡Gracias!”; el término “práctica” se refiere a la tarea mencionada de analizar chistes. Y destaquemos que 65 estudiantes del grupo han visto esta publicación.

**Figura 4**



**M** [redacted] 28 / novembre / 2012

Hola companys i companyes!

Algú em podria explicar per privat en detall la teoria de la rellevància? La veritat és que no l'entenc massa i em fa falta per poder acabar la pràctica.

Gràcies!

M'agrada · Comenta-ho

✓ 65 l'han vist

**Daniel Cassany** Marina... Així es difícil que algu et respongui... No es una cosa que es pugui explicar amb un post... Fes preguntes concretes o vine a tutoria. Rellegeix les preguntes dels teus companys, i les respostes que els he donat.  
28 / novembre / 2012 a les 17:15 · M'agrada

**M** [redacted] Si es pot explicar en una classe, una persona que l'entengui bé deu poder-la explicar per missatge privat 😞 Tinc molts de dubtes, crec que és més pràctic demanar una explicació de tot, la veritat.  
28 / novembre / 2012 a les 17:17 · M'agrada

**Daniel Cassany** Una classe dura 90' i en vam necessitar dues per explicar-la. Marina, truca'm o vine a tutoria i t'ho explicaré.  
28 / novembre / 2012 a les 17:39 · M'agrada

**M** [redacted] Gràcies Daniel.  
28 / novembre / 2012 a les 17:40 · M'agrada

Escriu un comentari...

La comparación entre los dos intercambios muestra las diferencias entre una práctica buena y mala. No podemos presuponer que los aprendices ya saben colaborar en línea, seguir una asignatura en Facebook, hacer preguntas concretas y breves, mantener una actitud colaborativa o compartir sus intervenciones con el resto; su experiencia personal previa, forjada en intercambios privados y coloquiales, no se traslada automáticamente a contextos académicos.

Dedicamos 3 horas de exposición magistral a explicar dicha teoría, por lo que es muy difícil atender esta pregunta en un post. Resulta todavía más temeraria la petición de que sea “con detalle” o con un mensaje “privado” —con lo que nadie más podría aprovecharlo. Además, la estudiante no ha visto las preguntas y respuestas previas del tema, como la anterior, ni parece haber consultado la bibliografía. El docente interviene para modelar esta conducta: “M... Así es difícil que alguien te responda. No es algo que se pueda explicar en un post. Haz preguntas concretas o ven a tutoría. Relee las preguntas de tus compañeros y las respuestas que les he dado”. Pero la estudiante no atiende; a los dos minutos responde: “Si se puede explicar en una clase, una persona que la entienda la tiene que poder explicar en mensaje privado. Tengo muchas dudas, creo que es más práctico pedir una explicación de todo, la verdad”. Nadie respondió a la pregunta, la alumna tampoco vino a tutoría y no aprobó esta asignatura.

La comparación entre los dos intercambios muestra las diferencias entre una práctica buena y mala. No podemos presuponer que los aprendices ya saben colaborar en línea, seguir una asignatura en Facebook, hacer preguntas concretas y breves, mantener una actitud colaborativa o compartir sus intervenciones con el resto; su experiencia personal previa, forjada en intercambios privados y coloquiales, no se traslada automáticamente a contextos académicos. Por otro lado, los ejemplos muestran cómo los intercambios en las redes sociales son públicos e influyen en los seguidores silenciosos, esos estudiantes que no publican, que solo hacen clic en *Me gusta* o que solo visitan la publicación (de modo que el contador de visitas les incluye).

## CONSIDERACIONES FINALES

### Acabamos con cinco recomendaciones prácticas:

1. *Infórmate de las redes que usan tus alumnos.* Ignorar qué hacen nuestros estudiantes con las redes sociales no solo impide aprovecharlas para aprender sino que contribuye a distanciar nuestra clase de sus prácticas cotidianas. Vale la pena preguntar a los estudiantes si utilizan alguna red social para ayudarse en la asignatura. Incluso si como docentes preferimos no usar redes sociales, es útil saber si los alumnos las usan o no por su cuenta, puesto que ello afecta al día a día: con red social los alumnos se avisan al instante de cualquier incidencia, comparten las soluciones de una tarea, pueden contactar con un alumno ausente, etc. Conviene planificar la enseñanza contando con este elemento: diseñar tareas personalizadas que eviten el ‘copiar y pegar’, pedir a algún alumno que avise al resto de la clase de las incidencias, preguntar por los alumnos menos activos, etc.

2. *Conforma una red social de apoyo.* Disponer de una red social de apoyo a la clase tiene muchas ventajas, como hemos mostrado más arriba. Puede ser una red de dudas, preguntas y respuestas, como en los ejemplos de Facebook, o pueden ser tareas más sofisticadas e imbricadas en la materia, como los ejemplos de Pinterest y Diigo. En todos los casos, el docente debe integrarse

en la red, fijar la manera de usarla (lengua usada, contenido, calendario) y animar cada semana a participar. Muchas redes permiten separar la vida privada de los alumnos y del docente de las tareas académicas, con las opciones de configuración.

3. *Educa al estudiante para usar la red social.* Muchos estudiantes usan solo las redes para divertirse y contactar con sus amigos y no saben usarla para aprender o resolver tareas académicas. Es conveniente establecer pautas de participación y colaboración, ofrecer buenos ejemplos, seguir de cerca cada estudiante, identificar a los que tengan dificultades y ofrecer varios tipos de ayuda: explicación en clase, tutoría, correo personal, apoyo de un compañero, etc. Formar a los estudiantes con más destrezas informáticas resulta fundamental para no cargar con exceso de trabajo al docente.

4. *Aprovecha las redes sociales para tu formación continuada.* Seguir a tus autores favoritos en Twitter, formar parte de un grupo de trabajo en Facebook, abrir un perfil en una red profesional con el resto de colegas del ámbito son prácticas excelentes que permiten vincularse con la profesión y estar más informado de las novedades y los avances que se producen de manera constante. No es muy diferente de leer el boletín en papel de una asociación, asistir a su congreso anual o recibir la correspondencia periódica, aunque en las redes sociales la información circula de manera inmediata y multimodal.

5. *Utiliza varias redes sociales, aprovechando las particularidades de cada una.* Cada red tiene sus fortalezas (popularidad, funcionalidades, seguridad), que pueden aprovecharse para diferentes tareas, como muestran los ejemplos anteriores. Trabajar con varias redes en una misma asignatura tiene inconvenientes (entrar y salir de diferentes espacios, manejar varias cuentas y contraseñas, etc.), pero articula un contexto de trabajo más realista y actual. Animar a los estudiantes a conocer nuevos entornos de aprendizaje, redes sociales diferentes, es una manera implícita de favorecer su emigración digital y de prepararlos mejor para el futuro —y el presente.

## REFERENCIAS

Barton, D. y Tusting, K. (2005). *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Londres: CUP.

Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.

Bosch, T. (2009). Using Online Social Networking for Teaching and Learning: Facebook Use at the University of Cape Town, *Communicatio*, 35(2): 185–200.

- Brice, Sh. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. (2ª ed. 1996) Cambridge: CUP
- Cassany, D. (2015). Forums and chats to learn languages: functions, types and uses. En R. Hernández, y P. Rankin (eds.). *Third-Level Education and Second Language Learning: Promoting Self-directed Learning in new Technological and Educational Contexts*. (pp. 135-158) Londres: Peter Lang.
- Cassany, D. (2011a). *En línia: llegat i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó. Versión castellana: *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama. 2012.
- Cassany, D. (ed.) (2011b) "El español escrito en contextos contemporáneos", *Cuadernos Comillas, 1*: 1-4. <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/>
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2014). El aprendizaje de la competencia hipertextual. En C. Lomas (ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. (pp. 135-148) Barcelona: Octaedro.
- Castañeda, L., y Adell, J. (eds.) (2013) *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en la red*. Alcoi: Marfil.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Editorial MAD.
- Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En Castañeda, L. (ed.) *Aprendizaje con redes sociales*. (pp. 17-39) Sevilla: MAD.
- Crespo, R. M. y García, J. J. (2010). Redes sociales. La madeja tecnificada. En Castañeda, L. (ed.) *Aprendizaje con redes sociales*. (pp. 63-90) Sevilla: MAD.
- Foog, L., Derek, M. A., y Fogg, B. J. (2011). *Facebook para educadores*. <https://www.facebook.com/safety/attachment/Facebook%20for%20Educators.pdf>
- Fordham, I., y Goddard T. (2013). *Facebook Guide for Educators. A Tool for Teaching and Learning*. Londres: The Education Foundation. <http://www.ednfoundaion.org/wp-content/uploads/Facebookguideforeducators.pdf>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique to traditional schooling*. Londres: Routledge.

- Gee, J. P. (2014). *Collected Essays on Learning and Assessment in the Digital World*. Champaign (Illinois): Common Ground.
- IES20\_1X1 (2012) "IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea". Proyecto de I+D+i:  
<https://sites.google.com/site/ies201x1/home>
- Jones, R. H., Chik, A., y Hafner, Ch. A. (2015). *Discourse and digital practices. Doing Discourse Analysis in the Digital Age*. Londres: Routledge.
- Kalman, J., y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI CREFAL.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (3ª ed.) Maidenhead (Berkshire): Open University Press.
- Lave, J., y Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: CUP.
- Manca, S., y Ranieri, M. (2013). "Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment", *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6): 487-504.
- Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. (eds.) (2010) *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel / Paidós. <http://www.proyectofacebook.com.ar/>
- Scribner, S. y Cole M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Street, B. (2001). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge (Literacies).
- Trujillo, F. (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- Varo, D., y Cuadros, R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua, *redELE*, 25. [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013\\_redELE\\_25\\_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f)
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: CUP. Versión española: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós: 2001.

Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y Comunidad en los Andes Peruanos*. Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico (Centro de Investigación)-Instituto de Estudios Peruanos (IEP): Lima.

Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

## Notas

---

<sup>1</sup>Este capítulo toma datos del proyecto de investigación *IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea* (EDU2011-28381; 2012-14), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2011, del gobierno español; también ha utilizado fondos del proyecto AGAUR 2009 SGR 803 (resolución 3-7-2009) del gobierno catalán, aportados al grupo reconocido y consolidado de investigación Gr∩del (*Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*), al que pertenece el autor.

<sup>2</sup>Versión en español: <https://sites.google.com/site/redacespecializada/> Versión en catalán: <https://sites.google.com/site/redacespecialitzada/>

<sup>3</sup>Ver grupos de la asignatura en: <https://groups.diigo.com/user/Dancassany>

<sup>4</sup>Ver tableros de la asignatura en: <https://www.pinterest.com/dancassany/>

<sup>5</sup>*Vacaciones infernales*: <https://www.facebook.com/groups/239456232770377/>

<sup>6</sup>*Aprender escribiendo*. Site: <http://www.aprenderescribiendo.com/aprenderescribiendo/> Perfil en Facebook: [https://www.facebook.com/pages/AprenderEscribiendo/123420204425056?sk=info&tab=page\\_info](https://www.facebook.com/pages/AprenderEscribiendo/123420204425056?sk=info&tab=page_info)



# CAPÍTULO VIII ESCRIBIR

### **MONTSERRAT CASTELLÓ BADÍA**

Profesora Catedrática de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, FPCEE. Directora del Grupo de Investigación Construcción del Conocimiento Estratégico, Lectura y escritura (SINTE-Lest). Principales líneas de investigación: identidad, competencias y formación docente en diferentes niveles educativos y la universidad; Estrategias de escritura académica. Entre sus publicaciones destacan: *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (2012), *Learning To Write Effectively: Current Trends In European Research* (2012) y el monográfico *Escribir en la universidad. La perspectiva de los protagonistas: estudiantes y profesores en la revista Cultura y Educación*, 27(3) de 2015.

## CAPÍTULO VIII

### ESCRIBIR ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN. APRENDER A DESARROLLAR LA VOZ Y LA IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR NOVEL

#### RESUMEN

La publicación de artículos de investigación se ha convertido en los últimos años en uno de los requisitos fundamentales tanto para acceder a la carrera investigadora como para progresar en la misma, lo que, unido a la proliferación de revistas científicas con sus correspondientes *índices de impacto*, *formas de clasificación* y exigencias a diferentes niveles, está empezando a generar cambios y nuevos retos en la cultura y las prácticas discursivas de los jóvenes investigadores, sus supervisores y la comunidad científica en general. Este capítulo tiene por finalidad ofrecer elementos que nos permitan repensar algunos aspectos de la formación de los investigadores noveles de tal forma que consigamos mejorar su nivel de *alfabetización científica*, a través de la escritura de artículos a lo largo de sus estudios de maestría y doctorado. Para ello, y desde una perspectiva sociocultural, el primer apartado se dedica a caracterizar el género *artículo de investigación* teniendo en cuenta las funciones que cumple en la comunidad científica; en un segundo apartado se analizan las dificultades y tensiones que enfrentan los investigadores noveles al escribir sus primeros artículos y finalmente se detallan los argumentos y principios de aquellas propuestas formativas que, de acuerdo a los resultados de investigaciones recientes, se han revelado útiles para ayudar a los estudiantes no sólo a resolver dichas tensiones sino también a desarrollar de su identidad como investigadores noveles y favorecer su inserción en la comunidad científica.

#### INTRODUCCIÓN

Mi primera reacción (ante las críticas) si recibo un gran número de comentarios nunca es de alivio por el hecho de contar con alguien que sea honesto conmigo y me ayude a mejorar al máximo mi trabajo. No, mi primer pensamiento es: "Bien, lo siento, pero no puedo ser tu amiga, porque creo que tienes muchos problemas. Y una personalidad retorcida y mal carácter".

A veces, no consigo pronunciar ni una sola palabra porque estoy muy decepcionada. La crítica es muy difícil de aceptar. Pero habitualmente algunos amigos me convencen para que revise mi texto con ellos, así que al final me siento aliviada y agradecida. Cuando alguien de confianza te da su opinión, sientes realmente cuál es el efecto de tu trabajo en la gente. (Lammot, 1994. pp. 166-167)

La publicación de artículos de investigación se ha convertido en los últimos años en uno de los requisitos fundamentales tanto para acceder a

Una de las actividades privilegiadas para promover esta alfabetización científica es la escritura y publicación de artículos de investigación con todo lo que dicho proceso conlleva; tal vez por ello, en los últimos años ha crecido de forma exponencial el interés y la investigación sobre sus características y requisitos, los desafíos y exigencias que implica su escritura o las implicaciones de su enseñanza en el desarrollo de la identidad de los investigadores noveles y su inserción en la comunidad científica.

la carrera investigadora como para progresar en la misma, lo que, unido a la proliferación de revistas científicas con sus correspondientes *índices de impacto*, formas de clasificación y exigencias a diferentes niveles, está empezando a generar un cambio en la cultura y las prácticas discursivas de los jóvenes investigadores y sus supervisores y, en definitiva, de la comunidad científica en general (Castelló, McAlpine y Pyhalto, 2015). A lo anterior se añade el aumento de la globalización de la producción científica que se concreta en la movilidad de investigadores, la deslocalización de la producción científica y la proliferación del inglés como vehículo de comunicación en esta comunidad global (Nerad y Evans, 2014)<sup>1</sup>.

Este escenario plantea retos importantes para la formación de investigadores noveles y ha suscitado reformas notables tanto de las estructuras como de los programas de maestría y doctorado (Boud y Lee, 2009; Brunner, 2001; EUA, 2009; UBC *Graduate and Postdoctoral Studies*, 2014). Para afrontar con éxito dichos retos, resulta necesario diseñar propuestas formativas en las que se apueste seriamente por la *alfabetización científica* de los estudiantes, lo que implica, en primer lugar, proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender las claves que subyacen al predominio de determinadas formas de comunicación científica en su comunidad de referencia; y, en segundo lugar, iniciar procesos de reflexión acerca de su rol (y el de sus supervisores) y su participación en los canales de comunicación que dicha comunidad pone a su alcance.

Una de las actividades privilegiadas para promover esta *alfabetización científica* es la escritura y publicación de artículos de investigación con todo lo que dicho proceso conlleva; tal vez por ello, en los últimos años ha crecido de forma exponencial el interés y la investigación sobre sus características y requisitos, los desafíos y exigencias que implica su escritura o las implicaciones de su enseñanza en el desarrollo de la identidad de los investigadores noveles y su inserción en la comunidad científica.

A partir de los resultados de estas investigaciones, mi interés en este capítulo es ofrecer elementos que nos permitan repensar algunos aspectos de la formación de los investigadores noveles, vinculados a la consecución de la mencionada *alfabetización científica* y, más concretamente a la escritura de artículos a lo largo de sus estudios de doctorado. Para ello, en primer lugar, caracterizaré el género *artículo de investigación* teniendo en cuenta las funciones que cumple en la comunidad científica; en segundo lugar, explicaré las dificultades y tensiones que enfrentan los investigadores noveles al escribir sus primeros artículos y finalmente argumentaré cuáles son los principios de aquellas propuestas formativas que, de acuerdo a los resultados de investigaciones recientes, se han revelado útiles para ayudar a los estudiantes de doctorado a resolver dichas tensiones.

## ESCRIBIR ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN: CARACTERÍSTICAS DEL GÉNERO

No estoy desvelando ningún secreto al afirmar que escribir –y publicar– artículos de investigación es una de las actividades que resulta más difícil no sólo para los estudiantes de doctorado sino también para los investigadores

sénior que tienen una dilatada experiencia como autores y que son escritores competentes (Emerson, 2012; Iñesta y Castelló, 2012) ¿Por qué resulta tan demandante escribir un texto que, por otra parte parece estar altamente tipificado, en el que se comunica un trabajo ya realizado y que apenas acostumbra a tener entre 7000 y 8000 palabras? Para responder esta cuestión resulta necesario analizar cuáles son las características que permiten identificar un determinado texto como un artículo de investigación, es decir las características que lo definen como un género específico. Lejos de ser sólo –como plantea la pregunta anterior- el vehículo a través del que se comunica la investigación realizada (estudio empírico o revisión) o una determinada posición teórica (artículo de posicionamiento teórico) respetando para ello determinadas convenciones, el artículo de investigación es un instrumento privilegiado de construcción de conocimiento en contextos socioculturales específicos (Camps y Castelló, 2013).

De la conceptualización anterior se desprende que, a pesar de que los *artículos de investigación* mantienen una relativa estabilidad formal que hace que los reconozcamos como géneros específicos, también evolucionan y se modifican tanto a nivel de contenido como estilística y estructuralmente en función de la propia evolución de la comunidad científica, de sus intereses, finalidades y prioridades (Bakhtin, 1982; Bazerman, 1988; Bazerman y Russell, 1994). Ello es así porque, en último término, los géneros son producciones sociales y culturales que cumplen funciones específicas, es decir median la participación social gracias al uso de patrones lingüísticos y mecanismos discursivos relativamente estables y tipificados (Chitez y Kruse, 2012; Miller, 1984; Russell y Cortés 2012). En consecuencia, resulta fundamental conocer las funciones que cumplen los *artículos de investigación* en la comunidad científica y los motivos que orientan su escritura, para otorgar sentido a las convenciones y formas textuales que les son propias.

Destacamos al menos cinco grandes funciones que, en línea con lo que hemos argumentado en trabajos anteriores, deberían cumplir los artículos de investigación (Castelló y Iñesta, 2012; Iñesta y Castelló, 2012):

- *Función epistémica.* Una de las principales funciones de los artículos de investigación es la de construir, transformar y hacer avanzar el conocimiento en un ámbito de conocimiento específico. Para ello se requiere que el escritor disponga de un conocimiento amplio de la comunidad científica de referencia para discernir lo que puede ser considerado como novedoso, relevante y necesario. Esta es una de las funciones que más preocupa a los escritores expertos que además son muy conscientes de que cada artículo está situado en unas determinadas coordenadas socio-históricas que avalan dicha función epistémica por lo que los mecanismos discursivos y retóricos que utilizan varían en función de su adscripción disciplinar, geográfica o su nivel de expertitud (Emerson, 2012; Hyland, 2000; Mur-Dueñas, 2012).

- *Función dialógica.* Otra de las funciones importantes de los artículos de investigación es la de dialogar con otros miembros de la comunidad científica. Cualquier texto, como ya estableció Bakhtin (1982 [1979]) se escribe en respuesta

▀ En consecuencia, resulta fundamental conocer las funciones que cumplen los artículos de investigación en la comunidad científica y los motivos que orientan su escritura, para otorgar sentido a las convenciones y formas textuales que les son propias.

Los estudios sobre las dificultades específicas de los investigadores noveles al escribir artículos de investigación han sido prolijos, sobre todo en lo que refiere al análisis de los problemas y deficiencias de sus textos en relación a los de autores reconocidos en su ámbito de investigación.

a otros anteriores y aspira a su vez a ser respondido por textos venideros. Los artículos de investigación no son ajenos a esta función dialógica de la escritura que, en este caso, se vehiculiza a través de complejos y variados recursos que permiten a los escritores posicionarse, matizar o enfatizar determinadas ideas, enfoques y propuestas y, en definitiva, participar en las conversaciones y debates abiertos de una determinada comunidad (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011; Swales, 2004).

- *Función relacional.* Los escritores establecen o mantienen redes de influencia cuando escriben sus artículos de investigación que fundamentalmente tienen que ver con la invocación de unas determinadas voces en detrimento de otras, mediante el uso de mecanismos intertextuales de adscripción, atribución y/o valoración de estas voces y, consecuentemente, de los autores que las encarnan (Nihalani y Mayrath, 2008).

- *Función identitaria.* La escritura de artículos de investigación cumple también una destacada función en la construcción de la identidad de los investigadores en la que participan todos aquellos agentes que intervienen de forma más o menos explícita en el proceso de (co)escritura y publicación, desde los supervisores –en el caso de los estudiantes de doctorado, co-autores –cuando los hay-, hasta los revisores –formales e informales-, editores y lectores. La identidad del autor-investigador se construye pues, en contextos situados en los que los autores, además de posicionarse como tales, son reconocidos como *investigadores-que-publican* por el resto de la comunidad científica (Castelló y Iñesta, 2012; Ivanič, 1998).

La necesidad de garantizar todas estas funciones explica la dificultad que conlleva su escritura, especialmente para aquellos que, como los estudiantes de doctorado, todavía no dominan las claves de la participación en la comunidad científica, a la que apenas conocen y en la que acostumbran a tener una participación todavía incipiente, meramente periférica (Lave y Wenger, 1991). A analizar estas dificultades y retos dedicaré el siguiente apartado.

### **TENSIONES A LAS QUE SE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO E INVESTIGADORES NOVELES AL ESCRIBIR ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN.**

Los estudios sobre las dificultades específicas de los investigadores noveles al escribir artículos de investigación han sido prolijos, sobre todo en lo que refiere al análisis de los problemas y deficiencias de sus textos en relación a los de autores reconocidos en su ámbito de investigación. Entre estos estudios cabe destacar los de Swales (2004) que permitieron identificar la estructura prototípica de las diferentes secciones de los artículos de investigación y los pasos o movimientos (*moves*) que seguía el escritor en cada una de ellas, así como de los de Hyland (2000) que detallaron los mecanismos discursivos y el metalenguaje que permiten posicionarse o distanciarse de otros autores, implicar a los lectores o manejar la intertextualidad, además de demostrar su uso diferencial en función de la adscripción disciplinar o del tipo de artículo (Castelló *et al.* 2011).

Sin embargo, aún siendo extremadamente relevantes, los resultados de estos trabajos, no informan de las tensiones y dificultades a las que se enfrentan los investigadores noveles a la hora de escribir. Este análisis procesual incluye bastante más que el conocimiento de los recursos y mecanismos discursivos y exige el estudio de situaciones auténticas de escritura en las que sea posible analizar las concepciones, acciones, estrategias, actitudes y emociones de los estudiantes. Desgraciadamente, este tipo de investigación ha recibido menos atención, si bien los estudios se han ido incrementando en los últimos años también en nuestro contexto (Carlino, 2003; 2012; Carrasco, Kent y Keranen, 2012; Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Castelló, Iñesta y González, 2010). Lo que sabemos hasta el momento indica que las dificultades están relacionadas con los aspectos que se detallan a continuación.

### **A) DESCONOCIMIENTO DEL GÉNERO**

La mayoría de los estudiantes que acceden a las maestrías o al doctorado provenientes de universidades españolas y latinoamericanas no sólo han recibido muy poca formación específica sobre los géneros de investigación, sino que además, salvo algunas excepciones, tampoco han tenido muchas oportunidades de escribir o leer este tipo de artículos (Corcelles, Oliva, Castelló y Milian, 2015; Castelló, 2015; González y Salazar, 2015). En la mayoría de países latinoamericanos se requiere que los estudiantes realicen tesis de grado y de magíster, si bien el significado y las prácticas asociadas a las mismas son notablemente diversas según las disciplinas y los países. En España, la reforma de los estudios universitarios, consecuencia de la implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* e impulsada por el *Proceso de Bolonia*<sup>2</sup>, ha supuesto la incorporación de un trabajo final de grado (TFG) y un trabajo final de máster (TFM) –con algunas similitudes a las mencionadas tesis de pregrado y de maestría respectivamente– en todo el sistema universitario. Probablemente en ambos contextos éstas sean las únicas situaciones de escritura (y también de lectura) cercanas a la producción de un artículo de investigación a las que se enfrentan nuestros estudiantes<sup>3</sup>; a menudo, ello conlleva que lleguen al doctorado con concepciones que derivan en prácticas erróneas respecto a la escritura de investigación, en las que priman, por ejemplo, el uso abusivo de pasivas e impersonales, las frases rebuscadas, el uso incorrecto de la citación y, en general, la falta de precisión y de secuencias argumentativas en beneficio de las descriptivas o expositivas (Castelló, 2008a; 2008b).

### **B) FALTA DE CLARIDAD RESPECTO A LAS DEMANDAS DE PRODUCCIÓN EN EL DOCTORADO**

Los importantes cambios que se han producido en los últimos años en la comunidad científica, a los que me he referido al inicio de este capítulo (Nerad y Evans, 2014), han contribuido a cierta falta de claridad respecto al tipo y cantidad de producción textual que en la actualidad se espera de un estudiante de máster o un doctorando. En algunos contextos y disciplinas –predominantemente del ámbito de las ciencias– es habitual que la tesis se realice a través de un compendio de artículos que además acostumbran a escribirse en régimen

■ Esta diversidad y falta de claridad respecto al tipo de texto(s) a escribir en la maestría o el doctorado, su forma y función, las fuentes de las que se nutren y el grado de responsabilidad de los distintos actores en el proceso (director, estudiante, pares) genera muchas tensiones a lo largo del proceso de escritura y hace bastante más compleja la labor de los jóvenes investigadores y, por supuesto, también la de sus directores (Carlino, 2012; Carrasco, Kent y Keranen, 2012).

de coautoría, no sólo con el director sino también con otros pares investigadores. En cambio, en los ámbitos de las ciencias sociales y de la salud coexisten con diferente fortuna ambos formatos: el de la tesis por compendio de artículos y el de la monografía tradicional. En los casos en los que se acepta la presentación de artículos ya publicados, la variabilidad es máxima en cuanto al tipo y número de artículos requeridos, la forma de presentación de los mismos e incluso a la posibilidad de que algún coautor forme parte del tribunal. También en algunos másteres, al menos en el contexto español, empieza a ser frecuente que la tesis de maestría implique la realización de un artículo científico, que puede, en ocasiones, ser publicado.

Aún en los casos en que se siguen priorizando las tesis en formato tradicional, son muchas las universidades que requieren que el estudiante haya publicado algún artículo antes de finalizar sus estudios de doctorado. Además, y de forma consecuente con las prácticas de publicación actuales, la definición de la monografía tradicional o su concreción es cada vez más heterogénea. Así por ejemplo en muchas universidades españolas se ha limitado su extensión lo que, evidentemente, conlleva cambios en las prácticas de revisión de la bibliografía relevante, la descripción de la metodología o la presentación de los resultados. Por último, las fuentes de las que los estudiantes se nutren, excepto en algunos ámbitos disciplinares muy específicos, cada vez más se circunscriben casi exclusivamente a los artículos de investigación en detrimento de otras publicaciones, lo que indica hasta qué punto se han convertido en el vehículo de comunicación privilegiado por la comunidad científica.

Esta diversidad y falta de claridad respecto al tipo de texto(s) a escribir en la maestría o el doctorado, su forma y función, las fuentes de las que se nutren y el grado de responsabilidad de los distintos actores en el proceso (director, estudiante, pares) genera muchas tensiones a lo largo del proceso de escritura y hace bastante más compleja la labor de los jóvenes investigadores y, por supuesto, también la de sus directores (Carlino, 2012; Carrasco, Kent y Keranen, 2012).

### **C) LA IDENTIDAD EN TRANSICIÓN: ENTRE ESTUDIANTE E INVESTIGADOR**

Los estudiantes de maestría y doctorado, como su propio nombre indica, son, en primer lugar, estudiantes; es decir, han desarrollado una identidad como tales que les define, orienta lo que les interesa y les posiciona en sus relaciones con los otros ya sean sus pares o profesores. Sin embargo, se espera que transiten desde esta posición de estudiante a la de investigador, lo que, consecuentemente, exige un cambio de identidad. Los estudios al respecto indican que los cambios y transiciones en términos de identidad no son fáciles y acostumbran a ir acompañados de tensiones y contradicciones entre unas formas de hacer, pensar y sentir que gradualmente van sufriendo modificaciones, en ocasiones se amplían, redefinen e incluso se sustituyen por otras (Aguayo, Castelló y Monereo, 2014; Beijjaard, Verloop y Vermut, 2000). Este cambio a menudo conlleva situaciones intermedias en las que, especialmente los doctorandos, ya no se perciben como estudiantes pero tampoco son aún investigadores; están en transición, como



revela la afirmación de uno de nuestros estudiantes que insistía en que él no era todavía un *investigador*, sólo un *becario* (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013). Por lo tanto, el período de formación doctoral implica fundamentalmente un tránsito hacia la construcción de una nueva identidad como investigador de tal forma que se espera que quienes acceden al grado de doctor puedan integrarse en la comunidad científica y participar activamente en la misma con todo lo que esto conlleva, especialmente en términos de autoría científica. En esta situación de tránsito, la escritura de artículos de investigación es aún más difícil de lo que lo es para los investigadores experimentados puesto que el desarrollo de la identidad como investigador está intrínsecamente relacionada con las propias concepciones sobre la escritura. Cuestiones relativas a la manera de gestionar el proceso de composición –cuándo y por qué es necesario planificar, cómo integrar las fuentes consultadas con las propias aportaciones, el tipo, cantidad y finalidad de las revisiones, por citar sólo las más habituales- o las representaciones sobre cómo deberían ser los textos finales y la presencia que el escritor debe tener en ellos, conforman lo que algunos autores hemos denominado la identidad de autor (*authorial identity*) (Castelló, et al., 2011; Castelló y Iñesta, 2012; Nelson y Castelló, 2012; Prior y Bilbro, 2012).

#### **D) EL TEXTO COMO ARTEFACTO: ENTRE EL PRODUCTO Y EL PROCESO**

Para que los artículos de investigación cumplan con la función epistémica de la escritura a la que me he referido unas líneas más arriba, es preciso que los estudiantes transiten desde concepciones y prácticas cercanas al modelo de *decir el conocimiento* hacia posturas más compatibles con el de *transformar del conocimiento*, entendiendo además que no hay fórmulas generales sino que se trata de ajustar la escritura a los propios objetivos discursivos y retóricos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Castelló, 2002). Algunos trabajos recientes indican que éste no es un proceso fácil y que incluso los investigadores postdoctorales tienen dificultades para dejar de *contar lo que hicieron* y hacer el salto hacia una escritura epistémica que les permita *argumentar y persuadir* a sus pares de las aportaciones científicas que su trabajo conlleva para la comunidad científica en la que se ubican (Florence y Yore, 2004; Emerson, 2012).

Este salto conlleva la modificación de las representaciones sobre el producto final, el texto o artículo a escribir, que, para la mayoría de los doctorandos, se reduce a conseguir, cuanto antes mejor, un texto acabado, sin errores y ajustado a las convenciones. Sin embargo, algunos estudios han demostrado que ésta no es la mejor manera de progresar y que, por el contrario, la consideración del texto como un artefacto mediador de la propia actividad de escritura, permite actuar de forma más eficiente en la gestión y regulación de dicha actividad (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Prior, 2006). Para ello se requiere que los escritores noveles entiendan que el propio texto es una *herramienta* que permite *pensar* sobre el texto, lo que implica *repensarlo*, de tal manera que sucesivas versiones permiten reelaborar la información –y no sólo la forma de presentarla- hasta que se

▀ Cuestiones relativas a la manera de gestionar el proceso de composición –cuándo y por qué es necesario planificar, cómo integrar las fuentes consultadas con las propias aportaciones, el tipo, cantidad y finalidad de las revisiones, por citar sólo las más habituales- o las representaciones sobre cómo deberían ser los textos finales y la presencia que el escritor debe tener en ellos, conforman lo que algunos autores hemos denominado la identidad de autor (*authorial identity*) (Castelló, et al., 2011; Castelló y Iñesta, 2012; Nelson y Castelló, 2012; Prior y Bilbro, 2012).

ajuste a los propios objetivos discursivos. Este cambio de concepción se ha revelado extremadamente útil para ayudar a los doctorandos a escribir sus primeros artículos y a regular las contradicciones y retos tanto cognitivos como emocionales que esta situación implica. En el apartado relativo a las propuestas formativas nos ocuparemos de cómo puede facilitarse.

### **E) LA REGULACIÓN DE PENSAMIENTOS Y AFECTOS EN COMUNIDADES DIVERSAS**

La necesidad de regular pensamientos y afectos es otro de los retos a los que se enfrentan los investigadores noveles a lo largo de su período de formación. Como es sabido, la regulación tiene que ver con el manejo eficiente de estrategias que permitan ajustar lo que pensamos, hacemos y sentimos a las exigencias y objetivos de una determinada situación de comunicación (Castelló, 2002; Castelló, Bañales y Vega, 2010; Englert, Mariage y Dunsmore, 2006). Por ello, para aprender a regular no basta con disponer de conocimientos declarativos –en nuestro caso acerca de qué son los artículos de investigación-, procedimentales –cómo se escriben y qué recursos implican- o actitudinales –interés por el diálogo con otros investigadores o la aceptación de críticas; se trata sobre todo de aprender *cuándo y por qué* un determinado pensamiento, recurso o actitud son útiles y de desarrollar un pensamiento estratégico o condicional que siempre es situado (Monereo, Pozo y Castelló, 2001) y que en el caso de la escritura de investigación a menudo se vehiculiza a través de mecanismos de *regulación socialmente compartida* como los que implican la revisión por pares o la coautoría, entre otros (Caffarella y Barnett, 2000; Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Ver también al respecto la propuesta de Colombo, en este volumen). Además, la escritura de cualquier texto académico o científico moviliza potentes sentimientos y provoca emociones a veces contradictorias (Carlino, 2012; Wellington, 2010), que se acentúan cuando se trata de escribir un artículo de investigación, exponerlo a la valoración externa cuando se envía a una revista, asumir el resultado de esta evaluación y rehacer de nuevo el texto. Cada una de las fases de este proceso conlleva siempre un cóctel de emociones que, en el caso de los investigadores noveles, puede acabar siendo explosivo. La cita de Lamott al inicio de este capítulo, en la que expresa lo que siente al recibir las críticas sobre sus textos, es un buen ejemplo de ello.

### **■ PROPUESTAS FORMATIVAS PARA ESCRIBIR ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN**

Son muchas las universidades que han desarrollado iniciativas y mecanismos institucionales para ayudar a los estudiantes de maestrías y doctorado a desarrollar sus habilidades como escritores (Aitchison y Lee, 2006; Caffarella y Barnett, 2000; Cargill, 2004; Carlino, 2012; Dysthe, 2012; Paré, Starke-Meyerring y McAlpine, 2009; Kamler y Thomson, 2008; la propuesta de González, en este mismo volumen también se centra en el acompañamiento de la escritura en los posgrados). Menos abundantes son las que de manera específica

han abordado la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de artículos de investigación (Bazerman, Keranen y Encinas, 2012; Castelló, Corcelles y Ñesta, 2013; Florence y Yore, 2004). A pesar de sus diferencias, el denominador común de todas estas propuestas es una determinada forma de entender el género *artículo de investigación* como una actividad cognitiva y social, acorde con lo que he venido defendiendo en este capítulo. Además, la mayoría parte de la idea de que los géneros son patrones recurrentes de organizaciones textuales que significan y median las actividades de una determinada comunidad (Bazerman, 1988), lo que les lleva a argumentar que su enseñanza no debería reducirse a la repetición y/o práctica de estos patrones sino más bien a garantizar que se comprenden los motivos, valores y reglas que subyacen a la producción científica de esa comunidad.

Por este motivo, dedicaré los apartados siguientes, no a presentar y caracterizar las propuestas existentes, sino a analizar y discutir los principios que las inspiran, con el convencimiento de que ésta es una estrategia útil para que cada lector pueda diseñar iniciativas originales, adaptadas a su contexto institucional y sociocultural y a la vez congruentes con los principios aquí presentados. No se trata pues, de reproducir lo que funcionó en un determinado contexto, sino de desarrollar iniciativas situadas que permitan trabajar en lo que hemos denominado la *zona de desarrollo institucional* (Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Lo importante en estos casos no es tanto la propuesta en sí, como la garantía de que permite avanzar en la dirección deseada.

### **LA CREACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE DOCTORADO**

Una primera premisa que debería tener presente cualquier propuesta cuya finalidad sea enseñar a escribir artículos de investigación es la de crear espacios en los que sea posible experimentar y analizar algunos de los roles y acciones que son habituales en las comunidades científicas. Para ello, es útil evocar el concepto de *comunidad de aprendizaje* en la que, como es sabido, se comparten los objetivos y se trabaja de forma colaborativa para conseguir que todos los miembros avancen generando conocimiento útil que permita cambios en cada uno de los miembros y en la propia comunidad (Engeström y Sannino, 2010; Castelló, 2010). En el caso que nos ocupa, este conocimiento se refiere a todo lo que conlleva escribir un artículo: los procedimientos y estrategias para planificar y revisar, quién nos ayuda, cuándo sabemos que el texto está listo, a qué revista lo enviamos o cómo reaccionamos a las críticas. Para que esto sea posible, es necesario que las propuestas formativas sean lo más auténticas posible, es decir que sitúen a los participantes en la posición de escribir un artículo con la intención real de publicarlo. La comunidad de aprendices –estudiantes de doctorado– puede entonces actuar como mediadora para facilitar la participación en la comunidad científica en la que todavía tienen un rol muy periférico (Lave y Wenger, 1991). Más concretamente, se deberían tener en cuenta las siguientes condiciones:

■ A pesar de sus diferencias, el denominador común de todas estas propuestas es una determinada forma de entender el género artículo de investigación como una actividad cognitiva y social, acorde con lo que he venido defendiendo en este capítulo.

Algunos estudios han revelado cómo los escritores expertos someten a escrutinio sus ideas antes de publicarlas en varios foros públicos y diferentes comunidades.

- Las propuestas formativas para escribir artículos de investigación requieren una extensión temporal que las hace poco compatibles con los cursos de carácter intensivo. Es muy difícil que en un curso de pocas horas de duración, que se realiza por ejemplo en apenas dos semanas, sea posible cambiar de manera efectiva, instaurar ciertas prácticas de escritura o crear estructuras colaborativas y de aprendizaje compartido estables como las que se requieren en una comunidad de aprendizaje. Escribir un artículo requiere tiempo y conlleva diferentes fases que no pueden acelerarse sin que pierdan su sentido y significado. Aunque es difícil ofrecer indicaciones al respecto, la experiencia desarrollada por nuestro equipo durante más de 10 años indica que cuando las propuestas se mantienen durante 2-3 meses (en ocasiones algo más) mejoran los resultados, no sólo en términos de satisfacción de los estudiantes o cambios en sus concepciones y estrategias, sino también en la calidad de sus producciones (Castelló, González y Iñesta, 2009; Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Castelló, Pardo y Fuentealba, 2012).

- El diseño de las propuestas debería promover que la participación de los estudiantes se realice desde posiciones y roles diversos. A menudo la escritura de un artículo es percibida por los investigadores noveles como una actividad individual, aislada del resto de actividades de investigación que acostumbran a tener una dimensión social evidente como por ejemplo la recogida o el análisis de los datos. En muchos casos, los directores comparten esta percepción, lo que acostumbra a traducirse en una expresión habitual muy reveladora: *¡Ahora ya sólo queda escribir!* La expresión, a menudo formulada una vez se recogieron y analizaron los datos o se leyó todo el material seleccionado, lanza el mensaje de que hay que encerrarse en casa y *contar* lo que se hizo (McAlpine y Admunsen, 2012). Al margen de que, como hemos visto, esta visión lineal de la escritura ha sido repetidamente desmentida por la investigación, tanto en expertos como en noveles, el mensaje remite a que se trata de escribir de forma individual y que el siguiente paso es disponer del producto ya acabado. Todos los datos de que disponemos hasta el momento también desmienten este supuesto. Las fases por las que pasa un texto son múltiples y variadas, y además, en el caso de los escritores expertos casi todas ellas son públicas y compartidas por diferentes colectivos (co-autores, compañeros, editores, etc.). Algunos estudios han revelado cómo los escritores expertos someten a escrutinio sus ideas antes de publicarlas en varios foros públicos y diferentes comunidades. Así, algunos presentan avances de sus artículos en conferencias o comunicaciones a congresos, otros los discuten con sus equipos de investigación, mientras que la mayoría escriben –y publican– de forma colaborativa (Emerson; 2012; Florence y Yore, 2004). Nada que ver con la situación del estudiante de doctorado

que, una vez recibe este mensaje de su director, entiende que no debe volver a pedirle una cita hasta que tenga un producto que además debe producir de forma individual y pareciera que sin demasiado esfuerzo. Las dudas sobre su habilidad como escritor de artículos de investigación, la ansiedad y a menudo la frustración están garantizadas si experimenta a lo largo de este proceso problemas de un cierto calado. La creación de una comunidad de aprendizaje permite no sólo compartir las dudas y problemas durante el proceso de composición sino también enfatizar la dimensión social del mismo.

- Las propuestas formativas deberían promover de forma equivalente la práctica de la escritura y la reflexión sobre esta práctica. Para que una comunidad genere aprendizaje de calidad es preciso que además de productos, en nuestro caso artículos, genere *conocimiento* sobre dicho producto y sus circunstancias. Se trata de que se escriba, pero sobre todo de que se comprenda qué supone escribir un artículo y que se genere conocimiento acerca de cuándo y por qué en un determinado contexto sociocultural la comunidad científica promueve unas formas discursivas por encima de otras. Este conocimiento condicional o estratégico es el que permite a los estudiantes persistir frente a las adversidades y facilita el proceso de aculturación y participación en la comunidad científica (Prior, 2006).

### **LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE AUTOR-INVESTIGADOR Y LA POSICIÓN EN LA COMUNIDAD CIENTÍFICA DE REFERENCIA**

Tal como he argumentado, para escribir un artículo que sea susceptible de ser publicado en alguna de las revistas de referencia de una determinada comunidad científica no basta con dominar los recursos formales, estructurales y discursivos propios de este tipo de texto. Se trata, además, de posicionarse ante la comunidad como un *autor* que la conoce y actúa desde una posición central, no-periférica de la misma. Por ello, el desarrollo de la *identidad* en tanto que *autor-investigador* es un objetivo irrenunciable de cualquier propuesta formativa para enseñar a escribir artículos de investigación.

Obviamente, el desarrollo de la identidad requiere de un largo proceso que es a la vez continuo y dinámico y también depende de la inserción en contextos profesionales (Nelson y Castelló, 2012) por lo que se tratará sólo de sentar las bases para que los estudiantes se perciban, sientan y actúen como autores-investigadores y, consecuentemente, aprendan a posicionarse como tales en sus textos. Cuando se envía un artículo a una revista científica, es el propio texto el que habla del autor a través de los mecanismos discursivos que éste haya adoptado o soslayado, consciente o inconscientemente. La voz del autor está –o no– presente en su artículo gracias a las elecciones realizadas durante su escritura (Castelló, et al., 2011); tanto es así que precisamente una de las primeras acciones que realizan los revisores cuando deben valorar un texto anónimo es intentar descifrar la posición del autor en la comunidad;

■ Otra condición básica que debería cumplir cualquier propuesta formativa para enseñar a escribir es la de facilitar situaciones y proporcionar estrategias para que los estudiantes ajusten y regulen sus pensamientos, afectos y prácticas de escritura en función de sus objetivos. Las fórmulas para favorecer los procesos de regulación son variadas pero fundamentalmente pasan por garantizar tres grandes premisas (Castelló, 2002; Castelló, 2008a, 2008b).

es decir, les preocupan cuestiones como: ¿se trata de alguien muy reconocido? ¿En qué contexto trabaja? ¿Cuál es su autoridad en relación al tema/ámbito de estudio? Evidentemente, las respuestas a estas cuestiones sólo las puede ofrecer el texto (Matsuda y Tardy, 2007). Enseñar a nuestros estudiantes a descifrar cómo el texto revela su identidad y su posición en la comunidad tiene que ver con la identificación de los *mecanismos discursivos* que les permiten *posicionarse, dialogar con otros autores* y manejar la *intertextualidad* (Hyland, 2000; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016) y resulta extremadamente útil, no sólo para que sus textos sean mejores, sino sobre todo para que tengan las claves que les permitan decidir cómo se presentan en su comunidad. Los resultados sobre el impacto de algunas propuestas formativas en el desarrollo de la identidad de autor-investigador son aún incipientes, pero esperanzadores tanto en lo que concierne a los cambios en los productos como en los procesos de composición (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa y Martínez-Fernández, 2012).

### LA REGULACIÓN DE PENSAMIENTOS, ACCIONES Y AFECTOS

Otra condición básica que debería cumplir cualquier propuesta formativa para enseñar a escribir es la de facilitar situaciones y proporcionar estrategias para que los estudiantes ajusten y regulen sus pensamientos, afectos y prácticas de escritura en función de sus objetivos. Las fórmulas para favorecer los procesos de regulación son variadas pero fundamentalmente pasan por garantizar tres grandes premisas (Castelló, 2002; Castelló, 2008a, 2008b).

En primer lugar se requiere aumentar el conocimiento de los estudiantes sobre el proceso de composición que conlleva la escritura de un artículo, proceso que a menudo se percibe como inconsciente o inexistente, y la conciencia de cómo, cuándo y por qué intervenir en el mismo. Algunos de los problemas de los estudiantes son fruto de este desconocimiento, como por ejemplo, los bloqueos recurrentes que se producen no sólo antes de empezar el escrito, sino también a mitad del proceso; la escasez de revisiones que efectúan o la incapacidad para anticipar algunos de los momentos clave del proceso de composición y las mejores formas de abordarlos (Castelló et al., 2007). Una de las actividades que venimos realizando con éxito para promover esta consciencia sobre el proceso, tanto en el doctorado como en los cursos de master en los que participamos, es la de escribir un *diario de escritura*. Los estudiantes registran cada vez que escriben, es decir antes de cada sesión de escritura, sus objetivos y expectativas para aquella sesión; una vez finalizada la sesión de escritura, vuelven al diario y anotan lo que hicieron, su valoración de la sesión y cómo se sintieron. Al cabo de un cierto tiempo de llevar este tipo de registro, por ejemplo uno o dos meses, analizamos los diarios con el objetivo de rastrear algunas regularidades que indican cuál es el perfil del escritor: ¿En qué momentos es más productivo? ¿Qué actividades realiza regularmente? ¿Con qué objetivos? ¿Cuáles están asociadas a una mayor producción textual? ¿Cuándo y por qué aparecen determinados sentimientos y actitudes? Los propios estudiantes discuten con sus compañeros sus diarios y las regularidades que de ellos se desprenden.

La reflexión permite que afloren diferentes formas de abordar el proceso de composición y los pensamientos y sentimientos asociados al mismo, facilita la creación de un vocabulario compartido para conocer y comprender este proceso y sus relaciones con el texto producido y, en último término, permite modificarlo cuando se revela ineficaz.

En segundo lugar, se trata de promover la *interactividad* y la *intertextualidad* a lo largo del proceso de composición. Como hemos visto, la mayoría de los estudiantes tienden a concebir la escritura como una actividad solitaria y aislada, por lo que resulta necesario propiciar el diálogo entre textos y entre autores con la finalidad de que perciban cómo evolucionan los textos (propios o ajenos), cuál es el impacto de las modificaciones en los lectores o qué tipo de relaciones se establecen con otros autores a través de los mecanismos de citación y reconocimiento. Para ello, nos parece fundamental poner en marcha procesos de revisión colaborativa en los que los estudiantes ofrecen –y reciben– sugerencias de revisión y fluctúan así entre los roles de escritor y revisor, ambos habituales en los escritores científicos (Caffarella y Barnett, 2000; Pardo y Castelló, 2016). Esta es una actividad relativamente fácil de realizar en el seno de las comunidades de aprendices que comparten una determinada propuesta formativa. En estas situaciones, el uso de pautas y guías para facilitar tanto las revisiones como los comentarios sobre los textos es una práctica altamente recomendable porque ayuda y facilita el proceso de apropiación de los criterios a tener presentes para producir un artículo de calidad y de los procesos que subyacen a dichas producciones (Castelló et al., 2007).

La interactividad debería extenderse también a otros actores de la comunidad científica. Por ello, resulta conveniente que los directores también aporten sus revisiones, además de compartir los resultados del proceso de evaluación una vez que ya se envió un artículo a una determinada revista. En definitiva, se trata de aprender a analizar la historia de los textos y su situación en la comunidad para comprender los motivos que subyacen a determinadas decisiones de los escritores. En una investigación con escritores expertos, nos encontramos con que uno de los escritores invirtió más de media hora en revisar una sola frase cuya formulación aparentemente no revestía ninguna complicación. Cuando, en una entrevista posterior, le preguntamos por el motivo nos explicó que la frase contenía una crítica velada a un estudio anterior sobre el mismo tema. El escritor sospechaba que el autor de ese estudio anterior podía ser uno de los potenciales revisores y no quería que este autor se ofendiera. Aún así, no quería renunciar al comentario y su actividad de regulación se concentró en suavizar al máximo la forma en que lo formulaba, manteniendo a la vez su posición crítica al interpretar los resultados de la investigación precedente (Iñesta y Castelló, 2012). En otras ocasiones esta regulación se produce inducida por el comentario de un revisor o editor al que los escritores consideran que hay que responder pero sin renunciar a sus objetivos discursivos que, eso sí, se reformulan hasta lograr un equilibrio entre ambas posiciones. En ambos casos, esta actividad de regulación resulta imposible sin un elevado conocimiento de la comunidad científica y de las claves retóricas que dicha comunidad puede considerar ofensivas, excesivas y/o adecuadas. Se trata en

▀ En segundo lugar, se trata de promover la interactividad y la intertextualidad a lo largo del proceso de composición.

Finalmente, sabemos también que la regulación de la escritura es recurrente y tiene una naturaleza cíclica (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Iñesta y Castelló, 2012), de tal manera que los escritores eficientes a menudo deciden mantener activo un determinado episodio de regulación en función de la naturaleza del problema a resolver y de su dificultad.

este caso de procesos de regulación socialmente compartida en los que la propia comunidad es la fuente de regulación (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Finalmente, sabemos también que la regulación de la escritura es recurrente y tiene una naturaleza cíclica (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Iñesta y Castelló, 2012), de tal manera que los escritores eficientes a menudo deciden mantener activo un determinado episodio de regulación en función de la naturaleza del problema a resolver y de su dificultad. Así, los problemas locales de coherencia del texto a nivel de párrafos se acostumbran a resolver de forma inmediata, mientras se está escribiendo, mientras que los problemas que tienen que ver con la consecución de los objetivos del escritor o con el hecho de hacer visible la voz del autor en el texto se mantienen y se retoman a lo largo de casi todas las sesiones de escritura además de ocupar la mayor parte de las actividades de revisión cuando se escribe un artículo de investigación complejo.

Estas características de la actividad de regulación a lo largo de la escritura de un texto son muy desconocidas por parte de los estudiantes y por ello es recomendable que cualquier propuesta de enseñanza de la escritura las incluya en su diseño. De nuevo, los *diarios de escritura* son una herramienta privilegiada para poner de manifiesto estos aspectos del proceso de composición, mientras que las opciones que permiten el seguimiento de la trayectoria de un determinado artículo –mientras se escribe a través del análisis de los borradores o a lo largo del proceso de revisión una vez recibido el informe de evaluación por pares- facilitan la comprensión de los motivos que subyacen a su evolución.

### EL ROL DE LOS DIRECTORES

A pesar del aumento, en los últimos 30 años, de los estudios sobre el rol de los directores o supervisores (Wisker, 2012), son escasos los trabajos que se han ocupado de forma específica de analizar cómo este rol se concreta en relación a la escritura de la tesis o de artículos de investigación. Los resultados de que disponemos indican una ausencia clara de comentarios explícitos sobre cómo escribir y la existencia de concepciones –a menudo implícitas- lineales, simples y secuenciales de la escritura, como algo que se realiza al final del proceso de composición, de forma individual y sin demasiada dificultad (McAlpine y Admunsen, 2012). Como he venido argumentando a lo largo de este capítulo, nada más lejos de la realidad y, de hecho, los directores son muy conscientes de la complejidad y recurrencia del proceso de escritura cuando se les ofrece oportunidades para reflexionar sobre la escritura o se recogen datos sobre sus estrategias de composición. Teniendo en cuenta estas consideraciones, una primera sugerencia va en la línea de favorecer la implicación de los directores en cualquier propuesta formativa en la que se pretenda enseñar a escribir artículos de investigación, no sólo con la finalidad de que conozcan el contenido de la propuesta y las actividades realizadas, sino sobre todo para que comprendan las relaciones entre el manejo de determinados recursos discursivos que permiten al autor posicionarse y dialogar con la comunidad científica y el desarrollo de la identidad de autor-investigador y, consecuentemente, estén en mejores condiciones para facilitar dicho desarrollo



con sus estudiantes. Ello puede tomar formas diversas, desde involucrar a los directores en un proceso de revisión formativa de los borradores de los estudiantes, hasta su participación en sesiones conjuntas con los estudiantes en las que se discutan los avances y las dificultades específicas de la escritura de un determinado artículo.

La segunda sugerencia tiene que ver con la posibilidad de que las propuestas formativas incluyan contenidos relativos a la naturaleza, características y potenciales dificultades de las relaciones entre director y estudiante de doctorado. Tal como sucede en cualquier otra relación, la posibilidad de explicitar expectativas y anticipar resultados facilita el ajuste de las representaciones que ambos –director y estudiante- tienen sobre su rol y clarifica responsabilidades. Por otra parte, tanto estudiantes como directores se beneficiarían de una reflexión conjunta sobre algunos aspectos que la investigación ha revelado como susceptibles de generar dificultades en la relación. Entre ellos destacan la preparación de las reuniones, el nivel y grado de los acuerdos, la interpretación de los comentarios y las críticas y el reajuste de las representaciones en momentos puntuales que es preciso cuidar si queremos que la relación –y el doctorado o la maestría- lleguen a buen término (Castelló, et al., 2007; Wisker, 2012).

## CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo he precisado, en un primer momento, las características y funciones que cumplen los *artículos de investigación* en el seno de la comunidad científica, para analizar, en un segundo momento, las dificultades y tensiones que enfrentan los investigadores noveles al escribir este tipo de artículos. Finalmente, he intentado sintetizar los principios de aquellas propuestas formativas que, de acuerdo a los resultados de investigaciones recientes, se han revelado útiles para ayudar a los estudiantes de maestría y doctorado a resolver dichas tensiones. En último término, el capítulo pretende ofrecer elementos que nos permitan repensar algunos aspectos de la formación de los investigadores noveles de tal forma que consigamos mejorar su nivel de *alfabetización científica*.

El camino que lleva a dicha alfabetización no es fácil ni está claramente señalizado y, en nuestro contexto, los esfuerzos por recorrerlo no han hecho más que empezar; pero estoy firmemente convencida de que los beneficios que pueden derivarse de una aproximación formativa que mejore dichos procesos de alfabetización científica a través de la escritura hacen que el esfuerzo merezca la pena.

### **Agradecimientos**

Las ideas incluidas en este capítulo son fruto de diversos proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad. DGICYT (CSO2013-41108-R) y por la Universitat Ramon Llull (2014-URL-Trac-010)

▀ En último término, el capítulo pretende ofrecer elementos que nos permitan repensar algunos aspectos de la formación de los investigadores noveles de tal forma que consigamos mejorar su nivel de alfabetización científica.

## REFERENCIAS

- Aguayo, M., Castelló, M., y Monereo, C. (2014). La identidad del académico de enfermería: entre la docencia y la investigación. *Texto & Contexto Enfermagem*, 23(2), 241- 249.
- Aitchison, C., y Lee, S. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- Bakhtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, pp. 248-293. (Orig. ruso: *estetika slovesnogo tvorchestva*, Izdatel 'stevp "iskusstvo", 1979).
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., & Russell, D. R. (Eds.). (1994). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (Vol. 6). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C., Keranen, N. y Encinas, F. (2012). Facilitated immersion at a distance in second language scientific writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University Writing: Selves and Texts Academic Societies* (pp. 235-248). Bingley: Emerald Group.
- Beijaard D., Verloop N. y Vermunt JD. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), 749-64.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boud, D. y Lee, A. (Eds.) (2009). *Changing Practices of Doctoral Education*. London & New York: Routledge.
- Brunner, J. J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Caffarella, R., y Barnett, B. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Camps, A y Castelló, M. (Coords.) (2013). Monográfico: Escritura académica// Academic Writing. REDU. Revista de Docencia Universitaria, v.11 (1). Recuperado de:  
[http://red-u.net/redu/documentos/vol11\\_n1\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n1_completo.pdf).

- Cargill, M. (2004). Transferable skills within research degrees: A collaborative genre-based approach to developing publication skills and its implications for research education. *Teaching in Higher Education*, 9(1), 84-98.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *Anales Del Instituto de Lingüística*, xxiv-xxv-xxvi, 41-62.
- Carlino, P. (2012). Helping doctoral students of education to face writing and emotional challenges in identity transition. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 217-234). Bingley, UK: Emerald Group
- Carrasco, A., Kent, R. y Keranen, N. (2012). Learning careers and enculturation: production of scientific papers by PhD students in a Mexican Physiology laboratory: an exploratory case study. En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures* (pp. 335-354). Recuperado de: <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/chapter19.pdf>.
- Castelló, M. (2002) De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35, (51-52), 149-162.
- Castelló, M. (2008a). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 50, 21-29
- Castelló, M. (2008b). Usos estratégicos de la lengua en la universidad. Tácticas de regulación de la escritura en estudiantes de doctorado. En A. Camps y M. Milian (Coords.) *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (75-90). Barcelona: Graó
- Castelló, M. (2010). Sísifo y el conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33,2, 143-149.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19, 2, 346-365.
- Castelló, M. (2015) (Coord.). Monográfico. Escribir en la Universidad. Análisis de las concepciones, ideas y creencias de estudiantes y profesores [*Writing at University. Analyzing Faculty's and Students' Conceptions, Ideas and Beliefs. Special Issue*]. *Cultura & Educación*, 27, 3.
- Castelló, M., Bañales, G y Vega, N. (2010) Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica. Estado de la cuestión [*Research approaches to regulation of academic writing: state of art*]. *Revista de investigación psicoeducativa*, 8(3), 381-401

- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Signos*, 44(76), 105-117.
- Castelló, M. y Donahue, C. (2012) (Eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Volume Series in Writing. Bingley, UK: Emerald group Publishing Limited.
- Castelló, M. González, L. y Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.
- Castelló, M. y Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp.179-200). Bingley, UK: Emerald Group.
- Castelló, M. Iñesta, A. y Corcelles, M. (2013). Ph. D. students' transitions between academic and scientific writing identity: learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*. Special Issue, v.47(4), 442-478.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E. y Martínez-Fernández R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice. *Higher Education*, 63, 1, 97-115.
- Castelló, M., McAlpine, L., & Pyhalto, K. (2015). Trends influencing researcher education and careers: What do we know, need to know and do in looking forward?. *Frontline Learning Research*, 3(3), 1-4.
- Castelló, M., Pardo, M. y Fuentealba, O. (2012). Enseñar a escribir textos científico-académicos en el contexto español de investigación sobre escritura académica. *Intercompreensão*, 16, 45-66.
- Chitez, M., y Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in european higher education. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 151-175). Bingley, UK: Emerald Group.
- Colombo, L. (2016). Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. [Capítulo 10]. México: Ediciones SM.
- Corcelles, M., Castelló, M. & Mayoral, P. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado. En Inmaculada Ballano, Itziar Muñoz (coords.). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Deusto digital.

- Corcelles, M., Oliva, A., Castelló, M. y Milian, M. (2015). Escribir en la Universidad: ¿nos entendemos? *Cultura & Educación*, 27 (3), 534-568.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp.201-216). Bingley: Emerald Group
- Emerson, L. (2012). The life cycle of the scientific writer: an investigation of the senior academic scientist as writer in australasian universities (Chapter 20). En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures* (pp.355-420). Recuperado de: <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/chapter20.pdf>
- Engeström, Y., y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Englert, C.S., Mariage, T.V., y Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York & London: The Guilford Press.
- EUA (European University Association). (2009). Collaborative doctoral education: University-industry partnerships for enhancing knowledge exchange. EUA, Brussels. Recuperado de: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/research-and-innovation/doctoral-education/doc-careers>
- Florence, M. K., y Yore, L. D. (2004). Learning to write like a scientist: Coauthoring as an enculturation task. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 637-668.
- González, B. (2016). La experiencia de acompañar la escritura de tesis en los posgrados. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 9). México: Ediciones SM.
- González, B. y Salazar, A. (Eds.) (2015). Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing, Applied Linguistics and Language Study*. Essex: Pearson Education Ltd.

- Iñesta, A. y Castelló, M. (2012). Towards an Integrative Unit of Analysis: Regulation Episodes in Expert Research Article Writing (Chapter, 24). En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures* (pp.421-448). Recuperado de: <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/chapter24.pdf>
- Ivanič R. (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Kamler, B. y Thomson, P. (2008). The Failure of Dissertation Advice Books: Toward Alternative Pedagogies for Doctoral Writing. *Educational Researcher* 37: 507-514, Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Matsuda, P.K., y Tardy, C.M. (2007). Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, 26, 235-249.
- McAlpine, L., y Admunsen, C. (2012). Challenging the taken-for-granted: how research analysis might inform pedagogical practices and institutional policies related to doctoral education. *Studies in Higher Education*, 37 (6), 683-694.
- Miller, C.R. (1984). Genre as a social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Monereo, C; Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Coord.). *Psicología de la educación escolar* (pp. 235-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Mur-Dueñas, P. (2012). Critical Acts in Published and Unpublished Research Article Introductions in English: A Look into the Writing for Publication Process. En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures* (pp. 403-420). First published on-line: <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/chapter23.pdf>. (last access: 28-05-2015)
- Nelson, N., y Castelló, M. (2012). Academic writing and authorial voice. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 33-51). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Nerad, M. y Evans, B. (Eds.) (2014). *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education*. Rotterdam: Springer.

- Nihalani, P.K., y Mayrath, M. C. (2008). Educational psychology journal editors' comments on publishing. *Educational Research Review*, 20(1), 29-39.
- Pardo, M., & Castelló, M. (2016). Enseñar a escribir para aprender en la universidad: una propuesta basada en la revisión colaborativa. *Infancia Y Aprendizaje*, 39(3), 560-591.
- Paré, A., D. Starke-Meyerrin., y McAlpine, L. (2009). The dissertation as multi-genre: Many readers, many readings. In Bazerman, C. Bonini, A, y Figueiredo, D. (Eds.). (2009). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 179-193). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Recuperado de: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y F. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-65). New York, NY: The Guilford Press.
- Prior, P., y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp.19-32). Bingley: Emerald Group.
- Russell, D. R, y Cortés, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities? En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 3-18). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UBC Graduate and Postdoctoral Studies. (2014). Re-imagining the PhD: New forms and futures for graduate education. Symposium Summary Report. Vancouver: University of British Columbia. Retrieved from <http://www.ligi.ubc.ca/sites/liu/files/News/UBCGraduateSymposiumReport2014.pdf>
- Wellington, J. (2010). More than a matter of cognition: an exploration of affective writing problems of post-graduate students and their possible solutions. *Teaching in Higher Education*, 15, 2, 135-150
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wisker, G. (2012). *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*. Palgrave Macmillan.

## Notas

---

<sup>1</sup>Véase al respecto el informe elaborado por la European Science Fundation (ESF), denominado Research Careers in Europe Landscape and Horizons, en el sitioweb: [http://www.esf.org/fileadmin/links/CEO/ResearchCareers\\_60p%20A4\\_13Jan.pdf](http://www.esf.org/fileadmin/links/CEO/ResearchCareers_60p%20A4_13Jan.pdf). También se recomienda el número monográfico de la revista Journal of Frontline Learning Research sobre el tema: Trends influencing researcher education and careers: What do we know, need to know and do in looking forward?

<sup>2</sup>(<http://www.ehea.info>)

<sup>3</sup>Ver en este volumen, la propuesta de Colombo (Cap. 10) enfocada en la enseñanza de competencias para la revisión de la literatura entre estudiantes de posgrado.



# CAPÍTULO IX LA EXPER

### **BLANCA YANETH GONZÁLEZ PINZÓN**

---

Magíster en Desarrollo Social y Educativo. Investigadora de procesos de evaluación y desarrollo de los procesos de lectura y escritura, en todos los niveles de educación. Fue directora del Programa de Lectura y Escritura de la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá de 2004 a 2011 y del Centro de Escritura javeriano de Bogotá de 2011 a 2015. Ha asesorado programas de lectura y escritura universitaria en diferentes universidades del país y del extranjero. Creó la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior en Colombia en 2007.

#### RESUMEN

El capítulo presenta los resultados de la sistematización de experiencia realizada durante tres semestres en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Bogotá (2013-I, 2013-II y 2014-I). Como parte de las acciones realizadas desde la creación del Centro de Escritura (C.E.) (2011-II) se asumió el acompañamiento a la escritura de estudiantes de cuatro maestrías. A partir de la grabación en audio de varias de las sesiones, se realizó el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre: las motivaciones para realizar un posgrado, el reto de enfrentar la elaboración de una tesis, su propio proceso de escritura, las dinámicas de interacción con el asesor y otros factores administrativos e institucionales que inciden en el avance y terminación de la tesis. Al estar inscrito en una política institucional en curso, los resultados han sido socializados con directores de maestría y docentes, con el fin de reorientar seminarios de metodología, realizar talleres para asesores de tesis, unificar criterios de valoración de las producciones e integrar seminarios de escritura de textos académicos como parte de las asignaturas de maestría cursadas.

#### INTRODUCCIÓN

En Colombia, son diversas las razones que llevan a un profesional a adelantar estudios de posgrado, no obstante, poco se indaga sobre ellas y no se les incluye como parte de los estudios previos para la creación y ofrecimiento de una maestría. Se parte de que el mercado laboral requiere cada vez más de profesionales calificados y se da por sentado que realizar estudios avanzados legitima el cumplimiento de dicha condición. En los últimos diez años, se quintuplicó el número de estudiantes de maestría matriculados en el país, el cual pasó de 18,339 en 2003 a 81,979 en 2013. En especializaciones la matrícula casi se duplicó, pues aumentó de 88,718, en 2003 a 165,714, en 2013). En cuanto al doctorado, el tema es aún más notable, pues el crecimiento se sextuplicó de 1,251 en 2003 a 7,948 en 2013 (SNIES, 2014).

En este escenario, se requieren más datos antes de explicar cómo se relacionan estas cifras con la calidad de la investigación y concretamente con lo que se hace en las universidades en este sentido. En 1993, diez años antes de las primeras cifras presentadas, por solicitud del entonces presidente de la república, se reunió una comisión de sabios, entre quienes estaban el nobel Gabriel García Márquez y Rodolfo Llinás, uno de los más importantes científicos colombianos, para analizar la situación en educación en el país y lanzar propuestas a veinte años. En el informe presentado por Llinás en 1996 *El reto Ciencia, Educación y Desarrollo: Colombia en el Siglo XXI*, el científico hacía un llamado por una reestructuración y revolución educativa que promoviera una manera innovadora de entender y actuar y no solamente el *saber y hacer* (que tanto se ha vitoreado con respecto a las competencias); así mismo, llamaba la

...hace 30 años Colombia estaba dos o tres veces por debajo de Brasil, Argentina, México y Chile, solo un poco más arriba de Perú, Cuba, Costa Rica y Uruguay (Llinás, 1996). Si juzgamos por lo que se muestra en la actual plataforma de Colciencias (que es el lugar oficial para registrar la producción de los académicos en Colombia) la producción se ha incrementado.

atención sobre un proyecto de desarrollo a largo plazo que promoviera la cultura y la economía y que fomentara la libertad; en síntesis, un proyecto civilizador que pusiera a la nación a competir con otras en alto grado de producción de conocimientos científicos.

Con respecto a esta producción, tema que claramente tiene que ver con lo que se desarrollará en este capítulo, hace 30 años Colombia estaba dos o tres veces por debajo de Brasil, Argentina, México y Chile, solo un poco más arriba de Perú, Cuba, Costa Rica y Uruguay (Llinás, 1996). Si juzgamos por lo que se muestra en la actual plataforma de Colciencias (que es el lugar oficial para registrar la producción de los académicos en Colombia) la producción se ha incrementado. Aunque no se ofrecen cifras exactas de producción científica, sí se brinda el dato de los grupos de investigación reconocidos. En 2002, había 544 grupos de investigación reconocidos y mientras que en el año 2012 se habían registrado 5510 grupos (Colciencias, 2014. párr. 8).

Son estos grupos de investigación los encargados de sostener académicamente los estudios de maestría y doctorado en el país y tal como se ve, varios de ellos tienen diez o menos años de trayectoria. Esto, en palabras de Jaramillo (2008) deriva en un punto importante para las maestrías relacionado con el poco sustento en la investigación, la varianza en su calidad académica y el enfoque profesionalizante como característica esencial de muchas de ellas. Otra consecuencia esencial de este tránsito es que estos grupos de investigación son, en dos terceras partes, pertenecientes a universidades privadas y sobre ellas descansa la inversión para la investigación. En conclusión, además del poco porcentaje que invierte el Estado en investigación, las universidades (prioritariamente privadas) sostienen la mayoría de proyectos en curso, es decir, la investigación posee un alto grado de privatización. Merece capítulo aparte analizar las condiciones en que se investiga en las universidades; no será este tema a tratar en estas reflexiones.

Con respecto a este enfoque profesionalizante, vale la pena destacar que en 2006, por decreto del Ministerio de Educación Nacional, las maestrías se dividieron en maestrías de investigación y de profundización. Las primeras “se caracterizan por desarrollar competencias que permitan la participación en procesos de investigación, generación de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, y en su posibilidad de hacer tránsito hacia un programa doctoral”. Las segundas “ahondan en un área del conocimiento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario y profesional” (Jaramillo, 2008. p. 9).

A pesar de que el decreto es claro al expresar que esto no significaría necesariamente que se abandone la investigación, el solo hecho de que se haga la diferenciación ha promovido que en varios de estos estudios se merme la rigurosidad con la que se presenta un trabajo para optar el respectivo título, sobre todo, si expresamente se menciona que es de profundización. El mismo estudiante, como se verá más adelante en varios de los testimonios, exige que no se le pida graduarse con un trabajo tan largo y riguroso.

Con esta problemática en mente, y contemplando factores personales, académicos e institucionales, se analizará la experiencia de acompañar la escritura en los posgrados.

### **EL CONTEXTO INSTITUCIONAL EN EL QUE SURGE LA EXPERIENCIA**

La PUJ es una de las cinco universidades más importantes del país, junto a otra de carácter privado y tres de carácter público. Pertenece a la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees), creada a finales de 2006. Ha liderado desde 2010 dos grandes investigaciones en el país y desde 2013 ha contribuido a la construcción de un documento para promover políticas institucionales de lectura y escritura en la educación superior (Redlees, 2013-2014). Por esta razón, ha apoyado la creación de un Centro de Escritura como parte de las estrategias para promover institucionalmente el desarrollo de la lectura y la escritura asociadas al contexto académico y a la producción de conocimiento.

Dentro de las acciones de gestión del C.E. ha estado la permanente conversación con directores de programas de pregrado para apoyar a docentes disciplinares de distintas carreras y la inclusión, en las maestrías, de Seminarios de Producción de Textos Académicos (SPTA), iniciativas que han sido fácilmente apoyadas por sus directivos dadas las necesidades en sus programas frente a la producción escrita.

Dentro de estos apoyos, se han ofrecido las tutorías personalizadas para estudiantes que han asistido a los SPTA. Por esta vía, se ha apoyado a más de 90 estudiantes en tres semestres. Los estudiantes pertenecen a dos maestrías de profundización y dos de investigación. A partir de las inquietudes de los estudiantes (varias de las cuales se grabaron para ser analizadas), se desarrollan las siguientes reflexiones. En el apartado final del documento se ofrece una propuesta de curso para asesores de trabajos académicos, que ha sido aprobada por la institución y que puede ser considerada como un aporte desde el Centro de Escritura de la PUJ.

### **MOTIVACIONES PARA ADELANTAR ESTUDIOS DE POSGRADO E INCIDENCIA EN LA ESCRITURA DE PERCEPCIONES SOBRE INVESTIGACIÓN**

Las exigencias del mundo laboral no sólo inciden poderosamente en los currículos de las universidades, sino que también generan un medio ambiente que, a través de los discursos, promueve motivaciones e intereses que se van imponiendo forzosamente en las mentes de los sujetos hasta determinar incluso sus decisiones. La motivación se define como “aquello que energiza y dirige la conducta” (Woolfolk, 1996, p. 326) o como “un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo” (Good & Bruphy, 1996, p. 295).

Normalmente, las experiencias vitales y ciertas actitudes y aptitudes van dictando las decisiones que tomamos en determinados momentos de la vida. La elección de la carrera, por ejemplo, es algo por lo que optamos después

■ Los estudiantes pertenecen a dos maestrías de profundización y dos de investigación. A partir de las inquietudes de los estudiantes (varias de las cuales se grabaron para ser analizadas), se desarrollan las siguientes reflexiones.

En esas condiciones, la escritura también se convierte en un ejercicio para responder a exigencias de evaluación en los seminarios y no a una preocupación central con miras a facilitar el tránsito hacia una comunidad de investigadores.

de analizar nuestras inclinaciones, gustos, y aptitudes. No obstante, lo que se ha venido registrando en la literatura sobre motivaciones de los maestrandos para realizar sus estudios continuos y avanzados dista mucho del gusto genuino por penetrar en el mundo del conocimiento y está energizado por intereses que han sido forzados por las exigencias del mundo laboral (Esquivel y Rojas, 2005; Linares, 2002; Reisin, 2010). El hecho de que la conducta también se vea influenciada por esas motivaciones va a tener implicaciones en la manera como queremos enfrentar las vías que nos llevan a la consecución de esos objetivos. Ejemplo de esto lo representa este testimonio de una estudiante: “Profesora, a mí me interesa terminar muy rápido la maestría porque quiero un ascenso en el trabajo, por eso te digo que no quiero hacer una tesis muy extensa y ojalá que pueda conseguir todo [bibliografía y fuentes] por Internet” (E4-SPTA-M1-P)<sup>1</sup>.

Tal como se comentó en el apartado anterior, uno de los cursos de Investigación de la maestría 1, resultó como producto de la fusión del SPTA y la materia de Investigación I. En dicho curso, llevado a cabo en 2014-I, al que asistieron 14 estudiantes, se aplicó un cuestionario con el fin de identificar qué tipo de motivaciones priorizaron para adelantar sus estudios de maestría. Como prioridad número uno, tres estudiantes seleccionaron *Necesidad de alcanzar logros intelectuales, éxito y autorrealización*; cuatro de ellos eligieron *Necesidad de posicionarse en su campo o lugar de trabajo para llegar a un rango mayor*; siete prefirieron *Necesidad de incrementar los ingresos con un nuevo título*. Ninguno seleccionó la opción de “otra” necesidad o motivación, es decir, las opciones ofrecidas respondieron a sus inclinaciones. En segundo lugar de prioridad, tres estudiantes seleccionaron *Necesidad de afiliación, formar amistades y asociaciones*; dos optaron por la *Necesidad de comprensión y profundización en su campo*; seis eligieron *Necesidad de nutrirse del conocimiento de otros campos* y los tres restantes se ubicaron en tres necesidades distintas.

Llama la atención que *Necesidad de ampliar conocimientos en investigación* aparece como prioridad tres ó cuatro en la mayoría de los casos. También en el curso de Investigación I fue frecuente, frente a las exigencias de búsqueda de información y de profundización en ciertos temas de manera autónoma que los estudiantes en repetidas ocasiones recordaran “*Esto es una maestría de profundización*”. La preocupación inicial de los estudios de maestría y el motivo para lo cual se crearon (para ingresar al mundo de la investigación y de la producción de conocimiento) ha terminado siendo un asunto de segundo orden. En esas condiciones, la escritura también se convierte en un ejercicio para responder a exigencias de evaluación en los seminarios y no a una preocupación central con miras a facilitar el tránsito hacia una comunidad de investigadores.

La realización de la maestría está tan ligada a lo laboral que, en distintos casos, el tipo de trabajo de grado, antes que responder a un interés de investigación como tal, se orienta a intereses de una empresa. Estos testimonios preocupan en ese sentido: “*Tuve que cambiar mi proyecto por completo, porque ya no trabajo para la misma empresa.*” (E6-SPTA-M1-P). “*Entonces uno va dejando, va dejando las cosas en las que uno sigue interesado,*

*pero entonces la va dejando, que son existir y sobrevivir, ¿sí? Entonces uno tiene que primero sobrevivir y luego sí dedicarse a lo que realmente quiere en la vida.” (E2-SPTA-M1-P).*

Surge una duda también frente a estas motivaciones, pues la pregunta siguiente en el cuestionario fue “¿Cambiaron esas motivaciones una vez que se ingresó a la maestría? Sí\_\_\_ No\_\_\_” y la respuesta unánime fue que no. Es decir, los seminarios y los profesores, al menos en el primer y segundo semestres, no operaron como motivadores hacia el campo de la investigación. Vale la pena profundizar más adelante, cuando hayan avanzado en la realización de su proyecto, si esta percepción ha cambiado. Este testimonio muestra que la poca sincronización de los docentes de los distintos seminarios con los objetivos de una maestría podría ir en detrimento de la calidad, razón por la cual el curso para asesores de tesis toma sentido: es necesario que haya criterios institucionales unificados para que los docentes sepan que deben responder a dichas necesidades y actuar como modelos de investigación y de diálogo académico: *“No hay apoyo y motivación por parte de los profesores de la maestría, puesto que cuando buscas apoyo teniendo en cuenta el conocimiento que tienen, su prepotencia no les permite compartirlo, así como tomarse el tiempo para escuchar” (E1-SPTA-M1-P).*

En una de las citas personalizadas, una estudiante de la maestría 2, que también es de profundización, frente a una de mis preguntas de entrada sobre la razón que la llevaba a solicitar la cita, manifestó: *“Es que como la nuestra es una maestría en profundización, yo no sé si el formato de presentación del anteproyecto debe llevar lo mismo: introducción, pregunta de investigación, problema, objetivos y todo eso que piden para un proyecto más largo” (E3-SPTA-M2-P).* Es claro que en esta pregunta hay dos creencias: una, que el proyecto en una maestría de profundización es corto, o no tan largo como el de una de investigación, y que, posiblemente, si es de profundización, el tipo de trabajo deba ser otro y con otro formato. Al preguntarle: ¿Qué información les han dado en su maestría al respecto?, la estudiante respondió *“Nada muy claro para lo de los formatos”.*

Esta división entre maestrías de profundización y de investigación ciertamente ha generado percepciones y creencias frente a la extensión y profundidad en la escritura del anteproyecto y del proyecto. Al preguntarle a la directora de una de las maestrías de profundización relacionada con educación “¿Qué tipo de trabajo de grado deben hacer los estudiantes?”, respondió *“Un trabajo de aplicación”*; Al cuestionarla, *“Es decir, ¿una propuesta didáctica para aplicar en el aula?”, “Sí”,* respondió. En este sentido, para la estudiante debería estar claro que su proyecto estaría más en consonancia con los procedimientos para plantear un proyecto de aula o un proyecto pedagógico, tema que se ha retomado en el país ampliamente en los cursos de formación continua de maestros y que se ha motivado desde la Ley General de Educación 115 de 1994.

Afrontar la realización de un trabajo de investigación y hacer el tránsito para pertenecer a una comunidad de producción de conocimiento disciplinar significa necesariamente un proceso de redefinición de la identidad (ver al

▀ Esta división entre maestrías de profundización y de investigación ciertamente ha generado percepciones y creencias frente a la extensión y profundidad en la escritura del anteproyecto y del proyecto.

“El problema central en la enseñanza de la escritura (y la lectura) académica es que conocimientos importantes, tácitos y procedimentales por naturaleza han quedado generalmente sin enseñar”.

respecto la explicación de Castelló, 2016, en este volumen). Pero para esa redefinición y consolidación es necesario que los programas de maestría tengan planeadas acciones concretas de apoyo al aprendiz de investigador. Tal como se mencionó anteriormente, puede suceder que el tránsito por la maestría termine siendo inocuo y el maestrando no cuente con la posibilidad de transformación en sus percepciones y motivaciones.

Una estudiante, frente a las motivaciones de algunos de sus compañeros afirma: *“La selección de los estudiantes que ingresan a la maestría debería ir acompañada de un estudio más profundo acerca del por qué quieren ingresar a estudiar, ya que en ocasiones los que sí estamos interesados y queremos estudiar, nos vemos frente a situaciones de pereza, negligencia, aburrimiento de los otros y eso crea malestar”* (E2-SPTA-M3-I).

### **RASGOS DE ESCRITURA PRESENTES EN EL ACOMPAÑAMIENTO**

“Los tesisistas precisan asumir un nuevo posicionamiento enunciativo de consumidores a productores de conocimiento” dice la profesora Carlino (2003, p. 1). Pero además de ese nuevo posicionamiento enunciativo, requieren desaprender ciertas prácticas que incorporaron como herencia de todos sus niveles educativos anteriores. Aunque esto parece una reiteración de la famosa cadena de culpas que ha sido característica en las reflexiones sobre la lectura y la escritura universitarias, en la que un nivel educativo culpa al anterior, es preciso hacer revisión de cuáles serían esas prácticas que habría que replantear para impulsar aquellas que permitan dicho posicionamiento. Este apartado ofrecerá, primero una descripción de lo que son los actos de lectura y escritura registrados por varias investigaciones; después se presentan una serie de testimonios de los estudiantes sobre sus propios procesos y, por último una muestra de lo que se revela en algunos de los escritos.

Tres de las investigaciones que han descrito en Colombia las prácticas de los estudiantes en el pregrado y los actos de lectura y escritura en las aulas universitarias (González y Salazar, 2015; González y Vela, 2010; Rincón y Pérez, 2014) ofrecen varias conclusiones a manera de pistas de lo que son las prácticas de pregrado que es necesario replantear para el nivel de posgrado. Lonka (2003, p.113, citado por Carlino, 2003, p, 1) afirma: “El problema central en la enseñanza de la escritura (y la lectura) académica es que conocimientos importantes, tácitos y procedimentales por naturaleza han quedado generalmente sin enseñar”.

En lo que a lectura respecta, por mencionar sólo algunas de las prácticas más frecuentes, se ha observado cómo ha estado mediada por la obligatoriedad, es decir, se ha usado para que el estudiante rinda cuentas sobre lo que consulta en los textos. Junto a esto están prácticas como el subrayado a ciegas cuando el estudiante desconoce los objetivos de lo que lee<sup>2</sup>. En los SPTA se observa el desconocimiento por parte de los estudiantes de estrategias para consultar, organizar y usar la información; competencias centrales para aprender en la universidad, denominadas por Castelló (2009): cantidad, certidumbre, calidad, caducidad y comunicación. Una estudiante a



este respecto manifiesta: *“Deberían enseñarnos a manejar programas de elaboración y manejo de bibliografía como Mendeley o Atlas.ti, ya que ello maximiza el tiempo y ayuda a la organización y posterior elaboración de los capítulos”* (E2SPTAM4I). Ha sido un elemento esencial en estos espacios, ofrecer estrategias para que el estudiante lea de forma comparativa, contrastiva y con función epistémica y discursiva, a partir de conceptos clave o categorías para que pueda “poner a conversar” a los autores. Es frecuente ver cómo en muchos marcos teóricos los estudiantes mencionan a un solo autor por concepto, imposibilitados para establecer relaciones de convergencia y /o divergencia ente autores (ver propuestas para favorecer la lectura retórica e intertextual en Perales y Sandoval, 2016, y en Bañales y Vega, 2016, ambas en este volumen).

Otra práctica frecuente heredada del pregrado ha sido leer sin una previa aclaración o contextualización sobre autores, momentos y lugares de producción de textos. El lugar de predilección de ubicación de los textos es la fotocopidora y muchas fuentes en dichos materiales han desaparecido; es decir, la importancia del autor enviada a un segundo plano. Esto conlleva a que el estudiante de por autoridad a cualquier fuente que ubica en la Red, sin tomarse el tiempo necesario para reconocer autoridad, vigencia, calidad y trayectoria en los autores.

Prácticas como el parafraseo son escasas en los textos que producen, en vista del reiterado consumo de conocimiento declarado. Si bien algunos, no con toda la normatividad del caso, saben que deben citar y referenciar, prefieren la cita textual de planteamientos que perfectamente pueden ser parafraseados y ampliados. Pero, por falta de entrenamiento en esa conversación con los autores, prefieren la cita directa, reitero no siempre atinente al discurso que intentar hilar. Las clases que han recibido son de tipo monológico, no dialógico (González y Vela, 2010), por lo tanto, no hay entrenamiento para dialogar con los autores, más bien se les reproduce (ver propuestas para el aprendizaje la lectura y la escritura mediante métodos de enseñanza dialógica en Cartolarí y Carlino, 2016 y en Corcelles y Oliva, 2016, ambas en este volumen).

Por ejemplo, los marcos teóricos y los estados del arte requieren de lecturas comparadas y asociadas todo el tiempo con el problema y la realidad de la investigación, mientras que las justificaciones y las acciones metodológicas incluirán, en ocasiones, cargas narrativas más flexibles (Wolcott, 2003). Eso significa lecturas y escritura diferenciadas, no generalizables, pues esto es lo que realmente les garantizaría estar en capacidad de reconstruir y reelaborar el conocimiento.

La separación entre lectura y escritura les implica problemas metodológicos como tratar de escribir, después de varias horas de lectura, desde la evocación o desde la copia literal, por eso es frecuente oírlos decir *“no sé qué hacer con lo que leo”*. O bien la creencia de que se puede escribir sin mucho acercamiento a la lectura. Esto se ve reflejado en los problemas para elaborar un estado del arte (ver una propuesta de ayudas para la elaboración de estados de arte en el posgrado en Colombo, 2016, en este volumen).

La lectura en otras lenguas no ha sido la constante en el pregrado

▀ Prácticas como el parafraseo son escasas en los textos que producen, en vista del reiterado consumo de conocimiento declarado. Si bien algunos, no con toda la normatividad del caso, saben que deben citar y referenciar, prefieren la cita textual de planteamientos que perfectamente pueden ser parafraseados y ampliados.

La sobremarcada corrección en lo formal que se he hecho sobre sus textos, los lleva a confundir escribir con redactar y a trastabillar cada vez que intentan concentrarse en sus tareas de escritura, por la creencia de que corregir es revisar el plano inferior o superficial de la escritura.

y esta va a ser una exigencia y un verdadero problema en este nivel. Hay muchas excusas para esta limitación. No en todas las maestrías es una exigencia el nivel de lengua “¿Por qué tenemos que rendirle pleitesía a lo extranjero, si lo que se produce en nuestra lengua tiene el mismo o mayor valor?” (E5-SPTA-M2-P).

Creencias arraigadas sobre el acto de escribir operan como un obstaculizador. Los tesisistas no escapan a dichas concepciones; tienden a considerar que la escritura es difícil o que para escribir se debe contar con dones especiales o tienen como ejemplo modelos inalcanzables. “Creo que es muy difícil escribir y generar un documento adecuado y que cubra las expectativas que se tenían en la cabeza, es difícil plasmar en un escrito lo que se piensa o se quiere” (E2-SPTA-M4-I).

El solipsismo derivado de la ausencia de guía y de retroalimentación genera resistencia a la revisión y la corrección. La sobremarcada corrección en lo formal que se he hecho sobre sus textos, los lleva a confundir escribir con redactar y a trastabillar cada vez que intentan concentrarse en sus tareas de escritura, por la creencia de que corregir es revisar el plano inferior o superficial de la escritura. La reescritura se vuelve incómoda porque por lo general se ha escrito de un tirón sin mucha maduración de los textos. La escritura movida por la inmediatez que fue como lo hizo en el pregrado. Recordemos que son frecuentes las exigencias de escritura de un ensayo con dos días de anticipación. De allí la importancia de que en los SPTA se incluya la revisión ente pares como una estrategia vital para fortalecer la reescritura (Carlino, 2008; Narvaja de Arnoux, 2008; Pereira y Di Stefano, 2007).

En las investigaciones realizadas en Colombia sobre estas prácticas, se concluye que un porcentaje muy bajo de estudiantes elabora y divulga textos por su cuenta y que la tesis ha sido sustituida por otros ejercicios académicos de menor exigencia. Si cada vez es menos frecuente que tengan que elaborar un proyecto para graduarse, el reto de hacerlo por primera vez representará una verdadera carga, que además no va sola, sino con otro tipo de exigencias de cada uno de los seminarios que representan la maestría completa.

En este punto, es esencial mencionar una particularidad que quienes acompañan la escritura en estos niveles deben haber experimentado y es la imposibilidad de desligar la escritura de los asuntos metodológicos, de enfoque y teóricos propios de un anteproyecto o un proyecto de grado. Para el caso de la PUJ, los estudiantes tienen su asesor de tesis, pero además buscan el apoyo en el C.E. Se ha convertido en una dificultad hacer recomendaciones sin atender las perspectivas y lo metodológico. Es inevitable intervenir y no hacer recomendaciones de ese orden, lo que además ha generado desencuentros entre asesores.

Ejemplo de la complejidad de este ejercicio, lo representa esta anécdota: un asesor de la maestría 3, le recomendó a la estudiante, después de recibir asesoría en el C.E. que cambiara de asesor y siguiera con el asesor del C.E. Este tipo de situaciones ha llevado a tener que limitar el número de acompañamientos y anteponer condiciones en las asesorías, como limitarse a asuntos de lo escritural y normativo y no intervenir en lo metodológico

y de perspectiva. De allí la propuesta que se presenta al final del capítulo. Una estudiante frente a estos desencuentros manifestó: *“No hay articulación entre el docente de la cátedra de Investigación I, con el tutor de la cátedra de investigación II [asesor], para el conocimiento del tema y socialización del mismo. Esto genera que en el nivel II de investigación, el tutor modifique la concepción del trabajo de investigación, situación que han vivido más de tres (3) compañeros de la maestría”* [E6-SPTA-M1-P].

Después de que se implementó el SPTA y de que se fusionó con la clase de investigación I en la maestría 1, los estudiantes tuvieron avances notorios, no sólo porque asumieron la escritura y contaron con retroalimentación, sino porque se adoptó el formato para la presentación de propuestas que la universidad les exige a sus investigadores expertos, que simplifica y exige concreción en un máximo de 20 páginas. Esto hizo que los estudiantes elaboraran una propuesta lo más concreta posible para someterse a aprobación, mientras que antes podrían tomarse 80 páginas en el anteproyecto sin focalizarla. En los testimonios de los estudiantes al hablar de factores positivos y favorecedores para avanzar en las propuestas se percibe que es central contar con apoyo para la escritura en el seminario de investigación: *“Contar con el espacio y una cátedra que orienten sobre todo lo relacionado con el trabajo de grado”* [E4-SPTA-M1-P]; *“A mi forma de ver las cosas, el apoyo que nos brindó [la cátedra de investigación I] ha sido muy positivo para generar el protocolo de mi trabajo de grado, además, durante las clases expuso las ideas que debemos tener y afianzar para la escritura del protocolo, yo procuré apropiarme de ellas y llevarlas a feliz término”* [E6-SPTA-M1-P].

Este fue un primer elemento de reflexión con las directivas de la maestría, pues no había explicación para que fuera distinto lo que hicieran los expertos y los aprendices, máxime si para estos segundos se iba a simplificar el tiempo e iban a poder mostrar un primer producto con avances reales.

En una entrevista realizada al director de la maestría 1, que es de profundización, se le preguntó *“¿Qué efectos trajo para la escritura de los anteproyectos adoptar el formato del SIAP de la universidad?”*

*No tengo información concreta del efecto, pero si ha orientado al estudiante en la elaboración de su propuesta de investigación, además ha permitido de una manera ágil la asignación de los asesores y la aceptación de las propuestas por parte de los mismos.*

Un segundo aspecto para la reflexión lo representó el hecho de que los estudiantes pudieran unirse a líneas de investigación con proyectos en curso de la facultad y pudieran hacer su trabajo de tesis no en solitario, sino en parejas. Aspectos que podrían parecer obvios pero que no siempre son contemplados en los estudios de posgrado. A ese respecto vale la pena revisar algunos trabajos que recogen factores que favorecen y obstaculizan la terminación de las tesis y dentro de ellos lo poco institucionalizado que se encuentra el trabajo de grado (Carlino 2003; Di Stefano, 2003; Reisin, 2010; Ochoa y Cueva, 2012).

▀ Un segundo aspecto para la reflexión lo representó el hecho de que los estudiantes pudieran unirse a líneas de investigación con proyectos en curso de la facultad y pudieran hacer su trabajo de tesis no en solitario, sino en parejas.

En la tabla 1 se agruparon varias muestras de las dificultades para concretar su propuesta de investigación. Dificultades que, además de sus debilidades en aspectos formales, evidencian problemas de lógica para la conexión de dos partes tan importantes: la pregunta de investigación y el objetivo general. Estos son estudiantes que ya cuentan con su asesor de investigación. Los errores que se perciben se han dejado tal cual como los produjeron en sus anteproyectos y proyectos.

El mismo director frente a la pregunta “¿por qué se optó por asignarle la clase de investigación a la acompañante de escritura del taller de escritura ofrecido a los estudiantes en primer semestre de 2013?”, respondió:

*Considero que en grupos interdisciplinarios donde hay una gran diversidad de temas, enfoques, intereses de investigación, el docente que asuma la responsabilidad de orientar la definición de una propuesta de investigación debe tener una gran fortaleza y conocimiento no solamente en el método científico, sino también en la escritura de su protocolo de investigación. En su gran mayoría los estudiantes presentan deficiencias en poder expresar en un protocolo de investigación su propuesta de gestión, el estudiante viene apoyándose cada vez más en la tecnología para escribir (Ej. Google), volviéndolos perezosos en poder sentarse a crear y darle forma a sus ideas. Hay que dar la caña, el anzuelo y la carnada para poder pescar, el asesor enseñará a pescar.*

En los testimonios de los estudiantes es reiterada la queja por no recibir recomendaciones para la precisión, sino sugerencias para hacer cambios y perfeccionarlos pero de manera independiente.

*Profesora, llevo seis meses dándole al tema de los objetivos sin poder avanzar. Mi asesora me dice que hasta que ella no me apruebe los objetivos no puedo seguir con nada más de mi proyecto y ya llevo como mil propuestas de objetivos y siempre me devuelve diciéndome que todavía me falta concretarlos... pero yo no sé realmente en qué aspectos debo concretarlos. Uch, es como para morirse (E1-SPTA-M3-I).*

Esta es la estudiante de la anécdota anterior, mencionada páginas antes. Una vez llevó los objetivos reelaborados con la ayuda de la asesoría que se le ofreció desde el C.E., la asesora le sugirió que le pidiera al asesor del C.E. que entonces fuera quien le dirigiera la tesis.

*Todavía no he podido definir mis objetivos, mi asesor leyó los que elaboré en el anteproyecto en Investigación I y me dice que todavía no responden a lo que busco con el trabajo. Me dice que los verbos que tengo son verbos que muestran solo actividades o algo así... mejor dicho no sé qué quiere, porque yo los leo y releo y para mí son lo que quiero hacer y a lo que quiero llegar. Estoy muy desmotivada por eso, porque ya mis demás compañeros están avanzando en la investigación como tal y a mí todavía me devuelven por los objetivos y no me ha querido leer otras cosas del trabajo (E9-SPTA-M1-P).*

En la tabla 1 se agruparon varias muestras de las dificultades para concretar su propuesta de investigación. Dificultades que, además de sus debilidades en aspectos formales, evidencian problemas de lógica para la conexión de dos partes tan importantes: la pregunta de investigación y el

objetivo general. Estos son estudiantes que ya cuentan con su asesor de investigación. Los errores que se perciben se han dejado tal cual como los produjeron en sus anteproyectos y proyectos.

Tabla 1

Muestras de escritura de objetivos de estudiantes de diferentes maestrías	
Pregunta de investigación	Objetivo
¿Cuál será el impacto que tendrá en los agricultores, en las empresas mypymes en la implementación de la NIIF-41, específicamente en el rubro de activos biológicos?	Analizar el impacto en la implementación y convergencia de la <b>NIC 41 (activos biológicos y agrícolas)</b> , específicamente en el rubro de activos, de la finca torres, comercializadora y productora de mora en el departamento de Boyacá
¿Cómo se construyen las narrativas de infancia que circulan en los siguientes sitios web del Estado Colombiano: Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones?	Identificar las narrativas de infancia que circulan en los sitios web estatales: Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, describiendo los modos y estrategias de representación y comunicación, que son producidas culturalmente
Cómo los medios de comunicación informativos fueron construyendo el concepto de "narco serie" o "narcotelenovela" y cómo se fue configurando la narrativa mediática sobre los hitos inmersos en estos productos televisivos: Escobar: El Patrón del Mal y El Capo.	Analizar la construcción de los hitos narco en los productos de narco ficción de mayor audiencia en Colombia: Escobar: El patrón del mal y El Capo a través de los relatos periodísticos del 2009 al 2014.
¿Se podrá plantear varias "Escuelas de Composición" en Colombia? ¿Las escuelas son determinadas por los maestros de composición o por las universidades? ¿A qué escuelas pertenecen los maestros extranjeros quienes a su vez han sido maestros de nuestros compositores? ¿Quiénes de los que han salido, no han vuelto? Y ¿Porqué?	Con este trabajo deseo fomentar y complementar la documentación que se ha venido haciendo en el campo de la Música Contemporánea en Colombia. Tanto para la comunidad académica como para la actividad cultural es importante generar un registro lo que ha estado ocurriendo en este campo durante los últimos 20 años.
¿Cuáles son los ajustes que se deberían hacer en la gestión integral de reciclaje de RAEE en las cuatro principales ciudades del país que permitan superar las barreras existentes en el actual sistema, de manera que nos permita el máximo aprovechamiento posible de los mismos como materia prima y que generen de esta manera el menor impacto ambiental?	Formular una serie de recomendaciones en las practicas del manejo y disposición final de los RAEE en las cuatro principales ciudades de Colombia a partir de la identificación de los aspectos que obstaculizan la gestión de aprovechamiento y disposición final de estos residuos a fin de lograr la máxima eficiencia en términos de aprovechamiento de los materiales generados a partir del reciclaje, de manera que se minimicen los impactos ambientales negativos.

Sumado a asuntos escriturales centrales como las dificultades para precisar una pregunta y darle coherencia con su objetivo general, están otros ejemplos de los rasgos de escritura en diversos apartados de los documentos; esto, sin duda, dificulta la captura de sentidos y la lectura fluida por parte de un lector. Es ahí donde radica el mayor problema con los asesores, quienes además evitan hacer recomendaciones de escritura y esperan que el estudiante lo resuelva en otro espacio. Como podemos observar en la tabla 2 se recogen algunos ejemplos de esos asuntos de la escritura que resultan problemáticos para una lectura fluida e ingresar al plano de las ideas.

Tabla 2

Ejemplos de escritura de estudiantes tesisistas tomados de diferentes partes de sus anteproyectos y proyectos

Tipo de dificultad	Ejemplo
<b>Rupturas de oraciones y errores de concordancia</b>	La primera de ellas consiste en afirmar que es imposible un conocimiento de algo en tanto que algo sin una mediación signíca real, efectuada por signos que actúan como un vehículo material.
<b>Repetición de palabras</b> <b>Referencia textual incompleta</b> <b>Asuntos de puntuación</b>	Gilles Deleuze comienza con una disertación sobre el <u>espacio</u> liso y el <u>espacio</u> estriado. En primera instancia, plantea una oposición simple de estos dos <u>espacios</u> , luego, la posibilidad de representar una diferencia mayor y, finalmente, resalta el hecho que estos <u>espacios</u> solo existen por la combinación de ambos. No obstante, dichos <u>espacios</u> pueden ser distinguidos y de esta manera se pueden determinar las formas de combinación...
<b>Ambigüedades</b>	Mi paso por la academia ha hecho que entre en crisis. El arte mismo que desarrollo y la vida misma que vivo hacen hincapié en ésta palabra y adquieren un nuevo significado ahora escribiendo éstas líneas.
<b>Ubicación inapropiada de la referencia</b>	Bedoya profetizaba desde mucho antes lo que se reflejó en la constitución de 1991, y murió en el 1994, apenas tres años después de haberse formalizado el documento; fruto de su pensamiento se encuentra reflejado actualmente en las políticas actuales del Ministerio de Cultura <a href="http://www.mincultura.gov.co/recursos_user/documentos/migracion/musica/home2_170409.htm">http://www.mincultura.gov.co/recursos_user/documentos/migracion/musica/home2_170409.htm</a>
<b>Pleonasmos</b>	En la actualidad se persiste en darle demasiada importancia a la tecnología porque se dice que es indispensable en nuestros días.
<b>Párrafo de una sola oración</b>	Aunque parezca que la industria cultural esté parcializada, el Internet es un medio de comunicación que desde sus inicios se hizo público y permitía en su interior un serie de promociones donde se podía intervenir una exposición mediática, la que puesta al servicio de un músico o una agrupación musical pueden ser agentes virales de transmisión de información ya que cuando un periódico, la radio, una revista o un programa de televisión cubren una noticia donde los artistas son los protagonistas, el intercambio de información entre el artista y las personas interesadas en su obra o posiblemente interesadas...
<b>Conectores que no corresponden con la intención del discurso</b>	La idea del presente documento es dar un vistazo general a la oferta cultural y laboral (musicalmente hablando) que ofrece Bogotá. <u>Sin embargo</u> , para referirnos a estos temas tendremos que pasar por instantes a la realidad nacional.
<b>Párrafo con dos oraciones temáticas que hace que no sea clara su intención, entre otras debilidades</b>	La música en Bogotá, tiene muchos matices. Tenemos las direcciones en cultura en dos grandes entes: Ministerio de Cultura é Idartes. Tenemos la estructura académica en universidades y academias. Las prácticas profesionales con las orquestas sinfónicas, bandas y conformaciones de pequeño y medio formato y las agrupaciones populares. Digamos que este es un pequeño organigrama de lo que existe hoy en día y que basado en ellos haremos un análisis de la situación actual.
<b>Dificultades de estilo y de adecuación del discurso a la formalidad académica</b>	Se suele, en algunos casos, incluso inculcar un tufillo aristocrático para hablar de los mismos músicos y de su quehacer como si fuera obra divina, de tal modo, que cuando emitimos alguna opinión al respecto de los oficios antes mencionados se hace desde una arrogancia ignorante y desconocedora de las realidades y los contextos propios de cada uno de ellos, dando por ciertos un sinnúmero de elementos que se vuelven los cimientos de una realidad paralela...

<p><b>Uso excesivo de incisos que hace que se den rodeos y se pierda la acción de la oración</b></p>	<p>En la década de los 80, el músico e investigador Samuel Bedoya Sánchez (1947-1994), en pleno proceso de violencia y enmarcado dentro de la masacre de Tacueyó corregimiento del municipio de Toribío en el Departamento del Cauca a manos de las FARC en 1986, "la triste y vergonzosa historia del Mundial Colombia 86" y la vida de Pablo Escobar con sus bombas en especial aquella colocada el 17 de diciembre de 1986 que asesina a Guillermo Cano, director del periódico el Espectador, y finalmente en el marco político de la constitución de 1886.</p>
<p><b>Usos indistintos en el tiempo verbal</b></p>	<p>Del siglo XX hasta nuestros días, la publicidad <u>ha seguido teniendo</u> cambios. Durante el primer y segundo periodo, una nueva forma de llegar a las personas <u>fueron</u> los medios gráficos, es decir las imágenes, la cuales <u>iban</u> acompañadas por argumentos persuasivos. La televisión y la internet <u>son</u> los medios de comunicación de masas que mejor demuestran que la era de las imágenes <u>tuvo</u> y tiene el mundo a sus pies. <u>Es</u> algo que persiste, pues en este momento <u>son</u> ellas las que nos rodean, dejando atrás la era de Gutenberg.</p>
<p><b>Imprecisión semántica de palabras</b></p>	<p>Basta revisar los espacios de expresión artística existentes en Bogotá, para poder dar un leve diagnóstico de lo que ocurre en el ámbito nacional.</p>

## ▀ PROPUESTA DE SEMINARIO PARA ASESORES DE TESIS Y TRABAJOS ACADÉMICOS

"Una buena supervisión es un factor central para hacer investigación exitosa en los posgrados; no obstante, es aún una pedagogía precariamente entendida" (Grant, 1999: 1). Como producto del acompañamiento y el diálogo con tesis y directores de tesis, en la PUJ se presentó la siguiente propuesta de curso para asesores, que tal como se mostró en el apartado anterior, en otros contextos como el anglosajón es una exigencia para fungir como asesor.

Propuestas diversas, algunas de menor complejidad y otras que requieren de acciones planeadas más constantes, se ofrecen en la literatura sobre el tema. Algunas para tener en cuenta en las planeaciones curriculares y para explicitarlas en los seminarios y cursos para asesores son: crear estatutos y guías con pautas precisas para cada aspecto involucrado en el decurso de una maestría (objetivos pedagógicos, rol del asesor y formas de interacción con el asesorado, responsabilidades del estudiante, pautas formales sobre lo que se espera de una tesis); programar reuniones permanentes de revisión y avances de cohortes completas de estudiantes; esto es algo que en los primeros años de formación de los sujetos se conserva y después va desapareciendo con consecuencias aún sin contemplar a profundidad (Ayala, 1998; Bills, 2003; Hidalgo y Passarella, 2008; Spear, 2000; Zazar, 1988).

Tal como se ha expresado a lo largo de este capítulo, es preciso que la escritura sea un aspecto central y que las maestrías busquen los diversos mecanismos de revisión de las producciones y hagan explícitas las responsabilidades en este sentido. Dos ejemplos se han mencionado en este documento: los seminarios que incluyen la revisión entre pares y la fusión o integración de procesos de lectura y escritura a los seminarios de investigación.

Un ejemplo de la preocupación integral por hacer un trabajo coherente en las maestrías lo presentan Brew y Peseta (2004) quienes describen una experiencia en la Universidad de Sydney en la que los módulos de preparación

de tutores y asesores se realiza a través de casos. Mediante su análisis, los casos se organizan para que en los talleres se dé razón de seis aspectos de la supervisión: preparación para la supervisión, el primer encuentro, gestión del proceso; finalización del año de revisión, apoyo a la escritura y finalización de la tesis.

Castaño y Ascensión (2012) también ofrecen ejemplos de Planes de Acción Tutorial (PAT) en la Universidad Europea de Madrid en los que son centrales el desarrollo de competencias académicas, personales y profesionales, que favorezcan la autonomía personal y la toma de decisiones y, por supuesto, la toma de decisiones institucionales como la asignación de números razonables de alumnos para cada tutor (ver además las orientaciones de Castellá y Aliagas, 2016, y Castelló, 2016, en este volumen),

En la PUJ no es un requisito haber tenido formación previa más allá de demostrar que se ha realizado una maestría. Precisamente para llenar este vacío en la formación de los asesores, se planteó esta propuesta.

Aquí se ofrecen los objetivos del espacio de formación, la modalidad y las preguntas que orientan dicha formación. El programa se puso en marcha durante el primer semestre de 2015.

## **OBJETIVOS**

### ***OBJETIVO GENERAL***

Brindar a los docentes participantes herramientas conceptuales, pedagógicas y metodológicas para desempeñarse como asesores de trabajos de grado.

### ***OBJETIVOS ESPECÍFICOS***

- Generar un espacio de intercambio de concepciones y estrategias para acompañar la producción de un trabajo de grado.
- Motivar la reflexión sobre el perfil del asesor de trabajos de grado, según el nivel pregradual, posgradual y doctoral.
- Delimitar las condiciones de intervención del asesor de trabajos de grado.
- Analizar los factores institucionales que inciden en la labor del asesor de trabajos de grado.
- Discutir el carácter académico, no académico, científico y no científico de los textos que se producen en la universidad.
- Diferenciar las condiciones de enunciación y metodológicas para producir las distintas partes que componen un trabajo de grado.
- Tipificar los factores que favorecen y obstaculizan la culminación de los trabajos de grado.

## **CONTENIDOS**

En la tabla 4 se observa las preguntas guía abordadas durante el programa de formación.



Tabla 3

Preguntas centrales para el desarrollo del seminario para asesores de tesis	
Tópico	Modalidad
¿Qué razones históricas motivaron la aparición de los sistemas de asesoría personalizada?	Conferencia magistral
¿Con qué condiciones de formación académica y de perfil pedagógico debe contar un asesor de trabajos de grado y qué funciones debe cumplir?	Coloquio
¿Qué factores institucionales inciden en la labor del asesor de trabajos de grado?	Discusión grupal
¿De qué manera el carácter dialógico de la asesoría personalizada opera como potenciador de metacognición?	Taller
¿Qué efecto produce el tipo de feedback recibido en una sesión de asesoría?	Conferencia
¿Todos los textos que se producen en el contexto universitario son iguales?; ¿Qué es lo académico, no académico, científico y no científico de lo que se produce en la universidad?	Conferencia Taller
¿Todas las partes del trabajo de grado tienen las mismas condiciones metodológicas y de enunciación?	Discusión grupal Taller
¿Cuáles son los factores que favorecen y obstaculizan la culminación de los trabajos de grado?	Conferencia
¿De qué manera influyen en el desarrollo de los seminarios y en la elaboración de la tesis las motivaciones de los estudiantes para adelantar estudios de posgrado?	Entrevista grupal
¿Desde qué concepciones y a través de qué estrategias los asesores acompañan la producción de un trabajo de grado?; ¿Cuáles son los límites de intervención en el acompañamiento al trabajo de grado?; ¿Debe el asesor de trabajos de grado acompañar la escritura?	Discusión grupal

### CONSIDERACIONES FINALES. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE FACTORES INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO DE GRADO

Lo esencial de la acción tutorial de acompañamiento se debe considerar desde el alumnado, el profesorado y la misma institución universitaria (Álvarez, 2008). Que el tesista es un aprendiz es una idea de partida que se debe tener clara para el éxito de una tutoría. *“Otro factor es el personal, asociado a la falta de conocimiento del tema de investigación, puesto que nunca he trabajado en esa temática ni he tenido un acercamiento real”* (E8-SPTA-M2-P). Este testimonio pone de manifiesto que a investigar se aprende investigando. Pero esta idea parece que se diluye entre la sobre exigencia para promover la autonomía y la creencia de que la edad y el nivel académico son suficientes para hacer el tránsito hacia una comunidad de conocimiento. En este sentido, “la asesoría se vuelve un proceso formativo, sistemático y cualitativo” (De del Castillo, 2007. p. 18). No debe entenderse como un proceso sumativo, sino de resignificación y afirmación. Tal como lo plantea la profesora Carlino (2005) “una buena tesis es a la vez parte de un rito de pasaje para ser admitido a la comunidad de los que ya son académicos y también es fuente de saber para la comunidad académica” (p. 14). Visto así, dicha actividad amerita mucho más que un ejercicio esporádico de encuentro.

La baja tasa de graduación y el rezago son temas estudiados, pero, por falta de diálogo y de espacios de socialización con los asesores, se desconocen.

De igual forma sucede con la incidencia de la desinstitucionalización de la tesis, pues obliga al trabajo en solitario y muy poco en colaboración, y el hecho de que no se ofrezcan investigaciones en curso de los grupos de investigación para que el estudiante se integre (Carlino, 2003; Ochoa y Cueva, 2012; Reisin, 2010). Que el asesor trabaje en solitario hace que se despisten los verdaderos objetivos de su rol en una carrera de posgrado.

Tal como lo registran diferentes investigaciones sobre el tema (Reisin, 2010; Di Stefano, 2003; Carlino, 2003; Ochoa y Cueva, 2012), uno de los principales factores que mencionan los estudiantes para avanzar con éxito en sus propuestas es el tiempo que les dedican sus asesores al acompañamiento. Es un factor que favorece cuando dicho tiempo es amplio y de calidad, pero que obstaculiza cuando es escaso:

[las dificultades]...se encuentran directamente relacionadas a factores de guía, específicamente, a la asesoría que he recibido por parte de mi asesor del trabajo de investigación, puesto que no recibí los suficientes lineamientos para corregir mis objetivos de investigación trabajados durante el semestre pasado [primer semestre de 2014] y esto ha representado un atraso en mi investigación. Adicionalmente, a juicio del asesor no podía seguir avanzando hasta no tener aprobados los objetivos (E1-SPTA-M4-I).

Otro estudiante por el contrario afirma: *Un factor favorecedor ha sido el acompañamiento constante de mi tutora de trabajo de grado* (E1-SPTA-M3-I)

Algunos estudiantes atribuyen su éxito a su dedicación y habilidades y excluyen la responsabilidad del asesor: *“los factores que considero que han sido favorecedores para avanzar en mi trabajo de grado es mi disciplina en la búsqueda de información como artículos, realizando lecturas sobre el tema de investigación y la búsqueda de apoyo asociada a asesorías de investigación con otros profesores diferentes a mi asesor, por ejemplo, apoyo del director de la maestría y la profesora de investigación y escritura”* (E10-SPTA-M1-P). De otro lado, hay quienes dudan de los conocimientos de los asesores en vista de los rodeos y la falta de precisión en los comentarios que reciben: *“Se supone que los que dirigen son especialistas y saben mucho de investigación, pero yo creo que algunos tampoco lo tienen claro”* (E8-SPTA-M3-I).

Un factor institucional importante es la distribución de los seminarios en los cuatro semestres con igual cantidad de materias; estos seminarios se cursan al tiempo con la elaboración de la tesis, incluso algunos de ellos, centrales para la elaboración de las propuestas, se cursan solo al final. *“Falta de tiempo suficiente para dedicarle al trabajo de grado durante el último semestre por los requerimientos de las demás materias. Considero que el último semestre solo debería ser de trabajo de grado y no ver materias por que el esfuerzo se divide para cada una y no se le dedica la atención debida al trabajo de grado y por lo tanto se pierde rigor”* (E9-SPTA-M1-P). Otra estudiante a este respecto manifiesta: *“Realmente en cuanto a aspectos favorables, hasta el momento no puedo detallar ninguno, quizás la de dejar la tesis de grado*

como última materia a ver con el objetivo de contar con el tiempo de todo el semestre para dedicarme a ella (E4-SPTA-M3-I).

Otro aspecto asociado a los factores institucionales que lamentan los estudiantes es que no se les vincule con los proyectos de investigación en marcha por parte de los grupos de investigación que soportan las maestrías. Frente a factores desfavorecedores que se les solicitó mencionar en las entrevistas, una estudiante expresó: “No hay articulación de los proyectos de grado con las líneas de investigación de la facultad, ello imposibilita la articulación y limita las posibilidades de continuidad en la línea de investigación a quienes estemos interesados” (E6-SPTA-M1-P). “Me parece importante suministrar información y/o involucrar a los estudiantes en proyectos de investigación de la facultad” (E3-SPTA-M1-P). Recuérdese la poca trayectoria que varios de estos grupos tienen, tema que ha sido producto de análisis y reflexión en el país.

Las relaciones de interacción entre asesores y estudiantes son uno de los aspectos más trabajados en los programas de formación de asesores. Esta metáfora de Grant (1999) revela la delicada responsabilidad asumida desde la asesoría: “Al caminar de forma conjunta en un puente colgante, supervisor y el estudiante deben estar atentos a los efectos de sus acciones y a las respuestas del otro, o alguno (generalmente el estudiante) puede caer” (p. 9). Para enseñar con el ejemplo, es preciso la consolidación en el rol como investigador para el caso de las maestrías (Morales, Rincón y Romero, 2004), formación aún pendiente en nuestras universidades.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la educación superior. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 71-88.
- Ayala, F. (1998). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas.
- Bañales, G. y Veja, N.A. (2016). La enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas: desafíos para los docentes universitarios. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 4). México: Ediciones SM.
- Bills, D. (19 de octubre de 2003). *Characteristics associated with research degree student satisfaction, completion and attrition at the University of South Australia*. Obtenido de Unisa: <http://w3.unisa.edu.au/researcheducation/supervisors/documents/AttritionReport.pdf>
- Brew, A., y Peseta, T. (18 de Octubre de 2004). *Changing postgraduate supervision practice: a programme to encourage learning through reflection and feedback*. Obtenido de Innovations in Education and Teaching International: <http://dx.doi.org/10.1080/1470329032000172685>

▀ Esta metáfora de Grant (1999) revela la delicada responsabilidad asumida desde la asesoría: “Al caminar de forma conjunta en un puente colgante, supervisor y el estudiante deben estar atentos a los efectos de sus acciones y a las respuestas del otro, o alguno (generalmente el estudiante) puede caer” (p. 9).

- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Carlino, P. (2005). La escritura en la investigación. *Documentos de trabajo* (19), 1-43.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*, 29(2), 20-31.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 6). México: Ediciones SM.
- Castaño, E. y Ascención, B. (Mayo-Agosto de 2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.
- Castellá, J. y Aliagas, C. (2016). Las mentorías entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica. Una experiencia en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 11). México: Ediciones SM.
- Castelló, M. (2009). *Memorias del Tercer Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Lectura y Escritura en Educación Superior*. Cali: REDLEES-ASCUN.
- Castelló, M. (2016). Escribir artículos de investigación en el doctorado. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas basadas en la investigación*. (Capítulo 8). México: Ediciones SM.
- Colciencias. (2014). *Informe proceso y resultados convocatoria 640 de 2013*. Recuperado el 6 de Diciembre de 2014, de Colciencias: [http://www.colciencias.gov.co/programa\\_estrategia/grupos-de-investigacion-fortalecimiento-y-consolidacion](http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/grupos-de-investigacion-fortalecimiento-y-consolidacion)
- Colombo, L. (2016). Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 10). México: Ediciones SM.

- Corcelles, M. y Oliva, A. (2016). La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de psicología de la educación. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas basadas en la investigación*. (Capítulo 5). México: Ediciones SM.
- De del Castillo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, 16-32.
- Di Stefano, M. (2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. Valparaíso: II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Esquivel, L. y Rojas, C. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.
- González, B. y Vela, J. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- González, B. y Salazar, A. (eds.). (2015). *Formación inicial en lectura y escritura: de la educación media al desempeño académico en educación superior*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Grant, B. (1999). Walking on a rickety bridge: mapping supervision. *HERDSA Annual International Conference*, (págs. 2-11). Melbourne.
- Hidalgo, C. y Passarella, V. (2008). Encuesta 'Escritura y producción de conocimiento en carreras de Postgrado' administrada a estudiantes de postgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006). En E. Narvaja de Arnoux, *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago-Arcos.
- Jaramillo, H. (2008). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 1-26.
- Linares, R. (2002). Maestría, investigación y tesis: ¿reto o dificultad a vencer? *Geoenseñanza*, 7, 127-130.

- Llinás, R. (1996). El reto. Ciencia, educación y desarrollo: Colombia en el siglo XXI. En E. Aldana, L. Chaparro, G. G. Márquez, R. Gutiérrez, R. Llinás, M. Palacios. *Colombia al filo de la oportunidad*, (pp.29-45). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Morales, O., Rincon, A. y Romero, J. (2004). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 217\_226.
- Narvaja de Arnoux, E. (comp). (2008). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago-Arcos.
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Perales, M. y Sandoval, R. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 2). México: Ediciones SM.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64), 405-430.
- Redlees. (16 de Julio de 2013-2014). *Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior*. Obtenido de ASCUN:  
<http://www.ascun-redlees.org/wp-content/uploads/2013/07/Documento-de-pol%C3%ADticas-16-de-junio-cuarto-borrador.pdf>
- Reisin, S. (2010). *Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la graduación en posgrados de Ciencias Sociales: Un estudio de caso*. Buenos Aires: Universidad de San Martín.
- Rincón, G. y Pérez, M. (2014). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? una contribución a la consolidación de una cultura académica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- SNIES. (2014). Recuperado el 14 de Julio de 2014, de Sistema Nacional de Información de la Educación Superior: <http://bi.mineduacion.gov.co:8380/eportal/web/snies1/poblacion-estudiantil>
- Spear, R. (2000). Supervision of research students: responding to student expectations. *Occasional paper GS 00/1*. Canberra. Australian National University.

Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura en la investigación cuaitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Zanotto, M. (2016). Comprensión lectora y aprendizaje de textos académicos: hacia una lectura estratégica en el campo de las ciencias sociales. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 1). México: Ediciones SM.

Zarar, C. (1988). *Formación de profesores universitarios*. México: Imagen.

## Notas

---

<sup>1</sup>Utilizaré para los testimonios de los estudiantes los códigos: E1-SPTA-M1-P (Estudiante que asistió al Seminario de Producción de Textos Académicos en la Maestría 1, que es de profundización); E1-SPTA-M2-P (para la Maestría 2, que es de profundización); E1-SPTA-M3-I (para la Maestría 3, que es de investigación) y E1-SPTA-M4-I (para la Maestría 4, que es de investigación).

<sup>2</sup>Respecto a las dificultades que afrontan y a las estrategias que pueden emplear los estudiantes para mejorar la comprensión lectora, ver el trabajo de Zanotto (2016, en este volumen); también se puede consultar el trabajo de Cartolari y Carlino (2016, en este volumen), relacionado con la promoción de la comprensión lectora mediante el uso de la enseñanza dialógica.





# CAPÍTULO XI AYUDAS PI

### **LAURA M. COLOMBO**

---

Doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura por la Universidad de Maryland. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina. Investiga la enseñanza de las prácticas de escritura académica en el nivel superior tanto en primera como en segunda lengua. Asesora iniciativas pedagógicas orientadas al mejoramiento de la adquisición de las prácticas de escritura a nivel de posgrado tales como cursos y grupos de escritura.

### RESUMEN

Las tesis y trabajos finales escritos que se requieren como instancias de evaluación y acreditación en muchas especializaciones, maestrías y doctorados implican la tarea de llevar adelante una revisión de la literatura. Esta actividad suele generar bastante ansiedad en los estudiantes (Crowley, 2007; Kamler y Thomson, 2006) ya que implica reconocer, comprender y aplicar conceptos, categorías y planteos de autores considerados fundamentales en determinadas disciplinas. A su vez, se espera que puedan organizar y relacionar estos saberes en función de su propio proyecto final o de investigación y, así, comenzar a formar parte de las conversaciones disciplinares. Sin embargo, poca atención se ha dedicado a cómo enseñar a los estudiantes a encarar la redacción de una revisión de la literatura. En este capítulo partimos de una concepción de la escritura como actividad social y situada (Carlino, 2013; Castelló, González, y Iñesta, 2010) y de su aprendizaje como un proceso de enculturación disciplinar (Carlino, 2013; Castelló y Iñesta, 2012; Prior y Bilbro, 2011). Además, presentamos una serie de ayudas pedagógicas orientadas a que los estudiantes ejerzan y reflexionen sobre la escritura de la revisión de la literatura. Para ello explicitamos las asunciones teóricas en las que se basan estas ayudas e ilustramos cómo han sido llevadas a cabo en un seminario de posgrado impartido en una Especialización en Docencia Universitaria en la Argentina. Nuestro propósito es compartir ciertas intervenciones que hemos experimentado como exitosas las cuales seguimos analizando. Esperamos, así, contribuir con la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas en un nivel donde la pedagogía parece estar ausente: los estudios de posgrado.

### INTRODUCCIÓN

En los posgrados latinoamericanos, la mayoría de los programas requieren un escrito como instancia final de acreditación. Así, estudiantes de especializaciones, maestrías y doctorados se enfrentan con la tarea de llevar a cabo trabajos finales, tesinas y tesis. Si bien en general se espera que los alumnos presenten una revisión de la literatura que aborde el tema a tratar en su trabajo, el tipo de texto a producir varía, entre otros, según tipo de programas<sup>1</sup>, disciplina y normativa institucional.

Para escribir un estado del arte es necesario reconocer, comprender y aplicar conceptos, categorías y planteos de autores considerados fundamentales en determinadas disciplinas y esto suele generar bastante ansiedad en los estudiantes (Crowley, 2007; Kamler y Thomson, 2006). A su vez, se espera que los alumnos puedan organizar y relacionar, mediante la escritura, ciertos saberes en función de su proyecto de investigación o el propósito de su propio texto y así comenzar a formar parte de las conversaciones del campo del saber al cual aspiran contribuir. Las revisiones de la literatura que forman parte de

■ Para escribir un estado del arte es necesario reconocer, comprender y aplicar conceptos, categorías y planteos de autores considerados fundamentales en determinadas disciplinas y esto suele generar bastante ansiedad en los estudiantes (Crowley, 2007; Kamler y Thomson, 2006).

En efecto, la perspectiva sociocultural caracteriza la cognición como situada, es decir, entrelazada en redes de actividad social. Por tanto, concibe al aprendizaje como una actividad inserta en procesos de participación en la vida social (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990, 2008). En oposición al paradigma cognitivista tradicional, estas teorías proponen que la cognición es determinada por el entorno social a la vez que lo influye.

tesis o trabajos finales difieren de aquellas que se presentan en artículos de revisión publicados en revistas científicas. Mientras las primeras tienen por objetivo dar pie a un trabajo académico, las segundas tienen por propósito resumir y sintetizar un campo específico del conocimiento (Maxwell, 2006). Por tanto, lo que caracteriza una revisión de la literatura en un trabajo final de posgrado no es su amplitud o cobertura, sino que ésta debe: situar al lector en el/los campo/s en los cuales se inserta la propia producción, identificar debate/s y definir términos en disputa a fin de establecer ideas y/o métodos relevantes y, finalmente, localizar espacios vacantes para justificar la necesidad y la contribución que el autor realizará (Kamler y Thomson, 2006).

A pesar de ser un elemento presente en la mayoría de los trabajos finales que se demandan en este nivel, poca atención se ha dedicado a cómo enseñar a los estudiantes de posgrado a encarar la redacción de este tipo de escrito. En este capítulo, presentamos una serie de ayudas pedagógicas orientadas a que los alumnos ejerzan y puedan reflexionar sobre estos usos de la lectura y la escritura académica. Creemos que dar a conocer lo que ha funcionado en nuestro contexto puede no sólo enriquecer el abanico de opciones disponibles para los profesores sino también contribuir a la difusión y puesta a prueba de experiencias pedagógicas que abonen a la enseñanza contextualizada de prácticas letradas a nivel de posgrado.

## EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN EL POSGRADO

Entender la escritura como una actividad social y situada (Carlino, 2013; Castelló, González, y Lñesta, 2010) implica dejar de conceptualizarla como una habilidad general y generalizable para pasar a concebirla como una forma de participación en determinadas comunidades. Esta idea se encuentra relacionada con el hecho de que las prácticas de escritura académica no se adquieren de manera innata o en forma individual, sino interactuando con textos disciplinares y, sobre todo, con otras personas (Casanave, 2002).

En efecto, la perspectiva sociocultural caracteriza la cognición como situada, es decir, entrelazada en redes de actividad social. Por tanto, concibe al aprendizaje como una actividad inserta en procesos de participación en la vida social (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990, 2008). En oposición al paradigma cognitivista tradicional, estas teorías proponen que la cognición es determinada por el entorno social a la vez que lo influye. Así, se rechazan las ideas de que las estructuras sociales dan forma al desarrollo individual y que el aprender es un mero sub-producto de la práctica social. Sin embargo, el enfoque sociocultural tampoco se centra exclusivamente en el individuo que aprende o en los procesos cognitivos en sí, sino en el “aprendizaje como participación social” (Lave y Wenger, 1991, p. 43).

Relacionado con esto último encontramos útil el concepto de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991) que describe cómo las personas, mediante su implicación en determinados tipos de actividades, se transforman a sí mismas a la vez que transforman las comunidades en las que participan. Este proceso gradual mediante el cual los individuos se vuelven miembros

plenos de una comunidad de práctica se da por medio de la realización de tareas adyacentes pero productivas que contribuyen tanto a los objetivos conjuntos de la comunidad como al desarrollo de la identidad del aprendiz. Así, los novatos tienen oportunidad de explorar diferentes puntos de vista mientras se involucran de forma efectiva con otras personas en determinados contextos socio-históricos (Lave y Wenger, 1991). Esto modifica la manera en la que los aprendices comprenden y viven la comunidad de práctica a la vez que la transforman, constituyendo un sistema recíproco en el cual los sujetos son definidos a través de las relaciones sociales que entablan al mismo tiempo que dan forma a las mismas. Por tanto, aprender significa convertirse en una persona diferente y está relacionado con el desarrollo de un sentido de identidad. Es una “membresía en desarrollo” donde “identidad, conocimiento y pertenencia social se involucran mutuamente” (Lave y Wenger, 1991, p. 53).

Si aplicamos los postulados del aprendizaje situado al proceso en el que participan los estudiantes de posgrado al enfrentar la escritura que sus cursos<sup>2</sup> demandan, podemos decir que no es que “internalicen” ningún tipo de conocimiento objetivo de cómo escribir, sino que gradualmente aprenden a hacerlo mediante su participación en redes sociales. Proceso en el que, a la vez, desarrollan sus identidades como escritores/as. Asimismo, las prácticas en las cuales se involucran al producir textos toman forma según las particularidades de cada comunidad de práctica disciplinar (Colombo, 2012). En consecuencia, se involucran en una actividad letrada en donde las interacciones con recursos materiales y humanos se vuelven fundamentales.

En este proceso de enculturación disciplinar (Casanave, 2002) las relaciones con los textos y las personas que los producen se vuelven primordiales ya que es mediante la lectura y la producción de escritos que los estudiantes comienzan a participar en las conversaciones disciplinares. De esto se deriva el hecho de que la escritura -actividad dialógica, situada y tanto cultural como socio-históricamente mediada (Prior y Shipka, 2003)- a nivel de posgrado “provee espacios y oportunidades para la (re)socialización de las prácticas discursivas y . . . media la (re)producción de las comunidades disciplinares de práctica” (Prior, 1998, p. xiii). Por tanto, al bregar con las demandas de lectura y escritura de sus programas de posgrado y echar mano de diferentes recursos, los estudiantes, mediante un efectivo ejercicio de prácticas letradas, aprenden a escribir textos académicos.

Ahora bien, para que este aprendizaje ocurra se precisan determinado tipo de interacciones. Es necesaria una participación guiada (Rogoff, 1990, 2008), es decir, una implicación mutua (ya sea mediante la observación y/o el efectivo ejercicio de una práctica) entre individuos involucrados en una actividad culturalmente significativa. Este proceso interpersonal, a la vez, permite la apropiación participativa (Rogoff, 1990, 2008) de los individuos, mediante la cual se transforman a sí mismos gracias a su implicación en determinadas actividades, lo cual sirve de preparación para futuras prácticas relacionadas. Es decir, el contexto debe dar lugar a un proceso compartido a través del cual el escritor con poca experiencia acceda a una apropiación participativa (Rogoff, 2008) que le permita capitalizar estrategias de escritura. Esto se hace

■ Por tanto, al bregar con las demandas de lectura y escritura de sus programas de posgrado y echar mano de diferentes recursos, los estudiantes, mediante un efectivo ejercicio de prácticas letradas, aprenden a escribir textos académicos.

■ En definitiva, dialogar y reflexionar junto con los alumnos sobre las formas de conceptualizar y utilizar la lectura y la escritura es el primer paso para que estos últimos puedan modificar sus procesos y adquirir formas más efectivas de ejercer estas prácticas.

posible, principalmente, mediante el diálogo y la interacción con otros más expertos que proporcionan un andamiaje (Bruner, 1988) durante las tareas de redacción. Estas situaciones de corregulación son claves para permitir un pasaje de la heterorregulación a la autorregulación de la escritura (Castelló, Bañales, y Vega, 2010; Castelló, 2008) y así lograr un ejercicio autónomo de las prácticas letradas o, al decir de Lave y Wenger (1990), una participación plena en una comunidad discursiva de práctica.

En este capítulo nos interesa analizar en qué forma los docentes, participantes más plenos de las comunidades discursivas académicas, pueden brindar determinado tipo de ayudas pedagógicas que propicien el ejercicio andamiado de prácticas letradas reales y su aprendizaje mediante la participación efectiva de los estudiantes en este tipo de actividades. Al respecto, encontramos útil el concepto de ayuda pedagógica. Este remite a las acciones de los profesores orientadas a que los alumnos “construyan significado y atribuyan sentido a lo que hacen y aprenden” (Coll, 2001, p. 179). Así, constituye una mediación entre los significados de los contenidos a ser enseñados y la apropiación significativa de estos por parte de los alumnos. Así pues, la ayuda pedagógica debe conceptualizarse como ligada al proceso de construcción de significados llevado a cabo por los alumnos. Por tanto, inherente al concepto encontramos la idea de una retroalimentación entre las actividades de docente y alumnos. Es decir, una ayuda pedagógica efectiva será aquella que se ajuste a las construcciones de los alumnos para que, en forma progresiva, asuman mayor responsabilidad y control sobre las tareas.

Esta implicación mutua entre ayuda pedagógica y desarrollo del ejercicio autónomo de las prácticas letradas puede verse dificultada por el hecho de que muchas veces los modos de leer y escribir propios de cada comunidad disciplinar se encuentran invisibilizados (Aitchison, 2009). Por tanto, es importante que el docente genere instancias en el aula que vuelvan tangible lo que se hace con la lectura y la escritura en cada disciplina (Wells, 1990). Este análisis y explicitación sobre cómo ejercer las prácticas de lectura y escritura permiten que los alumnos reflexionen sobre estas y abre oportunidades para que experimenten nuevas formas de uso. En efecto, no se trata tan sólo de discutir o analizar los textos como objetos en sí, sino de lo que la gente hace con ellos. En definitiva, dialogar y reflexionar junto con los alumnos sobre las formas de conceptualizar y utilizar la lectura y la escritura es el primer paso para que estos últimos puedan modificar sus procesos y adquirir formas más efectivas de ejercer estas prácticas.

Dado esto por sentado, ¿qué implicaciones encontramos para la enseñanza de la escritura? En primer lugar, en vez de enseñar estrategias de escritura descontextualizadas o conocimientos lingüísticos fragmentarios, es imprescindible ofrecer oportunidades para que los alumnos reflexionen, ensayen y gradualmente adquieran estrategias de autorregulación de su proceso escritural. Es decir, debemos abrir espacios para que los estudiantes comiencen a ejercer, junto con otros, las prácticas letradas de la comunidad disciplinar a la cual aspiran participar. A la vez, pensamos que esto constituye un terreno propicio para que aprendan cómo enseñar la lectura y la escritura académica.

Esto es, mediante situaciones de doble conceptualización (Lerner, Stella, y Torres, 2009) los participantes, quienes ejercen o ejercerán la docencia universitaria, viven su formación como lector y escritor para luego conceptualizarla y, en base a ello, mejorar sus prácticas pedagógicas.

## EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Los lineamientos anteriormente explicitados dieron pie a que en el curso de posgrado "Lectura y Escritura Académica" perteneciente a un programa de Especialización en Docencia Universitaria ofrecido en Argentina, se trabajara con la escritura de la revisión de la literatura del Trabajo Final escrito requerido para acreditar el programa. Se esperaba, así, que en el seminario, los estudiantes ejercieran prácticas letradas asociadas con la investigación mediante el trabajo con sucesivos borradores. Este tipo de tarea pretendía brindar a los estudiantes la oportunidad de ejercer una participación periférica legítima en la comunidad de práctica disciplinar (Colombo, 2012) asociada con el campo de saberes sobre docencia universitaria.

Como mencionamos anteriormente, este espacio curricular no sólo buscaba favorecer la adquisición de las prácticas letradas disciplinares, sino también familiarizar a los alumnos -en su rol de profesores universitarios- con los debates actuales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Por ende, si bien se contaba tan sólo con 30 horas presenciales, se aspiraba a brindar herramientas para leer y producir textos académicos científicos en el marco de la especialización y, a la vez, para la enseñanza de la lectura y la escritura en sus respectivas disciplinas. Para encarar este doble desafío se buscó que las prácticas que los alumnos ejercieran en el marco del seminario funcionaran como situaciones de doble conceptualización (Lerner, Stella, y Torres, 2009). Es decir, ayudaran, por un lado, a construir un conocimiento sobre sus procesos de lectura y escritura y, por otro, contribuyeran al análisis didáctico y al diseño de secuencias con tareas de escritura para los cursos universitarios que ellos enseñaban. De esta manera, no sólo ejercerían determinadas prácticas letradas sino también, anclados en su experiencia, las analizarían desde ambas perspectivas: la del docente y la del alumno.

Finalmente, vale mencionar que los seis encuentros presenciales de cinco horas cada uno se organizaron en forma tal que entre uno y otro hubiera un mínimo de tres semanas. Dado que los alumnos eran profesionales con trabajos de tiempo completo y contaban con poco margen de dedicación para las tareas del seminario, esto permitiría que realizaran tareas de búsqueda de materiales bibliográficos, escritura y revisión entre pares de una clase a otra. Asimismo, el distanciamiento entre las clases presenciales dio sentido a los intercambios realizados en el blog creado para el seminario. El hecho de contar con pocos alumnos (en total 8 inscriptos) permitió a la docente realizar un seguimiento pormenorizado e incentivar la participación de todos.

## ACTIVIDADES DE ESCRITURA PARA EL ABORDAJE DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

A lo largo del curso, los estudiantes produjeron varios borradores que se revisaron primero de forma conjunta en clase y luego entre pares a fin de ir

Un aspecto importante que se tuvo en cuenta al diseñar estas tareas de escritura fue la secuencia a seguir en los escritos que entregarían los estudiantes.

mejorando el texto a entregar al finalizar el semestre. Este último, a su vez, formaría parte de la revisión de la literatura de su Trabajo Final de Especialización (TFE). Un aspecto importante que se tuvo en cuenta al diseñar estas tareas de escritura fue la secuencia a seguir en los escritos que entregarían los estudiantes. Se esperaba que mediante la realización de diferentes trabajos prácticos pudieran transitar una cadena genérica, prestar especial atención a la presencia o ausencia de su propia voz autoral y la de otros, y ensayar cómo ajustar su escritura para construir una efectiva revisión de la literatura.

Por tanto, como muestra la Tabla 1, si bien comenzarían produciendo un texto informal y personal, donde predominara el yo, se esperaba que mediante las sucesivas instancias de revisión los alumnos lograran posicionarse como académicos en su campo y entablaran conversaciones con la bibliografía a ser utilizada en su TFE.

Tabla 1

Caracterización de los textos a producir por los alumnos durante el curso			
	Primer borrador		Borrador final
	Trabajo Práctico 1	Revisiones Sucesivas	Trabajo Práctico 3
<b>Tipo de texto a producir</b>	Comentario crítico de un texto relacionándolo con el Trabajo Final de Especialización	→	Texto argumentativo que presente y articule 2 textos entre sí y con el Trabajo Final de Especialización
<b>Objetivo</b>	Dar la impresión personal sobre un texto identificando ideas principales y conceptos claves	→	Formar apreciaciones sobre dos o más textos con el propósito de construir su argumento
<b>Tipo de secuencia textual predominante</b>	Expositiva-explicativa	→	Argumentativa
<b>Grado de formalidad</b>	Relativamente formal	→	Formal
<b>Sujeto enunciador</b>	Predomina el "yo" en cuanto a la valoración de otras voces	→	El sujeto se manifiesta evitando el uso del "yo" y mostrando su posicionamiento con respecto a las otras voces
<b>Inclusión de otras voces</b>	Discurso directo e indirecto	→	Discurso indirecto Uso del estilo APA

De esta forma, durante el desarrollo del seminario y mediante el ejercicio de prácticas letradas, se esperaba que los alumnos fueran encontrando demandas que los llevaran a producir un texto más cercano a una revisión de la literatura narrativa donde resumieran, relacionaran y evaluaran escritos ajenos sobre un tema específico (Knopf, 2006). Esta experiencia, a la vez, serviría de base para analizar y reflexionar en clase sobre las tareas que les eran propuestas en el seminario y su propio proceso escritural.



## EL TRABAJO CON BORRADORES SUCESIVOS EN EL AULA: ANÁLISIS DE CONSIGNAS, REVISIONES CONJUNTAS Y ENTRE PARES

En este apartado detallamos en qué forma, mediante diferentes tipos de ayudas pedagógicas y la sucesiva entrega de trabajos prácticos, se pretendió facilitar el pasaje a la autorregulación de la escritura mediante la participación y la interacción con otros en el trabajo con borradores sucesivos. A modo de guía, la Tabla 2 presenta, organizadas según clases, las actividades que se llevaron a cabo dentro y fuera del aula.

**Tabla 2**

<b>Actividades distribuidas según las clases del seminario</b>	
<b>Clase</b>	<b>Actividades</b>
Clase 1	Puesta en común y discusión sobre concepciones de escritura y obstáculos enfrentados al producir textos para la especialización
Clase 2	Lectura conjunta de la consigna escrita para el TP1
Resolución de TP1	
Clase 3	Entrega TP1 Análisis conjunto y modificación de la consigna del TP1 Diálogo sobre estrategias usadas y sentimientos experimentados al resolver TP1 Modelado de prácticas de revisión Revisión conjunta del TP1 y presentación de categorías y conceptos relacionados con la retroalimentación de textos Acuerdos sobre cómo comentar textos de los pares
Resolución TP2 (revisión entre pares)	
Clase 4	Entrega TP2 Conferencias entre pares Reflexión conjunta sobre la actividad de revisión entre pares Revisión conjunta del TP2 con foco en los comentarios y modelado sobre cómo incorporarlos para mejorar los escritos Revisión conjunta del TP2 con foco en las citas y discusión sobre cómo incorporar las voces de otros autores al texto propio Modelado de búsqueda y selección de bibliografía Revisión individual del TP2 Puesta en común y discusión de diferentes metáforas que representan el trabajo con la revisión de la literatura Análisis de definiciones de la revisión de la literatura Análisis conjunto de la revisión de la literatura de dos Trabajos Finales de Especialización Lectura conjunta de la consigna escrita para el TP3
Resolución TP3, revisión entre pares y reescritura basada en los comentarios de los pares	
Clase 5	Entrega TP3 Análisis conjunto y modificación de la consigna del TP3 Revisiones conjuntas del TP3 Diálogo sobre estrategias usadas y sentimientos experimentados al resolver TP3

Durante el primer encuentro se indagaron las concepciones de los alumnos sobre la lectura y la escritura y los obstáculos enfrentados al ejercer estas prácticas, especialmente en relación a lo demandado en los seminarios de la especialización. Mediante la tarea de “escribir para hablar”, luego de tres a cinco minutos de escritura privada, cada participante compartió sus reflexiones con toda la clase. Estas últimas se confrontaron con los resultados de investigaciones presentados por la docente en forma de exposición dialogada. De esta manera, se consensuó, mediante la articulación del sustento empírico de las investigaciones y los argumentos de los alumnos, una definición de la escritura como una práctica situada que llevó a cuestionar el mito del escritor innato.

Entre otras cuestiones, se dialogó sobre el hecho de que rara vez un buen texto nace de manera inmediata, y que lo que diferencia a los escritores experimentados de los novatos es saber ejercer prácticas de revisión y no producir en forma automática textos eficientes. Por tanto, se reflexionó sobre el hecho de que hasta los escritores más productivos tienden a presentar un proceso de escritura recurrente en el que las fases de textualización, revisión y corrección se entrelazan (p. ej., Perl, 1994). Como resultado, se arribó al hecho de que muchos podían ser considerados excelentes escritores en determinados ámbitos y, sin embargo, ser iniciados a la hora de tener que producir textos en otros. Por ende, se expandió el concepto de “autor”, a ser utilizado en clase para definir a cualquier persona que ejerce una práctica letrada en determinado contexto. Al respecto, mediante la revisión de sus prácticas escriturales, los estudiantes fueron reconociéndose escritores expertos en su esfera profesional (la mayoría contaba con años de práctica), pero declararon no sentirse de esa manera a la hora de producir escritos para la especialización. Esta discusión en clase facilitó el empoderamiento de los estudiantes y ayudó a que comenzaran a revisar sus propias prácticas escriturales y conceptualizarlas como situadas y relacionadas con cuestiones de identidad y roles (Ivanič, 1998; Kamler y Thomson, 2006).

Según expresaron los alumnos, sus dificultades radicaban en no saber cómo dirigirse por escrito a una audiencia asociada con el ámbito académico y perteneciente a un campo disciplinar diferente al propio. Sus “tropiezos”, entonces, iban más allá de las faltas de ortografía o errores de puntuación. Consecuentemente, se los escuchó decir “*los profesores nos dijeron que no teníamos que ser opinólogos sino académicos*” o “*nos criticaron por decir lo que decía el autor sin dar nuestra opinión*”. Este tipo de declaraciones definieron gran parte del trabajo con los textos en el seminario y dieron pie al diseño de los trabajos prácticos presentados en la Tabla 1.

En la segunda clase se propuso a los alumnos realizar el Trabajo Práctico 1 (TP1) y subirlo al blog. De esta manera, la audiencia para sus escritos dejaría de estar constituida, como suele ser común, solamente por el profesor ya que los compañeros también leerían sus textos. El TP1 consistía en redactar un texto basado en la lectura de algún material bibliográfico a ser usado en su TFE. El objetivo general se explicitó en la consigna escrita entregada a los alumnos:

*El objetivo de este trabajo práctico es que produzcan un breve texto basado en algún material bibliográfico que planean incorporar en su trabajo final de la especialización. Para realizarlo, van a elegir al menos un texto (preferentemente un artículo científico o un capítulo de libro), explicar al menos un concepto o idea principal que presente, relacionarlo con su trabajo final y justificar por qué es necesario o no tenerlo en cuenta en su investigación. Este escrito tiene por propósito que comuniquen sus impresiones frente al texto elegido, sustentando su argumento con ejemplos y relacionando el material elegido con el tema de su trabajo final. Por tanto, deben comunicar a su audiencia no sólo su postura ante el texto leído, sino también el contenido del mismo. Dado que probablemente su docente y compañeros no lo hayan leído, es importante que los conceptos e ideas sean explicados de manera clara, sin asumir que sus lectores los conocen. Recuerden que el principal objetivo es transmitir sus impresiones del texto, no sólo explicarlo. Por lo tanto, este escrito incluye secuencias explicativas y secuencias argumentativas.*

También se detallaron en la consigna escrita los lineamientos generales en cuanto al formato y se enumeraron los contenidos que debieran estar presentes en el texto (explicación de un concepto presentado por el texto, inclusión de al menos una cita, relación entre una idea/concepto del texto con el TF, entre otros). Asimismo, se incluyó una rúbrica o pauta con los criterios de evaluación y algunas frases para ayudarlos a textualizar.

Durante la tercera clase, los alumnos entregaron el TP1 y se exploró la consigna en sí. La profesora explicitó los propósitos con los que había incluido cada uno de sus elementos y se discutió cómo mejorarla. Durante estos intercambios, se sistematizaron nociones sobre didáctica de la escritura tales como tipos de retroalimentación (Straub, 2000) y evaluación (Camps y Ribas, 1993) de textos. También, con el fin de hacer visibles las prácticas escriturales, se abordaron las diferentes estrategias que usaron los alumnos para resolver el TP1. Esto se relacionó con bibliografía sobre el proceso de escritura y su enseñanza (p. ej., Castelló, 2002) y con la actividad docente de los alumnos. Otro aspecto que surgió en este diálogo fue que los alumnos cobraron conciencia de que la realización del TP1 había sido trabajosa para todos. Esto permitió explicitar que los sentimientos negativos -que más de uno había experimentado al escribir- no eran fruto de situaciones particulares (Lee y Boud, 2003) sino algo inherente a la tarea de escritura.

Además, se llevó a cabo una revisión conjunta de textos. Utilizando una computadora conectada a un proyector, la docente comentó en forma escrita algunos textos de los alumnos, expresando en voz alta los criterios para ejercer esa práctica. Luego, pidió a los estudiantes que comentaran el texto y sugirieran cómo reescribir determinados fragmentos. Para ello, actuó de escriba (usando la función de comentario y revisión del Word) y esporádicamente consultaba al autor para que la nueva versión no cambiara el significado de lo que intentaba

Además, se llevó a cabo una revisión conjunta de textos. Utilizando una computadora conectada a un proyector, la docente comentó en forma escrita algunos textos de los alumnos, expresando en voz alta los criterios para ejercer esa práctica. Luego, pidió a los estudiantes que comentaran el texto y sugirieran cómo reescribir determinados fragmentos.

comunicar. Esta oportunidad sirvió para modelar cómo realizar comentarios en forma electrónica (muchos alumnos desconocían el uso de las herramientas de Word) y para que los alumnos efectivamente comenzaran a hacerlo.

A la par de la tarea de revisión y utilizando como soporte el pizarrón, se diferenciaron y sistematizaron en un cuadro los diferentes tipos de comentarios (sobre contenido o forma, intervenciones directas sobre el texto o agregado de comentarios, sobre aspectos globales o locales del texto, impresiones del lector, entre otros). También se abordaron nociones tales como la diferencia entre la "intervención" o la "apropiación" del texto (Ferris, 2007) por parte del docente o revisor. Mientras el primer término remite a interacciones en forma de diálogo que pueden ayudar a mejorar la escritura, cuando un revisor se apropia del texto, no hace más que dar indicaciones o directamente modificarlo sin tener en cuenta los propósitos o intereses de los autores. En base a esto, se polemizó sobre el delicado equilibrio entre el acto de elogiar y el de criticar para dar un tipo de retroalimentación que sea útil (Hyland y Hyland, 2001). Se acordó, para evitar que alguien se sintiera incómodo, que los revisores primero mencionarían un aspecto positivo del escrito (Elbow, 1997) y que cada crítica iría acompañada de sugerencias de mejora. Este acuerdo, junto con los conceptos, lineamientos y reflexiones que surgieron durante la revisión conjunta de textos, constituyeron la base para llevar a cabo el Trabajo Práctico 2 (TP2): la revisión entre pares. Esta fue realizada fuera del aula y antes del siguiente encuentro.

Para la cuarta clase, los estudiantes trajeron al aula sus computadoras y las versiones comentadas de sus textos (fruto del TP2). Se dedicaron 10 minutos a que cada pareja compartiera dudas e impresiones personales y luego hubo una puesta en común sobre los aspectos positivos y negativos de compartir textos con otros. Nuevamente, los alumnos dialogaron sobre los sentimientos experimentados al realizar la tarea, lo cual contribuyó a forjar un espacio seguro en el aula (Grant, 2006), donde se reflexionaba sobre el propio proceso escritural.

A continuación, nuevamente se realizó una revisión conjunta de textos primero analizando los comentarios: se revisitaron las categorías ya discutidas y se evaluó cuánto se había acercado o alejado cada alumno de los procedimientos pautados para retroalimentar los borradores. Al abordar los textos, también se discutieron contenidos lingüísticos (uso de mayúsculas, abreviaturas, estructuras paralelas, etc.) y se puso especial énfasis en la relación entre cuestiones de forma y el efecto retórico a lograr. Asimismo, la docente modeló diferentes estrategias para incorporar las revisiones y reescribir el texto (p. ej., cómo conservar los fragmentos originales para compararlos con sus nuevas versiones y cómo guardar en forma sistemática diferentes borradores de un mismo texto). Al final de esta actividad, los alumnos habían recopilado no sólo una lista de cuestiones de forma a revisar en sus escritos sino también una serie de acciones a llevar a cabo para organizar y hacer más eficiente la reescritura y el trabajo con textos intermedios.

Esta segunda revisión conjunta de textos también dio pie al trabajo con las citas. En primer lugar y basado en lecturas asignadas con anticipación, se discutió el propósito de incorporar las voces de otros en el propio escrito. Dado

que en el Trabajo Práctico 3 (TP3) deberían elaborar un texto argumentativo incluyendo más de un autor para dar fuerza y sostener las aseveraciones propias (ver Tabla 1), se analizaron con los alumnos fragmentos de sus textos para evaluar cómo habían incorporado hasta ese momento las citas. Se debatió si éstas debieran ser directas o indirectas y por qué y cómo incorporarlas. Alineado con esto, se evaluó cómo abandonar el uso de la primera persona en su próximo escrito, ensayando diferentes formas de propiciar su ocultamiento para lograr así un mayor nivel de formalidad.

En cuanto al formato especificado por el Manual de la American Psychological Association (2010), se dedicaron diez minutos de la clase para que cada alumno creara al menos una entrada de la lista de referencias de su texto. Luego, la revisaron entre pares y se hizo una puesta en común donde se corrigieron algunas con toda la clase. Así, en vez de resolver ejercicios aislados o fragmentarios, los alumnos utilizaron lo abordado en clase para su propio proyecto de escritura.

Además de cuestiones de forma para incluir la bibliografía, se discutió cómo seleccionar estos materiales. Mediante una exposición dialogada, se abordaron las estrategias propuestas en las lecturas del seminario y lo que hicieron los estudiantes para evaluar la credibilidad y el prestigio de las fuentes que incluyeron, qué herramientas utilizaron y podrían utilizar para la búsqueda de los mismos (p. ej., uso de bibliotecas, bases de datos y Google Scholar) así como la importancia de contar con todos los datos para poder citar correctamente. Finalmente, se dedicaron quince minutos de la clase para que cada alumno comenzara a revisar su texto teniendo en cuenta los comentarios de sus compañeros y lo discutido en forma conjunta. Luego de una pausa, en esta misma clase se comenzó a caracterizar la revisión de la literatura y se abordó el último trabajo práctico como detallamos en la sección siguiente.

### **EL USO DE LAS METÁFORAS PARA PRESENTAR Y FOMENTAR LA REFLEXIÓN SOBRE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Algunos de los problemas más comunes con la revisión de la literatura radican en que los estudiantes meramente alaben a los académicos del campo en el que desarrollan su escrito o tan sólo resuman cuanto encuentren en la bibliografía (Crowley, 2007; Kamler y Thomson, 2006). Como mencionamos anteriormente, una revisión de la literatura en un trabajo final de posgrado debe “mapear” un campo de producción del conocimiento a fin de posicionar el trabajo del autor y su contribución (Kwan, 2008; Maxwell, 2006) mediante la síntesis, organización y evaluación de diferentes fuentes (Bengochea y Levín, 2012; Castelló, Bañales, y Vega, 2011).

Por tanto, las ayudas pedagógicas debieran estar orientadas a que los estudiantes gradualmente comprendan las características retóricas de este tipo de texto y, a la vez, empoderarlos a que ganen autoridad en sus escritos. Ahora bien, ¿cómo lograr esto? Al respecto, encontramos útil trabajar primero con las representaciones de los estudiantes sobre la tarea de escritura para luego analizar con ellos las características socioretóricas del texto y, finalmente, llevar a cabo tareas de revisión conjunta y entre pares de sus borradores.

▀ Mediante una exposición dialogada, se abordaron las estrategias propuestas en las lecturas del seminario y lo que hicieron los estudiantes para evaluar la credibilidad y el prestigio de las fuentes que incluyeron, qué herramientas utilizaron y podrían utilizar para la búsqueda de los mismos (p. ej., uso de bibliotecas, bases de datos y Google Scholar) así como la importancia de contar con todos los datos para poder citar correctamente.

En línea con lo encontrado por Kamler y Thomson (2006), la mayoría de las metáforas referían a un aspecto altamente desafiante tal como “escalar una montaña de papeles”, “nadar entre libros y artículos”, “construir una fortaleza”.

Alineado con lo anterior, en el seminario se pidió a los alumnos que respondieran en forma escrita la siguiente consigna: “Cuando piensan en hacer una revisión de la literatura, ¿qué imagen o metáfora se les viene a la mente?” Luego, la docente leyó en voz alta las diferentes respuestas. En línea con lo encontrado por Kamler y Thomson (2006), la mayoría de las metáforas referían a un aspecto altamente desafiante tal como “escalar una montaña de papeles”, “nadar entre libros y artículos”, “construir una fortaleza”. El diálogo en clase fue el elemento mediador para conseguir reemplazar estas metáforas que deshabilitaban a los novatos por otras que les permitieran conceptualizar el trabajo y a sí mismos en forma más positiva y, por tanto, los llevara a encarar mejor la tarea. Con este fin, la docente presentó los tres tipos de metáforas que detallamos a continuación.

La primera presentó el acto de llevar a cabo una revisión de la literatura como “organizar una cena con expertos”. En este caso, el autor es el anfitrión (Kamler y Thomson, 2006) y, por tanto, decide a quién invitar (i.e., selecciona qué autores citar en su texto). A la vez, es quien cuida que en la cena haya diálogos interesantes entre los participantes. Para ello, organiza los turnos de habla entre los comensales, dando la palabra a uno y otro, a la vez que evita que surjan monólogos. En un buen estado del arte, entonces, el autor decide cuándo y cómo las voces de otros aparecerán en el texto. A la vez, esto estará supeditado a la discusión de determinados temas o conceptos y no viceversa. Es decir, los párrafos no estarán organizados en base a quién habla (i.e., qué autor se cita) sino en base a lo que se habla (i.e., qué idea o concepto del campo se discute).

La segunda metáfora que se presentó a los alumnos refirió al “construir la casa propia con ladrillos de otros”. Para ello, primero hay que conseguir los “ladrillos”<sup>3</sup>. Esto es, seleccionar y realizar síntesis de materiales bibliográficos relacionados y pertinentes al tema del propio trabajo. Cada síntesis, entonces, pasa a ser un “ladrillo” que luego será usado para construir las paredes de la casa que da cobijo a la propia tesis o trabajo final. Sin embargo, para construir una pared uno necesita dar cierto orden a los ladrillos y no tan sólo apilarlos. Los autores, entonces, para construir una buena revisión de la literatura (una casa) no sólo deben crear “ladrillos” relacionados con el trabajo propio sino también organizarlos en forma tal que la manera en que se incrusten unos con otros den nacimiento a una estructura original y que se sostenga por sí misma.

La última metáfora que se trabajó con los estudiantes fue la de “poner una obra de teatro en escena”. En este caso el autor es a la vez director y personaje principal. En el primero de estos roles, decide qué y a quién poner en escena y organiza los “actos” de la obra (i.e., párrafos o secciones del texto). Como actor principal, tiene que aparecer en escena, ya que es su voz la que debe primar en la obra. Sin embargo, para terminar con un monólogo o una obra unipersonal, la voz del personaje principal debe ser acompañada por otras “voces autorizadas” (es decir, autores reconocidos en un campo disciplinar) que refuercen y apuntalen lo que el primero exprese. A la vez, para que la obra teatral/escrito tenga una buena puesta en escena, es necesario trabajar con cuestiones tales como la iluminación. Así, el director/autor debe cuidar “cuánto reflector” presta a cada personaje en escena. Por

lo general, en una buena revisión de la literatura, los reflectores apuntan al actor principal/autor y, cuando este dialoga con ellos, a otros actores/autores. Sin embargo, es necesario que el director/autor cuide que los actores secundarios no estén excesivamente iluminados ya que esto produciría que la atención de la audiencia se centre demasiado en ellos y se diluya el protagonismo del autor/actor principal.

Una vez establecido, mediante las metáforas, un lenguaje común sobre lo que implica llevar a cabo una revisión de la literatura, se abordaron las siguientes tres definiciones:

**Tabla 3**

Definiciones de revisión de la literatura según diferentes autores	
Autor/es	Citas
Boote y Beile (2005)	<p>“una revisión de la literatura de una tesis indica la habilidad del autor de localizar y evaluar información académica y de sintetizar las investigaciones en determinado campo” ( p. 4).</p> <p>“indica que el doctorando tiene un entendimiento comprensivo y sofisticado de un campo de estudio—una precondition para lograr una investigación útil y sustancial” (p. 9).</p>
Maxwell (2006).	<p>El objetivo de la revisión de la literatura en una tesis es “dar sustento y explicar las decisiones tomadas para este estudio [el estudio que se presenta], no educar al lector en cuanto al estado en el que se encuentra la ciencia en esa área” (Maxwell, 2006, p. 28).</p> <p>“En resumen, abogo por una concepción diferente de la revisión de la literatura que la que presentan Boote y Beile, una basada en la relevancia antes que en la amplitud o cobertura de la misma, y una que ve esta revisión como un componente esencial de la investigación antes que su base” (p. 31).</p>
Kamler y Thomson (2006)	<p>“Las tareas fundamentales a lograr en el trabajo con la literatura son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ilustrar la naturaleza del campo o campos relevantes para la indagación, posiblemente indicando algo de su desarrollo histórico e</li> <li>- identificar los principales debates y definir términos conflictivos con el fin de</li> <li>- establecer qué estudios, ideas y/o métodos son los más pertinentes para el trabajo propio y</li> <li>- localizar faltas en el campo a fin de</li> <li>- crear una relevancia para el estudio en cuestión e</li> <li>- identificar la contribución del propio trabajo” (p. 28)</li> </ul>

Además de confrontarlas entre sí, se discutió con los alumnos cómo se podrían relacionar estas definiciones con las metáforas. Estos diálogos, a la vez, permitieron seguir trabajando con las representaciones de la tarea y las sensaciones y/o sentimientos de los alumnos. Luego, con el fin de abordar las características sociorretóricas de este tipo de texto, se presentaron dos fragmentos con la revisión de la literatura de dos TFEs. Uno de estos había sido aprobado ese mismo año y tenía, al decir de los jurados, una buena la revisión de la literatura. El segundo pertenecía a un TFE en curso y, si bien la selección de fuentes era apropiada, el texto aún necesitaba ser trabajado. En parejas, los alumnos leyeron y decidieron qué texto se aproximaba más a una revisión de la literatura según las definiciones anteriormente analizadas. Luego, justificaron su respuesta mediante el uso de una de las tres metáforas e identificaron al menos una frase o palabra del texto que ilustrara esto.

La puesta en común de este ejercicio dio pie a un intercambio de ideas apoyado en el análisis de lo que “funcionaba” o no de cada texto, propiciando el análisis de determinados rasgos textuales asociados con la intencionalidad y posicionamiento del autor. Con la ayuda de la docente, entonces, estaban llevando a cabo una práctica guiada en la cual, informalmente y mediante el uso de las metáforas, se analizaban las características sociorretóricas (Miller, 1984) del texto.

La puesta en común de este ejercicio dio pie a un intercambio de ideas apoyado en el análisis de lo que “funcionaba” o no de cada texto, propiciando el análisis de determinados rasgos textuales asociados con la intencionalidad y posicionamiento del autor. Con la ayuda de la docente, entonces, estaban llevando a cabo una práctica guiada en la cual, informalmente y mediante el uso de las metáforas, se analizaban las características sociorretóricas (Miller, 1984) del texto.

En definitiva, luego de indagar las representaciones de los estudiantes sobre la tarea de llevar a cabo una revisión de la literatura, trabajar con metáforas que les permitieran encararla de mejor manera, y analizar diferentes definiciones y dos ejemplares del género, se les entregó a los alumnos la consigna para el TP3:

*En el TP1, comentaron el trabajo de un autor o autora que van a usar en su TFE, marcando la importancia del texto o conceptos que presenta el o la autora para este último. En el TP2 llevaron a cabo la revisión entre pares para lograr un mayor nivel de integración de las voces de otros y un tono más académico y formal en sus textos. Así, en el TP1 y en el TP2 han hecho cierto recorrido: interpretar, resumir y expresar las ideas de un autor o autora para dar a conocer su propia voz. Como discutimos en clase, en esta oportunidad van a reelaborar su escrito y agregar otro texto o autor más (en total, dos o más, y uno de ellos puede ser el que usaron en el TP1). La idea es que este texto pueda luego formar parte de su revisión de la literatura. Por lo tanto, es un texto argumentativo, donde las voces de los autores que han leído se citan para dar soporte a sus propias aseveraciones. Para escribir este texto van a partir de sus TP1 y TP2 y van a poner en primer plano su propia voz autoral. Los invito a revisar sus borradores estando atentos a las metáforas y definiciones que trabajamos en clase para armar uno nuevo. Recuerden que una manera de construir un texto argumentativo y hacer aparecer su voz autoral en el texto puede ser “empezar por el fin”: abran el texto con un/os argumento/s y desarrollen cada uno de los puntos que lo/s sostienen. Piensen cómo los textos elegidos se relacionan con su tema de Trabajo Final de Especialización, y partan de allí. Al desarrollar cada uno de los puntos que sostienen su argumento, van a hacer uso de los autores, citándolos y explicando conceptos claves. De esta manera van a pasar a “usar” los autores para justificar su argumento. Antes de entregar su borrador, deben llevar a cabo la revisión entre pares prestando atención tanto al contenido como a lo discutido hoy en clase. Por tanto, entregarán un texto que incluya los comentarios de otro.*

En la quinta clase los alumnos entregaron el borrador del TP3 con los comentarios de los compañeros. Siguiendo la misma lógica que con los TPs anteriores, se analizó en clase la consigna y se evaluaron diferentes formas de mejorarla anclando las justificaciones en categorías y conceptos presentes en la bibliografía del seminario. A su vez, compartieron las formas



en que cada uno había resuelto la tarea y retroalimentado el texto del compañero. Luego de esta situación de doble conceptualización, se llevó a cabo la revisión conjunta de algunos textos.

Al revisar con toda la clase los borradores del TP3, se trabajaron principalmente cuestiones relacionadas con la revisión de la literatura. Se evaluó si habían presentado sus ideas fundamentadas y apoyadas por fuentes bibliográficas. Así, mientras en el TP1 podía haber un uso preponderante de la primera persona singular y marcas de informalidad, en el TP3 se debía apuntar a la construcción de un argumento. En este último caso, por tanto, el sujeto enunciador debía manifestarse con frases más impersonales y evitar el uso del “yo”. Los significados comunes establecidos la clase anterior mediante el uso de metáforas ayudaron a evaluar si los textos, desde una perspectiva sociorretórica, estaban respondiendo a las demandas de la situación tipificada asociada con una revisión de la literatura. Por ejemplo, mediante preguntas basadas en las metáforas (tales como “El anfitrión de esta cena, ¿organizó las conversaciones en base a quién habla o en base a lo que se habla?”) se analizaron cuestiones de autoridad y presencia del autor en el texto (Hyland, 2005). Al igual que con las revisiones anteriores, surgieron diálogos relacionados con los sentimientos y el posicionamiento de los estudiantes al redactar los borradores, así como se reescribieron colaborativamente fragmentos.

Luego de esta clase, cada estudiante revisaría su TP3 y lo entregaría en la fecha del examen final del seminario junto con su portfolio, el cual contendría, entre otros materiales, cada uno de los borradores realizados a lo largo del seminario y las revisiones hechas a los textos de otros. Vale mencionar que, si bien el establecimiento de fechas de entrega para los diferentes borradores e intercambio de textos para la revisión entre pares fue heterorregulada por la docente durante el seminario, se esperaba que los estudiantes autorregularan sus prácticas de escritura y fueran capaces de llevar a cabo la revisión entre pares antes de entregar la versión final del TP3. Esto con el objetivo de que ejercieran en forma periférica una práctica letrada común en el ámbito académico donde, por lo general, se cuenta con lectores prueba antes de enviar escritos a publicación.

## CONSIDERACIONES FINALES

La mayoría de los programas de posgrado requieren que los estudiantes produzcan un trabajo final escrito para su acreditación y, por lo general, se espera que éste incluya una revisión de la literatura o estado del arte. La elaboración de este tipo de texto suele plantear un especial desafío ya que los alumnos deben sintetizar, organizar y evaluar los trabajos de otros para dar sentido al propio (Castelló, et al., 2011). Esto implica desarrollar una voz autoral con el suficiente grado de autoridad que les permita construir una visión crítica de los trabajos revisados. Ahora bien, ¿cómo facilitar este proceso donde los estudiantes no sólo aprendan a producir textos sino también a volverse autores académicos?<sup>4</sup>

En este capítulo hemos presentado una experiencia llevada a cabo en un seminario sobre Lectura y Escritura Académica de una Especialización en Docencia Universitaria. Partimos de una concepción de la escritura como ac-

tividad situada y su aprendizaje como un proceso de enculturación. Detallamos una serie de ayudas pedagógicas brindadas con relación a la resolución de tres trabajos prácticos concatenados que sirvieron para que los estudiantes se familiarizaran con el trabajo con borradores sucesivos y la revisión entre pares.

Estas ayudas pedagógicas se estructuraron siguiendo un ciclo donde, luego de modelar y verbalizar el trabajo con los textos (Wells, 1990) se propició la participación guiada y la apropiación participativa de los alumnos. Es decir, las actividades de revisión conjunta abrieron un espacio donde, con la ayuda de otro más experto, los estudiantes comenzaron en forma periférica pero legítima (Lave y Wenger, 1991) a tomar parte de una actividad que luego ejercerían solos: la revisión y comentario de borradores.

Asimismo, previo a la elaboración de un borrador que respondiera a los requerimientos del género revisión de la literatura, las ayudas pedagógicas se orientaron a que los estudiantes comprendieran las características retóricas de este tipo de texto y ganaran autoridad en sus escritos. Para ello, se trabajó con metáforas a fin de reemplazar representaciones de la tarea que deshabilitaran a los novatos por otras que les permitieran conceptualizar el trabajo en forma menos intrincada. El hecho de que los estudiantes se vieran a sí mismos como quien “organizaba una cena”, “ponía en escena una obra de teatro” o “construía una casa” creemos les permitió encarar de mejor manera la tarea de redacción. A su vez, el uso de las metáforas dio origen a significados compartidos por docente y alumnos. Este metalenguaje común permitió reflexionar sobre las definiciones de la tarea de revisar el trabajo de otros y analizar informalmente los aspectos sociorretóricos presentes en dos fragmentos del estado del arte de Trabajos Finales de Especialización<sup>5</sup>. Nuevamente, este hacer conjunto en el aula dio pie a la apropiación participativa de los estudiantes, la cual fue posible gracias al ejercicio efectivo de prácticas letradas.

Por lo tanto, los contenidos abordados en este espacio curricular dejaron de basarse exclusivamente en el análisis de los textos y sus características para pasar a discutir y actuar lo que los revisores podían hacer con ellos. Es decir, qué acciones llevar a cabo para mejorar los escritos. Así, los estudiantes fueron elaborando no sólo cuestiones escriturales sino también identitarias al ir forjándose como escritores mediante la producción e intercambio de textos. Por ende, en vez de presentar la escritura académica como un conocimiento a ser transmitido, el seminario propició un lugar donde efectivamente ejercer, junto con otros, las prácticas letradas de la comunidad disciplinar a la cual se aspiraba participar. Esto, a su vez, dio pie a que los estudiantes, luego de realizar los trabajos prácticos, también reflexionaron sobre el diseño de las consignas y el uso de las actividades de escritura en el aula universitaria<sup>6</sup>. Estas situaciones de doble conceptualización permitieron que se formaran como lectores y escritores para luego conceptualizar esta experiencia y, en base a ello, mejorar sus prácticas pedagógicas.

Si tenemos en cuenta que para que los estudiantes ganen autonomía en las prácticas letradas en las que han participado paulatinamente se precisa una instancia de heterorregulación sostenida con otros más expertos (Carlino, 2005; Werstch, 1978), la estructuración de las tareas de escritura y la

revisión y reescritura de borradores en forma conjunta en el aula juegan un rol fundamental. Al respecto, consideramos necesaria la construcción de un espacio seguro (Grant, 2006) en el aula para que los participantes compartan y superen las inseguridades habituales de los escritores novatos y se animen a posicionarse con mayor autoridad en sus textos. En nuestra experiencia, esto fue posible gracias no sólo al trabajo con los textos sino también al dar voz a cuestiones relacionadas con la construcción de la identidad académica de los estudiantes (Kamler y Thomson, 2006). Si bien en el seminario de Lectura y Escritura Académica se contaba con tan sólo seis encuentros, el hecho de haber dado espacio para el ejercicio y análisis conjunto de estas prácticas constituyó un factor fundamental para que comenzaran a reformular su identidad y escribieran en forma paulatina con mayor autoridad.

A su vez, el hecho de plantear tareas de escritura que den por resultado un borrador final que trascienda el espacio del aula (ya que luego sería parte del TF de la especialización) ayudó a que los estudiantes encaren la tarea con un mayor compromiso. Así, en vez de realizar ejercicios de escritura para luego utilizar ese conocimiento más tarde, los estudiantes fueron asistidos mientras efectivamente ejercían una práctica relacionada con un proyecto asumido como propio. Al respecto, el intercambio de borradores sucesivos resaltó el carácter gradual de la actividad escritural a la vez que explicitó el hecho de que el proceso de producción textual es laborioso para todos. Al compartir los textos y la experiencia de revisarlos con otros, los estudiantes pudieron comprobar que los desafíos no radicaban en su falta de habilidad, sino que estos son inherentes a la escritura académica. Nuevamente, asumimos que el reducido número de participantes posibilitó los ajustes necesarios para que la ayuda pedagógica sea efectiva y permita que los alumnos asuman en forma gradual mayor responsabilidad y control sobre las tareas, algo que hubiera sido complejo con un grupo más numeroso.

Dado que en esta propuesta el foco no estaba puesto en los productos de la escritura sino en las herramientas que los participantes pudieran utilizar a lo largo del cuatrimestre, quizás en el aula no se trabajó demasiado sobre el cumplimiento o incumplimiento de las normas para la ortografía, puntuación y otras cuestiones convencionales de los textos. En efecto, algunos de los textos presentados por los alumnos al final del curso necesitaban ser trabajados un poco más en cuanto a estos aspectos y al seguimiento de las normas APA. Queda, entonces, como desafío futuro pensar algunas estrategias para que esta dimensión no quede relegada a un segundo plano.

Lejos de querer expresar una relación causal entre las ayudas pedagógicas brindadas y el mejoramiento de las prácticas de escritura, creemos que el hecho de contar con espacios curriculares a nivel de posgrado que den lugar al ejercicio acompañado de prácticas letradas permitiría a los estudiantes no sólo explorar cómo construyen conocimiento mediante sus textos sino también vislumbrar y poner sobre la mesa diferentes formas de hacer y ser con la escritura académica.

## REFERENCIAS

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual (6ta Ed.)*. Washington.
- Bengochea, N., y Levín, F. (2012). El estado de la cuestión. En L. Natale (Ed.), *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 79-96). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/encarrera/>
- Boote, D., y Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Camps, A., y Ribas, T. (Eds.). (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar: Memoria de investigación Ministerio de Educación Cultura y Deporte*. Madrid: Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica..
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castelló, M. (2000). Students' conceptions on academic writing. En A. Camps y M. Milian (Eds.), *Studies in writing: Metalinguistic activity in learning to write* (Vol. 6, pp. 49-78). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162.
- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En A. Camps y M. Milian (Coords.), *Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp- 75-90). Barcelona: Graó.

- Castelló, M. (2016). Escribir artículos de investigación en el doctorado. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas basadas en la investigación*. (Capítulo 8). México: Ediciones SM.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: O cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114.
- Castelló, M., González, D., y Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 521-537.
- Castelló, M., y Iñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in-activity: developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Vol. 24, pp. 179-200). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR [en CD]* (Vol. 1, pp. 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Corcelles, M. y Oliva, A. (2016). La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de psicología de la educación. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 5). México: Ediciones SM.
- Crowley, K. (2007). The literature review: Not sinking, writing. En C. Denholm y T. Evans (Eds.), *Supervising doctorates downunder: Keys to effective supervision in Australia and New Zealand* (pp. 208-214). Victoria: Acer Press.

- De la Fare, M., y Lenz, S. (2012). *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Elbow, P. (1997). High stakes and low stakes in assigning and responding to writing. *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 5-13.
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 165-193.
- Grant, B. (2006). Writing in the company of other women: exceeding the boundaries. *Studies in Higher Education*, 31(4), 483-495.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), pp. 173-192.
- Hyland, F., y Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing* 10(3), 185-212.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing (Vol. 5)*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kamler, B., y Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. New York: Routledge.
- Knopf, J. W. (2006). Doing a literature review. *PS: Political Science y Politics*, 39(1), 127-132.
- Kwan, B. (2008). The nexus of reading, writing and researching in the doctoral undertaking of humanities and social sciences: Implications for literature reviewing. *English for Specific Purposes* 27, 42-56.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, A., y Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-201.
- Lerner, D., Stella, P., y Torres, M. (2009). *Formación docente en la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Maxwell, J. (2006). Literature reviews of, and for, Educational Research: A commentary on Boote and Beile's scholars before researchers. *Educational Researcher*, 35(9), 28-31.

- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70(2), 151-167.
- Perales, M. y Sandoval, R. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. [Capítulo 2]. México: Ediciones SM.
- Perl, S. (Ed.) (1994). *Landmark essays on writing process* (Vol. 7). Davis, CA: Hermagoras.
- Prior, P. (1998). *Writing/disciplinary. A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ.
- Prior, P., y Bilbro, R. (2011). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Vol. 24, pp. 19-31). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Prior, P., y Shipka, J. (2003). Chronotopic lamination: Tracing the contours of literate activity. *Writing selves, writing societies: Research from activity perspectives*, 180-238.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. En K. Hall, P. Murphy, y J. Soler (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities*. (pp. 58-74). London: Sage.
- Straub, R. (2000). *A sourcebook for responding to student writing*. Cresskill, N.J: Hampton Press.
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wertsch, J. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2(1), 15-18.

## Notas

---

<sup>1</sup>De la Fare y Lenz (2012) diferencian, en su investigación sobre posgrados argentinos, entre programas que apuntan a profesionalizar el campo y los que promueven el desarrollo de un perfil académico-investigativo.

<sup>2</sup>Utilizamos indistintamente en este trabajo las palabras "seminario" y "curso".

<sup>3</sup>Esta metáfora la utiliza la Dra. Paula Carlino con sus doctorandos.

<sup>4</sup>Ver el análisis de Castelló, 2016, en este volumen, respecto a los retos de aprendizaje a los que se enfrentan los estudiantes de posgrado para escribir textos académicos con voz e identidad propia.

<sup>5</sup>Ver la propuesta de Perales y Sandoval, 2016, en este volumen, respecto a la enseñanza de la lectura retórica mediante el método cognitivo-discursivo.

<sup>6</sup>Ver Corcelles y Oliva, 2016, para una propuesta didáctica de escritura colaborativa, que, aunque fue diseñada para el trabajo con estudiantes de pregrado en psicología de la educación, también podría adaptarse al trabajo de escritura entre los estudiantes de postgrado.



# CAPÍTULO XI CLASIFICACIÓN

### **JOSEP M. CASTELLÀ LIDON**

---

Profesor Titular de Filología Catalana y Análisis del Discurso de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Forma parte del GR0EL (Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües). Decano de la Facultat de Humanitats ha promovido el proyecto de Mentorías para la escritura académica. Su principal línea de estudio es el discurso oral formal y su enseñanza. Entre sus recientes publicaciones destacan 10 ideas clave para enseñar la competencia oral en clase y Aprender a hablar en público.

### **CRISTINA ALIAGAS-MARÍN<sup>1</sup>**

---

Investigadora postdoctoral Beatriu de Pinós (AGAUR/Marie Curie Actions) en temas de antropología educativa en la Universidad Autónoma de Barcelona (<http://www.gretel.cat/es/node/351>). Ha sido coordinadora pedagógica del proyecto de Mentorías para la escritura académica de la Facultat de Humanitats de la Universidad Pompeu Fabra. Sus intereses de investigación se centran en el rol de la lectura y la escritura en la vida de los adolescentes en Cataluña, especialmente de los que tienen dificultades con la escuela.

# CAPÍTULO XI

## LAS MENTORÍAS ENTRE IGUALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ACADÉMICA. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD POMPEU FABRA DE BARCELONA<sup>2</sup>

### RESUMEN

El objetivo de este capítulo de libro es describir una experiencia de mentorías implementada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona desde el curso académico 2010-11. La *Mentoría para la Escritura Académica* es un sistema de tutorización entre iguales en el que estudiantes con experiencia de la Licenciatura en Humanidades atienden y guían a estudiantes de la misma licenciatura que desean mejorar o perfeccionar su competencia en escritura académica en lengua catalana y/o castellana. En este capítulo presentamos las bases teóricas sobre el aprendizaje entre iguales y la alfabetización académica que nutren el programa, así como los objetivos del proyecto, las características organizativas y los instrumentos de evaluación proactiva de la experiencia.

■ La capacidad de expresión escrita es un valor simbólico y pragmático que tiene implicaciones en la evaluación y el rendimiento académico de los estudiantes y, en consecuencia, también lo tiene para su motivación, autoestima y persistencia académica.

### INTRODUCCIÓN

La mitología griega cuenta como Ulises, al embarcar en uno de sus viajes épicos, dejó a su hijo, Telémaco, bajo la tutela de su viejo amigo Mentor. A través de los siglos, este nombre se ha usado para denominar a aquella persona mayor, más sabia, con más experiencia que da consejo, soporte y apoyo a una más joven o con menos experiencia. (Carter, 1994, p. 17) (Traducción propia a la lengua castellana)<sup>3</sup>.

En el contexto de la Licenciatura en Humanidades y los estudios de letras en general, escribir con claridad y corrección lingüística es una competencia clave, comparable al carácter básico que tiene el conocimiento de las matemáticas en los estudios técnicos. La capacidad de expresión escrita es un valor simbólico y pragmático que tiene implicaciones en la evaluación y el rendimiento académico de los estudiantes y, en consecuencia, también lo tiene para su motivación, autoestima y persistencia académica. Las titulaciones de letras y ciencias sociales en la universidad española suelen tener pocos espacios (o ninguno) para reforzar esta competencia instrumental básica y ayudar a los estudiantes a afrontar el “reto retórico” de escribir un texto científico-académico con las convenciones discursivas y especificidades lingüísticas asociadas a una disciplina concreta, quizás porque se considera que el estudiante ya debería saber ‘escribir bien’ o porque se asume que podrá mejorar su expresión escrita a lo largo de su formación. La realidad es, sin embargo, que la dificultad con la escritura académica es uno de los principales factores de desmotivación de los estudiantes de letras y ciencias sociales, además de un elemento que incrementa el abandono universitario en las facultades respectivas (Aliagas y Castellà, 2012).

*Mentorías para la escritura académica* es un proyecto que funciona desde el curso 2010-11 en la Facultad de Humanidades de la Universidad

Pompeu Fabra (a partir de ahora UPF) de Barcelona. Se desarrolló en el contexto del *Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la UPF para el impulso e implementación de sistemas tutoriales de estudios de grado*<sup>4</sup>. El objetivo de estas mentorías es mejorar la competencia en escritura de los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades de la UPF, para que, como se ha dicho, puedan elaborar textos extensos y complejos siguiendo las convenciones propias de los géneros académicos, con la necesaria coherencia informativa y la imprescindible corrección normativa. A continuación describimos este proyecto<sup>5</sup>.

En esta *Introducción* definimos el concepto de “mentoría inter pares” y exponemos las bases teóricas del aprendizaje entre iguales y la alfabetización académica. Además, describimos el contexto de implementación del programa, el diagnóstico inicial que justifica la necesidad de este programa en nuestra facultad, así como la historia del proyecto y los objetivos perseguidos. En el apartado *Características del programa* presentamos los participantes, las características organizativas y de funcionamiento, y los recursos. Adicionalmente, en el apartado *Orientaciones para la evaluación* presentamos los instrumentos de evaluación del programa. Finalmente, el capítulo concluye con unas consideraciones finales sobre las ventajas que representa.

### **LAS MENTORÍAS INTERPARES**

La nueva política educativa universitaria europea, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), reclama desde el año 2008 la diversificación de las formas de enseñanza en la universidad desde una perspectiva centrada en las competencias, con el objetivo de que el aprendizaje sea cada vez más integral, global y personalizado, se adapte a las necesidades y potencialidades de cada alumno y, finalmente, resulte permanente a lo largo de la vida (*life long learning*). En este nuevo horizonte de retos, la tutoría y la mentoría —recursos educativos que tienen una amplia tradición en el mundo educativo anglosajón desde los años setenta— se han convertido en elementos clave para el aprendizaje y la calidad de la enseñanza, sea cual sea el nivel educativo, e incluso para el desarrollo inicial en ámbitos profesionales concretos como la iniciación del docente en las escuelas, la enfermería o el trabajo social. En la literatura, estos términos se suelen usar indistintamente o bien con atribuciones diferentes en cuanto a sus objetivos y metodologías, lo que puede resultar a veces algo confuso.

En el ámbito de la educación superior, la tutoría (*personal tutoring*) es, de forma genérica, el encuentro individual entre un docente y un alumno. Esta puede ser a) *institucional*, y servir de vínculo global entre la institución universitaria y el estudiante, como sucede con la figura del “tutor académico” o “consejero”, que orienta en procesos de transición o toma de decisiones o b) *didáctica*, y ser una actividad integrada en el proceso de aprendizaje de una asignatura. Cuando se trata de una tutoría de asignatura, supone un proceso formativo en el cual el diálogo entre el docente-tutor y el alumno tutorizado orienta al segundo en su proceso de aprendizaje o iniciación en algún aspecto. La tutoría se concreta en un encuentro más o menos periódico entre el aprendiz y el docente, que tiene la finalidad de revisar los objetivos de aprendizaje y

evaluar el trabajo continuado como paso previo para planificar las actividades de aprendizaje subsiguientes y los retos individuales que estas conllevan (Esteve y Arumí, 2006). La tutoría de asignatura no es necesariamente un espacio para resolver dudas sino más bien un instrumento de mediación docente que pretende fomentar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje del alumno en una competencia o área de conocimiento concreta (Cañada y Esteve, 2010).

Si la tutoría presupone la relación jerárquica y desigual entre un docente experto y un aprendiz, en la mentoría (*mentoring*) el mentor forma parte del mismo grupo social que el mentorizado —por esto se suele denominar “mentoría inter pares” o “entre iguales” (*peer mentoring*), y también “aprendizaje colaborativo”, “aprendizaje cooperativo” o “aprendizaje en tándem”. En palabras de Duran y Flores (2015), una mentoría es una “tutoría entre iguales”, por ejemplo, entre dos alumnos, profesores o profesionales del mismo ámbito. Aunque el concepto “mentoría” puede tener distintas concreciones, en líneas generales se suele describir como el soporte que un individuo ofrece a otro del mismo grupo social dentro de una relación desarrollada durante contactos periódicos a lo largo del tiempo. El mentor es un “guía” que acompaña a la persona mentorizada en un “viaje” que ya ha vivido o que está terminando (Daloz, 1986). En este sentido, las mentorías estimulan el crecimiento personal y movilizan el desarrollo de la identidad académica o profesional.

En las mentorías entre iguales, el mentor se convierte en un interlocutor con más experiencia que orienta a un compañero en un proceso de aprendizaje o de iniciación, produciéndose, así, una reciprocidad asimétrica. Según Carter (1994), el ‘buen’ mentor es aquel que está bien informado, que es un buen comunicador, que sabe plantear preguntas, que sabe escuchar y que es sensible a los procesos de duda e inseguridad que vive el compañero (ver Tabla 1). Uno de los elementos clave de las mentorías es que el mentor comparte con el compañero mentorizado sus pensamientos, estrategias y buenas prácticas (Wisker, Exley, Antoniou y Ridler, 2008), estimulando, de esta manera, el “conocimiento metacognitivo” (Flavell, 1979) que fomenta la toma de consciencia y la autorregulación del propio aprendizaje. El par mentorizado recibe ayuda personalizada que fortalece el desarrollo de una habilidad competencial. A la vez, la necesidad del mentor de explicar ideas propias a su compañero favorece la claridad en la articulación del pensamiento. Así pues, la mentoría es mucho más que una orientación unidireccional: es una actividad esencialmente de diálogo y reflexión a través de la cual ambos participantes aprenden algo y se enriquecen.

▀ En palabras de Duran y Flores (2015), una mentoría es una “tutoría entre iguales”, por ejemplo, entre dos alumnos, profesores o profesionales del mismo ámbito. Aunque el concepto “mentoría” puede tener distintas concreciones, en líneas generales se suele describir como el soporte que un individuo ofrece a otro del mismo grupo social dentro de una relación desarrollada durante contactos periódicos a lo largo del tiempo.

**Tabla 1**

<b>El buen/mal mentor. Adaptación de Carter (1994, p. 22)</b>		
	<b>Buenos mentores</b>	<b>Malos mentores</b>
1.	Permisivo, no autoritario Bien informado Analítico	Demasiado directivo Testarudo Desinformado Dogmático Negativo
2.	Comprometido con la formación Comprometido con el desarrollo	Sin consciencia del valor de la formación Sin experiencia o interés en formar parte del personal de la institución
3.	Buen comunicador Buen formulador de preguntas Sabe escuchar	Comunicador pobre Plantea preguntas cerradas No sabe escuchar
4.	Tiene un buen conocimiento sobre la organización	Tiene conocimientos limitados al Departamento/sección
5.	Puede aplicar la teoría a la práctica	No tiene una buena formación No entiende cómo manejar la teoría
6.	Bien organizado	Desorganizado
7.	Tiene conocimientos sobre el valor del aprendizaje de la acción	Le falta claridad Insensible al proceso
8.	Gestiona bien el tiempo: dedica tiempo a su rol de mentor	Gestor débil: siempre le falta tiempo para su rol de mentor

La Tabla 2 muestra el cuadro adaptado de Castellà y Aliagas (2012) que delimita el concepto “mentoría” con más precisión en una situación de mentoría entre iguales, explicitando qué es y qué no es la mentoría inter pares.

**Tabla 2**

<b>¿Qué no es y qué es una mentoría entre iguales? Adaptación de Castellà y Aliagas (2012, p. 5).</b>	
<b>¿Qué no es una mentoría entre iguales?</b>	<b>¿Qué es una mentoría entre iguales?</b>
Mera transmisión de información.	Orientación y reflexión (la información forma parte del proceso).
Elaborar o corregir trabajos académicos del par mentorizado.	Apoyo en la elaboración de trabajos para motivar y estimular la autonomía del par mentorizado (este llega a la mentoría con preguntas, propuestas, dilemas, etc., para comentarlos con su interlocutor).
El mentor no es un “profesor particular”.	El mentor es un interlocutor, un acompañante con más experiencia que orienta en determinados procesos de aprendizaje o iniciación.
El mentor no es un amigo y tampoco un psicólogo.	El mentor es un acompañante que puede desbloquear el par mentorizado en momentos de dificultad, motivándolo, dándole confianza y sugiriendo algunas pistas que le permitan avanzar.
El mentor no es responsable de los éxitos y fracasos del mentorizado.	El mentor ofrece estrategias y recursos para facilitar el progreso en algún aspecto concreto. El par mentorizado es responsable tanto de sus éxitos como de sus fracasos.

Tanto las tutorías como las mentorías inter pares se han incorporado al campo de la educación como recurso educativo para fomentar la inclusión (Cropper, 2010) y reconocer que la diversidad es un estímulo beneficioso para el aprendizaje (Duran y Vidal, 2004). Ambas herramientas constituyen una fórmula de motivación de los estudiantes para mejorar la calidad de su aprendizaje y propician la adquisición de mayores grados de confianza y autonomía (Benson, 2001). Recientemente, con el auge de la era digital, las tutorías y mentorías también han empezado a implementarse virtualmente, con lo que cada vez es más frecuente hablar de “tutoría electrónica” o “mentoría electrónica” (*e-tutoring*, *e-mentoring*).

### **BASES TEÓRICAS DEL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES Y LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA**

El aprendizaje entre iguales en el aula se fundamenta en la aplicación de la teoría constructivista (Piaget, 1970) y sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978), que sitúan al alumno y su proceso de cognición y comprensión en el centro del aprendizaje, para evitar una enseñanza focalizada en la mera transmisión del conocimiento.

De acuerdo con esta aproximación de naturaleza sociocultural y constructivista, la interacción verbal es fundamental para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Vygotsky (1978), concibe el desarrollo humano como un proceso sociogénico a través del cual los niños aprenden a dominar las herramientas y los símbolos culturales que les rodean. La interacción social es imprescindible para que se desarrolle el lenguaje y se activen las funciones complejas de la mente, como el pensamiento, la reflexión, la comparación o el análisis. El nivel potencial de desarrollo se actualiza cuando el individuo activa, a través del intercambio verbal con los ‘otros relevantes’, su “zona de desarrollo próximo” (ZDP), constructo que Vygotsky ideó para referirse a aquella situación en la que el individuo, gracias a las ayudas didácticas que recibe de los otros (sean adultos o iguales) logra afrontar una tarea que no hubiera podido resolver por sí solo. Así pues, el intercambio verbal estimula el “aprendizaje profundo” y “significativo” (Ausubel, 1963) en detrimento del aprendizaje meramente memorístico. Trabajos en Latinoamérica y España han mostrado los beneficios del aprendizaje entre iguales cuando se insiere en actividades de escritura en forma de revisión entre pares en el ámbito universitario (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013) o en secundaria para aprovechar la diversidad de los alumnos (Duran y Vidal, 2004). Por otra parte, existe la gran tradición del *Writing Center* en las universidades estadounidenses que, entre otras metodologías, desarrolla extensamente la técnica del trabajo cooperativo entre iguales (Murphy y Sherwood, 2008; Ryan y Zimmerelli, 2010).

La mentoría aplicada a la mejora de la escritura desarrolla lo que Carlino (2005) denomina “alfabetización académica”, refiriéndose al proceso a través del cual se favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes concreciones de la cultura escrita en las disciplinas asociadas al ámbito académico en el que se forman. El concepto “alfabetización académica”

▀ Recientemente, con el auge de la era digital, las tutorías y mentorías también han empezado a implementarse virtualmente, con lo que cada vez es más frecuente hablar de “tutoría electrónica” o “mentoría electrónica” (*e-tutoring*, *e-mentoring*).

asume que existe una cultura académica —es decir, formas concretas de leer, escribir y comunicar los conocimientos en la universidad— y que esta se concreta en cada disciplina y espacio institucional de enseñanza. Además, también presupone que la alfabetización no es una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre, sino que existen distintas formas de leer y de escribir asociadas a cada cultura disciplinar (Cassany, 2006); cada rama académica tiene sus propios géneros discursivos o sus peculiaridades dentro de géneros comunes, así como sus formas particulares de producir y compartir el conocimiento. Aunque en países anglosajones la investigación en escritura académica tiene una larga tradición en el ámbito universitario, en España y Latinoamérica no es hasta la primera década del siglo XXI que autores como Carlino (2013) o Cassany (2006) empiezan a reivindicar que la lectura y la escritura se integren en la enseñanza universitaria, no sólo a través de iniciativas como los talleres de escritura sino “a través del currículum”, es decir, desde dentro de cada asignatura, para que los alumnos se conviertan en miembros letrados de una comunidad científica o profesional.

La cultura académica suele estar implícita en las aulas (Carlino, 2005), en el discurso del profesor, las lecturas, los textos y ejercicios que se usan para movilizar el aprendizaje de los alumnos. Como hemos dicho anteriormente, al contrario de lo que sucede en la universidad anglosajona, donde los estudiantes de primero se inscriben en asignaturas troncales de retórica o escritura académica, en la universidad catalana y española suele haber pocos espacios explícitos de reflexión o práctica de la retórica de los textos, orales y escritos que se exige que los alumnos produzcan durante sus estudios. La “deconstrucción” de los géneros textuales es, sin duda, un ejercicio formativo que contribuye a la mejora del proceso de construcción de los mismos, al favorecer la toma de consciencia de la tradición discursiva en cada rama del saber. En este sentido, el intercambio que se produce en las mentorías inter pares contribuye a que los alumnos aprendan a desentrañar las complejidades textuales de la cultura escrita que les forma. Ese intercambio también puede ayudar a que los alumnos sintonicen con el “yo académico” —según Ivanič (1998), uno de los principales conflictos textuales de los estudiantes universitarios. Las mentorías sobre escritura académica son, pues, especialmente relevantes para esos alumnos de primero que están cruzando los bordes discursivos de una disciplina, al fomentar la reflexión intuitiva sobre el tipo de comunicación lingüística que se considera prestigiosa para reproducir y producir conocimiento en ese contexto académico.

## **CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA, ANTECEDENTES Y OBJETIVOS**

### ***DIAGNÓSTICO INICIAL***

El carácter fundamental que la expresión escrita tiene en los estudios de humanidades explica el impacto negativo que las dificultades de escritura tienen en la tasa de rendimiento académico y abandono de la licenciatura durante los primeros cursos, tal como mostró un informe interno en nuestra facultad (Aliagas y Castellà, 2012). Ciertamente, en los estudios de letras y ciencias sociales el éxito académico está bastante relacionado con la capacidad



de organización del pensamiento en la expresión escrita, puesto que, como argumentan Alamargot y Chanquoy (2001), para escribir hay que dominar, entre otros, elementos lingüísticos, retóricos y metacognitivos, además del conocimiento sobre el contenido. En este sentido, es evidente que, si un alumno escribe con claridad y se ajusta a la actividad requerida, tendrá más oportunidades para obtener una nota más alta en las evaluaciones que otro que presente textos menos estructurados, cohesionados y que sean ambiguos. Desde este punto de vista, varios autores han mostrado la relación entre la regulación de los procesos de escritura y la calidad textual (Flower y Hayes, 1980 y 1981; Faigley y Witte, 1981; Agregar “ver más detalles al respecto en Bañales, 2010).

Al contrario de lo que sería deseable, una parte de los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades de la UPF presentan deficiencias o inseguridades en la escritura académica, lo que les impide desarrollar parte de su potencial intelectual y de aprendizaje. Lógicamente, también hay estudiantes que escriben con más facilidad y eficacia, y mejorar aún más su escritura les puede acercar a la excelencia. Por estos motivos, las acciones destinadas a mejorar la escritura tienen una importancia de primer orden en nuestra facultad.

### **OBJETIVOS Y ANTECEDENTES DEL PROYECTO**

Partiendo del diagnóstico anterior, el presente proyecto de mentorías inter pares ha constituido una acción de mejora de la expresión escrita en nuestra facultad. Se trata de un proyecto experimental de carácter transversal en la titulación, no referido a una única materia ni a un grupo de materias, sino a la escritura académica como competencia básica. Los objetivos del proyecto, que se está implementando desde el curso 2010-11, son los siguientes:

1. Mejorar la competencia en escritura académica en lengua catalana y lengua castellana de los nuevos estudiantes de la Licenciatura en Humanidades.
2. Contribuir a una mejora de los indicadores de calidad de estos estudios relacionados con el rendimiento académico (eficiencia, abandono universitario).
3. Continuar y optimizar las experiencias previas de las mentorías en la Facultad de Humanidades para ajustarlas cada vez más a las necesidades de los alumnos.

Este proyecto es la continuación natural de dos proyectos anteriores que sirvieron para identificar los puntos débiles de las experiencias previas (por ejemplo, la importancia de que el mentor reciba una retribución económica simbólica para garantizar su implicación) y fortalecerlos en las ediciones subsiguientes del proyecto, desarrollando estrategias de mejora y definiendo nuevas líneas de actuación. La incidencia de factores como la retribución directa o en especie y la importancia fundamental de la formación del tutor son lugares comunes en todos los tratados sobre Writing Center (Murphy y Sherwood, 2008; Ryan y Zimmerelli, 2010).

Este programa toma como modelo el plan ENGINYCAT del Gobierno de Cataluña<sup>6</sup>, que desde el año 2008 se aplica con éxito en la Escuela Superior

▀ Ciertamente, en los estudios de letras y ciencias sociales el éxito académico está bastante relacionado con la capacidad de organización del pensamiento en la expresión escrita, puesto que, como argumentan Alamargot y Chanquoy (2001), para escribir hay que dominar, entre otros, elementos lingüísticos, retóricos y metacognitivos, además del conocimiento sobre el contenido.

El soporte que los mentores dan en el área de matemáticas es tan fundamental para las ingenierías como lo es la escritura para las Humanidades.

Politécnica de la UPF y en otras facultades afines de otras universidades. En este caso, la misión del proyecto es fomentar las vocaciones en los estudios universitarios de ciencia, tecnología e ingeniería, contribuir a la mejora de los resultados académicos y disminuir el grado de abandono durante los primeros cursos. El soporte que los mentores dan en el área de matemáticas es tan fundamental para las ingenierías como lo es la escritura para las Humanidades.

### CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

El programa *Mentorías para la Escritura Académica* se desarrolla en tres fases (véase Anexo 3). La *fase previa* se inicia dos meses antes del comienzo de la implementación del programa, y se centra en la preparación logística y la selección de los participantes. En la *fase de implementación*, que dura seis meses, los pares de mentores se encuentran quincenalmente. La *fase de evaluación de la experiencia* se desarrolla a partir de las dos semanas anteriores a la finalización de la fase de implementación, coincidiendo con la última mentoría, y tiene como objetivos recoger información sobre la experiencia, procesarla y definir los objetivos de mejora de la siguiente edición del programa. Todas las fases incluyen reuniones de coordinación y talleres de formación con los mentores centrados en la corrección formativa de textos, los itinerarios de resolución de problemas típicos de escritura y los recursos disponibles para cada intervención (ver al respecto la propuesta de García-Arroyo y Quintana, 2016, en este volumen, relacionada con la formación de tutores pares para los Centros de Escritura).

En los siguientes apartados describimos quiénes participan en el programa, cómo participan y con qué recursos.

### ¿QUIÉNES PARTICIPAN?

El diseño de nuestro modelo de mentoría (ver Figura 1) se basa en cuatro perfiles de participantes o agentes: el profesor responsable del proyecto, el coordinador, el equipo de mentores y los alumnos participantes.

Figura 1

Prof. Responsable					
Coordinador/a					
Mentor 1	Mentor 2	Mentor 3	Mentor 4	Mentor 5	Mentor 6
Alumno 1	Alumno 11	Alumno 21	Alumno 31	Alumno 41	Alumno 51
Alumno 2	Alumno 12	Alumno 22	Alumno 32	Alumno 42	Alumno 52
Alumno 3	Alumno 13	Alumno 23	Alumno 33	Alumno 43	
Alumno 4	Alumno 14	Alumno 24	Alumno 34	Alumno 44	
Alumno 5	Alumno 15	Alumno 25	Alumno 35	Alumno 45	
Alumno 6	Alumno 16	Alumno 26	Alumno 36	Alumno 46	
Alumno 7	Alumno 17	Alumno 27	Alumno 37	Alumno 47	
Alumno 8	Alumno 18	Alumno 28	Alumno 38	Alumno 48	
Alumno 9	Alumno 19	Alumno 29	Alumno 39	Alumno 49	
Alumno 10	Alumno 20	Alumno 30	Alumno 40	Alumno 50	

Cada agente tiene un rol definido, con unas funciones y responsabilidades concretas:

- El *profesor responsable* es el encargado último del proyecto y debe garantizar la coherencia general de la implementación del programa. Selecciona y forma el equipo de mentores y el coordinador/a, además de establecer las dinámicas internas de funcionamiento. En posibles situaciones de conflicto, es la persona de referencia que toma decisiones para resolverlas. También la persona que dirige la gestión económica del programa y emite los certificados de participación.
- El *coordinador/a* es la persona que supervisa el buen funcionamiento de las mentorías. Idealmente, es un profesor joven o un estudiante de doctorado. Sus funciones son múltiples y se distribuyen en tareas organizativas, de asesoramiento y de mediación. Para ello, el coordinador debe tener capacidades de trabajo en equipo, de detección y resolución de problemas, además de aptitudes para la orientación pedagógica. Su tarea principal es poner en contacto a los participantes (mentores y alumnos) y coordinar las primeras sesiones de mentoría. También asesora a los mentores en casos concretos, ayudándoles a enfocar las mentorías, a seleccionar materiales del aula virtual o a pensar estrategias de intervención para resolver problemáticas de escritura muy concretas. Además, efectúa otras tareas organizativas como la reserva de espacios y el mantenimiento de las aulas virtuales, incluyendo funciones de mediación en caso de incompatibilidades o conflictos personales entre mentores y alumnos, siempre con el conocimiento del profesor responsable. Paralelamente, el coordinador también asume la función de mentor de 2 alumnos —es el mentor 6 del diagrama—, para vivir el proceso “desde dentro” y poder identificar los aspectos mejorables de la implementación del programa. Su trabajo es remunerado.
- El *mentor/a* es un alumno de tercer o cuarto curso de licenciatura, máster o doctorado, que asume la responsabilidad de realizar las mentorías con un máximo de 12 alumnos. Su función principal es hacer el seguimiento personalizado de los alumnos que mentoriza, lo que supone identificar los puntos débiles en su escritura académica, diseñar estrategias de mejora y evaluar los progresos. El mentor revisa textos que los alumnos han producido o están elaborando en las asignaturas que cursan y reflexiona con ellos sobre cómo se pueden mejorar. Además, les sugiere que hagan ejercicios del aula virtual para atacar aspectos concretos, que pueden ser ortográficos, normativos u otros más generales de expresión, construcción de la frase o coherencia interna parafrástica. El mentor se encuentra quincenalmente con sus alumnos, en sesiones de 45-50 minutos, pero también está disponible para resolver dudas mediante comunicación electrónica. Además del asesoramiento técnico, el mentor da el apoyo emocional personalizado

▀ El mentor se encuentra quincenalmente con sus alumnos, en sesiones de 45-50 minutos, pero también está disponible para resolver dudas mediante comunicación electrónica. Además del asesoramiento técnico, el mentor da el apoyo emocional personalizado que los alumnos necesitan para avanzar en el aprendizaje de la redacción académica.

El proceso de constitución de las parejas de trabajo se realiza valorando los puntos fuertes de cada mentor y los puntos débiles de cada alumno, que se conocen a partir de sus resultados en la asignatura de comunicación de esa facultad.

que los alumnos necesitan para avanzar en el aprendizaje de la redacción académica. Por su participación en el programa de mentorías el mentor recibe una remuneración económica mínima, además de un certificado de participación que enriquece su *curriculum vitae*.

- El *alumnado mentorizado* es estudiante de 1r o 2º curso y se inscribe voluntariamente en el programa de mentorías porque desea recibir asesoramiento para mejorar o perfeccionar su capacidad de escritura académica. Tiene la responsabilidad de participar activamente en las mentorías y finalizar el programa habiendo cumplido el mínimo de 8 sesiones de mentoría. El programa es gratuito para el alumnado.

Los mentores y alumnos pasan por un proceso de selección inicial durante el primer trimestre académico. Las mentorías duran seis meses y cubren el segundo y tercer trimestre académico). En el caso de los mentores, el profesor responsable abre, durante un mes, una convocatoria pública en la universidad para varias plazas y los candidatos presentan su *curriculum vitae* junto a una carta de motivación. Los criterios generales que se tienen en cuenta para la selección del equipo de mentores son los siguientes:

- Ser estudiante de 3r o 4º curso de la Licenciatura en Humanidades, de máster o doctorado.
- Tener conocimientos sobre la realidad universitaria en la Licenciatura en Humanidades y sobre las características discursivas de los géneros académicos más frecuentes en estos estudios (ensayo, reseña, comentario de texto).
- Demostrar habilidades comunicativas, tanto orales como escritas.
- Tener capacidad para establecer relaciones humanas (empatía, madurez, responsabilidad).
- Mostrar intuición pedagógica (capacidad de detectar problemas de redacción y de diseñar estrategias de orientación individuales para la mejora de la competencia escrita).

Los alumnos participantes reciben el anuncio de la convocatoria a través de las aulas virtuales de la asignatura troncal sobre comunicación y sus profesores también lo comunican en clase. Los aspirantes se inscriben enviando un correo al coordinador y se aceptan por orden de inscripción hasta que se terminan las plazas. Se crea una lista de espera y, una vez iniciado el programa, el coordinador/a controla las bajas y da de alta a los candidatos en espera.

El proceso de constitución de las parejas de trabajo se realiza valorando los puntos fuertes de cada mentor y los puntos débiles de cada alumno, que se conocen a partir de sus resultados en la asignatura de comunicación de esa facultad. Así pues, al alumno con dificultades con el uso normativo de la lengua, se le asigna un mentor con más interés y pasión por la gramática y la sintaxis,

mientras que otro con dificultades de redacción, tiene un mentor con especial interés por las técnicas de escritura.

### ¿CÓMO PARTICIPAN?

Una vez realizada la asignación, el coordinador pone en contacto a mentores y alumnos para que estos fijen la primera mentoría. Este contacto se hace a través de un correo electrónico en el que la coordinación informa sobre los horarios que ofrecen los mentores, que deben ser compatibles con sus clases, y pide a los alumnos que lleven a la primera mentoría, los que consideren sus dos “mejores” escritos recientes, uno en catalán y otro en castellano. En caso de incompatibilidad horaria, la coordinación se encarga de intercambiar alumnos entre mentores.

En la primera mentoría los participantes se conocen e identifican los puntos débiles en la escritura del alumno como paso previo para negociar los objetivos de mejora y planificar una estrategia de intervención. El mentor recoge información lingüística y académica del alumno (lengua o lenguas maternas, lengua de escritura habitual en la universidad, etc.) con una ficha de diagnóstico inicial (véase Tabla 4). A continuación, el mentor comenta los primeros párrafos de los textos del estudiante asesorado para, conjuntamente, identificar aspectos de mejora (normativa, puntuación del texto, construcción de las frases, estructura de los apartados, conexión entre las ideas, aspectos formales, referencias bibliográficas, etc.). Para ello, se sirve de una pauta de diagnóstico de escritura (véase Tabla 5).

A partir de ese momento, las parejas se encuentran quincenalmente durante la fase de implementación, lo que supone aproximadamente 6 horas semanales de dedicación por parte de los mentores (mentorías presenciales y resolución de dudas por correo electrónico, gestión de la agenda y participación en las actividades de coordinación y formación) y 30 minutos por parte de los alumnos, al margen de las tareas extra. La coordinación pide también una evaluación final a los mentores y participantes, que se explica en los siguientes apartados.

### ¿CON QUÉ RECURSOS?

El programa de mentorías incluye aulas virtuales y espacios de coordinación y formación mensuales para los mentores. Estos recursos son clave para el buen funcionamiento del programa.

Para lograr una formación personalizada de los estudiantes, los mentores disponen de dos aulas virtuales—una enfocada a la escritura académica y la otra al aprendizaje de la normativa en lengua catalana—con un conjunto extenso de documentos teóricos y ejercicios. Además, pueden elaborar sus propias actividades o tareas, como sugerir la lectura analítica o redacción de un texto. Las aulas combinan documentos elaborados ad hoc y otros extraídos de manuales de escritura académica y de libros de autoaprendizaje (en cualquier caso, el volumen total escaneado de un libro no supera el porcentaje máximo establecido por ley, que corresponde a un 10%):

- El aula virtual *Mentoria per a l'Esriptura Acadèmica* (Mentoría para la Escritura Académica; véase Figura 2) recoge materiales de aprendizaje relacionados con los procesos globales implicados en la escritura académica (estructuración del texto, cohesión, coherencia, textualización de la voz, etc.). Véase Anexo 1 para una síntesis de contenidos de los materiales didácticos de esta aula virtual.
- El aula *Llengua Catalana—Escriure amb correcció* (Lengua Catalana—Escribir con corrección; ver Figura 3) se centra en el aprendizaje de la normativa catalana y recoge ejercicios y explicaciones teóricas de fenómenos muy concretos como la acentuación, las grafías, las categorías gramaticales y funciones sintácticas o los pronombres. Buena parte de los materiales que incluye fueron extraídos de libros descatalogados. Ver Anexo 2 para una síntesis de contenidos de los materiales didácticos de esta aula virtual.<sup>7</sup>

**Figura 2.** Detalle del aula virtual *Mentoria per a l'Esriptura Acadèmica*

## Mentoria per a l'Esriptura Acadèmica

### Esquema per temes

#### MENTORIA PER A L'ESRIPTURA ACADÈMICA

Saber escriure amb correcció, claredat, seguint les convencions pròpies dels gèneres acadèmics, és una competència bàsica i transversal als estudis d'Humanitats. Aquesta aula virtual recull materials teòrics, exercicis pràctics i altres recursos per millorar la redacció de textos acadèmics. S'adreça als estudiants d'Humanitats que estiguin interessats en reforçar o consolidar les habilitats d'escriptura acadèmica amb el seguiment d'un mentor/a.

El metacurs està vinculat al programa de formació *Mentoria per a l'Esriptura Acadèmica* de la Facultat d'Humanitats, del qual el professor Josep M. Castellà és el responsable. L'accès als materials es reserva a l'alumnat inscrit al programa de formació.

Els materials d'aquesta aula han estat aplegats i organitzats per Cristina Aliagas. També hi ha col·laborat Xavier Nueno.

**Important:** si detecteu errors o inconvenients de qualsevol mena en aquest materials, envieu un missatge a Josep M. Castellà (josep.castella@upf.edu). Si el que teniu són dubtes sobre els continguts, pregunteu-los al vostre mentor/a.

#### Fòrum de notícies

#### 1 Test de reflexió sobre el procés d'escriptura

- Test: quina mena d'escriptor sóc?
- Test sobre estratègies de composició
- Test d'actituds sobre la composició
- Afirmacions sobre escriure

#### 2 Contextos per escriure

- Exercicis
- Argumenta a favor o en contra

#### 3 Generar, seleccionar i organitzar idees

- Selecció d'idees
- El resum de textos

**Figura 3.** Detalle del aula virtual *Llengua Catalana—Escriure amb correcció*.

**ESCRIURE AMB CORRECCIÓ**

Aquest metacurs conté explicacions gramaticals per a la consulta i l'estudi, acompanyades d'exercicis pràctics d'ús normatiu de la llengua catalana. S'adreça a tots els estudiants del *Grau en Humanitats* de primer i segon curs.

Recordeu que la gramàtica i els exercicis són un recurs més per aprendre l'ús correcte, al costat de la lectura habitual, la redacció, la consulta de diccionaris, etc.

En l'elaboració d'aquests materials hi han intervingut Helena Aparicio, Carme Bach, Gemma Brunat, Josep M. Castellà, Montserrat Sibina i altres col·laboradors, les tasques dels quals s'especifiquen en el document *Autoria* (vg. més avall).

**Important:** si detecteu errors o inconvenients de qualsevol mena en aquest materials, envieu un missatge a Josep M. Castellà (josep.castella@upf.edu). Si el que teniu són dubtes sobre els continguts, pregunteu-los al becari/ària de les vostre assignatures de llengua.

**Tauler d'avisos**

**Autoria**

**Tema 1 - L'accentuació**

- Continguts del tema 1 - L'accentuació
- Exercicis del tema 1

**Tema 2 - La dièresi**

- Continguts del tema 2 - La dièresi
- Exercicis del tema 2

**Tema 3 - Les grafies a-e àtones**

- Continguts del tema 3 - Les grafies a-e àtones
- Exercicis del tema 3

**Tema 4 - Les grafies o-u àtones**

- Continguts del tema 4 - Les grafies o-u àtones
- Exercicis del tema 4

**Tema 5 - Les grafies p-b, t-d i c-g**

- Continguts del tema 5

Además de disponer de los recursos digitalizados, los mentores participan en reuniones de coordinación y formación, que se convocan mensualmente antes y durante el periodo de las mentorías, y que suponen una formación global de 10 horas. Las reuniones de coordinación incluyen espacios de información sobre el programa (objetivos, fases, recursos, explicación del uso de los instrumentos de trabajo, etc.) y de reflexión conjunta sobre lo que funciona y lo que no. En los talleres de formación los mentores realizan actividades concretas que pretenden formarlos en la corrección formativa de textos, como por ejemplo la corrección conjunta de textos reales de alumnos con problemáticas de expresión distintas. Otras actividades pretenden despertar la intuición pedagógica de los mentores, como es el caso de un ejercicio de diseño de "itinerarios de mentoría" que consiste en la planificación, a partir

Los encuentros entre la coordinación y el equipo de mentores tienen una reunión de inicio y otra de cierre en la que se evalúa el programa y se establecen objetivos de mejora para la siguiente edición del programa.

de los materiales de las aulas virtuales, de rutas de intervención para abordar problemáticas concretas (la ortografía, la construcción de la frase, la organización textual, la organización del pensamiento, etc.). Además, en los talleres se reserva un espacio para comentar “casos” con el grupo, especialmente aquellos que suponen un reto más elevado para los mentores. Los encuentros entre la coordinación y el equipo de mentores tienen una reunión de inicio y otra de cierre en la que se evalúa el programa y se establecen objetivos de mejora para la siguiente edición del programa.

## **ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**

El programa de mentorías necesita una evaluación constante para adecuarlo a las necesidades formativas del alumnado, a las circunstancias organizativas de los mentores y a los objetivos pedagógicos de la institución.

La evaluación de la mentoría se efectúa antes, durante y después de su implementación, especialmente a través de la información directa que obtiene la coordinación en su contacto con los mentores y de su propia experiencia como mentor. Además, para conocer la opinión de los estudiantes mentorados y ahondar en las vivencias y opiniones de los mentores, se diseñaron varios instrumentos de evaluación que presentamos a continuación. Abarcan desde el diagnóstico inicial que los mentores hacen de la escritura de los mentorados (véase Tablas 3 y 4), a la valoración final de la experiencia, en sus dos vertientes, el punto de vista de los mentores y el de los estudiantes (véase Tablas 5 y 6). Finalmente, existe un instrumento de proyección prospectiva, la “carta al futuro mentor” (véase Anexo 4), que refleja de manera especial la experiencia vivida y el enriquecimiento didáctico producido en los mentores de cada curso.

### **DIAGNÓSTICO INICIAL**

Para empezar a trabajar, al mentor le es imprescindible tener información veraz sobre los estudiantes que va a atender. Utilizamos para ello dos instrumentos de evaluación diagnóstica. El primero es una ficha con datos personales y la autopercepción del propio estudiante sobre sus fortalezas y debilidades en la tarea de la escritura académica (ver Tabla 3).



**Tabla 3**

<b>Ficha de diagnóstico inicial</b>	
<b>Datos generales del alumno/a</b>	
Nombre del estudiante	
Edad	
Curso académico actual	
Datos de contacto	
Otros datos relevantes	
<b>Información lingüística</b>	
Lengua o lenguas "maternas"	
Lengua de escritura habitual en la universidad	
Lengua que quiere mejorar en la mentoría	
<b>Mis puntos fuertes y débiles en escritura académica (visión del propio estudiante)</b>	
<b>Puntos fuertes</b>	<b>Puntos débiles</b>

El segundo es un instrumento más sofisticado que sirve para evaluar la escritura del mentorado. Como se ha dicho anteriormente, se pide a los estudiantes que acudan a la primera mentoría con dos textos recientes (uno escrito en lengua catalana y el otro en lengua castellana) para ser examinados conjuntamente con el mentor. Sobre la base de estos textos, el mentor dispone de una tabla de evaluación diagnóstica de la competencia en escritura del alumno/a (ver Tabla 4), que contiene múltiples observaciones sobre los aciertos y errores presentes en el texto y, lo más importante, una primera previsión de los ejercicios que se podrán recomendar al alumno/a para llevar a cabo como deberes o durante las próximas sesiones de mentoría.

**Tabla 4**

**Diagnóstico de escritura a partir de un texto**

**Nombre del alumno/a:** \_\_\_\_\_

**Título del texto:** \_\_\_\_\_

**Año:** \_\_\_\_\_

	Necesita refuerzo	Se puede mejorar	Se domina	Programación de los ejercicios y objetivos de aprendizaje
<b>Aspectos de superficie</b>				
Presentación visual: fuente, interlineado, márgenes, título, etc.				
Ortografía y normativa morfosintáctica.				
Hay un apartado de bibliografía.				
<b>Coherencia textual</b>				
Estructura y convenciones del tipo de texto (expositivo, descriptivo, narrativo, etc.).				
Selección pertinente de la información.				
Organización en párrafos monotemáticos con un criterio lógico.				
Introducción: objetivo del texto y descripción de su estructura general.				
Conclusión: ideas principales y cierre adecuado.				
<b>Cohesión textual</b>				
Longitud adecuada de las frases.				
Sin anacolutos.				
Marcadores textuales per conectar oraciones y párrafos.				
Elección del tiempo verbal adecuada al tipo de texto y verbos bien coordinados.				
<b>La voz del texto y el estilo</b>				
El enunciador se implica de manera equilibrada y con objetividad.				
El estilo elaborado pero no muy retórico.				
Registro adecuado al género discursivo.				

## EVALUACIÓN FINAL

### EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

Esta evaluación se realiza al final del programa de mentorías y se presenta al alumnado en forma de encuesta. Para ello, se les explica que el objetivo es conocer su grado de satisfacción con el programa.

La encuesta al alumnado se articula en cuatro partes distintas: a) ficha de datos, b) información general sobre la implicación del alumno/a, c) test de satisfacción del alumno/a, y d) preguntas abiertas sobre su opinión (Ver Tabla 5). Sirve para recoger información general sobre la experiencia del alumno/a y su trayectoria académica en las mentorías: número de mentorías realizadas, duración aproximada y rendimiento en la asignatura de comunicación de primer curso. Incluye también una valoración cualitativa de la formación recibida: satisfacción general, satisfacción para con el proceso de asignación y la resolución de incidencias, actitud y apoyo proporcionado por el mentor, frecuencia de las mentorías, recursos teóricos y prácticos de las aulas virtuales, progresos en la escritura, etc.

En la parte final de preguntas abiertas, se pide al alumno/a su opinión sobre lo que le ha gustado del programa y de la formación que ha recibido. En el caso de participantes que no han llegado a un número mínimo de mentorías o han abandonado el programa, se les piden, también, los motivos de su abandono.

Tabla 5

#### Ficha de evaluación del programa por parte del alumnado

##### a) Ficha de datos del alumnado

Nombre y apellidos:	
Edad actual:	
Lengua o lenguas maternas:	
Nombre de tu mentor/a (indica si has cambiado de mentor/a):	
Número total de mentorías realizadas:	
Duración media aproximada de las mentorías (en minutos):	

##### b) Información general sobre la implicación del alumnado

Indica la respuesta que mejor te represente (solo una).

1. Me inscribí voluntariamente al programa de formación de las mentorías porque...

- Quería mejorar mi redacción.
- Había suspendido uno o más ejercicios de la asignatura de comunicación.
- Me apunté porque era gratuito.
- Me lo aconsejaron.

2. ¿En qué medida se han logrado las expectativas que tenías con el programa?

- Tenía pocas expectativas y se han cumplido.

- Tenía pocas expectativas, pero no se han cumplido.
- Tenía buenas expectativas y se han cumplido.
- Tenía buenas expectativas, pero no se han cumplido.
- No tenía ni buenas ni malas expectativas, pero ahora estoy satisfecho/a.
- No tenía ni buenas ni malas expectativas y, por lo tanto, no sé si se han cumplido.

**c) Test de satisfacción del alumnado**

Señala con una cruz (X) tu grado de satisfacción con los elementos del programa según la gradación de la tabla siguiente:

		Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Ni satisfecho/a ni insatisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a
1	Satisfacción general con la calidad del servicio.					
2	Satisfacción con el proceso de asignación de tu mentor/a.					
3	Satisfacción con la resolución de incidencias (incompatibilidades horarias, acceso a las aulas virtuales, etc.).					
4	Satisfacción con la formación recibida de parte de tu mentor/a.					
5	Satisfacción con la actitud y apoyo de tu mentor/a.					
6	Satisfacción con la frecuencia de las mentorías.					
7	Satisfacción con la duración del programa.					
8	Satisfacción con los recursos teóricos y prácticos del aula virtual.					

**d) Preguntas abiertas sobre la opinión del alumnado**

Utiliza el espacio que necesites para expresar tu opinión y hacer sugerencias sobre el programa.

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa?
2. ¿Cuáles son los puntos del programa que consideras que habría que mejorar o cambiar? Razona brevemente tu respuesta.
3. Responde, si corresponde:
  - En el caso de que te hayas dado de alta en el programa, pero no hayas realizado ninguna mentoría, ¿qué te lo ha impedido?
  - En el caso de que te hayas dado de baja del programa una vez iniciado, ¿qué te ha impedido finalizarlo?
  - En el caso de que hayas realizado menos de seis mentorías, ¿qué te ha impedido llegar al mínimo establecido?
4. Otros comentarios que quieras hacer constar.

**e) Evaluación cualitativa del alumnado mentorizado**

Se trata de una breve evaluación escrita por el mentor para cada uno de los estudiantes mentorizados, con indicación de las dificultades del estudiante, de su proceso de mejora, del número de sesiones realizadas y de su implicación en la actividad de la mentoría. En algunos casos, la asistencia a la mentoría está vinculada con la evaluación de alguna asignatura y, por ello, este informe personalizado cobra una especial importancia.

### EL PUNTO DE VISTA DE LOS MENTORES

Es un cuestionario parecido al del alumnado y se articula en cuatro partes distintas: a) ficha de datos, b) test de satisfacción y c) preguntas abiertas sobre su opinión (Ver tabla 6). Se utiliza para recoger información general sobre su implicación (duración aproximada de las mentorías, inversión de tiempo, etc.). y e) se obtiene también, una valoración cualitativa de su satisfacción sobre el proceso de asignación de los alumnos, la resolución de incidencias, los materiales de las aulas virtuales, la implicación de los alumnos, la frecuencia de las mentorías, la retribución económica y la experiencia adquirida.

**Tabla 6**

#### Ficha de evaluación del programa por parte del mentor

##### a) Ficha de datos de los mentores

Nombre y apellidos:	
Edad actual:	
Número de alumnos asignados:	
Número de alumnos que han seguido las mentorías:	
Número total de mentorías realizadas:	
Duración media aproximada de las mentorías (en minutos):	
Inversión media de horas semanales (gestión, correos-e, preparación y realización de las mentorías):	

##### b) Test de satisfacción de los mentores

Señala con una cruz (X) tu grado de satisfacción con los elementos del programa según la gradación de la tabla siguiente:

		Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Ni satisfecho/a ni insatisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a
1	Satisfacción general con el programa.					
2	Satisfacción con el proceso de asignación de tus alumnos.					
3	Satisfacción con la resolución de incidencias por parte de la coordinación (información general sobre la dinámica del programa, incompatibilidades horarias, acceso a las aulas virtuales, reserva de espacios, etc.).					
4	Satisfacción con las características del aula o aulas asignadas.					

5	Satisfacción global con la actitud e implicación de tu alumnado.					
6	Satisfacción con la frecuencia quincenal de las mentorías.					
7	Satisfacción con la duración del programa.					
8	Satisfacción con los recursos teóricos y prácticos del aula virtual.					
9	Satisfacción con la retribución económica.					
10	Satisfacción personal derivada de la participación como mentor/a en el programa.					

**c) Preguntas abiertas sobre la opinión de los mentores**

Utiliza el espacio que necesites para expresar tu opinión y hacer sugerencias sobre el programa.

1. ¿Qué materiales de apoyo o ejercicios crees que faltan en el aula virtual? ¿Qué materiales no te han sido útiles o no eran suficientemente claros? Razona brevemente tu respuesta.
2. ¿Cuáles son los puntos fuertes del desarrollo del programa? Es decir, ¿qué ha funcionado muy bien?
3. ¿Cuáles son los puntos débiles del programa? Es decir, ¿qué consideras que habría que mejorar o cambiar? Razona brevemente tu respuesta.
4. Otros comentarios que quieras hacer constar.

**CONSIDERACIONES FINALES**

El programa de mentorías desarrollado en la Facultad de Humanidades de la UPF ha sido y es un éxito por la capacidad que muestra para mejorar la competencia en expresión escrita académica del alumnado. En concreto, entre los estudiantes de la asignatura troncal de comunicación y escritura académica de primer curso, el porcentaje de aprobados en la recuperación de la asignatura es del 95 % entre los asistentes a la mentoría, mientras que se sitúa alrededor del 55 % entre los no asistentes. Y también se observa un menor abandono de los estudios entre los estudiantes que asisten a las mentorías y establecen así un vínculo emocional de implicación en el aprendizaje.

Terminamos, enumerando las principales ventajas de las mentorías entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica, que a nuestro parecer son las siguientes:

- 1- Son una estrategia inclusiva de integración de los alumnos en desventaja por un dominio insuficiente de la escritura académica, que pueden lograr evitar su exclusión del sistema académico, contribuyendo así al cambio individual y estructural (Cropper, 2010).
- 2- Dan la oportunidad a estudiantes de letras de hablar sobre la propia escritura, de sus deficiencias en ella o, simplemente, de las convenciones en unos géneros académicos nuevos para ellos (Wisker, Exley, Antoniou y Ridler, 2008), por lo que inciden en su alfabetización académica (Cassany, 2006)
- 3- Permiten abordar el aprendizaje de la escritura en estudiantes con diferentes necesidades, desde el que presenta problemas importantes

de redacción hasta el que ya escribe bien y solo busca unos consejos o una mirada externa cualificada sobre sus textos.

4- Ofrecen un asesoramiento personal entre iguales (*peer mentoring*) que facilita la proximidad entre mentor y mentorado en una mentoría que es un espacio de aprendizaje, pero también una oportunidad de acompañamiento emocional a algunos estudiantes que tengan afectada su autoestima a causa de sus problemas con la redacción (Castellà y Aliagas, 2012).

5- Permite desarrollar una mejoría en la coherencia y la cohesión de los textos a lo largo de un periodo extenso (la mentoría se puede repetir varios cursos), ya que por su naturaleza muchas de las dificultades de la redacción no se resuelven en unos pocos meses dentro de una sola asignatura.

6- Son una solución económicamente más asumible por la universidad que la dedicación de profesorado permanente a una actividad de refuerzo que puede no siempre ser vista como una responsabilidad de la propia institución.

7- Suponen una extraordinaria experiencia de aprendizaje y crecimiento personal para los mentores (Daloz, 1986), que en la evaluación final a menudo consideran que la mentoría les ha enriquecido tanto o más de lo que ellos hayan podido aportar a los estudiantes mentorados.

## REFERENCIAS

Alamargot, D. Y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Aliagas, C. y Castellà, J. M. (2012). *Informe sobre l'abandonament al Grau en Humanitats de la Universitat Pompeu Fabra*. Universidad Pompeu Fabra/Ministerio de Educación y Ciencia. Informe no publicado.

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, USA: Grune y Stratton.

Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. Tesis doctoral. Recuperado de:  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales>.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy*. Edinburgh, England: Longman/Pearson, 2a Edición 2011.

- Cañada, M. D. y Esteve, O. (2010). La acción tutorial como instrumento de orientación y mediación en contextos universitarios. Análisis de prácticas en asignaturas de lenguas extranjeras. *Actas del II Congreso Internacional de Didàctiques 2010*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10256/2703>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2a Edición 2006.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57): 355-381.
- Carter, S. (1994). The development, implementation and evaluation of a mentoring scheme. *Industrial and Commercial Training*, 26(7), 16-23.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Castellà, J. M. y Aliagas, C. (2012). "Mentoria per a l'escriptura acadèmica". En *Actas del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Recuperado de: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/27>
- Corcelles, M.; Cano, M.; Bañales, G. y Vega, N.A. (2013). Enseñar a escribir textos científicos-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de docencia Universitaria* 11(1): 79-104.
- Cropper, A. (2010). Mentoring as an inclusive device for the excluded: Black student's experiences of a mentoring scheme. *Social Work Education: The International Journal*, 19(6), 597-607.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentoring. Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Duran, D. y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13(1).
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Graó.



- Esteve, O. y Arumí, M. (2006). Instruments per al foment dels processos autoreguladors en situacions diverses d'aprenentatge. *XI Trobada de centres d'autoaprenentatge*. Recuperado de: [http://issuu.com/centrederecursos/docs/bases\\_generals\\_dels\\_processos\\_autoreguladors](http://issuu.com/centrederecursos/docs/bases_generals_dels_processos_autoreguladors).
- Faigley, L. y Witte, S.P. (1981). Analysing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980) The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- García-Arroyo, M. y Quintana, H. (2016). La capacitación profesional de los tutores en los centros de escritura. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 14). México: Ediciones SM.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 13). México: Ediciones SM.
- Murphy, C. y Sherwood, S. (2008). *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*. Londres: Macmillan Education.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. New York, USA: Orion Press.
- Ryan, L. y Zimmerelli, L. (2010). *Bedford Guide for Writing Tutors*. Londres. Macmillan Education.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, England: Harward University Press.

Wisker, G.; Exley, K.; Antoniou, M., y Ridley, P. (2008). *Working one-to-one with students. Supervising, Coaching, Mentoring and Personal Tutoring*. New York, USA: Routledge.

## Notas

---

<sup>1</sup>Investigadora postdoctoral Beatriu de Pinós (2011-A), con la ayuda de la Secretaría de Universidades e Investigación de la Consejería de Economía y Conocimiento del Gobierno de Cataluña y el programa co-financiado por la Unión Europea Marie Curie del 7º Programa Marco de I+D.

<sup>2</sup>Los autores forman parte del proyecto *IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea* [EDU2011-28381; 2012-14], del programa español de I+D+i, y del *Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*, que tiene una ayuda del gobierno catalán (AGAUR 2009 SGR 803, resolución 3-7-2009). Ver los datos completos en <https://sites.google.com/site/ies201x1/home>

<sup>3</sup>Greek mythology tells how Ulysses, embarking on one of his epic voyages, left his son, Telemachus, in the tutelage of his old friend Mentor. Through the ages, this name has been given to an older, wiser, more experienced person, who offers a younger or less experienced person advice, support and patronage (Carter, 1994, p. 17)

<sup>4</sup>Desde 2006, en el Espacio Europeo de Educación Superior, del que España forma parte, se denominan "Grados" a las antiguas Licenciaturas.

<sup>5</sup>Ver los trabajos de García-Arroyo y Quintana, 2016, y de Molina-Natera, 2016, en este volumen, respecto a propuestas educativas similares de apoyo a la escritura académica de los estudiantes de pregrado mediante la estrategia institucional denominada Centro de Escritura basada en el servicio de tutores pares de escritura.

<sup>6</sup>Puede accederse a los documentos e información del plan en el siguiente enlace: <http://www.usquidesup.upf.edu/es/node/705>

<sup>7</sup>Este aula virtual se elaboró en parte con recursos económicos del proyecto *Aprenentatge, interacció i treball autònom: la llengua i la literatura catalana i castellana als estudis d'Humanitats en el marc de l'EEES*, de la convocatoria MQD-2006 de *Ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad docente en las universidades de Cataluña*, AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya). Colaboraron en la producción de contenidos para esta aula las profesoras Carme Bach, Gemma Brunat y Anna Serra.

## Anexo 1

### Síntesis de contenido de los materiales del aula *Mentories per a l'escriptura acadèmica*.

<b>1.</b>	<b>Test de reflexión sobre el proceso de escritura</b> Test: qué tipo de escritor soy? Test sobre estrategias de composición Test de actitudes sobre la composición Afirmaciones sobre el escribir
<b>2.</b>	<b>Contextos para escribir</b> Ejercicios Argumenta a favor o en contra
<b>3.</b>	<b>Generar, seleccionar y organizar ideas</b> Selección de ideas El resumen de textos Textos para resumir
<b>4.</b>	<b>La construcción de la frase</b> La frase: sintaxis Los elementos sobreentendidos La poda Microredacciones: la adjetivación y los incisos
<b>5.</b>	<b>La construcción del párrafo</b> La organización del texto: el párrafo introductorio y la conclusión (guía, ejercicios, solucionario)
<b>6.</b>	<b>De la frase al texto (estructura)</b> Redacción de textos y expresión
<b>7.</b>	<b>Puntuación</b> Ejercicios I Puntuación (castellano, nivel avanzado)
<b>8.</b>	<b>Cohesión</b> Conectores y organizadores textuales Ejercicios Relaciones retóricas y conectores: guía, ejercicios, solucionario (castellano)
<b>9.</b>	<b>Ambigüedad sintáctica y anacolutos</b> Competencia lingüística Ambigüedad sintáctica El anacoluto
<b>10.</b>	<b>Estilística i retórica</b> Ejercicios I: general Ejercicios II: estilo directo/indirecto Ejercicios III: Reglas para mejorar el estilo (guía y ejercicios en catalán y castellano)
<b>11.</b>	<b>La voz del discurso</b> Subjetividad y objetividad La expresión de la crítica <i>¿Qué es argumentar? (guía teórica)</i>

**12. La revisión del texto**

El proceso de revisión: guía y cuestionario  
Ejercicios I: la revisión de la frase (castellano)  
Ejercicio II: las marcas de oralidad

**13. Géneros de la escritura académica**

*Convenciones del texto académico*  
El trabajo o la memoria de investigación  
*El ensayo: caracterización discursiva*  
Ejercicios: Modelo de textos académicos (guía y ejercicios en catalán y castellano)

**14. Manuales de consulta**

*Escribir es fácil* (Proa, 1996)  
*Técnicas de expresión escrita* (Diputació de Barcelona, 2002)

**15. Diccionarios**

*Diccionario del Instituto de Estudios Catalanes*  
*Enciclopedia Catalana*  
*Diccionario de Lengua Catalana Multilingüe*  
*Real Academia Española*

**16. Diccionarios**

Webs y recursos para el aprendizaje/consolidación del catalán como lengua extranjera.  
Jcllic: ejercicios de lengua (normativa, puntuación, interferencias castellano-catalán....)  
Recursos y aprendizaje del catalán por Internet (UB)  
PARLES: Cursos de lengua gratuitos (diversos niveles)

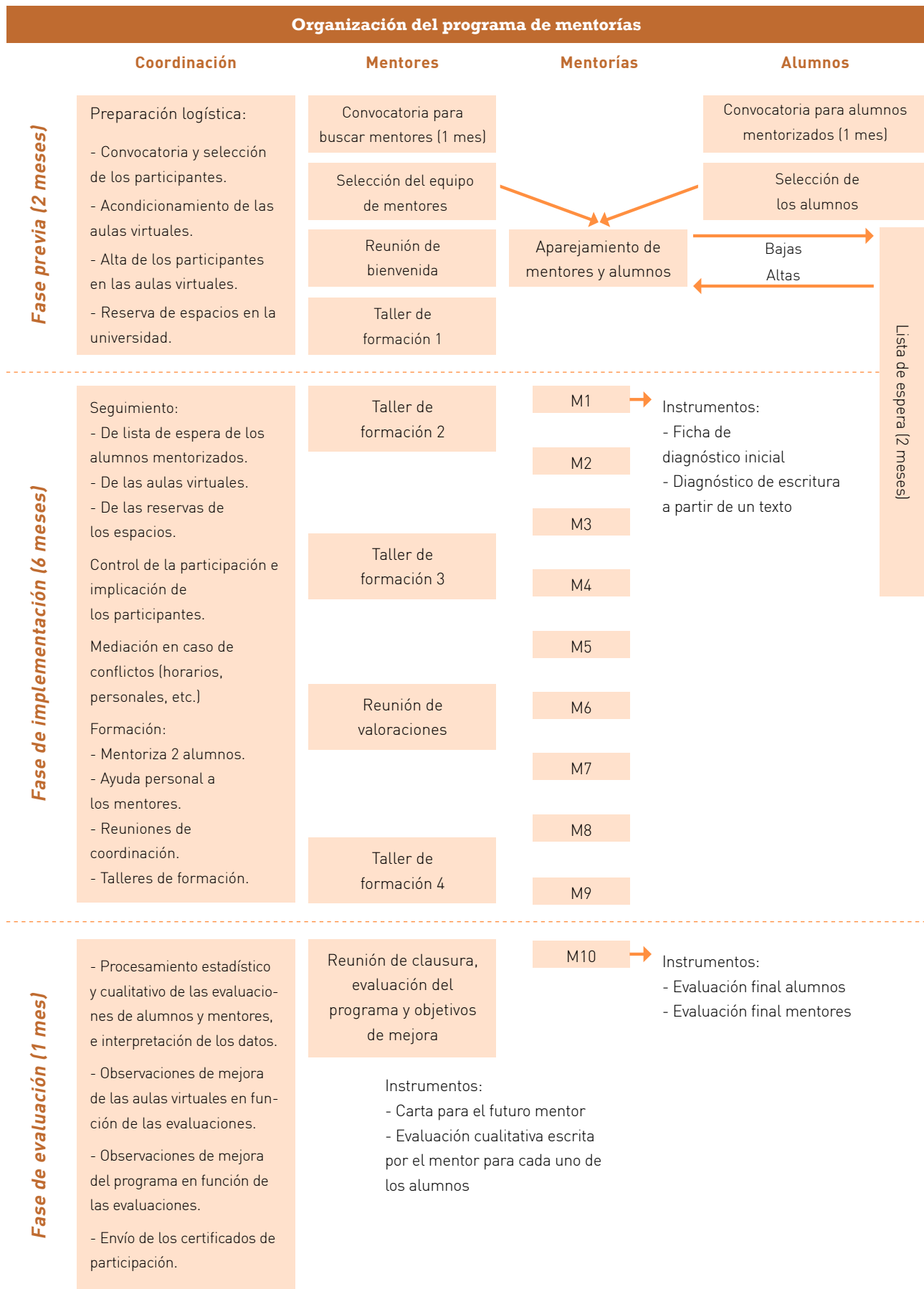
## Anexo 2

<b>Síntesis de contenido de los materiales del aula <i>Mentories per a l'escriptura acadèmica</i>.</b>	
<b>Tema 1</b>	<b>La acentuación</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 2</b>	<b>La diéresis</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 3</b>	<b>Las grafías a-e átonas</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 4</b>	<b>Las grafías o-u átonas</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 5</b>	<b>Les grafías p-b, t-d i c-g</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 6</b>	<b>Les grafías b-v</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 7</b>	<b>La ese sonora y la ese sorda</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 8</b>	<b>Les grafías g-j y tg-tj</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 9</b>	<b>La hache</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 10</b>	<b>Las grafías ix-x y ig-tx</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 11</b>	<b>Las grafías l, l•l y ll</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 12</b>	<b>Las grafías m, n y ny</b> Contenidos Ejercicios
<b>Tema 13</b>	<b>Las grafías r-rr, qu y gu</b> Contenidos Ejercicios

<b>Tema 14</b>	<b>El apóstrofe y la contracción</b>
	Contenidos Ejercicios
<b>Tema 15</b>	<b>El guión</b>
	Contenidos Ejercicios
<b>Tema 16</b>	<b>Categorías gramaticales y funciones sintácticas</b>
	Contenidos Ejercicios
<b>Tema 17</b>	<b>El sustantivo</b>
	Contenidos Ejercicios
<b>Tema 18</b>	<b>El adjetivo</b>
	Contenidos Ejercicios
<b>Tema 19</b>	<b>Los determinantes</b>
	Contenidos Ejercicios
<b>Tema 20</b>	<b>Los pronombres</b>
	Contenidos Ejercicios: Los pronombres personales Ejercicios: Los pronombres relativos
<b>Tema 21</b>	<b>El verbo</b>
	Contenidos Ejercicios: Las conjugaciones verbales Ejercicios: Verbos no personales y perífrasis verbales Ejercicios: Correlaciones entre tiempo verbal y uso de "ser" y "estar"
<b>Tema 22</b>	<b>El adverbio</b>
	Contenidos Ejercicios
<b>Tema 23</b>	<b>La preposición</b>
	Contenidos Ejercicios
<b>Tema 25</b>	<b>La interjección</b>
	Contenidos Ejercicios

---

### Anexo 3



## Anexo 4

### Carta al futuro mentor

Para conseguir que los mentores expresen de forma condensada y original su experiencia en la mentoría, un buen recurso es pedirles que elaboren una carta con consejos para el futuro mentor. El desdoblamiento que se produce al pensar en aconsejar a otro permite, por un lado, el repaso de la propia actuación, con sus aciertos y errores, y por otro lado, la objetivación que exige la transmisión a otra persona “fuera de mí”. A continuación, ofrecemos un par de cartas reales, para mostrar la versatilidad de este instrumento de evaluación, que al mismo tiempo lo es también de formación para los futuros mentores, que reciben un dossier con una selección de las cartas acumuladas año tras año.

#### Carta 1

Apreciado/a mentor/a,

Cuando empieces el programa de mentoría te encontrarás con dos tipos de alumnos. Unos con problemas evidentes que podrás identificar de manera inmediata y otros que, al tener que mejorar cuestiones de estilo, te pedirán una lectura más atenta de sus textos. Para empezar, te recomiendo que tanto para los primeros como para los segundos trates de diseñar ejercicios personalizados en función de sus intereses: infórmate sobre si tus mentorados son lectores o no, y si lo son, cual es el tipo de lectura que les interesa más o les gustaría conocer. Trata, durante las primeras sesiones, de hacer ejercicios que inviten a la reflexión personal y a la discusión.

Una vez conozcas a tus mentorados, ya podrás empezar a darles ejercicios del aula virtual que les ayudarán a trabajar problemas específicos. Ahora bien, ¡oblígales a escribir! Te resultará más difícil y tendrás bajas, pero la teoría se olvida fácilmente si no es llevada a la práctica. Para aquellos mentorados que solo tengan que trabajar cuestiones de estilo, te recomiendo que utilices libros de ensayo de autores que conozcas y te gusten, ya que te servirán para identificar estrategias estilísticas. Yo he utilizado algunos libros que quizás te sean útiles, pero creo que es una condición necesaria conocer bien al autor que te interesará comentar. En cualquier caso, te recomiendo particularmente las *Críticas ejemplares* editado por Félix de Azúa. Se trata de una antología de textos que no siguen las normas de la escritura académica, pero que te darán pie a discutir cuestiones de forma y estilo. Las mentorías son también una buena ocasión para dar a conocer algunos de tus útiles de lectura.

Los mentorados que asisten de forma totalmente voluntaria al programa suelen ser los que menos problemas tienen a la hora de escribir, pero también los que menos obligados se sienten a llevar textos: escribirles un día antes de la mentoría pidiendo si han hecho el trabajo te permitirá ponerles un poco de presión.

En definitiva, sé ingenioso a la hora de pensar los trabajos para tus mentorados; en la medida que te sea posible, trata de dar el máximo de continuidad a los ejercicios que propongas; sé claro en tus correcciones y anima a tus mentorados para que trabajen a partir de ellas.

Buena suerte,  
X. N.

P.D.: Supón que tienes que llevar un texto a un desconocido para que lo evalúe. ¿Qué texto presentarías? El texto para el diagnóstico es casi siempre el mejor texto que han escrito.

#### Carta 2

Querido sucesor/a:

Todos sabemos que para escribir bien hay que leer y escribir mucho. Pero eso no le sirve mucho a alguien que tiene problemas de redacción por culpa de los cuales sus notas se ven afectadas continuamente. Lo que se puede hacer son cosas puntuales que le ayuden a corregir los errores más importantes. Yo, personalmente, he preferido trabajar siempre sobre textos que yo les pedía o que ellos me traían. El aula virtual tiene unos ejercicios muy buenos y es muy completa, pero a los alumnos les cuesta mucho hacer el paso del ejercicio al texto, muchas veces conocen la normativa, pero no la cumplen por distracción. Por esta razón, yo hice mucho hincapié en el método: identifiqué los errores que cometían con mayor frecuencia y les expliqué la normativa correspondiente, ellos hicieron una lista y entonces les recomendaba que cada vez que escribieran algo lo



imprimieran e hicieran una lectura particular para cada uno de los errores frecuentes, además de las lecturas en voz alta o las lecturas a otras personas.

Pero no todos los alumnos tenían problemas de ortografía, más bien al contrario, había varios que tenían una redacción correcta pero muy pobre. Entonces trabajamos reescribiendo párrafos de textos (sobre todo introducciones), haciendo comentarios de texto, enriqueciendo el léxico (conectores, ante todo), etc. Más allá de esta diferencia, lo que todos necesitaron, sin duda, eran consejos más allá de la redacción y la ortografía: cómo estructurar un trabajo, qué citas sobran, qué información sobra, qué es lo que hacen bien, cómo hacer un comentario de texto bien hecho, en qué aspectos centrarse en un examen, qué lecturas extra hacer... Creo que es muy importante indagar en las necesidades que tienen porque muchas veces se les aclara el mundo con sólo explicarles brevemente cómo hay que hacer algo.

M. B.



# CAPÍTULO XIII LA INVENCIÓN

### **DORIS A. SANTOS CAICEDO**

---

Profesora de Dedicación Exclusiva del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Fue gestora y directora del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la institución de 2013 a 2015. Sus principales áreas de investigación son la escritura académica de estudiantes universitarios pertenecientes a comunidades vulnerables y el desarrollo curricular en la educación superior a partir del uso de la investigación acción participativa.

## CAPÍTULO XII

### LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DEL PROGRAMA LEA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

#### RESUMEN

En este capítulo se presenta la investigación acción participativa (IAP) como un tipo de investigación educativa que puede contribuir al fortalecimiento de prácticas democráticas que contrarresten el fomento de la inequidad social generada por prácticas competitivas de lectura y escritura académicas a través de los currículos en la universidad. Con base en una noción del currículo como praxis, esta IAP permitió configurar 'desde dentro' una estrategia institucional para fortalecer la lectura y escritura de estudiantes universitarios, de un lado, desde una visión de *currículo como medio* en tanto permite fortalecer estas competencias comunicativas académicas de lectura y escritura y, de otro, desde una visión del *currículo como fin* en tanto, a través del fortalecimiento de tales competencias comunicativas académicas, él mismo se fortalece a través de prácticas comunicativas más democráticas. Luego de presentar la estrategia institucional configurada en un período de dos años y medio, se describen algunos de sus antecedentes, así como los desafíos más importantes identificados en sus dos primeras fases. Estos desafíos se categorizan e ilustran en este caso específico, al tiempo que se señalan retos a enfrentar en su tercera fase. Finaliza este capítulo con algunas reflexiones que ayuden a visualizar el camino a recorrer por esta y otras comunidades universitarias que se interesen por esta clase de aproximación al fortalecimiento de la lectura y escritura académicas.

#### INTRODUCCIÓN

En las últimas cuatro décadas, se ha venido señalando a la educación como la principal causa de una serie de fracasos sociales tales como los altos niveles de deserción de sus estudiantes, la disminución en la literacidad funcional, la pérdida de claridad en los estándares de calidad, los bajos resultados en las pruebas estandarizadas, así como el fracaso en enseñar 'lo que debe ser enseñado' (Apple, 2005, p. 271). Este panorama ha llevado a que grupos sociales, con diferentes objetivos e intereses, se hayan aliado en la formulación de políticas públicas orientadas a solucionar tales males a través de la educación misma. Esta línea de acción podría interpretarse como un resurgimiento de un tipo de práctica democrática participativa dirigida al cambio; sin embargo, no es así. En su lugar, los sectores sociales que conforman dicha alianza han encontrado en esta forma de proceder una manera efectiva de lograr sus intereses y objetivos particulares (Apple, 2005, p. 272).

Una de las concepciones contemporáneas más fuertes de educación universitaria promovida por tal alianza es la orientada hacia la competitividad económica. En este escenario, las comunidades universitarias se han visto prácticamente obligadas a jugar las nuevas reglas de juego de la competitividad, en muchas ocasiones en detrimento de su contribución a la erradicación de

Mientras profesores y estudiantes se incorporan a prácticas de lectura y escritura académicas más competitivas en las lenguas oficiales, sutilmente se excluyen, de los discursos y prácticas universitarias, el reconocimiento y la promoción de tipos de saber diferentes al científico (i.e. el saber ancestral) y de otras formas de construir, reconstruir y socializar el conocimiento (i.e. tradición oral) (Santos, 2013a, 2013b).

la inequidad social. Mientras profesores y estudiantes se incorporan a prácticas de lectura y escritura académicas más competitivas en las lenguas oficiales, sutilmente se excluyen, de los discursos y prácticas universitarias, el reconocimiento y la promoción de tipos de saber diferentes al científico (i.e. el saber ancestral) y de otras formas de construir, reconstruir y socializar el conocimiento (i.e. tradición oral) (Santos, 2013a, 2013b). Como aproximación a este tipo de tensión en las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad, en este capítulo se presenta la investigación acción participativa (IAP) como un tipo de investigación educativa que puede contribuir al fortalecimiento de prácticas democráticas que contrarresten el fomento de la inequidad social resultante de la imposición de fines educativos de universidades cada día más corporativizadas.

Así, este capítulo tiene como objetivos, de un lado, presentar una estrategia institucional orientada a fortalecer la lectura y escritura académicas de estudiantes universitarios a través de los currículos a partir de un proceso de IAP y, de otro, explorar el potencial de este tipo de investigación para la transformación de las propias prácticas educativas universitarias. Para ello, se presentan, en primera instancia, los referentes teórico-metodológicos que orientan el estudio y, en segundo lugar, el contexto de la experiencia de IAP que servirá como caso de ilustración. Finaliza este capítulo con un análisis de las fases de esta IAP en términos de logros y dificultades, así como con algunas reflexiones que ayuden a visualizar el camino a recorrer por esta y otras comunidades universitarias que se interesen por esta clase de aproximación al fortalecimiento de la lectura y escritura académicas.

## LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS: MUCHO MÁS QUE OBJETOS DE ENSEÑANZA

Tal y como ha sido planteado, la educación superior enfrenta hoy el desafío no sólo de satisfacer los intereses propios de la academia en el marco de su misión para construir sociedades más justas, sino también de responder a las exigencias de las dinámicas socio-económicas actuales. En este marco propongo una aproximación al fortalecimiento de la lectura y escritura académicas a través de los currículos en dos sentidos: una aproximación al *currículo como medio* para lograr dicho fortalecimiento, así como una aproximación al *currículo como fin* del fortalecimiento de estas competencias comunicativas académicas. Sobre los retos de la educación superior hoy, Grundy (2007) afirma que, a pesar de la paulatina consolidación de la universidad moderna en un negocio multimillonario, la rendición de cuentas de las universidades debe involucrar no solo la evaluación de la consecución de objetivos sino también *consideraciones comunicativas*<sup>1</sup> sobre sus propósitos y legitimidad (p. 80). En este sentido, es central la visión que se tenga del currículo.

Para Grundy “un proceso de desarrollo curricular productivo incluirá la oportunidad para debatir y tener controversia. Junto con esto, sin embargo, debe haber una oportunidad adecuada para la participación y el desarrollo desde la base” (Grundy y Santos, 2007, p. 23). Por esta razón, propone cambiar el enfoque conceptual del currículo, tan arraigado en nuestras instituciones


educativas, por uno socio-cultural. Señala Grundy (1991, pp. 19-23) que, mientras en el primer enfoque el currículo es entendido como una *'idea'* que existe aparte de y antecede a cualquier experiencia humana, en el segundo el currículo es una *'forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas existentes'* ligadas directamente a ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo.

Grundy (1991, pp. 160-162) afirma que esta segunda aproximación al currículo como *'praxis'* es la que se requiere para la transformación social, pues el currículo mismo se convierte en una forma de acción-reflexión en el mundo real (no hipotético) de la interacción social y cultural que permite construir el mundo mismo. De tal manera, que el cambio curricular valioso tome tiempo en tanto requiere de procesos permanentes de planeación, acción, reflexión y mejoramiento participativos (Grundy y Santos, 2007, p. 23). Desde esta perspectiva, una estrategia institucional para el fortalecimiento de la lectura y escritura académicas a través de los currículos debe tener en cuenta las creencias y prácticas educativas que se encuentran *'entretejidas'* en maneras particulares de organización en los procesos de formación disciplinar y profesional de los estudiantes universitarios.

### EL CURRÍCULO COMO PRAXIS Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Fortalecer la lectura y escritura académicas a través de los currículos en una educación superior competitiva y corporativizada puede resultar fácilmente en la creación de estrategias institucionales dirigidas a su *'normalización'*. Esto puede observarse en la puesta en marcha de un número cada vez mayor de iniciativas institucionales orientadas a que sus estudiantes mejoren sus competencias comunicativas para lograr mejores resultados en las pruebas estandarizadas de Estado.<sup>2</sup> Esta tendencia ha ido en detrimento, muchas veces, del reconocimiento y exaltación de la riqueza de la diversidad pluri-lingüe y pluricultural de su población estudiantil. Para minimizar el riesgo de reducir todos los esfuerzos en el campo de la promoción de la lectura y escritura académicas en esta línea, es necesario recurrir a procesos de investigación en los que la participación sea central. Una opción significativa en esta dirección es la investigación acción participativa (IAP).

Aunque la IAP se presenta en el campo de las ciencias sociales como una propuesta especialmente asociada a movimientos sociales en los países del trópico (Fals-Borda y Ordoñez, 2007), las experiencias de IAP en estos contextos han revitalizado y desafiado los discursos de los practicantes de la investigación acción en otras latitudes, especialmente en lo referente a lo que denota y connota el término *'participación'* (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014; Koo y Lester, 2014; Santos, en revisión). Este resurgimiento de un interés por comprender de manera más profunda la *'participación'* en tiempos difíciles para la educación superior es el resultado de identificar la coexistencia de diversas ideas de *'participación'*, *'investigación'*, *'acción'*, *'democracia'*, *'justicia social'* y *'educación'* que compiten en las experiencias de IAP (Santos, 2013c). Algunas de estas ideas, desafortunadamente, han utilizado la investigación

 Para minimizar el riesgo de reducir todos los esfuerzos en el campo de la promoción de la lectura y escritura académicas en esta línea, es necesario recurrir a procesos de investigación en los que la participación sea central. Una opción significativa en esta dirección es la investigación acción participativa (IAP).

Metodológicamente hablando, recorro a la narración de historias, la cual permite que el practicante de IAP, desde su experiencia y perspectiva, otorgue sentido a una serie de acciones, aparentemente inconexas, realizadas por diferentes actores educativos en una comunidad específica (Santos, 2007, p. 49).

educativa para la implementación de políticas públicas informadas por intereses neoliberales y neoconservadores (Kemmis, 2006).

Sin embargo, la 'participación' como componente fundamental de la dimensión política de la IAP no solo ha sido afectada por la competencia entre tal diversidad de ideas, también ha sido minimizada en su abordaje a causa de prácticas de escritura en la investigación informadas por creencias acerca de 'lo que debe o no escribirse' sobre la vida política de las comunidades educativas (Santos, 2012b). Así, desarrollar procesos de IAP sobre la lectura y escritura académicas a través de los currículos implica recuperar el papel de la escritura misma en los procesos investigativos. Hacerlo contribuye, también, a tener una idea más clara de lo que implica el *crecimiento desde dentro* del mundo social y político, al cual hacen referencia Fals-Borda y Mora-Osejo (2003, p. 30). Basándose en la noción de *endogénesis* en la biología, estos autores afirman que los logros y conflictos que estos procesos de cambio social traen consigo deben ser narrados, precisamente, por ser insumo fundamental para la continuidad de dicho crecimiento colectivo.

Para este crecimiento desde dentro, que implica la construcción colectiva del conocimiento, los participantes al Congreso Mundial de Investigación Acción realizado en Cartagena, Colombia, en 1997 estuvieron de acuerdo en considerar seis como las premisas básicas que orientan a la IAP. De Souza (2007, pp. 25-26) las resume así: 1) el reconocimiento del diálogo como el ámbito principal en el que la *razón práctica* y su poder de argumentación en asuntos éticos y políticos, permite seguir pensando las democracias de nuestros países; 2) la valoración de *la conjunción del saber académico con el saber popular* que surge de la comprensión de la vivencia en contextos socio-culturales específicos; 3) la importancia de *la relación sujeto/sujeto* (nunca objeto) en la construcción del conocimiento; 4) la ratificación del *compromiso existencial* con la transformación de las prácticas investigativas para superar las situaciones de egoísmo y restablecer las relaciones entre diferentes actores sociales como seres humanos; 5) la promoción de *una epistemología holística o extensa*, la cual se resista a la subordinación intelectual; y 6) la consolidación de la actividad investigativa como *interacción comunicante*, en la que ocurre un proceso de aprendizaje mutuo y de mutua confianza.

Para ilustrar como la IAP permite comprender y promover la lectura y escritura académicas a través de los currículos *desde dentro* de las comunidades universitarias, y como estas competencias comunicativas pueden contribuir a transformar los currículos en los que sus prácticas están insertas, presento a continuación una estrategia institucional gestada desde un proceso de IAP. Metodológicamente hablando, recorro a la narración de historias, la cual permite que el practicante de IAP, desde su experiencia y perspectiva, otorgue sentido a una serie de acciones, aparentemente inconexas, realizadas por diferentes actores educativos en una comunidad específica (Santos, 2007, p. 49). La perspectiva que comparto proviene de mi experiencia como investigadora principal de esta IAP y directora de la estrategia institucional construida por esta comunidad universitaria desde enero de 2013: el Programa de Lectura y Escritura Académicas a través de los currículos de la Universidad Nacional de Colombia (de ahora en adelante, Programa LEA en la UN).



## EL PROGRAMA LEA EN LA UN: ORÍGENES Y ESTRATEGIA INSTITUCIONAL EN EXPLORACIÓN

Luego de un primer intento fallido del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia en 2009 para apoyar los procesos de lectura y escritura académicas de sus estudiantes a través de la creación de un centro de escritura (Abouchaar, Gómez, Mora, Moya y Ochoa, 2009), se retomó esta idea cuatro años después a propósito de una iniciativa de la Dirección Académica de la sede Bogotá. El profesor a cargo de esta dependencia invitó a dos profesoras del Departamento de Lingüística a elaborar una propuesta inicial para la consecución en esta sede de uno de los objetivos del Plan Global de Desarrollo 2013-2015 de la universidad: fortalecer las competencias en lectura y escritura de sus estudiantes (UNAL, 2013, p. 118).

De este primer intercambio de ideas resultó un primer borrador de un programa orientado al fortalecimiento de dichas competencias comunicativas académicas en la sede Bogotá (Ochoa y Mora, 2012). Esta primera versión del programa estaba pensada para apoyar particularmente a estudiantes de esta sede que hubieran presentado dificultades en las pruebas Saber Pro en lo correspondiente a la producción textual, así como a estudiantes que estuvieran cursando su trabajo de grado. Se contemplaba en esta versión la posibilidad de que los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura<sup>3</sup> de esta sede fueran coordinados por el programa en construcción.

Al finalizar el segundo semestre de 2012, ya de regreso de mis estudios de doctorado en Australia, las profesoras que venían elaborando la propuesta con el Director Académico de la sede Bogotá me invitaron a participar en una reunión antes de culminar ese año, teniendo en cuenta la línea de investigación que sobre la geopolítica de la escritura académica yo había liderado en el grupo interinstitucional de investigación *Estudios del Discurso* desde 2007. Sobre este tema ya nuestro grupo tenía algunos logros académicos que podrían servir en el proceso de construcción de la nueva estrategia institucional (Abouchaar, Becerra y Mora, 2010; Agray et al., 2014; Mora, 2012; Santos, 2009a, 2009b, 2013a, 2013b; Soler, 2011, 2013). En enero de 2013, a partir de mi trayectoria académica sobre el tema y a causa de la falta de tiempo de las dos profesoras del Departamento de Lingüística convocadas por el Director Académico de la sede Bogotá, me propusieron liderar esta iniciativa institucional en sus etapas de formulación y posterior desarrollo como proyectos de inversión a nivel sede y a nivel nacional<sup>4</sup>.

Acepté tal solicitud no sólo en el entendido de que esta iniciativa sería una prioridad del departamento y de la facultad sino también porque me permitiría retomar y capitalizar los logros de la línea de investigación sobre la geopolítica de la escritura académica de nuestro grupo, así como la profundización que había realizado sobre la IAP en mi tesis doctoral. Resultado de este compromiso adquirido fue la aprobación en la universidad de dos proyectos de inversión con una duración de dos años y medio: uno que estaría a cargo de la Dirección Académica de la sede Bogotá y otro, de la Vicerrectoría Académica.

Con una comunidad universitaria compuesta por 2,890 docentes activos en planta y 51,283 estudiantes (42,430 de pregrado y 8,843 de posgrado)

Las actividades que conforman la estrategia pedagógica son cinco: un seminario-taller sobre lectura y escritura académicas, en el cual todo profesor inscrito en el Programa se compromete a participar durante el semestre; el trabajo colaborativo entre cada profesor de la universidad inscrito en esta iniciativa y un profesional del área del lenguaje asignado por el Programa; el trabajo colaborativo entre estudiantes de las asignaturas participantes y estudiantes auxiliares del Programa con rol de tutor; el trabajo autónomo de los estudiantes participantes; y una comunidad virtual de aprendizaje en torno a los temas de lectura y escritura académicas en español.

cursando un total de 94 programas de pregrado y 343 de posgrado distribuidos en siete sedes ubicadas en diferentes regiones del país (UNAL, 2014), el Programa LEA en la UN se constituyó como la iniciativa académica-investigativa que serviría de 'sombrija' a los dos proyectos de inversión. Todas sus actividades estarían dirigidas a la consecución de los siguientes objetivos específicos<sup>5</sup>: 1) sensibilizar a los *profesores* sobre su rol como orientadores de los procesos de lectura y escritura académicas de los estudiantes a su cargo; 2) vincular las *iniciativas* en curso sobre lectura y escritura académicas desarrolladas por profesores o grupos de profesores en las diversas sedes de la universidad; 3) mejorar las competencias de lectura y escritura académicas de *estudiantes* pertenecientes a comunidades vulnerables sobre la base del reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural del país; y 4) conformar una *comunidad virtual de aprendizaje* en torno a la lectura y escritura académicas a través de los currículos (Santos, 2013d).

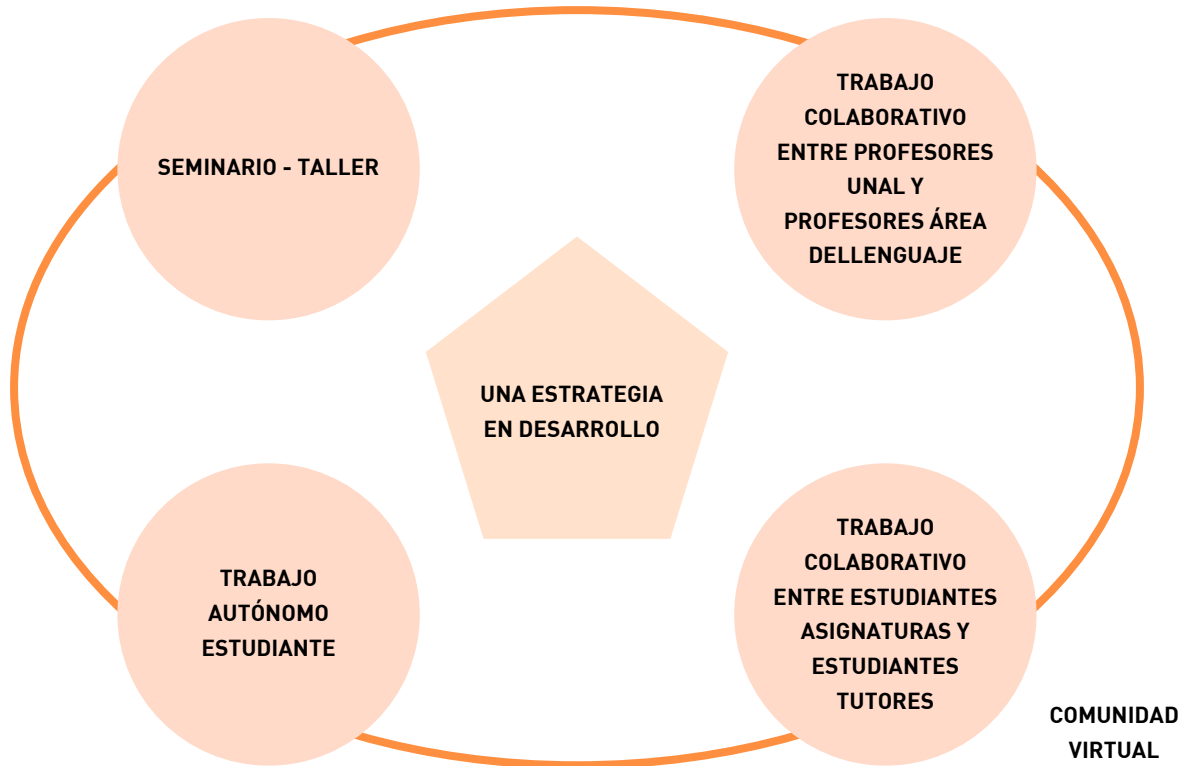
Para su configuración como estrategia institucional propuse la IAP (Fals-Borda, 2006a, 2006b; Fals-Borda y Ordonez, 2007) como re-activadora de espacios de comunicación ya constituidos en la universidad para la toma de decisiones relacionados con dicha estrategia. Así, de enero a mayo de 2013, al tiempo que me reunía con el grupo de profesoras del Departamento de Lingüística interesadas en participar en el proceso, la sometía al análisis del Comité de Vicedecanos Académicos de la sede Bogotá<sup>6</sup> y del equipo del Vicerrector Académico de la universidad a cargo de la gestión curricular en todas las sedes del nivel nacional<sup>7</sup>. Esta participación de los académicos responsables de la gestión curricular en cada una de las sedes de la universidad y de las once facultades en el caso de la sede Bogotá, desde el principio, permitió una preparación 'aterrizada' de la estrategia institucional: un programa académico. Los referentes teóricos y metodológicos así fueron incorporados de manera articulada en los dos proyectos de inversión, los cuales fueron aprobados por la Dirección Nacional de Planeación de la universidad en junio 14 de 2013 y hasta el 30 de noviembre de 2015.

El Programa LEA en la UN como estrategia institucional está compuesto por una serie de actividades con propósitos pedagógicos y de construcción de comunidad en torno a los temas de lectura y escritura. Las actividades que conforman la estrategia pedagógica son cinco: un seminario-taller sobre lectura y escritura académicas, en el cual todo profesor inscrito en el Programa se compromete a participar durante el semestre<sup>8</sup>; el trabajo colaborativo entre cada profesor de la universidad inscrito en esta iniciativa y un profesional del área del lenguaje asignado por el Programa; el trabajo colaborativo entre estudiantes de las asignaturas participantes y estudiantes auxiliares del Programa con rol de tutor; el trabajo autónomo de los estudiantes participantes; y una comunidad virtual de aprendizaje en torno a los temas de lectura y escritura académicas en español. Cada actividad está articulada con las otras y aporta algo específico a la estrategia pedagógica en general.

Para el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura académicas en español se ha explorado *in situ* la adecuación de los principios generales para la enseñanza de lenguas mediante tareas comunicativas

(Candlin, 1990; Estaire, 2005; Estaire y Zanón, 1990) desde una perspectiva pedagógica crítica (Freire, 2006)<sup>9</sup>. Esta propuesta de trabajo pedagógico de lenguas, originalmente gestada para procesos de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, ha sido adecuada a los procesos de fortalecimiento de la lectura y escritura académicas en la lengua oficial de la academia colombiana: el español. La figura 1 resume la estrategia pedagógica general en el Programa LEA en la UN.

Figura 1. Estrategia pedagógica del Programa LEA en la UN



Con base en la noción de endogénesis o *crecer desde dentro* propuesta para la IAP en Fals-Borda y Mora-Osejo (2003), el Programa LEA en la UN se desarrolla como estrategia metodológica a partir de tres fases, las cuales se describen y reflexionan en el siguiente apartado.

### FASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL VÍA IAP

Esta estrategia institucional se ha desarrollado a partir de tres fases: una fase de reconocimiento, una fase de exploración inicial y una fase de consolidación. El tránsito por estas fases tiene como propósito permitir a la comunidad universitaria, desde una perspectiva curricular, conocer sus formas particulares de organizar las diversas prácticas educativas que las constituyen, las creencias que informan tales prácticas, así como las experiencias significativas que sobre lectura y escritura académicas tienen los miembros de esta comunidad educativa.

## LA FASE DE RECONOCIMIENTO O CÓMO ABORDAR LOS CONFLICTOS 'DESDE DENTRO'

■ El grupo inicial surgió a partir del interés manifiesto de cinco profesoras de planta de este departamento en articular, por primera vez en esta unidad académica, sus líneas de trabajo investigativo y docente en torno a los temas de la lectura y escritura académicas.

La fase de reconocimiento, la cual fue planteada para el año 2013, estuvo orientada especialmente a identificar el grupo de académicos de planta del Departamento de Lingüística que se responsabilizaría del proceso de construcción del Programa LEA en la UN. Esta fase dio inicio seis meses antes de la aprobación de los dos proyectos de inversión por la Dirección Nacional de Planeación de la universidad. El grupo inicial surgió a partir del interés manifiesto de cinco profesoras de planta de este departamento en articular, por primera vez en esta unidad académica, sus líneas de trabajo investigativo y docente en torno a los temas de la lectura y escritura académicas. Dos meses después de las entusiastas reuniones para poner en marcha esta iniciativa institucional, la consolidación de este equipo se vio afectada, desde mi punto de vista, por tres tipos de condiciones no favorables en la facultad: condiciones de tiempo, condiciones sociales y condiciones políticas.

En cuanto a las *condiciones de tiempo*, el desempeño de cargos académico-administrativos de dos de las académicas, la alta carga de docencia de otra y la decisión de una cuarta colega de dedicar el tiempo laboral a otros frentes académicos fueron algunas de las razones que llevaron a que la mayoría de las integrantes del grupo no pudieran dedicar el tiempo requerido para poner en marcha esta iniciativa. Quedamos, así, respondiendo en nombre de este departamento, sólo dos profesoras de planta: una de las autoras de la propuesta inicial de 2012, quien, a pesar de su alta carga de docencia, dispuso ocho horas semanales durante un semestre; y yo, quien, aunque tampoco contaba con el tiempo que requería liderar esta estrategia institucional, decidí continuar pues, como gestora de la propuesta aprobada, había dado comienzo a un proceso participativo en la comunidad universitaria que no podía abandonar.

Estas dificultades con el tiempo se fueron amalgamando con una reconfiguración paulatina de las *condiciones sociales* intra y entre las unidades académicas y dependencias participantes. Mi inevitable interacción con las dependencias del nivel sede y nacional llevaron a que mi rol como directora del Programa colisionara, en ocasiones, con los roles (cargos) desempeñados por dos de las integrantes del equipo. Esta situación llegó, en ocasiones, a la generación de conflictos en el proceso de desarrollo de esta iniciativa institucional. Estas alteraciones en el orden social interno resultaron, con el paso del tiempo, en otro tipo de situaciones que obstruyeron la concreción de unas condiciones de trabajo más adecuadas para desempeñar mi rol como directora del Programa.

Finalmente, a la insuficiencia de tiempo y la ocurrencia de situaciones de conflicto derivadas de la reconfiguración del orden social en el departamento, se sumó la colisión de intereses a nivel de facultad con el nivel sede y nacional. Si bien la importancia de estas competencias comunicativas académicas en la universidad había sido reconocida en los discursos, prácticas e inversión a estos dos niveles, durante el primer año y medio este tema no fue prioritario a nivel de la facultad. Las *condiciones políticas* de ese momento no eran las más favorables. El decano de la época manifestó su inconformidad por no haber sido consultado oportunamente por los dos directores de los proyectos de inversión (director académico de la sede y el vicerrector académico de la universidad).


Ante tales condiciones de tiempo, sociales y políticas para la conformación de un equipo de profesores de planta que se responsabilizara del Programa, propuse, entonces, a los dos directores de los proyectos de inversión en el nivel sede y nacional dieran su aval para formar un equipo central con otras características. El resultado de un acuerdo en este sentido fue la vinculación de dos profesionales (un estudiante de la Maestría en Lingüística y un egresado del mismo programa) que me apoyaran en las labores de gestión académica (uno a nivel sede y otro en el nivel nacional, respectivamente). Con este apoyo a partir del segundo año de la estrategia y con el involucramiento entusiasta desde el inicio de esta IAP en los niveles de sede y el nivel central de la universidad, la conformación del equipo que lideraría esta iniciativa, objetivo de la fase de reconocimiento, se dio sin la participación activa de la facultad.

En resumen, poner en marcha una iniciativa institucional de este tipo requiere de una fase de reconocimiento que permita, de un lado, conocer en profundidad el contexto en el que tomará lugar la experiencia, así como, de otro lado, identificar los talentos individuales y la capacidad institucional general con que se cuenta en el momento para conformar un equipo que lidere su desarrollo. Los problemas encontrados en esta experiencia de IAP evidencian que la conformación de dicho equipo ocurre en el marco de condiciones materiales y procesos sociales y políticos concretos que lo configuran de maneras inesperadas. En este sentido, la IAP permite no solamente hacer un reconocimiento de las condiciones materiales, sociales y políticas existentes sino también re-construir y construir nuevas condiciones a estos niveles que hagan posible el desarrollo de iniciativas gestadas en muchas ocasiones en situaciones de adversidad como veremos a continuación.

### **LA FASE DE EXPLORACIÓN INICIAL O HACIA EL EMPODERAMIENTO DE LOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA LEA EN LA UN**

Dada la imposibilidad de contar con el apoyo de profesores de planta del departamento al que yo pertenecía y del decano de la época, surgió, entonces, la oportunidad de vincular a otros miembros de la comunidad universitaria: *egresados y estudiantes de varios posgrados de la universidad*. Su vinculación, aunque inicialmente pensada para el desarrollo de actividades de trabajo colaborativo con los profesores participantes en el Programa, se contempló, luego, también como un requerimiento para la conformación de un equipo de apoyo a la dirección del mismo.

Así, durante el primer año y medio de existencia del Programa, en sede Bogotá se ha vinculado contractualmente semestre a semestre un total de cinco profesionales formados por la universidad a nivel de posgrado en los campos de la lingüística, la educación, los estudios culturales y la comunicación y medios. Estos cinco egresados han desarrollado actividades concernientes al trabajo colaborativo con los profesores y estudiantes participantes en el Programa en esta sede (cuatro han trabajado colaborativamente con un máximo de 10 profesores cada uno cada semestre y, en un caso específico, con 25 estudiantes auxiliares que apoyan a los estudiantes de dos espacios académicos particulares<sup>10</sup>). Igualmente, dos estudiantes de la maestría en lingüística con

 En resumen, poner en marcha una iniciativa institucional de este tipo requiere de una fase de reconocimiento que permita, de un lado, conocer en profundidad el contexto en el que tomará lugar la experiencia, así como, de otro lado, identificar los talentos individuales y la capacidad institucional general con que se cuenta en el momento para conformar un equipo que lidere su desarrollo.

En términos del currículo como medio para el fortalecimiento de la lectura y escritura académicas de los estudiantes de la universidad puede decirse que la población estudiantil a quien va dirigida la estrategia institucional se ha visto beneficiada de los procesos de formación que han recibido en la universidad los ahora egresados que se vinculan como profesionales del apoyo del Programa.

énfasis en bilingüismo se vincularon a dos de las ahora cinco sedes de presencia nacional (cada uno de estos profesionales acompañó durante un año a un máximo de cinco profesores en las sedes Amazonía y Orinoquía, respectivamente; luego fueron reemplazados por profesionales residentes en estas regiones, como se había acordado en un comienzo).

En términos del *currículo como medio* para el fortalecimiento de la lectura y escritura académicas de los estudiantes de la universidad puede decirse que la población estudiantil a quien va dirigida la estrategia institucional se ha visto beneficiada de los procesos de formación que han recibido en la universidad los ahora egresados que se vinculan como profesionales del apoyo del Programa. Esta situación ha permitido no solo *evaluar los procesos de formación de los que han egresado* sino también *hacer ajustes en las asignaturas claves de la formación profesional actual de estudiantes en el área del lenguaje*<sup>11</sup>.

Con el propósito de que la misma comunidad universitaria realizara un proceso de *exploración y reconocimiento de su potencial en el proceso de construcción de esta iniciativa*, de común acuerdo con el Vicerrector Académico de la universidad y director del proyecto de inversión a nivel nacional, en julio de 2013 procedí a invitar a los profesores que se desempeñaban como directores académicos de las sedes andinas (Medellín, Manizales y Palmira) y directores de sede de presencia nacional (Caribe, Amazonía y Orinoquía) a postular a un docente que liderara esta estrategia institucional en cada sede<sup>12</sup>. Mientras cuatro de seis directores sugirieron que fueran los docentes a cargo de los cursos de nivelación de lectoescritura quienes se vincularan al Programa para liderarlo en sus sedes, dos directores de igual número de sedes de presencia nacional solicitaron apoyo al Programa para la consecución de profesionales debido a que no contaban con nombres a postular<sup>13</sup>. Resultado de estas postulaciones y búsquedas fue la *conformación de un equipo interdisciplinar* en el Programa LEA en la UN, esto es, un grupo de 13 profesionales con formación y experiencia colectiva en los campos de la lingüística, la comunicación social, la enseñanza de lenguas, la filosofía, la administración educativa y los estudios amazónicos. Este equipo ha ido cambiando con el paso del tiempo a causa de nuevas circunstancias.

Algunos de los docentes a cargo de los cursos nivelatorios de lectoescritura en las diferentes sedes de la universidad, han comenzado a analizar con otros miembros del equipo del Programa, así como con profesores y estudiantes participantes del mismo, la manera más adecuada de articular los objetivos de dichos cursos con los objetivos de los cursos de formación disciplinar y profesional que reciben los estudiantes de primer semestre que los toman. Se prevé para el último año de la estrategia institucional consolidar esta articulación a partir de los resultados de estas conversaciones, así como de las propuestas surgidas en un seminario organizado y realizado por el Programa en la ciudad de Medellín en octubre de 2014<sup>14</sup>.

Durante el desarrollo oficial de la estrategia, se han hecho algunos ajustes al equipo, principalmente por una valoración conjunta de los desafíos que plantea, a nivel laboral, la construcción de una práctica profesional distinta a la de la docencia en el campo del lenguaje. Trabajar colaborativamente con los

profesores y estudiantes participantes de un Programa como este ha implicado desarrollar una capacidad de negociación en todos y cada uno de los miembros del equipo, la cual se ha visto fogueada a varios niveles y sobre varios temas. El tiempo es uno de los asuntos más críticos a negociar entre los participantes para lograr *un manejo eficiente del tiempo de todos* en el desarrollo de las actividades del Programa. Construir *desde dentro* ha resultado en acuerdos tales como que las reuniones de discusión y configuración conjunta del plan de acción en cada asignatura por parte del profesor responsable de un grupo específico de estudiantes y el profesional de nuestro Programa, toman lugar en el tiempo de preparación de clases del profesor. También se ha acordado que los talleres, sobre temas requeridos para la elaboración de la tarea comunicativa académica final escrita sugerida por el profesor, se realizan en las clases de la asignatura inscrita en franjas de tiempo concertadas. Estos acuerdos, contruidos en el proceso, han desmontado las solicitudes iniciales de los profesores por la aprobación de más tiempo en sus cargas académicas, así como la imposición a los estudiantes beneficiarios de tiempos adicionales a las horas de clase en la asignatura inscrita.

Los inconvenientes que se han presentado en el equipo del Programa LEA en la UN están asociados, básicamente, a las dificultades que algunos profesionales de apoyo del Programa han tenido en la *articulación de sus compromisos laborales* en esta y otras universidades. Igualmente, para varios de ellos ha sido difícil *el manejo de la incertidumbre* tanto en lo referido al tiempo a negociar semestre a semestre como en lo concerniente a algunas posturas asumidas por profesores y estudiantes. En este sentido, es importante mencionar que una de las áreas de formación profesional más débiles identificadas en el equipo del Programa fue la relacionada con la de *gestión de proyectos y de liderazgo*. Identificada esta problemática, fue necesario incluir, en nuestras actividades de trabajo de equipo, una jornada de teoría y ejercicios prácticos sobre habilidades de gestión para el apoyo que prestamos a la comunidad universitaria.

En esta fase, para la participación de profesores y estudiantes de la universidad en el Programa, se han creado, y en ocasiones recreado, *espacios de comunicación* tales como charlas, reuniones, comités, talleres, seminarios intersemestrales, etc., orientados a reflexionar con ellos sobre aspectos puntuales de lectura y escritura académicas en la universidad contemporánea. Con base en las reflexiones generadas en estos espacios, invitamos a los profesores a tomar decisiones informadas para su participación en el Programa<sup>15</sup>. Si bien una charla introductoria sobre el Programa puede no ser suficiente, es indispensable realizarla para dispersar expectativas equivocadas sobre el quehacer de los profesionales y estudiantes de apoyo de nuestro Programa. Una de estas creencias es que el único tipo de apoyo que pueden prestar los profesionales y estudiantes en el campo del lenguaje es la revisión y corrección de textos académicos escritos. Esta creencia se relaciona con una necesidad real de los profesores de encontrar apoyo en la universidad a una labor de la docencia que consume mucho tiempo: leer, revisar, corregir y calificar trabajos escritos. A partir del diálogo con los profesores y los estudian-

■ A partir del diálogo con los profesores y los estudiantes participantes, se ha ido cambiando gradualmente esta creencia; más que correctores de estilo, los profesores y estudiantes beneficiarios han encontrado en los profesionales y estudiantes de apoyo del Programa *interlocutores que les ayudan, desde una mirada interdisciplinar, a comprender y abordar más adecuada y oportunamente las complejidades de la lectura y escritura académicas.*

tes participantes, se ha ido cambiando gradualmente esta creencia; más que correctores de estilo, los profesores y estudiantes beneficiarios han encontrado en los profesionales y estudiantes de apoyo del Programa *interlocutores que les ayudan, desde una mirada interdisciplinar, a comprender y abordar más adecuada y oportunamente las complejidades de la lectura y escritura académicas.* Al hacerlo se ha ido transformado gradualmente, también, su apreciación y aproximación más autónoma a los procesos de planeación, elaboración y evaluación de textos académicos escritos.

Teniendo en cuenta las experiencias de aula en torno a la lectura y escritura académicas de los estudiantes que podemos acompañar con recursos cada semestre (de 40 a 50 en sede Bogotá, siete en cada sede andina Medellín, Manizales y Palmira y cinco en cada sede de presencia nacional Amazonía, Orinoquía y Caribe), en el Programa ha participado un promedio semestral<sup>16</sup> de 56 profesores de diferentes disciplinas y profesiones (35 profesores en sede Bogotá y 27 en las otras seis sedes) y un promedio de 2,370 estudiantes (1,807 en sede Bogotá y 560 en las demás sedes) (Santos, Baquero y Londoño, 2013; Santos y Londoño, 2013, 2014a, 2014b). Es importante mencionar que esta comunidad universitaria forma parte de una nación pluricultural y plurilingüística, la cual está conformada por 80 grupos étnicos que tienen al español como su lengua oficial en coexistencia con 65 lenguas indígenas, dos lenguas criollas, la lengua romaní y la lengua de señas colombiana.

Reconociendo esta diversidad lingüística y cultural, el Programa ha vinculado también profesionales para desarrollar *materiales adecuados y relevantes a las realidades de bilingüismo e interculturalidad de aspirantes y estudiantes* de primer semestre de las sedes de presencia nacional (Caribe, Amazonía y Orinoquía) y en sede Bogotá a estudiantes extranjeros y estudiantes sordos. Ha sido una oportunidad para sensibilizar a diferentes miembros de la comunidad universitaria sobre la existencia de estas situaciones de bilingüismo e interculturalidad y la generación de situaciones de injusticia que pueden desprenderse de una aproximación 'normalizante' de la lectura y escritura académicas.

Resultado del desarrollo de las experiencias de aula en este año y medio ha sido la identificación de uno de los retos más grandes para garantizar la continuidad de esta estrategia institucional: la *articulación oportuna y adecuada de los esfuerzos de las dependencias a cargo de procesos administrativos.* En nuestro caso, la lentitud en el trámite para la creación, revisión y firma de contratos, en el nivel nacional, ha generado vacíos en la continuidad de la estrategia pedagógica, lo cual ha afectado procesos de trabajo colaborativo con profesores y estudiantes<sup>17</sup>.

Finalmente, para el apoyo a los procesos de fortalecimiento de la lectura y escritura académicas de los estudiantes inscritos en las asignaturas participantes en el Programa, se han unido, desde sus inicios y de manera semestral en sede Bogotá, 10 *estudiantes de pregrado de los programas curriculares en el área del lenguaje y 3 de otras áreas,* según acuerdo con los Vicedecanos Académicos de la sede. Estos estudiantes se vinculan con una dedicación de 20 horas a la semana cada uno durante cuatro meses para realizar tutorías



individuales y en pequeños grupos con los estudiantes de las asignaturas participantes en el semestre respectivo; todo a partir del plan de acción pedagógico concertado entre el profesor de la universidad responsable por la asignatura participante y el profesional de apoyo del Programa que lo acompaña. Con miras a promover el aprendizaje autónomo, cada estudiante de las asignaturas participantes toma la *decisión* de asistir a las tutorías para continuar con su proceso de fortalecimiento de la lectura y escritura académicas.

En el segundo semestre de 2014 logramos enviar a un estudiante de los programas en el área del lenguaje ubicados en la sede Bogotá, a cada una de las sedes andinas y de presencia nacional. Tenemos contemplado aumentar el número de estudiantes auxiliares que se desplazarán a cada sede en 2015<sup>18</sup>. El mayor reto a este nivel ha sido *articular los procesos académicos de los estudiantes auxiliares que apoyan el Programa como tutores con los procesos académicos de los estudiantes beneficiarios*. En esta dirección, ya hemos logrado desarrollar cuatro trabajos de grado en modalidad pasantía y seis trabajos finales de seminarios de trabajo de grado. Sin embargo, esta articulación requiere, nuevamente, de profesores de planta que dirijan tales trabajos de grado. Por el momento, sin que sea la situación ideal, he sido yo, como directora del Programa, quien cada semestre ha respondido a este tipo de solicitud. En la tabla 1 se resumen las actividades y características de las dos fases descritas en esta experiencia IAP<sup>19</sup> orientadas al fortalecimiento de la lectura y escritura de estudiantes universitarios.


 El mayor reto a este nivel ha sido articular los procesos académicos de los estudiantes auxiliares que apoyan el Programa como tutores con los procesos académicos de los estudiantes beneficiarios.

Tabla 1


Fases, actividades y características			
FASE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	CARACTERÍSTICAS
<b>RECONOCIMIENTO</b>	Identificar iniciativas de investigación y extensión existentes en la(s) unidad(es) académica(s) a cargo del (los) campo(s) de conocimiento más relevante(s).	Conformar equipo académico central que lidere la estrategia institucional.	El equipo se configura a partir de las condiciones materiales, sociales y políticas existentes, así como de la (re) construcción de este tipo de condiciones en el marco de las negociaciones en la comunidad universitaria respectiva.
<b>EXPLORACIÓN INICIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer fortalezas y debilidades en la capacidad institucional para responder al reto.</li> <li>• Preparar en la acción a los profesionales del área del lenguaje participantes para la gestión de un proceso de innovación pedagógica y el trabajo colaborativo con áreas disciplinares diversas.</li> <li>• Establecer acuerdos mínimos con académicos en dependencias responsables de procesos curriculares en la universidad.</li> <li>• Identificar tipos de espacios académicos que caracterizan la cotidianidad curricular universitaria.</li> <li>• Analizar las necesidades de fortalecimiento de la lectura y escritura de estudiantes pertenecientes a la diversidad lingüística y cultural de la comunidad universitaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y vincular profesionales del área del lenguaje para cada facultad y/o sede.</li> <li>• Conformar equipos de trabajo por facultad y/o sede (profesores áreas disciplinares, profesionales del área del lenguaje y estudiantes auxiliares).</li> <li>• (Re)crear espacios de comunicación existentes (i.e. charlas, comités, talleres, seminarios de formación docente).</li> <li>• Concertar tipos diversos de trabajo colaborativo interdisciplinar según proceso curricular implicado.</li> <li>• Desarrollar materiales de apoyo impreso y digital para los estudiantes participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los perfiles y formación de profesionales en el área del lenguaje deben responder a los requerimientos de un trabajo interdisciplinar colaborativo para la innovación pedagógica.</li> <li>• El trabajo colaborativo interdisciplinar requiere de una gestión del tiempo distinta a la asociada a 'dictar clase'.</li> <li>• Algunos espacios de comunicación existentes requieren de una reconfiguración de sus dinámicas para la generación de ideas y el establecimiento de acuerdos.</li> <li>• Los profesionales del área del lenguaje requieren adquirir un tipo de versatilidad acorde con la versatilidad de las actividades curriculares de la universidad contemporánea.</li> </ul>

### CONSIDERACIONES FINALES

El fortalecimiento de la lectura y escritura académicas a través de los currículos requiere el reconocimiento de múltiples y diferentes escenarios en las que ellas ocurren y tienen sentido en la universidad. Así, para construir *desde dentro* nuevas prácticas de lectura y escritura académicas a través de los currículos en la universidad (currículo como medio) y nuevas prácticas universitarias a través de la lectura y escritura académicas (currículo como fin), es necesario promover *espacios de comunicación* en los que los participantes conozcan, reconozcan, dialoguen y aprendan sobre los diferentes tipos de personas, experiencias, saberes y prácticas de lectura y escritura académicas que convergen en su comunidad universitaria. Como se ha mostrado aquí, la IAP permite la construcción o reconstrucción de estos espacios de comunicación.

En primer lugar, la IAP promueve procesos de argumentación llamados a desmontar posiciones egoístas (i.e. intereses individuales que buscan usufructuar los esfuerzos colectivos) o juegos de poder (i.e. entre roles sociales en la universidad), los cuales obstaculizan la *razón práctica* que debe caracterizar las prácticas democráticas en la universidad. Para ello, es importante que los profesionales del área del lenguaje podamos reconocer como iguales a los miembros de la comunidad universitaria en la toma y puesta en marcha de decisiones sobre los procesos de lectura y escritura académicas en sus disciplinas y profesiones. Esta *conjunción de saberes* es necesaria para la transformación de las prácticas de lectura y escritura académicas y con ellas de las prácticas educativas universitarias a las que están vinculadas. Esta transformación solo puede ser posible gracias a la identificación y reflexión sobre las condiciones que favorecen, en el tiempo, su configuración deseable<sup>20</sup>. Esta identificación de y reflexión sobre la transformación de las prácticas de lectura y escritura académicas están estrechamente vinculadas al re-establecimiento de *la relación sujeto/sujeto* en la construcción de conocimiento desde dentro de la comunidad universitaria sobre cómo fortalecer los procesos de lectura y escritura académicas. La experiencia del Programa LEA en la UN como IAP ha permitido capitalizar el potencial de las ideas de estudiantes, profesores y directivos de la universidad para su fortalecimiento. Este proceso está inextricablemente asociado *al compromiso* de transformar las prácticas investigativas mismas, pues ellas deben promover una *epistemología holística* que fortalezca la producción autónoma de conocimiento de profesores y estudiantes universitarios pertenecientes a disciplinas y profesiones diversas. En este sentido, la convicción sobre la importancia de la participación de los diferentes miembros de la comunidad universitaria en la consecución del objetivo de esta experiencia IAP ha resultado en la ratificación del compromiso de quienes la lideramos para transformar las prácticas investigativas de acuerdo con las dinámicas y aprendizajes de la comunidad educativa involucrada. Esta construcción de conocimiento *desde dentro de la universidad* exige desmontar epistemologías reduccionistas sobre la posesión del saber por parte de expertos. La experiencia obtenida en el desarrollo de propuestas investigativas participativas que promueven la construcción de epistemologías más comprensivas permite confirmar, en primer lugar, que, en asuntos de cambio educativo, tiene un mayor impacto la convergencia y potenciación de la pluralidad de saberes y acciones que caracterizan a la universidad. En segundo lugar, una experiencia de IAP como la compartida en este capítulo nos invita a enfrentar con entusiasmo la inevitable ocurrencia de conflictos generados por el desacomodamiento de creencias y prácticas arraigadas en la forma de *hacer currículo* en nuestras universidades cuando se trata de propuestas de innovación pedagógica y curricular.

Uno de los desafíos más importantes que enfrenta esta IAP en su etapa de consolidación es culminar la configuración de la estrategia de sostenibilidad a la medida de cada facultad y sede. Igualmente, un reto especial en esta fase es la continuidad en la exploración de posibles formas de articular la labor del Programa LEA en la UN con la educación media<sup>21</sup>. Otro desafío se relaciona

 Uno de los desafíos más importantes que enfrenta esta IAP en su etapa de consolidación es culminar la configuración de la estrategia de sostenibilidad a la medida de cada facultad y sede.

con la consolidación de la comunidad virtual de aprendizaje en torno a los temas de lectura y escritura académicas. Sin embargo, el mayor reto seguirá siendo llegar a la totalidad de la población profesoral y estudiantil de esta, la universidad pública estatal más grande del país. En esta línea, restan muchas más historias por contar sobre esta IAP; confío en que la que he contado en este capítulo pueda contribuir a una mejor comprensión sobre cómo este tipo de investigación puede aportar al fortalecimiento de la lectura y escritura académicas a través de los currículos en la universidad.

Finalmente, sobre la satisfacción del criterio de redundancia del investigador (Fals-Borda y Ordonez, 2007, p. 12) que permite determinar si ya se ha encontrado una solución al problema que gestó la IAP, puedo decir que, si bien todavía soy vista como una persona que se necesita, hay indicadores claros del empoderamiento de profesores y estudiantes participantes en el Programa, así como de los profesionales y estudiantes auxiliares del mismo. El sentido de compromiso con *la causa común* es conmovedor a tal punto que su participación no sólo se limita al rol que asumieron al momento de su vinculación al Programa. Profesores y estudiantes participantes, así como estudiantes auxiliares del Programa, siguen explorando posibilidades de crecimiento profesional y académico en torno a los temas de lectura y escritura académicas al interior del Programa. Estas exploraciones autónomas están abriendo nuevos caminos hacia la consecución de la misma meta<sup>22</sup>.

## ■ REFERENCIAS

- Abouchaar, A., Becerra, E. y Mora, G. (Eds.). (2010). *Memorias Seminario Escritura Académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá DC, Colombia: Departamento de Lingüística.
- Abouchaar, A., Gómez, A., Mora, G., Moya, C. y Ochoa, L. (2009). *Centro de Sede para la lectura y la escritura*. Departamento de Lingüística. Bogotá DC.
- Agray, N., García, C., Moya, S., Ramírez, H., Reyes, J. y Sánchez, W. (2014). *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. Bogotá DC: Siglo del Hombre Editores.
- Apple, M. (2005). Doing things the 'right' way: legitimating educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57(3), 271-293.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Standford, California: Standford University Press.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicacion, Lenguaje y Educacion*, 7-8, 33-53.

- De Souza, J. F. (2007). La contribucion del pensamiento de Orlando Fals Borda a la Teoria de la Educacion. In M. Doris Santos and Todhunter (Ed.), *Action Research and Education in context of poverty: a tribute to the life and work of Professor Orlando Fals Borda* (pp. 13-35). Bogota: Universidad de La Salle.
- Estaire, S. (2005). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicacion, Lenguaje y Educacion*, 7-8, 55-90.
- Fals-Borda, O. (2006a). The North-South convergence: 30-year first-person assessment of PAR. *Action Research*, 4(3), 351-358.
- Fals-Borda, O. (2006b). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. In P. R. H. Bradbury (Ed.), *Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration*. (pp. 362). London: The SAGE Publications.
- Fals-Borda, O. y Mora-Osejo, L. E. (2003). Context and Diffusion of Knowledge: A Critique of Eurocentrism. *Action Research*, 1(1), 29-37.
- Fals-Borda, O., y Ordonez, S. (2007). Investigacion Accion participativa: Donde las aguas se juntan para dar forma a la vida. Entrevista con Orlando Fals Borda. *Revista Internacional Magisterio*(26), 10-14.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. (3a ed.). Madrid: Morata.
- Grundy, S. (2007). Killing me softly: the audit culture and the death of participation. In D. Santos (Ed.), *Action research and education in contexts of poverty. A tribute to the life and work of Professor Orlando Fals Borda* (pp. 71-82). Bogota: Universidad de La Salle.
- Grundy, S. y Santos, D. (2007). Efecto liberador de la Investigación Acción Participativa y la Acción Participante. Entrevista con Shirley Grundy de la Universidad de Deakin, Australia. *Revista Internacional Magisterio*, 26, 22-25.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.

- Koo, S. y Lester, J. (2014). Naming and Un-Naming a research study 'participatory'. *The Qualitative Report*, 19(How to 11), 1-13. Recuperado de: <http://www.nova.edu.ssss/QR/QR19/koo11.pdf>
- Mora, G. (2012). *La escritura académica y los estudiantes PAES en la Universidad Nacional, sede Bogotá*. Bogotá DC.
- Ochoa, L. y Mora, G. (2012). *Programa de fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas en la Universidad Nacional de Colombia*. [Propuesta inicial.]. Bogotá DC.
- Santos, D. (2007). Investigación Acción, educación y discurso: sobre la narración de historias. In M. Doris Santos and Todhunter (Ed.), *Investigacion Acción y Educación en contextos de pobreza. Un homenaje a la vida y obra del Maestro Orlando Fals Borda* (pp. 37-53). Bogotá, DC: Universidad de La Salle.
- Santos, D. (2009a). *Hablemos sobre la escritura académica: Un diálogo en la Universidad desde la interculturalidad*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogota DC.
- Santos, D. (2009b). La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá, DC, Colombia (Código DIB- 8005034). Informe técnico. (pp. 14). Bogota, DC: Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, D. (2012a). *'On New Beginnings': Natality and (Participatory) Action Research in Higher Education* (Doctor of Philosophy), Charles Sturt University, Wagga Wagga, NSW, Australia.
- Santos, D. (2012b). The politics of storytelling: unfolding the multiple layers of politics in (P)AR publications. *Educational Action Research*, 20(1), 113-128.
- Santos, D. (2013a). Los discursos de la exclusión social y el Análisis Crítico del Discurso como acción política: Reflexiones a partir del análisis textual de un documento de política educativa universitaria. *Discurso & Sociedad*, 7(4), 740-762.
- Santos, D. (2013b). Mimesis y bilingüismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América Latina. *Forma y Funcion*, 26(1), 183-216.
- Santos, D. (2013c). (Participatory) Action Research and the Political realm. In B. Dennis, L. Carspecken y P. F. Carspecken (Eds.), *Qualitative Research: A Reader in Philosophy, Core Concepts, and Practice* (pp. 492-514). New York: Peter Lang Publishing Inc.

- Santos, D. (2013d). *Programa Fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) en español a través de los currículos en las diferentes sedes de la Universidad Nacional de Colombia (LEA en la UN)*. Bogotá DC, Colombia.
- Santos, D. (en Revisión). Re-signifying participatory action research (PAR) in higher education: What does 'P' stand for in PAR? *Educational Action Research*.
- Santos, D., Baquero, J. y Londoño, P. (2013). Programa Fortalecimiento de competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) en español a través de los currículos en la Universidad Nacional de Colombia (pp. 21). Bogotá DC: Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, D. y Londoño, P. (2013). Fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) a través de los currículos y uso de las lenguas extranjeras para la proyección internacional. Informe ejecutivo Lectura y escritura académicas en español a través de los currículos (pp. 21). Bogotá, DC: Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, D. y Londoño, P. (2014a). Fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) en español a través de los currículos en la sede Bogotá. Informe 2014. (pp. 9). Dirección Académica sede Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, D. y Londoño, P. (2014b). Fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) a través de los currículos y uso de las lenguas extranjeras para la proyección internacional. Informe ejecutivo Lectura y escritura académicas en español a través de los currículos 2014-1 (pp. 10). Bogotá, DC: Universidad Nacional de Colombia.
- Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Funcion*, 24(1), 75-105.
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir. Escritura y poder en la universidad.*: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- UNAL. (2013). *Calidad académica y autonomía responsable. Plan global de desarrollo 2013-2015*. Bogotá DC.
- UNAL. (2014). *Indicadores básicos de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá DC: Universidad Nacional de Colombia.

## Notas

---

<sup>1</sup>El uso de letra cursiva es mía.

<sup>2</sup>En Colombia, desde 2009 el Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), adscrito al Ministerio de Educación Nacional, exige a las universidades que sus estudiantes presenten la prueba Saber Pro como requisito para obtener el título de pregrado. Los resultados obtenidos son utilizados para emitir juicios sobre la calidad de la educación ofrecida por las universidades.

<sup>3</sup>Como parte de una reforma académica en la universidad en 2008, se crearon cursos nivelatorios de inglés, lectoescritura en español y matemáticas a través del Acuerdo No. 237 de 2008 del Consejo Académico. Específicamente en el caso de los cursos nivelatorios de lectoescritura, han estado dirigidos a los aspirantes admitidos que, semestre a semestre, han obtenido los puntajes más bajos en la sección de comprensión de textos argumentativos en la prueba de admisión de esta universidad. Desde 2009, la universidad ha previsto una partida presupuestal que cubre cada semestre a un total de 300 estudiantes en el caso de la sede Bogotá, 200 en cada sede andina (Medellín, Manizales y Palmira) y la totalidad de aspirantes admitidos en las sedes de presencia nacional (Caribe, Amazonía, Orinoquía y Tumaco). Estos cursos son obligatorios y la calificación final obtenida por el estudiante se tiene en cuenta para su promedio académico acumulado.

<sup>4</sup>La idea de formular un proyecto de inversión para conseguir el objetivo en cuestión del Plan de Desarrollo 2013-2015 en la sede Bogotá fue acogida también para formular uno igual dirigido por la Vicerrectoría Académica de la universidad para su consecución en las demás sedes de la universidad.

<sup>5</sup>De los cinco objetivos propuestos en Ochoa y Mora (2012), se mantuvo solamente el de sensibilizar a los profesores frente a su papel en los procesos de lectura y escritura académicas de sus estudiantes; los otros cuatro fueron subsumidos en el objetivo 3 del nuevo programa o contemplados como actividades a desarrollar en el Programa.

<sup>6</sup>El Comité de Vicedecanos Académicos de la sede Bogotá está presidido por el Director Académico de la sede y los once vicedecanos académicos de igual número de facultades. Este comité sesiona los jueves cada quince días.

<sup>7</sup>Este equipo está conformado por los directores académicos de las sedes andinas (Medellín, Manizales y Palmira) y los directores de las sedes de presencia nacional (Amazonía, Caribe, Orinoquía y más recientemente Tumaco). Algunas de sus sesiones de trabajo se desarrollan por videoconferencias o de manera presencial en Bogotá o cualquiera de las demás sedes de la universidad; en todo caso, son convocadas siempre por el Vicerrector Académico.

<sup>8</sup>En las sedes Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira el seminario-taller de profesores del Programa LEA en la UN se realiza cada quince días en días y horas concertados con los profesores inscritos cada período académico. En las sedes de presencia nacional (Caribe, Amazonía y Orinoquía) tiene una periodicidad mensual.

<sup>9</sup>La primera versión del programa no presentaba un enfoque pedagógico específico para la enseñanza de lenguas. En su sección de aspectos de metodología, se señalaba que se nutriría de experiencias diversas en el área y de los problemas identificados en los estudiantes con dificultades en las pruebas Saber Pro (Ochoa y Mora, 2012).

<sup>10</sup>Este profesional ha apoyado desde el primer semestre de 2013 a los profesores de la cátedra de sede de 1,000 estudiantes mencionada en otro apartado, y un programa de tutorías académicas de la Facultad de Derecho. En ambos casos se ha concertado el apoyo permanente a los estudiantes auxiliares de estos



dos espacios académicos particulares.

<sup>11</sup>Estos ajustes se han dado en la asignatura *Didáctica de la Lengua Española en la Licenciatura en Español y Filología Clásica*, asignatura cursada por varios estudiantes auxiliares del Programa. Más recientemente, se ha revisado y configurado una línea de la Maestría en Educación para la formación de investigadores sobre la lectura y escritura a través de los currículos.

<sup>12</sup>A estas conversaciones y tomas de decisión se unieron luego, y, durante visitas de la dirección del Programa una vez al semestre, los profesores a cargo de la coordinación del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) a través del cual son admitidos estudiantes en las sedes de presencia nacional (Caribe, Amazonía, Orinoquía y más recientemente Tumaco).

<sup>13</sup>Los profesionales sugeridos fueron los dos egresados ya mencionados provenientes de nuestros programas curriculares. Un año después se vincularon profesionales en el campo de las ciencias humanas residentes en estas regiones.

<sup>14</sup>Este evento tuvo como objetivo que todos los docentes a cargo de los cursos nivelatorios de lectoescritura en todas las sedes se conocieran y compartieran sus propuestas de trabajo para este espacio académico de primer semestre.

<sup>15</sup>El profesor interesado en vincularse al Programa puede seleccionar una asignatura de pregrado o posgrado a su cargo en el semestre.

<sup>16</sup>Este promedio es un poco más bajo de lo previsto debido a que hemos tenido dos períodos académicos (2013-2 y 2014-1) en los que el desarrollo de las actividades del Programa se vio afectado por dos situaciones de anormalidad académica caracterizadas, entre otros aspectos, por bloqueos de edificios por parte de un grupo de trabajadores de la universidad en conflicto con las directivas de la misma.

<sup>17</sup>Debido a los tiempos de la contratación en el nivel nacional durante el segundo semestre de 2014 dos sedes andinas (sedes Medellín y Palmira) se vieron gravemente afectadas. Mientras en una de ellas (sede Medellín) se disgregó el grupo de profesores que venía vinculado al Programa, en la otra (sede Palmira), el grupo de profesores continuó sólo con el apoyo del estudiante auxiliar del Programa. Ambas situaciones fueron difíciles de sortear.

<sup>18</sup>Debido a inconvenientes de tipo curricular presentados a estudiantes de los programas en el área del lenguaje en sede Bogotá, los equipos en cada sede han decidido fortalecer la participación de estudiantes de otras disciplinas que muestren fortaleza en sus competencias de lectura y escritura académicas. Estos últimos estudiantes se desempeñan más como 'compañeros de escritura' que como tutores en el campo.

<sup>19</sup>Al momento de la escritura de este capítulo, la fase de consolidación de la estrategia institucional prevista para 2014-2015 se encuentra en desarrollo.

<sup>20</sup>Según Bourdieu (1990, p. 56), no es posible comprender una 'práctica' en el presente sin una comprensión de las condiciones materiales e inmateriales que la moldearon en su temporalidad.

<sup>21</sup>Al momento de la escritura de este capítulo se ha logrado dar inicio a la oferta de la Maestría en Educación con énfasis en el tema de lectura y escritura a través de los currículos a maestros vinculados a la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Se encuentra, igualmente, en curso, a propósito de conversaciones con el Ministerio de Educación Nacional, el proceso de admisión de docentes de la educación media en dos de cinco secretarías de educación de alta dispersión geográfica en el país en las que la universidad cuenta con sedes (Orinoquía y Amazonía).

<sup>22</sup>Algunos profesores participantes se encuentran explorando maneras de publicar los textos escritos de sus estudiantes, así como las orientaciones que han consolidado sobre diversos tipos de textos académicos en sus campos

disciplinares y profesionales. Algunos de los estudiantes beneficiarios, por su parte, han optado por continuar sus procesos individuales de manera directa con el Programa, estén sus profesores participando o no. De otro lado, algunos estudiantes auxiliares del Programa han encontrado un campo de desarrollo profesional que continúan proyectando al interior de la comunidad universitaria. Los profesionales de apoyo del Programa que trabajan en otras universidades se han convertido en portadores de un discurso y prácticas que han comenzado a impactar otras comunidades universitarias, al tiempo que construyen nuevas posibilidades de trabajo colaborativo al interior de la universidad.

# CAPÍTULO XIII LOS CEMENTI

### **VIOLETA MOLINA NATERA**

---

Magíster en Lingüística y Español por la Universidad del Valle (Colombia). Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2015.

Proyecto de tesis: "Teoría, práctica y administración de los centros y programas de escritura en América Latina". Fundadora y Directora del Centro de Escritura Javeriano, 2015. Profesora Asistente del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Miembro del grupo de Investigación en Procesos y Medios de Comunicación. Sus principales líneas de investigación son las culturas de expresión escrita y la comunicación en contextos educativos.

#### RESUMEN

Los centros de escritura son una estrategia de acompañamiento individual que se implementa en instituciones de educación superior para mejorar las habilidades de escritura de sus miembros. Este abordaje se origina en las universidades norteamericanas que, a mediados del siglo XX, optaron por iniciativas diversas para afrontar las necesidades especiales en lectura y escritura de los estudiantes. Aunque al inicio la motivación fue predominantemente remedial, con el tiempo esto dejó de ser el foco de atención y se centró el apoyo en las habilidades de escritura del tutorado. En su mayoría, este apoyo es realizado por estudiantes que son formados para desempeñar este trabajo.

En Latinoamérica, recientemente se ha mostrado un interés en la creación de estos programas. Debido a que su diseño depende de las posibilidades, intereses y necesidades de cada institución, los centros de escritura varían entre sí, pero el objetivo sigue siendo el mismo: brindar un ambiente de aprendizaje colaborativo, distinto al del aula de clases, en el que los tutorados reciban una asesoría personalizada en escritura.

Este capítulo ofrece las bases mínimas que se necesitan para el diseño de un centro de escritura, con algunos pasos para guiar su creación. Se espera ofrecer la orientación necesaria para los lectores interesados en el diseño e implementación de centros de escritura en instituciones educativas de nuestra región.

#### INTRODUCCIÓN

“Una hora de conversación sobre escritura en el momento adecuado entre las personas adecuadas puede ser más valioso que un semestre de una clase obligatoria cuando no es el momento correcto”.  
(North, 1994, p.16)

Tener una comunidad académica cuyos miembros tengan una formación integral que les permita generar aportes significativos a la sociedad es, o debería ser, la meta de todas las universidades. Sus misiones, en términos generales, pretenden expresar ese deseo institucional. Por ello constantemente están a la búsqueda de estrategias y acciones que se acerquen al cumplimiento de sus objetivos para hacerlas más eficientes y más competitivas. En esa búsqueda merecen especial atención las iniciativas que, atendiendo una necesidad particular, pero compartida por toda la comunidad, pueden tener un impacto institucional.

Este es precisamente el caso de los centros de escritura (en adelante CE), una estrategia que cada vez más despierta el interés de instituciones de educación superior en Latinoamérica. Debido a que varios de estos programas

Los CE no fueron el resultado de una decisión que determinara el establecimiento de un programa específico, sino la consecuencia de una serie de hechos que confluyeron en una misma idea. Aunque hoy en día los CE se consideran a sí mismos como un espacio alternativo, en algunos casos incluso opuesto, a los salones de clase, su origen estuvo precisamente en las aulas.

han comenzado a dar cuenta de las actividades que realizan, hay una creciente atención hacia la implementación y el desarrollo de los mismos. Sin embargo, el acercamiento hacia las teorías que subyacen las prácticas de los CE es aún muy tímida para muchos, en gran parte debido a que se han desarrollado en Estados Unidos y muchas de las personas interesadas en estos programas establecen poca relación con la literatura en inglés o no pueden acceder con facilidad a los textos. Por esta razón, muchos de los intentos de implementación de CE fracasan debido a que se parte de imaginarios y buenas intenciones más que de una base teórica específica de estos programas.

Este capítulo es un primer acercamiento que se pretende ofrecer a los lectores sobre qué es un CE, de dónde vienen y cómo se diseñan y operan. En primer lugar, se ofrece una visión panorámica de los antecedentes que contribuyeron a su formación, y el desarrollo que tienen estos programas hasta el momento en nuestra región. Luego se presentan los principios que los rigen y las prácticas que llevan a cabo, en un intento por relacionar la teoría y la práctica de los CE. En la segunda parte se plantean algunas estrategias que pueden contribuir al diseño y la implementación de estos programas, sin el ánimo de ofrecer *la receta exacta*, sino de señalar algunos aspectos a tener en cuenta. De igual forma, se presentan ideas para la selección y capacitación de personal, la gestión administrativa y la evaluación de estos programas, con miras a orientar al académico que quiera emprender una dirección o coordinación de un CE.

## ¿QUÉ SON LOS CENTROS DE ESCRITURA?

Para entender el concepto de los CE, es necesario situarlo en una perspectiva histórica que permita comprender las razones de su creación y las que han motivado su desarrollo actual. Teniendo en cuenta que esta iniciativa surge y evoluciona en Estados Unidos, inicialmente se esbozan los principales antecedentes en este país y luego los que han promovido el desarrollo en América Latina. Tener claro estos antecedentes es el punto de partida para comprender la filosofía que fundamenta las prácticas de los CE, por esta razón se presentarán los principios teóricos de los CE, que esta comunidad reconoce como su filosofía, para luego mostrar en qué consisten las prácticas de estos centros.

### ANTECEDENTES EN UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS

Los CE no fueron el resultado de una decisión que determinara el establecimiento de un programa específico, sino la consecuencia de una serie de hechos que confluyeron en una misma idea. Aunque hoy en día los CE se consideran a sí mismos como un espacio alternativo, en algunos casos incluso opuesto, a los salones de clase, su origen estuvo precisamente en las aulas. Se puede empezar a hablar de antecedentes a partir del método de laboratorios de escritura, que se generó durante las tres primeras décadas del siglo XX en clases de composición escrita de universidades norteamericanas (Carino, 1995). Este método consistía en hacer que los estudiantes escribieran sobre temas escogidos por ellos, y que tuvieran una asesoría individual en clase, después de la cual los textos se leerían y revisarían entre pares (Moore, 1950).

Además de los laboratorios, se experimentó con clínicas de escritura, en un intento por superar las dificultades de los estudiantes con bajo nivel de preparación que ingresaron masivamente a partir de los años 30. Estas clínicas eran espacios diferentes al aula de clase, en los que semanalmente asistían los estudiantes por voluntad propia o remitidos por los profesores (Moore, 1950). En estas clínicas de escritura, los profesores hacían un diagnóstico de las dificultades individuales de los estudiantes. Luego, se sugerían unas conductas a seguir en las que, entre otras cosas, a través de preguntas los llevaban a encontrar las respuestas que se presumía ya tenían. Este abordaje se conoció como la consejería no directiva Rogeriana (Boquet, 1999) y ofrecía a los estudiantes un ambiente seguro en el que podían expresar sus pensamientos e ideas, tal como lo harían en un consultorio psicológico.

Es interesante ver en ambos antecedentes las raíces de los CE modernos. Podría decirse que el método de laboratorio estaría más enfocado en buscar medidas relacionadas con el currículo y la enseñanza de la escritura en la universidad, mientras que las clínicas veían más el problema centrado en el estudiante, por lo tanto el enfoque era eminentemente remediar tales problemas. Por un lado los laboratorios tienen su origen en las prácticas hegemónicas de las universidades, pero por otro las clínicas se derivan de una práctica contrahegemónica (Boquet, 1999). Estas diferencias evidencian el carácter heterogéneo que se puede observar en los CE y que reza en un adagio de esta comunidad: "Cada centro de escritura es diferente".

Existieron también otros hechos relacionados con políticas de estado que impulsaron este tipo de iniciativas. Alrededor de los años 40, las fuerzas militares debían preparar a sus oficiales para la Segunda Guerra Mundial, para lo cual se establecieron programas en las universidades para formar profesionales de inglés en un lapso de dos semestres, cuando normalmente se formaban en dos años (Carino, 1995). El énfasis que se dio fue en comunicación y el método consistía en que cada estudiante debía aprender a su propio ritmo la cantidad de material que pudiera cubrir, de manera similar a como se trabajaba en los laboratorios.

Posteriormente vinieron las *admisiones abiertas* (*open admissions*), en las que también hubo llamados de entes gubernamentales a incorporar acciones para "ayudar a los estudiantes que necesitan orientación e instrucción extra para ganar las competencias y las 'destrezas' requeridas" (Yahner y Murdick, 1991, p.13). Dentro de estas acciones, además de los cursos remediales, los CE se ofrecieron como una alternativa a estos cursos a los que los estudiantes se negaban por sentirse discriminados.

El último antecedente que se presenta en esta breve historia tiene que ver con los programas de escritura a través del currículo (WAC) o escritura en las disciplinas (WID). Al ser programas que fomentan la escritura en todas las disciplinas, muchos de ellos generaron CE para apoyarlos e incluso para coordinarlos (Waller, 2002). A partir de los 70 y 80 los laboratorios pasaron a denominarse centros, que significa, según Harris (1995a) gente con gente. A comienzos de los 80 conformaron la *National Writing Center Association (NWCA)*, que posteriormente pasó a tener un carácter y denominación

■ Una modalidad que está también destacándose son los centros de recursos virtuales, que son páginas web con un repositorio de recursos de diversa índole dirigidos a ofrecer guías a los escritores de textos académicos. Aunque no son CE, algunos se acercan más a lo que entendemos como un programa de escritura, dependiendo de su modalidad.

internacional. La *International Writing Center Association*, en adelante *IWCA*,<sup>1</sup> congrega 10 asociaciones regionales en Estados Unidos y las asociaciones de Europa, Norte de África y Medio Oriente y Latinoamérica, además de CE de Japón, Canadá, entre otros países que no cuentan con asociaciones regionales. Actualmente los CE dejaron a un lado los ejercicios en serie, en libros o casetes elaborados por ellos, para pasar a las conversaciones cara a cara alrededor de los textos de los estudiantes que reciben el apoyo, que es su principal característica.

### **ANTECEDENTES EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS**

Si bien existen publicaciones que han recopilado la historia de los CE en Norteamérica, es poco lo que se conoce de estos programas en Latinoamérica, principalmente porque la historia apenas se empieza a escribir. En un reciente artículo (Molina-Natera, 2014) mencionó algunos de estos antecedentes regionales. En Latinoamérica la mayoría de los académicos conocieron sobre los CE por dos razones: por su propia experiencia en universidades norteamericanas y por las investigaciones publicadas a comienzo de la década del 2000 por Paula Carlino. Esta autora buscó cuáles eran las prácticas exitosas que se ofrecían en universidades australianas, canadienses y estadounidenses, y los CE fueron una de las prácticas que destacó (Carlino 2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b).

Sin embargo, el primer CE existía mucho antes de estas publicaciones. La Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano, fundó su CE en 1994, constituyéndose en el primero de estos programas en la región latinoamericana. Diez años después se creó el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (CARLE) del Instituto Tecnológico Autónomo de México, que combinó las tutorías de escritura, las estrategias para el estudio y el fortalecimiento del inglés. En Sudamérica el Centro de Escritura Javeriano fue el primero en encender la llama en el 2008, en Cali, Colombia.

Diversas estrategias han permitido que se divulgue el trabajo de los CE en Latinoamérica, entre las que se pueden mencionar la participación en los eventos académicos, las páginas web y redes sociales de dichos programas. Esto motivó la planeación de un encuentro para intercambiar experiencias y reconocer las diversas prácticas de estos programas. En octubre de 2013 se reunieron en Cali (Colombia) representantes de este país, al igual que de Chile, México, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela y España. La principal conclusión de dicho encuentro fue la necesidad de consolidar una comunidad académica en torno a los centros y programas de escritura latinoamericanos, razón que impulsó la creación de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE).

Actualmente la RLCPE congrega tanto a centros como programas (que no incluyen CE pero que son programas de cobertura institucional para atender las necesidades de lectura y escritura de las universidades). Una modalidad que está también destacándose son los centros de recursos virtuales, que son páginas web con un repositorio de recursos de diversa índole dirigidos a ofrecer guías a los escritores de textos académicos. Aunque no



son CE, algunos se acercan más a lo que entendemos como un programa de escritura, dependiendo de su modalidad. También se observa que actualmente los CE que tienen página web incluyen recursos virtuales o digitales para facilitar los procesos de escritura. Sin embargo, es necesario insistir en que una página web no es un CE.

Núñez (2013) analiza las páginas de nueve CE (la mayoría de ellos son centros de recursos virtuales o programas de escritura) y encuentra que en la región iberoamericana el principal objetivo de estos programas es la formación, seguido por la información, el asesoramiento, la promoción y la investigación. Aunque Núñez (2013) no diferencia CE de centro de recursos virtual ni programa de escritura, encuentra que estos programas, aunque están apareciendo tímidamente, cada vez van ganando más espacio, principalmente a través de la web.

### FILOSOFÍA DE LOS CENTROS DE ESCRITURA: LAS TUTORÍAS

Un debate de muchos años ha sido tratar de definir qué es un CE. Desde el artículo de North (1984) el debate no ha cesado para tratar de explicar a los directivos, profesores de otras disciplinas e incluso a los estudiantes en qué consiste el trabajo que realizan estos centros. Lo primero que se trata de explicar es lo que *no* es, teniendo en cuenta la tradición de un enfoque remedial de la escritura, como se vio antes:

Muchos centros de escritura se distancian a sí mismos de una clasificación remedial promoviendo los centros de escritura como espacios para *todos* los escritores, *no solo* los escritores remediales. El calificativo [remedial] solo fue una respuesta defensiva a la falta de reconocimiento (Grimm, 1999, p.10).

En este sentido, estos centros no son servicios de corrección de estilo al que se envían textos para revisar ortografía, normas de referencias o gramática. Tampoco son servicios para estudiantes con problemas de aprendizaje, aunque eventualmente podrían apoyar casos que tengan algún manejo en otra instancia del campus. Mucho menos son *correccionales* a los que se envía por obligación a los estudiantes con reiterados problemas de escritura o que han incurrido en faltas académicas, como el plagio. Tampoco es un espacio en el que se confina un estudiante porque tiene dificultades en su expresión escrita con el fin de que sea *curado* de su problema. Los casos anteriores pueden tener acompañamiento en un CE, pero las razones para asistir no deben entenderse como únicamente remediar problemas, sino que cualquier persona puede asistir en busca de lectores críticos que contribuyan al fortalecimiento de sus procesos de escritura.

Los CE se conciben como espacios de aprendizaje activo en los que un tutor (o mentor) acompaña el proceso de desarrollo de las destrezas de escritura de un tutorado, que puede ser un estudiante o incluso un profesor. North (1984) plantea que la tutoría debe centrarse en el estudiante y en la revisión, no del

Los CE se conciben como espacios de aprendizaje activo en los que un tutor (o mentor) acompaña el proceso de desarrollo de las destrezas de escritura de un tutorado, que puede ser un estudiante o incluso un profesor.

Un concepto que es transversal al concepto de CE es el aprendizaje colaborativo y la construcción social del conocimiento. En ese sentido, Lunsford (1991) plantea que los CE son excelentes sitios para asumir la difícil tarea de crear un ambiente colaborativo que promueva la excelencia y motive el aprendizaje activo.

texto, sino del proceso que dicho texto indica que el escritor ha seguido. Esto básicamente se logra a través de un diálogo en el que el tutor por medio de preguntas va orientando al escritor al descubrimiento de sus propias dificultades y la manera de superarlas. De acuerdo con Harris (1995b), el trabajo personalizado de los CE no usurpa, reemplaza o duplica las clases de escritura, pero tampoco compensa las falencias de clases en las que los profesores no logran los objetivos propuestos. Estos centros fomentan una conversación colaborativa, en la que ambas partes persiguen la misma meta: el desarrollo de las destrezas de escritura (en muchos casos también de lectura). Esto, según la autora, se logra con un interés afectivo que permita la adquisición del conocimiento estratégico que se pueda transferir a otras situaciones.

Harris (1988) también plantea su concepto de CE tratando de unificar los variados abordajes que ellos pueden tener:

- Las tutorías se ofrecen en un contexto uno a uno, aunque pueden ser también en pequeños grupos.
- Los tutores son mentores y colaboradores, no profesores. Si lo son, deben desligarse en la tutoría de esta investidura y actuar como un lector crítico que no es figura de autoridad o superioridad.
- Las necesidades individuales de cada estudiante son el foco de la tutoría, no los contenidos que el tutor traiga *prefabricados*.
- Se fomenta en las tutorías la experimentación y la práctica. No son una clase de escritura sino un espacio informal, experimental y activo.
- Los tutores deben estar preparados para responder a diversos géneros y tipos de texto, sin que ello implique ser expertos en la disciplina o en el tema del texto.
- Los CE están disponibles para estudiantes de todos los niveles de proficiencia escrita. También están disponibles para profesores que quieran trabajar en sus propios textos o en el diseño de materiales para sus cursos.

Un concepto que es transversal al concepto de CE es el aprendizaje colaborativo y la construcción social del conocimiento. En ese sentido, Lunsford (1991) plantea que los CE son excelentes sitios para asumir la difícil tarea de crear un ambiente colaborativo que promueva la excelencia y motive el aprendizaje activo. De igual forma, Murphy (1994) señala que, más allá del modelo de la escritura como proceso, el construccionismo social tiene implicaciones significativas para los CE en tanto involucra aspectos como la representación de la tarea, el análisis de la audiencia y el propósito, cruciales en la construcción de un texto.

De esta forma he tratado de mostrar que los CE, aunque no tienen un concepto unificado, tienen unos principios básicos que articulan su quehacer y fundamentan las tutorías. Si hay algo que se puede entender como el corazón de un CE es la tutoría, la interacción individual centrada en el escritor. Estas tutorías pasaron de un modelo remedial al modelo cognitivo de la escritura

como proceso, en la que todo giraba en torno al escritor. De esta forma, más recientemente, teorías como el construccionismo social han contribuido a representar un modelo de CE con una base teórica más cercana a sus propias prácticas.

### **LAS (OTRAS) PRÁCTICAS DE LOS CENTROS DE ESCRITURA**

Partiendo de que “todos los CE son diferentes”, podemos hablar de una diversidad de prácticas, que van más allá de las tutorías. Trataré de presentar las más representativas y de las que hay evidencia significativa.

En primer lugar, están los entrenamientos o capacitaciones para los tutores. Si tenemos en cuenta que en la mayoría de los casos los tutores son estudiantes universitarios (de pregrado o posgrado), es necesario considerar la preparación que se requiere para tal rol. En algunos casos hay la posibilidad de otorgar créditos por formación a los estudiantes que reciben un número de horas de capacitación o bien un curso de un semestre, en los que se abordan aspectos relacionados con el proceso de escritura, los roles que puede (y no puede) desempeñar el tutor, los tipos de tutoría, el proceso que se sigue en una tutoría, entre otros (Guillespie y Lerner, 2004; Ryan y Zimmerelli, 2010). Es importante notar que estos no son cursos de teorías lingüísticas ni psicológicas porque no se busca formar profesores de lengua sino tutores de escritura. También esta formación puede transcurrir por fuera de un curso regular en sesiones dirigidas por el director del centro<sup>2</sup>.

Otra área estratégica es la investigación en los CE. Son innumerables las investigaciones que pueden adelantarse desde estos espacios y por ello han sido aprovechados tanto por los directores como por los tutores como espacio de indagación, reflexión y análisis sobre las propias prácticas. Los CE ofrecen una amplia base investigativa en prácticas empíricas o basadas en evidencia (Babcok y Thonus, 2012), que han contribuido a la consolidación de una comunidad académica cada vez más desarrollada. Adicionalmente, estas prácticas investigativas son la base para la evaluación de los programas y los avances de los mismos.

Muchos CE son parte de un programa de escritura a través del currículo en el cual la formación y acompañamiento docente son un eje central (Harris, 2002). A través de talleres, cursos o diplomados los CE desarrollan en los profesores de las disciplinas habilidades para que generen actividades de lectura y escritura que buscan favorecer el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Esto puede incluir el acompañamiento para el diseño de guías de trabajo y rúbricas de evaluación. Muchas veces esta estrategia también incluye visitas de los tutores a las clases o acompañamiento a través de las tutorías para los estudiantes de esos profesores.

Además de los profesores de las disciplinas, los CE acompañan las prácticas de escritura de los investigadores en las diferentes universidades. Esto puede llevarse a cabo a través de cursos de escritura de artículos científicos, de acompañamiento a los investigadores en su proceso de escritura o mediante la combinación de ambos.

Debido al auge de la difusión de contenidos a través de la web, los centros de escritura están cada vez más comprometidos con la producción

■ Los CE ofrecen una amplia base investigativa en prácticas empíricas o basadas en evidencia (Babcok y Thonus, 2012), que han contribuido a la consolidación de una comunidad académica cada vez más desarrollada.

En primer lugar, es necesario investigar teoría y práctica de CE y tener varios referentes para decidir cuál modelo se adaptará o implementará.

de materiales y recursos educativos para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura (Barrios, 2004). Un recorrido por las páginas de estos programas puede mostrar una amplia variedad de recursos, que van desde guías o resúmenes en pdf, pasando por diapositivas de talleres o *podcast*, hasta videos educativos o multimedias interactivas para el desarrollo de las habilidades relacionadas con la escritura.

He explicado la importancia de la interacción cara a cara para el diálogo que constituye la tutoría. Sin embargo, los medios disponibles han permitido el desarrollo de tutorías a través de medios virtuales que comparten las mismas características de una tutoría presencial (Bell, 2006). Estas tutorías pueden ser asincrónicas o sincrónicas y se llevan a cabo a través de diferentes plataformas (Inman y Sewell, 2003). Aunque hasta ahora el único CE que ofrece esta modalidad en América Latina es el Centro de Escritura Javeriano de Cali, es muy probable que más centros implementen plataformas para atender en línea a sus usuarios.

## **DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN CENTRO DE ESCRITURA**

Crear un CE incluye una serie de variables que, si no se tiene un antecedente cercano, fácilmente podrían omitirse. En primer lugar, es necesario investigar teoría y práctica de CE y tener varios referentes para decidir cuál modelo se adaptará o implementará. Con eso claro, se debe formular una propuesta para buscar el respaldo institucional. Pero también es necesario anticipar variables como el equipo con el que se trabajará y el tipo de servicios que se ofrecerán para pensar en cómo se administrará y se evaluará el trabajo adelantado. Al final de este capítulo se incluye un anexo que presenta unos pasos básicos que le ayudarán al lector en el proceso de diseño de un CE.

### **PLANEACIÓN DE LA PROPUESTA**

Es posible que tengamos en mente la planeación de un CE porque hemos escuchado al respecto y nos gusta la idea, porque nos han asignado esa tarea o porque hemos visto que esa es una meta que nos conviene a nosotros mismos, a la institución o a nuestros estudiantes. Sea cual sea la razón, para pensar en la idea de un CE en una institución de educación superior lo primero que hay que asegurar es el apoyo institucional. Son muchas las iniciativas que se han quedado en la intención de un profesor muy entusiasmado con la idea de un CE y que por falta de apoyo solo se quedó en el intento. Además, para crear un nuevo CE se requiere mucha investigación, diseñar una planeación y tener una visión (Childers, 2010).

Una vez que se ha adelantado la investigación, que debe ir más allá de explorar páginas en la web, y al momento de planear la creación de un CE es necesario diseñar un plan estratégico. En primer lugar, debe madurar la idea y elaborarla pensando en las necesidades y las posibilidades de su institución<sup>3</sup>. Un error muy frecuente es tratar de copiar el modelo de otra institución tratando de emular una buena práctica que es ajena a la realidad de su universidad. Sin embargo, contar con el apoyo de una institución con experiencia en CE es una

fortaleza que no se puede descartar, cuando se cuenta con la posibilidad. Como parte de su investigación, dialogue con un colega director o coordinador de un centro (presencial o virtualmente, por teléfono o por correo electrónico) y cuénteles sus ideas, pero, sobre todo, formule todas sus preguntas de manera abierta.

Una vez su idea esté consolidada, empiece a redactar su proyecto. Puede basarse en la estructura que propone Childers (2010) que consta de lo siguiente:

- Introducción
- Fundamentación o Justificación
- Objetivos y metas
- Plan de implementación a tres años
- Conclusión
- Bibliografía
- Presupuesto detallado estimado para cada año
- Materiales o documentación de apoyo

Además de las preguntas que están más adelante en el anexo *Paso a paso para crear un CE*, piense en los argumentos que va a esgrimir para convencer a un funcionario directivo para que sea su aliado en el impulso de su CE. Lo más importante que debe responder es *¿por qué mi institución necesita un CE?* Si usted conoce su institución, conoce bien cuáles serán las respuestas a sus demandas y al anticiparlas estará preparando su estrategia. Pero, si no anticipa las respuestas de sus directivos, probablemente su defensa no resultará lo suficientemente convincente. Un aspecto a considerar pueden ser las relaciones que su centro podría tener con otros entes institucionales como servicios de consejería, de bienestar universitario, etc. Defina cómo, en lugar de prestar servicios similares, va a ofrecer algo distinto que complementaría lo que ya existe y cuáles serían las relaciones con esas dependencias.

Planee sus metas (a largo plazo) con objetivos medibles (a corto plazo). Por ejemplo, usted podría planearse como meta involucrar a los profesores de todas las disciplinas en el trabajo del CE. Un primer objetivo para lograrlo podría ser conocer las necesidades de escritura al interior de las disciplinas y una acción para ello podría ser diseñar una encuesta en la que indague por los tipos de texto, las tareas académicas de escritura y las prácticas profesionales de escritura propias de cada disciplina. Luego podría plantearse otro objetivo en relación con la formación de estos profesores en el desarrollo de actividades de escribir para pensar y escribir para aprender. Aquí podría proponerse como acciones una serie de talleres con un pequeño grupo de profesores. De esta forma, usted puede alinear sus metas con sus objetivos y las acciones que ejecutará y, lo mejor de todo, usted puede ajustar esta planeación en sus evaluaciones anuales.

Cuando tenga sus argumentos definidos, busque el directivo con el que va a establecer una alianza para presentar su proyecto. Puede ser, preferiblemente, su superior. Prepare un resumen ejecutivo y una presentación de su proyecto y definan el proceso a seguir. Elaboren un posible organigrama y la propuesta de financiación que presentarán ante un comité directivo.

■ Entre más relaciones establezca en esta planeación, mayor posibilidad tendrá de conseguir aliados. Tenga presente que por más motivado que usted esté con este proyecto, la defensa la hará ahora su directivo y él o ella debe proyectar este convencimiento.

Recuerde definir las posibles relaciones con el mayor número de instancias de su universidad, tanto en beneficios como en apoyos requeridos. Entre más relaciones establezca en esta planeación, mayor posibilidad tendrá de conseguir aliados. Tenga presente que por más motivado que usted esté con este proyecto, la defensa la hará ahora su directivo y él o ella debe proyectar este convencimiento.

Uno de los aspectos críticos a la hora de formular una propuesta para la creación de un CE, y en la que menos nos sentimos cómodos, es el presupuesto. Para ello, es necesario contar con ayuda de personas que nos informen sobre costos, por ejemplo, del valor de remuneración por hora para los tutores y el personal que vaya a ser parte del mismo, pues en las instituciones estos valores pueden variar de un departamento a otro. También es necesario definir el valor y los proveedores autorizados para los equipos que se requieran, así como el mobiliario y los materiales básicos con los que se trabajará. No olvide que debe discriminar los costos de implementación del centro (muebles y tecnología) de los costos de operación (personal, viajes, libros y materiales, y papelería y suministros), que podrían continuar en una base anual con las unidades académicas que lo financiarán. Childers (2010) recomienda diseñar un presupuesto flexible en el que se puedan establecer negociaciones con los directivos, quienes, en la mayoría de los casos, siempre quieren disminuir costos de operación: “Si presentamos algo con opciones que luego puedan ser adicionadas, empoderamos a aquellos con el poder de aprobar nuestro plan mientras que mantenemos algo de control” (p. 59).

Por último, asegure la sostenibilidad del centro. De ser posible, formule un plan a corto, mediano y largo plazo en el que a medida que se ven los beneficios se aumentan las demandas. Estas demandas (en personal, logística, equipos, comunicaciones, etc.) deben tener asegurada su financiación con el crecimiento proyectado. Es muy importante que quede registro de los acuerdos a través de resoluciones, actas de comités o de la forma que su institución lo establezca. Esto será la base para empezar a funcionar y su carta de navegación en adelante.

### **SELECCIÓN Y FORMACIÓN DE LOS TUTORES**

Un CE ofrece acompañamiento que es llevado a cabo por tutores que pueden tener distintos orígenes: pueden ser profesores del departamento de lenguas a los que se les pagan horas adicionales para asesorar la escritura de los estudiantes o bien pueden ser estudiantes de pre o posgrado que son capacitados para llevar a cabo esta labor. Sea una u otra la modalidad, es fundamental definir unos criterios de selección.

Para el caso de los estudiantes, un aspecto básico es que tengan habilidades de escritura que los hagan sobresalir en sus grupos. Además, las relaciones interpersonales deben ser óptimas para que puedan enfrentarse todos los días a personas desconocidas en un ambiente de trabajo muy cercano. Las destrezas de trabajo en equipo también podrían sumarse, pues un tutor es parte de un equipo en el que los aportes, al igual que las fallas, afectan a todo el centro. Estos criterios pueden ser observados por los profesores que

han tenido a los estudiantes en sus aulas, razón por la cual, la recomendación de un docente podría ser una opción que establezca un primer filtro. En algunos casos pueden ser los mismos tutores quienes recomienden a compañeros en quienes han observado estas habilidades.

En el caso de los profesores, no es tan fácil establecer estos criterios pues podría pensarse que todo profesor de lengua podría ser un tutor de escritura. Algo que se ha mencionado es que un tutor no es una figura de autoridad que transfiere una clase de lengua al contexto de una tutoría, por lo tanto, un criterio de selección podría ser la disponibilidad para “bajarse” del rol de profesor, al rol de un compañero de escritura. Como he señalado, son muchas las prácticas que se hacen en el centro de escritura, más allá de la tutoría, por lo tanto, este profesor también debería tener experiencia o interés en desarrollar algunas de esas prácticas. Por supuesto, las relaciones interpersonales igualmente son una variable crucial para desempeñar este trabajo, tanto con las personas que atiende como con sus compañeros de labor.

Ahora bien, en cualquiera de los casos lo presumible es la falta de experiencia en el trabajo como tutor de escritura, por lo tanto, es indispensable un entrenamiento específico. La mejor alternativa que se podría considerar, sería contar con un curso de un semestre en el que se puedan sentar bases teóricas y prácticas para desarrollar el rol de un tutor<sup>4</sup>. En el caso del Centro de Escritura Javeriano, existe una materia electiva de dos créditos que solo pueden tomar los estudiantes que presentan una carta de recomendación de un profesor o un tutor y una entrevista conmigo. Esta asignatura se divide en tres módulos: a) el proceso de escritura, mediante el cual los estudiantes a través del autoconocimiento de su propio proceso aprenden a reconocer cómo se puede acompañar en cada una de estas etapas (Ryan y Zimmerelli, 2010); b) ser tutor de escritura, en el que se identifican y se practican los roles del tutor, incluyendo el proceso de la tutoría y los diferentes tipos de tutorados (Ryan y Zimmerelli, 2010); por último, el módulo de revisión, en el que se trabajan los aspectos necesarios para revisar diversos tipos de textos académicos, modos de organización del discurso y algunos aspectos formales del lenguaje.

En este curso los estudiantes tienen la oportunidad de observar a los tutores experimentados al igual que adelantar prácticas con casos reales. Para estas prácticas primero se realizan juegos de roles con situaciones que podrían encontrarse (Guillespie y Lerner, 2004) y que los preparan para las tutorías reales. Como puede verse, no es un curso de lingüística ni de teorías del aprendizaje, pues la audiencia son estudiantes de todas las disciplinas. El propósito es usar los principios de las tutorías para entrenar a los tutores (Harris, 2010), enseñarlos a manejar la ansiedad frente algunos casos y a definir los roles que tendrán ellos y los tutorados para respetar el proceso del escritor y empoderarlo de manera que sea él quien haga el trabajo (Brooks, 1991).

Aunque un curso de formación siempre es la mejor alternativa (Guillespie y Kail, 2010), es claro que no todas las instituciones cuentan con la posibilidad de crear una asignatura para la formación de los tutores. Esto no puede significar que se omita esta labor, sino que deben buscarse otras alternativas. Algunas universidades llevan a cabo entrenamientos intensivos de una semana antes

■ En el caso de los profesores, no es tan fácil establecer estos criterios pues podría pensarse que todo profesor de lengua podría ser un tutor de escritura. Algo que se ha mencionado es que un tutor no es una figura de autoridad que transfiere una clase de lengua al contexto de una tutoría, por lo tanto, un criterio de selección podría ser la disponibilidad para “bajarse” del rol de profesor, al rol de un compañero de escritura.

Para el caso de los profesores, también es necesaria una estrategia de formación. Kail (2003) señaló que “romper con las expectativas tradicionales del aula de clase en el intercambio de la intimidad confusa e impredecible del formato de la tutoría llama a un cambio radical en la orientación del profesor hacia el aprendizaje y la enseñanza” (p.80).

del inicio de labores académicas o un curso vacacional sin créditos. Otra modalidad pueden ser capacitaciones semanales con el director individualmente o en sesiones grupales. Si la formación es simultánea con el trabajo, es importante que al menos las primeras sesiones sean de observación para no poner en riesgo al tutor frente a una situación que no sepa manejar. Sea que cuente con un curso de formación o con otra modalidad, es fundamental la reflexión que los tutores lleven de su propio aprendizaje, para lo cual una excelente alternativa son los portafolios (Click y Magruder, 2010).

Para el caso de los profesores, también es necesaria una estrategia de formación. Kail (2003) señaló que “romper con las expectativas tradicionales del aula de clase en el intercambio de la intimidad confusa e impredecible del formato de la tutoría llama a un cambio radical en la orientación del profesor hacia el aprendizaje y la enseñanza” (p.80). Por ello, Strang (2010) recomienda discutir artículos específicos sobre este cambio de orientación al tiempo que se observan a tutores experimentados. Posteriormente Strang, como director del centro, conduce tutorías junto con el profesor aprendiz en las que primero lo deja observar y le hace preguntas para luego darle el control de la tutoría e intervenir solo cuando es necesario. La clave está en entender que no se debe dar demasiada ayuda al tutorado pues esto limita su crecimiento intelectual, lo cual debería ser el objetivo principal de la tutoría: “hacer que menos sea más” (Sherwood, 1995 citado en Strang, 2010).

Por último, cualquier programa de formación para tutores (estudiantes o profesores) debe mantenerse a través de un plan de capacitación, en el que los mismos tutores pueden sugerir temas de interés. Dependiendo de las posibilidades, este plan podría considerar invitar a un experto, encargar al director o coordinador académico de su orientación, o asignarlo a los mismos tutores para que lo investiguen y lo compartan con sus compañeros.

### **GESTIÓN ADMINISTRATIVA**

Uno de los temas más discutidos entre la comunidad de CE es el de la profesionalización de los directores. En Estados Unidos se han creado cursos de formación para maestrías y doctorados con líneas especializadas para formar directores de CE. Obviamente nosotros en Latinoamérica estamos aún lejos de lograr este tipo de formación especializada, pero mientras tanto vale la pena tener en mente las recomendaciones que la IWCA establece para las condiciones de trabajo de un director.

Simpson (1985) plantea estas condiciones enfatizando en la necesidad de un ambiente de trabajo adecuado que ofrezca estabilidad laboral y continuidad para poder planear y ejecutar, que exista un reconocimiento del cargo al igual que con los demás profesores y administrativos, y una estructura administrativa claramente definida para que el director sepa a quién debe reportarse y a quién debe supervisar. De igual forma, invitan a que este cargo no se imponga contra la voluntad de alguien y que la evaluación del director sea hecha por alguien que pertenezca a la misma área de especialización.

Aunque algunas de estas recomendaciones pueden parecer inalcanzables en este momento, es necesario ir estableciendo unas condiciones de



trabajo para un cargo que en la actualidad no está claramente definido entre los directivos académicos. Para ir perfilando este cargo de director de centro o programa de escritura, pueden tenerse en cuenta las recomendaciones de Simpson (1985) sobre el tipo de preparación requerida para desempeñar esta posición, que complemento a continuación: experiencia en la enseñanza de la escritura académica en educación superior, conocimiento de teorías de aprendizaje, conocimiento y experiencia con métodos de investigación, conocimiento y experiencia con métodos de evaluación, experiencia en el desarrollo y evaluación de materiales. Se podría sumar a esto, como requisitos deseables, experiencia en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, conocimiento básico de contabilidad y de administración, gestión del recurso humano, diseño y administración de proyectos, formación docente, gestión del conocimiento, por mencionar algunas.

Estos requisitos mínimos y deseables evidencian que la labor de un director de un CE va mucho más allá de la docencia, la investigación y la administración. Como ya he mencionado, el director debe tener muy clara la visión que quiere de su centro para proponer las estrategias para lograrla. Esto implica también saber divulgar los resultados con todos los posibles interlocutores, tanto la administración como los usuarios, a fin de lograr un mayor respaldo y compromiso con el centro (Simpson, 2010). Uno de los principales errores al implementar este tipo de programas es asumir que después del montaje inicial ya se resolvió la necesidad que motivó su apertura y solo hay que mantener la propuesta inicial. Por el contrario, la socialización constante con los usuarios, a través de campañas publicitarias de diversa índole, y con los administrativos, a través de informes bien elaborados, renueva la vinculación y nos prepara para el éxito administrativo y presupuestal.

A estas relaciones habría que sumarle las relaciones con los profesores de las disciplinas, a quienes hay que sensibilizar y comprometer a través de comunicaciones y talleres. Igualmente, con el personal de apoyo de las distintas instancias universitarias (biblioteca, bienestar universitario, consejería, etc.) a través de la planeación estratégica de actividades que sumen, y no repliquen, esfuerzos para metas comunes. Por último, aunque no sean las menos importantes, las relaciones con los tutores deben ser las que construyan un equipo de trabajo consolidado y comprometido. Es fundamental interesarse en su desarrollo profesional y personal, para lo cual las capacitaciones y las actividades de integración son muy recomendadas. Estas actividades varían si se trata de tutores profesores o estudiantes, pero pueden ajustarse para hacerles sentir que no todo es trabajo y que su bienestar es indispensable para su crecimiento y su trabajo en el CE.

Por todo lo anterior, el trabajo del director de un CE cumple con las tres obligaciones que se esperan para un profesor: investigación, docencia y servicio. Es un trabajo que fomenta el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, la teoría y práctica de la escritura, al igual que la teoría y práctica de los centros de escritura. Asimismo, los directores enseñan a los tutores a responder a los escritos, a los escritores a comprender mejor su propio proceso de escritura y a los profesores a favorecer el aprendizaje a través de actividades de lectura

■ Estos requisitos mínimos y deseables evidencian que la labor de un director de un CE va mucho más allá de la docencia, la investigación y la administración. Como ya he mencionado, el director debe tener muy clara la visión que quiere de su centro para proponer las estrategias para lograrla.

y escritura, todo esto a través de investigaciones, talleres y tutorías. Por otro lado, los directores sirven a su campus universitario a través de la administración del centro, del aporte para fortalecer el compromiso de la institución con sus estudiantes y docentes, así como ayudando a mejorar la retención y el éxito académico de los estudiantes.

Además de lo anterior, sus obligaciones como profesor de planta incluyen, y tal vez no se limitan a las siguientes tareas del departamento: diseñar y enseñar cursos para pre y posgrado, apoyar el diseño curricular, seleccionar libros y recursos, contratar y formar a los tutores y profesores del área, participar en comités, hacer consejería académica para los estudiantes, dirigir o leer tesis, entre otras. A nivel de la institución, un director de CE participa de comités centrales para la universidad (académico, ético, desarrollo profesoral, etc.), en los que su experticia y experiencia lo hacen una figura clave para el logro de la misión institucional. Por todo ello sostengo que un director de un CE es una persona fundamental para la vida y desarrollo académico de una universidad, razón por la cual merece el reconocimiento, respaldo y responsabilidades que privilegien su quehacer en beneficio de la institución misma.

### **EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO**

Muchos directores y directivos asumen que el principal esfuerzo que implica un CE es su aprobación e implementación. Sin embargo, más allá de este momento inicial es necesario diseñar la evaluación que dará seguimiento y reformulación de la propuesta para ajustarla y mejorar la calidad del servicio y, en algunos casos, aumentar la cobertura. Esta evaluación no solo sirve para propósitos internos, sino que tiene lectores externos que generalmente tienen que ver con la aprobación de presupuestos de las unidades académicas. Simpson (1995) plantea que para lograr resultados efectivos a la hora de negociar con la administración central de una universidad que aloja un centro de escritura deben presentarse informes con datos precisos, detallados y reales. Estos informes deben orientarse a los asuntos que le conciernen o que se ha planteado como prioritarios la administración central. Simpson (1995) también recomienda que los informes no tengan un tono de quejas por marginalización o apoyo insuficiente, sino que más bien recuerden los beneficios que brinda el centro de escritura. De igual forma, aclara que la mayoría de las decisiones de evaluación (permanencia, ampliación, reducción) se toman principalmente al nivel de los departamentos y que tanto para estos como para la administración central el presupuesto, en cualquiera de sus formas, tiene que ver con la mayoría de sus decisiones.

Estas recomendaciones, como puede verse, siguen uno de los principios de las tutorías, relacionado con dejar a un lado las preconcepciones y observar lo que realmente está ocurriendo. Esta observación implica hacer un análisis exhaustivo de lo que hacemos, por qué lo hacemos y cómo podemos justificarlo a las personas que nos puedan ver como un gasto del presupuesto. Para ello Barnett (1997) y Lowe (2010) sugieren que se establezca la misión del centro de escritura con el fin de distribuirla entre los profesores y la administración central, de manera que se aclare en qué consiste la filosofía, pedagogía

y servicios de esta dependencia, tal vez en principio desconocida para ellos. A la hora de presentar informes, Barnett (1997) propone que se incluyan dos aspectos cruciales, que también deberían ser parte de la misión: la retención de estudiantes y la colaboración con los profesores de las disciplinas. El primero, en términos que indiquen que este programa se enfoca en asegurar que todos los estudiantes (y no algunos) tienen la oportunidad de aprender mientras cursan sus estudios y ayudarles a mejorar como escritores y como pensadores críticos, debido a que son esenciales para su éxito académico. El segundo aspecto se puede plantear, como la reciprocidad del beneficio en la relación del centro de escritura con los profesores, ya que este centro puede ayudar a fortalecer la relación profesor-estudiante, al ayudar a los docentes a elaborar tareas de escritura con un diseño, evaluación y criterios de calificación definidos, lo cual, a su vez, favorece el número de visitas de los estudiantes.

Además de comunicar los valores, objetivos y filosofía del centro de escritura a audiencias externas, la evaluación permite empoderar a los miembros del equipo de trabajo teniendo en cuenta que la escritura es esencial para la misión y reputación de la institución. Sin embargo, no debe limitarse la evaluación de un centro de escritura al conteo de estadísticas de visitas, información demográfica del personal atendido o los índices de satisfacción, aunque es también algo necesario. La evaluación más bien debería ayudar a responder preguntas más amplias como: ¿El centro de escritura hace mejores escritores?, ¿qué tipo de diferencias hacen las tutorías en la escritura de los estudiantes?, ¿cómo contribuye el trabajo del centro de escritura al logro de la misión y la planeación estratégica de la universidad? (Schendel y Macauley, 2012). De esta forma, la evaluación nos puede ayudar a entender de forma más tangible el trabajo que hacemos, lo que mejor funciona y cómo podemos hacerlo más accesible a todos los que sea posible.

Para el seguimiento y manejo administrativo de un centro de escritura, Lowe (2010) propone que sea una constante la planeación estratégica, entendida como una forma de planear para el futuro tomando en cuenta variables locales y el ambiente cada vez más competitivo de la educación superior. Los pasos que esta autora sigue para lograr el éxito en la planeación estratégica de su centro de escritura son: establecer la misión, seleccionar los objetivos, plantearse las metas, analizar las fortalezas y debilidades, estudiar las amenazas y oportunidades, preparar los documentos de planeación, asegurar la implementación y revisar el proceso. Esta planeación, según Lowe (2010), evita tener que reaccionar en el momento de urgencia y permite que en momentos de crisis los programas más estratégicamente organizados puedan sobrevivir.

Por otro lado, Hawthorne (2010) hace un llamado a tomar la evaluación como una reflexión que trascienda la fe o el optimismo con el que vemos esta práctica quienes estamos inmersos en ella y que respondamos “¿Cómo sabes lo que estás logrando?” (p. 237). Esta autora invita a tomar un modelo de evaluación orientado hacia los resultados, ya que permite dejar el control del proceso y los planes en manos del personal que pertenece al programa, a la vez que posibilita identificar los resultados deseados en términos de nuestros estudiantes, contextos y la filosofía del programa. Además de la evaluación orientada a los

■ Además de comunicar los valores, objetivos y filosofía del centro de escritura a audiencias externas, la evaluación permite empoderar a los miembros del equipo de trabajo teniendo en cuenta que la escritura es esencial para la misión y reputación de la institución.

Por todo lo anterior, la evaluación de un CE debe ir más allá de la obligación de responder a los informes anuales y convertirse en una fuente que posibilite la expansión y apertura.

resultados, una evaluación enfocada en comprender las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del centro de escritura podría incluir el análisis de las necesidades institucionales en relación con los servicios ofrecidos, la satisfacción de los usuarios, comparación con otros programas similares y la relación costo-beneficio.

Por todo lo anterior, la evaluación de un CE debe ir más allá de la obligación de responder a los informes anuales y convertirse en una fuente que posibilite la expansión y apertura. El trabajo de un director es constante en la búsqueda de un mayor posicionamiento de su centro en el campus, pero sin duda lo que ofrece una mejor impresión a la administración central es la gestión administrativa con calidad intachable por parte de un profesional experto (Simpson, 2010).

## CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha visto, los centros de escritura son una propuesta amplia y significativa en el contexto de las instituciones de educación superior. La experiencia anglosajona y latinoamericana ha demostrado que estos programas tienen muchas posibilidades de incidir en el currículo y de generar transformaciones significativas en las instituciones, con miras a formar profesionales críticos y mejor preparados para afrontar los desafíos que el mundo profesional les depara. Las tutorías constituyen una estrategia que complementa la enseñanza formal y contribuye a desarrollar habilidades de lectura y escritura desde un enfoque personalizado, centrado en las necesidades del tutorado. Además de las tutorías, son muchas las actividades que se llevan a cabo en un centro de escritura, como se demostró previamente, y el éxito de las mismas radica, en buena parte, en la gestión administrativa que lleva a cabo la persona que está al frente del mismo. Es por ello que es necesario que estos profesionales se capaciten en administración de programas de escritura, aunque es una rama del conocimiento que aún no se ha desarrollado en Latinoamérica, y que haya más espacios de discusión de este tipo de experiencias. Este punto plantea el desafío de consolidar un campo académico para los profesionales que se ocupan de la lectura y la escritura, de manera general, y de manera específica de los que tienen a su cargo la gestión o administración de estos programas. Este capítulo es un intento por contribuir a generar una cultura académica que reconozca las ideas subyacentes al desarrollo de estos centros y proporcionar elementos que ayuden a fortalecer la lectura y la escritura en las universidades a través del trabajo que promueven los centros de escritura.

## REFERENCIAS

Babcock, R. & Thonus, T. (2012). *Researching the Writing Center: Towards an Evidence-Based Practice*. New York, NY: Peter Lang.

Barnett, R. (1997). Redefining Our Existence: An Argument for Short and Long Term Goals and Objectives. *The Writing Center Journal*, 17 (2), 123-133.

- Barrios, B. (2004). Reimagining Writing Program Web Sites as Pedagogical Tools. *Computers and Composition*, 21 (1), 73-87.
- Bell, L. (2006). Preserving the Rhetorical Nature of Tutoring When Going Online. *The Writing Center Director's Resource Book*. Murphy, C. & Stay, B. (Eds.) Mahwah, NJ: Routledge. 351-358.
- Boquet, E. (1999). "Our Little Secret": A History of Writing Centers, Pre to Post-Open Admissions. *College Composition and Communication*, 50 (3), 463-482.
- Brooks, J. (1991). Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work. *Writing Lab Newsletter*, 15 (6), 1-4
- Carino, P. (1995). Early Writing Centers: Toward a History. *The Writing Center Journal*, 15 (2), 103-115.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7 (2), 43-61.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2003b). Pensamiento y lenguaje escrito en las universidades estadounidenses y australianas. *FLaCSo Educación*, 12 (26), 22-33.
- Carlino, P. (2003c). ¿Quién enseña a leer en la universidad? La perspectiva australiana. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura* (32), 88-98.
- Carlino, P. (2003d). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12 (26), 22-33.
- Carlino, P. (2004a). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y posgrado universitarios. *Actas electrónicas de la Reunión internacional "Mente y cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"*. Bariloche: Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25 (1), 16-27.

- Carlino, P. (2004c). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad? *I Congreso Internacional de educación, lenguaje y sociedad. Tensiones educativas en América Latina* (pp. 1-13). Santa Rosa: Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa.
- Carlino, P. (2005a). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, Estados Unidos y Argentina. *Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Retos para la democratización de la educación, Perspectiva comparada* (pp. 2-15). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Universidad Nacional de La Matanza.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación* (336), 143-168.
- Castellà, J. y Alliagas, C. (2016). Las mentorías entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica. Una experiencia en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. [Capítulo 11]. México: Ediciones SM.
- Childers, P. (2010). Designing a Strategic Plan for a Writing Center. *The Writing Center Director Resource Book*. Murphy, C. & Stay, B. (Eds.). Mahwah, NJ: Routledge. 53-70.
- Click, B. & Magruder, S. (2010). Implementing electronic portfolios as Part of the Writing Center: Connections, Benefits, Cautions, and Strategies. *The Writing Center Director Resource Book*. Murphy, C. & Stay, B. (Eds.). Mahwah, NJ: Routledge. 359-396.
- García-Arroyo, M. y Quintana, H. (2016). La capacitación profesional de los tutores en los centros de escritura. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. [Capítulo 14]. México: Ediciones SM.
- Grimm, N. (1999). *Good intentions: Writing center work for postmodern times*. Portsmouth, NH: Heinemann-Boyton/Cook.
- Guillespie, P. & Kail, H. (2010). Crossing Thresholds: Starting a Peer Tutoring Program. *The Writing Center Director Resource Book*. Murphy, C. & Stay, B. (Eds.). Mahwah, NJ: Routledge. 321-330.
- Guillespie, P. & Lerner, N. (2004). *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*.

- 2nd Edition. New York, NY: Pearson Longman.
- Harris, M. (1988). The Concept of a Writing Center. *The National Council of Teachers of English*. Recuperado de: <http://writingcenters.org/resources/starting-a-writing-cente/writing-center-concept/>
- Harris, M. (1995a). What's up and What's in: Trends and Traditions in Writing Centers. *Landmark Essays on Writing Centers*. Murphy, C. & Law, J. (Eds.). Davis, CA: Hermagoras Press. 27-36.
- Harris, M. (1995b). Talking in the Middle: Why Writers Need Writing Tutors. *College English*, 57(1), 27-42.
- Harris, M. (2002). "What would you like to work on today?". The Writing Center as a Site for Teacher Training. *Preparing College Teachers of Writing: Histories, Theories, Practices, and Programs*. Pytlik, B. & Liggett, S. (Eds.). New York, NY: Oxford University Press, 194-210.
- Harris, M. (2010). Using Tutorial Principles to Train Tutors: Practicing Our Practice. *The Writing Center Director Resource Book*. Murphy, C. & Stay, B. (Eds.). Mahwah, NJ: Routledge. 301-310.
- Hawthorne, J. (2010). Approaching Assessment as if It Matters. *The Writing Center Director Resource Book*. Murphy, C. & Stay, B. (Eds.). Mahwah, NJ: Routledge. 237-245.
- Inman, J. & Sewell, D. (2003). Mentoring in Electronic Spaces: Using Resources to Sustain Relationships. *The Center Will Hold: Critical Perspectives on Writing Center Scholarship*. Pemberton, M. & Kinkead, J. (Eds.). Logan, UT: Utah State University Press, 177-189.
- Kail, H. (2003). Separation, Initiation, and Return: Tutor Training Manuals and Writing Center Lore. *The Center Will Hold: Perspectives on Writing Center Scholarship*. Pemberton, M. & Kinkead, J. (Eds.). Logan, UT: Utah State University Press, 74-95.
- Lowe, K. (2010). "If You Fail to Plan, You Plan to Fail": Strategic Planning and Management for Writing Center Directors. *The Writing Center Director Resource Book*. Murphy, C. & Stay, B. (Eds.). Mahwah, NJ: Routledge. 71-78.
- Lunsford, A. (1991). Collaboration, Control, and the Idea of a Writing Center. *The Writing Center Journal*, 12 (1), 3-10.
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: Una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano.

- Legenda*, 18 (18), 9-33.
- Moore, R. (1950). The Writing Clinic and the Writing Laboratory. *College English*, (11), 388-393.
- Murphy, C. (1994). "The Writing Center and Social Constructionist Theory." En J. Mullin and R. Wallace (Eds.). *Intersections: Theory-Practice in the Writing Center*. (pp. 25-38). Urbana, IL: NCTE, 1994.
- North, S. (1984). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46, 433-446.
- North, S. (1994). Revisiting "The Idea of a Writing Center". *The Writing Center Journal*, 15 (1), 7-20.
- Núñez, J. A. (2013). Una aproximación a los centros de escritura de Iberoamérica. *Legenda*, 17 (17), 64-102.
- Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford Guide for Writing Tutors*. 5th Edition. Boston, MA: Bedford/St. Martins.
- Schendel, E. & Macauley, W. Jr. (2012). *Building Writing Center Assessment that Matter*. Logan UT: Utah State University Press.
- Simpson, J. (1985). What Lies Ahead for Writing Centers: Position Statement on Professional Concern. *The Writing Center Journal*, 5 (2)/6 (1), 35-39.
- Simpson, J. (1995). Perceptions, Realities, and Possibilities: Central Administration and Writing Centers. *Writing Center Perspectives*. Stay, B., Murphy, Ch., and Hobson, E. (Eds.). Emmistsburg, MD: NWCA Press. 48-52.
- Simpson, J. (2010). Managing Encounters with Central Administration. *The Writing Center Director Resource Book*. Murphy, C. & Stay, B. (Eds.). Mahwah, NJ: Routledge. 199-214.
- Strang, S. (2010). Staffing a Writing Center with Professional Tutors. *The Writing Center Director Resource Book*. Murphy, C. & Stay, B. (Eds.). Mahwah, NJ: Routledge. 291-299.
- Waller, S. (2002). *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity*. Recuperado de:  
<http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>
- Yahner, W. & W. Murdick. (1991). The Evolution of a Writing Center: 1972-1990. *The Writing Center Journal*, 11 (2), 13-28.



## Notas

---

<sup>1</sup><http://writingcenters.org>

<sup>2</sup>Ver las propuestas institucionales de formación de tutores y mentores de escritura académica para centros y programas de escritura en Castellà y Allias, 2016, y en García-Arroyo y Quintana, 2016, ambas en este volumen.

<sup>3</sup>Puede consultar el anexo de este capítulo con la guía “Paso a paso para crear un centro de escritura”.

<sup>4</sup>En el capítulo 14 se presenta una propuesta de formación de tutores en este sentido.

<sup>5</sup>Adaptado de *International Writing Center Association* (2013). *Basic Steps for starting a writing center* y de Childers (2010).

<sup>6</sup>Puede apoyarse en el numeral a. de esta misma.

## Anexo 1

### Paso a paso para crear un centro de escritura<sup>5</sup>

1. Visite otros CE para conocer de primera mano en qué consiste el trabajo de acompañamiento. Busque e investigue una variedad de enfoques y abordajes para disponer de elementos para decidir cuál es el modelo que mejor se adapta a sus requerimientos.
2. Lea los recursos que ofrece la página de la *IWCA* ([www.writingcenters.org](http://www.writingcenters.org)) y la bibliografía existente sobre CE.
3. Busque respaldo institucional para su iniciativa y asegúrese de contar con el apoyo de al menos un directivo<sup>6</sup>.
4. Si existe una asociación regional de CE, como la RLCPE, afíliase a ella o a la asociación internacional *IWCA*, con el fin de conocer a los miembros y formular tantas preguntas como sea posible.
5. Suscríbase a las publicaciones *The Writing Center Journal* y *The Writing Lab Newsletter* o consulte las ediciones disponibles en línea. En la revista virtual *El Escribano* también puede encontrar artículos escritos por tutores de centros de escritura.
6. Únase a *Wcenter*, la lista de correos de la comunidad de CE (en inglés, no afiliada oficialmente a *IWCA*).
7. Responda las siguientes preguntas:
  - a. ¿Cuál será la misión y objetivos del centro?
  - b. ¿Dónde estará ubicado? ¿Cómo se verá el espacio y qué imagen proyectará?
  - c. ¿A qué población atenderá?
  - d. ¿Qué servicios se brindarán?
  - e. ¿Cómo será el horario diario, semanal, semestral y anual?
  - f. ¿Quién será el personal que se hará cargo de su funcionamiento?
  - g. ¿Cómo se les remunerará su tiempo?
  - h. ¿Cómo se capacitarán para hacer este trabajo? ¿Quién lo hará?
  - i. ¿Cómo será evaluado el personal? ¿Por parte de quién?
  - j. ¿De dónde provendrá el presupuesto del centro? ¿De fondos institucionales? ¿Subvenciones? ¿Combinación de ambos?
  - k. ¿De dónde provendrán los materiales y suministros del centro? ¿Qué tipo de materiales y equipos se necesitarán?
  - l. ¿Quiénes tomarán las decisiones en el centro? ¿Cuáles serán los mecanismos de toma de decisiones?
  - m. ¿A quiénes servirán estas decisiones?
  - n. ¿Cuáles serán las políticas del centro?
  - o. ¿Quién dirigirá el centro? ¿A quién debe reportarse esa persona? ¿Cuál será su compensación?
  - p. ¿Cómo funcionará el centro dentro de la estructura organizacional de la universidad?
  - q. ¿Cuáles serán las funciones que cumplirá el director?
  - r. ¿Cómo se llevarán los registros? ¿Qué información se necesitará recopilar? ¿Por parte de quién? ¿Para qué propósito? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo se guardará y distribuirá esta información?
8. Redacte la misión, visión, los objetivos y propósitos del CE para aclarar cómo se articularán dentro de la misión, visión y estructura jerárquica de su institución.
9. Trace una lista de objetivos para varios años (pueden ser cinco), de manera que se asegure de lograrlos en cada año de operación. Si lo desea, puede hacer una planeación estratégica con metas en el corto (un año), mediano (tres años) y largo plazo (cinco años).
10. Apasíonese y crea en su propuesta; es la mejor forma de convencer a los demás.

# CAPÍTULO XIV LA CAPA

### **MATILDE GARCÍA-ARROYO**

---

Doctora en la Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma por la New York University. Ha realizado estudios posdoctorales en la didáctica de la lectura y la escritura en un primer idioma en el Bard College en N.Y. Catedrática de inglés en el Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Como miembro de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura ha realizado diversas investigaciones que han sido publicados en revistas profesionales y libros. Entre sus numerosas publicaciones destaca *Desde la Cátedra: Reflexiones sobre la educación, la lectura y la escritura* [Ediciones SM, 2012].

### **HILDA E. QUINTANA**

---

Doctora en Literatura Comparada por la State University of New York. Ha realizado estudios posdoctorales en didáctica de la lectura y la escritura en Bard College en N.Y. Catedrática de español en el Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Durante los últimos 25 años se ha dedicado al estudio y la investigación de la didáctica de la lectura y la escritura. En 1994 fundó el Centro de Redacción Multidisciplinario en el Recinto Metro junto a la Dra. Matilde García. Desde 2003, dirige la sede de Puerto Rico de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Ha presentado múltiples ponencias dentro y fuera de Puerto Rico sobre temas relacionados con la lectura y la escritura.

#### RESUMEN

En este capítulo se discute el proceso de capacitación profesional de los tutores en los centros de escritura. Se parte de la literatura sobre el proceso de redacción, los centros de escritura, el concepto de alfabetización académica y la experiencia del Centro de Redacción Multidisciplinario del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Se presenta un modelo de desarrollo profesional de los tutores tomando en consideración el aprendizaje colaborativo, la reflexión como proceso de autoevaluación del tutor, los tipos de tutorías, el concepto de la literacidad disciplinar y los retos a los cuales se enfrentan los tutores en el día a día.

#### INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Desde mediados de la década de los ochenta, un grupo de docentes del Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico nos dimos a la tarea de realizar investigaciones que pudieran contribuir a mejorar los procesos de redacción de nuestros estudiantes. Asistimos a diversos congresos y conferencias fuera de Puerto Rico, tanto para presentar nuestros trabajos como para buscar apoyo a los enfoques que proponíamos y que en nuestro país no eran conocidos. Buscamos alternativas que nos apartaran de esas visiones tradicionales de la enseñanza de la redacción, en las que el enfoque era simplemente gramatical. Habíamos comprobado que dicho enfoque no era efectivo para que los estudiantes pudieran mejorar la comunicación escrita (García-Arroyo, 1991; Quintana, 1991). Eventualmente estos primeros estudios realizados nos llevaron a profundizar en los trabajos de Elbow (1973, 1981), Britton (1975), Smith (1982), Krashen (1984) y Murray (1982, 1989), quienes nos transmitieron la importancia de enseñar la escritura como un proceso individual. Este proceso, de acuerdo con Murray (1982), debía ser de descubrimiento y exploración de lo que sabemos y en el cual el lenguaje se utiliza para aprender, evaluar y comunicar lo que se conoce del mundo (p. 15). Estos investigadores también nos invitaron a trabajar con técnicas como la redacción libre o automática, la revisión de la composición con la ayuda de los pares, la relación lectura/escritura y el uso del diario de la clase o de lecturas que permiten que el estudiante profundice en lo leído. Todas estas técnicas las incorporamos en nuestros cursos. En otras palabras, con Elbow y Murray aprendimos a trabajar con los subprocesos del proceso de redacción: desde la preescritura hasta la reescritura o revisión del escrito. Elbow, Murray y otros investigadores en el campo de la enseñanza de la redacción, como Cassany (1989) y Fulwiler (1987), nos ayudaron a formar nuestra visión del proceso de redacción y su enseñanza. Esto nos llevó a recomendar que los laboratorios de español e inglés se fueran transformando en centros de escritura a la luz de estas nuevas investigaciones. Los laboratorios de lenguas, sin duda, habían sido creados bajo la visión tradicional que promueve

■ En otras palabras, con Elbow y Murray aprendimos a trabajar con los subprocesos del proceso de redacción: desde la preescritura hasta la reescritura o revisión del escrito. Elbow, Murray y otros investigadores en el campo de la enseñanza de la redacción, como Cassany (1989) y Fulwiler (1987), nos ayudaron a formar nuestra visión del proceso de redacción y su enseñanza.

...estudiante. Es éste el que determina el currículo, pues el centro existe en función del estudiante. En los centros se busca transformar al que escribe, no al escrito del estudiante. Añade North que el tutor de un centro de escritura debe ser un devoto ferviente de la metodología participativa basada en la observación y la colaboración.

que los estudiantes lo que necesitan es ayuda remedial para sus problemas con la gramática y la ortografía y, en el caso de español, se les sumaba la importancia de los repasos continuos de las reglas de acentuación.

Sin lugar a dudas, Fulwiler (1987), Elbow (1981) y Cassany (1989) nos inspiraron y nos llevaron a romper con viejos paradigmas existentes para la enseñanza de la escritura. El trabajo de Cassany (1989) nos llevó a analizar el código escrito más allá del dominio de la gramática para considerar otros factores como, por ejemplo, los procesos mentales que se desarrollan al escribir (pp. 183-184). Eventualmente, las visitas de Fulwiler, Elbow y Cassany a nuestro Recinto como parte de las conferencias y talleres de la Primera y la Segunda Conferencia sobre la Enseñanza de Redacción que llevamos a cabo en 1989 y 1990, respectivamente, contribuyeron de modo significativo a la fundación del Centro de Redacción Multidisciplinario en 1994. Para crear el modelo de lo que sería nuestro centro de escritura, en el verano de 1992 comenzamos una investigación que conllevó visitar varios centros de escritura en algunas universidades en los Estados Unidos para observar su funcionamiento y entrevistar a sus directores (García-Arroyo & Quintana, 2012). El prestigio de los centros y el parecido de las instituciones con la nuestra determinaron su selección, al igual que la lectura del libro de Haring Smith, *A Guide to Writing Programs: Writing Centers, Peer Tutoring Programs, and Writing Across the Curriculum* (1985). Además, se tomó en cuenta que las universidades tuvieran una población similar y que en ellas estudiaran hispanos, para ver cómo se enseñaba la redacción tanto en lengua materna como en un segundo idioma.

Estas visitas proporcionaron información de diversa naturaleza; desde el lugar ideal para ubicar el centro, hasta cómo adiestrar a los tutores y a su personal. Entrevistar a sus directores, conocer la organización administrativa y conversar con algunos tutores permitió aprender mucho más. Por otro lado, los directores de los centros nos facilitaron sus documentos oficiales para que nos sirvieran de guía cuando fuéramos a redactar los nuestros. Además de la información recopilada en las visitas, también se siguieron las orientaciones filosóficas de Muriel Harris (s.f.) y Stephen North (2011) a la hora de desarrollar el modelo para el Recinto.

Reconocemos que el artículo de Stephen North del 1984, "*The idea of a writing center*" fue un hito importante en la historia de los centros de escritura (citado en North, 2011). North hizo claro que los centros no eran lugares donde se atendían las deficiencias de los estudiantes. Tampoco eran centros de "primera ayuda" para atender estudiantes que tenían veinticinco errores gramaticales por página en sus escritos. Su visión del centro de escritura presuponía que el mismo ofrecía un currículo que no formaba parte de los cursos; en ocasiones porque los profesores no tenían la preparación para así hacerlo (p. 49). North esboza claramente que los centros de escritura trabajan con la redacción como proceso. Además, que el currículo de un centro, por así decirlo, se centra en el estudiante. Es éste el que determina el currículo, pues el centro existe en función del estudiante. En los centros se busca transformar al que escribe, no al escrito del estudiante. Añade North que el tutor de un centro de escritura debe ser un devoto ferviente de la metodología participativa basada en la observación y la colaboración.

Los postulados de Harris (s.f.) sobre el concepto del centro de escritura, también fueron fundamentales a la hora de crear nuestro centro: las tutorías se ofrecen individualmente a los estudiantes independientemente de sus disciplinas; los tutores son colaboradores y en el centro se estimula la experimentación y la práctica.

También tomamos en consideración la visión de Moffet (1996) sobre la alfabetización y el hecho de que el conocimiento se construye socialmente:

De hecho la alfabetización no es una materia, sino, más bien, una forma de trabajar con todas las materias, de aprender a conocer. Más aún, como extensión de la lengua oral en un segundo medio, leer y escribir son procesos de comunicación. Lo cual a su vez convierte al alfabetismo en una forma de estar en el mundo, una forma social. Mucho más allá de lo que se intente hacer en la escuela, a leer y escribir se aprende básicamente a través de las relaciones humanas (p. 17).

Es importante también señalar que los estudios que posteriormente hemos realizado sobre la alfabetización académica (Quintana, García-Arroyo, Arribas, & Hernández, 2010; Quintana, García-Arroyo & Hernández, 2014) nos han permitido tener una visión mucho más clara del papel que juegan los profesores de las diversas culturas escritas disciplinares en la enseñanza de la lectura y la escritura en el currículo y cómo inciden en el tipo de adiestramiento que debe tener un tutor que aspire a trabajar en un centro de escritura. El concepto de alfabetización académica, desarrollado por varios teóricos como, por ejemplo, Carlino (2005), es el que más ha influido en el adiestramiento de los tutores de nuestro Centro en los últimos años. Es importante señalar que el término *alfabetización académica* se refiere al proceso de incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas. Esta misma investigadora en su escrito del 2013 indica que es fundamental que los estudiantes tengan “el acceso... a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (p. 370) y la alfabetización académica persigue que la universidad, y por ende su profesorado, debe “ayudar [a sus estudiantes] a participar en prácticas discursivas contextualizadas” (p. 370). Carlino parte de la premisa de que:

la alfabetización no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre, y que, por el contrario, la diversidad de textos, temas, propósitos, destinatarios, así como en los contextos en los que se lee y se escribe plantea nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir (2005, p. 14).

De igual manera, Fernández, Uzuzquiza y Laxalt (2004) indican que las universidades son responsables de enseñar a leer y escribir textos complejos pues de esta manera se garantiza que los estudiantes no fracasen y abandonen la universidad (p. 97). Carlino (2004) también indica que es un mito pensar que una sola materia pueda alfabetizar académicamente al estudiantado. Por

El concepto de alfabetización académica, desarrollado por varios teóricos como, por ejemplo, Carlino (2005), es el que más ha influido en el adiestramiento de los tutores de nuestro Centro en los últimos años. Es importante señalar que el término alfabetización académica se refiere al proceso de incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas.

Por lo cual, se hacen llamados para que los profesores especialistas en lectura y escritura ayuden a los profesores de diferentes disciplinas a identificar las prácticas de lectura y escritura propias de sus disciplinas (Brozo, Moorman, Meyer, & Stewart, 2013, pp. 353-354).

lo tanto, a leer y a escribir se aprende a través del currículo y así lo expresa Marín (2006) cuando nos indica que “la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina” (p. 31). Así también coincide Carlino (2008, p. 61) al indicar que “por el contrario: la diversidad de situaciones, temas de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe” hace necesario que se replanteen estos procesos dentro de los nuevos contextos de aprendizaje y de los diversos contenidos.

Es importante indicar que a pesar de que estamos de acuerdo con las posturas de los investigadores antes mencionados, reconocemos que esa posición es eje de cierta controversia, pues el concepto de alfabetización académica presupone que todo profesor debe enseñar a leer y a escribir a sus alumnos para que estos puedan ser miembros de la comunidad disciplinar a la que aspiran pertenecer. Algunos investigadores han cuestionado si es posible que todo docente sea un maestro de lectura y escritura. Por lo cual, se hacen llamados para que los profesores especialistas en lectura y escritura ayuden a los profesores de diferentes disciplinas a identificar las prácticas de lectura y escritura propias de sus disciplinas (Brozo, Moorman, Meyer, & Stewart, 2013, pp. 353-354). Estos investigadores nos señalan que para muchos estudiosos la literacidad disciplinar implica no solo saber leer y escribir en la disciplina, sino que también los estudiantes puedan formar parte de su cultura disciplinar.

En el caso de nuestro Recinto, ha sido sumamente difícil que los profesores de las diversas disciplinas académicas asuman la tarea de enseñar a leer y a escribir. La mayoría de ellos siguen pensando que esto es una responsabilidad de los profesores de español y de inglés (Quintana, García-Arroyo, Arribas, & Hernández, 2010). Posiblemente, esto se deba a lo que nos indica Collopy (2014): los profesores sienten que desatienden el contenido del curso si van a priorizar en la enseñanza de la lectura [y la escritura]. Esto nos ha llevado a trabajar solo con un puñado de profesores que han venido a nuestro Centro y nos han pedido que colaboremos con ellos en la difícil tarea de ayudar a sus estudiantes a escribir los discursos propios de sus disciplinas. Estos profesores nos han proporcionado lecturas y modelos de formatos que utilizan en sus cursos. Esta colaboración también nos ha ayudado a ajustar y reenfocar la preparación de los tutores para que estos estén capacitados para ayudar a los estudiantes a dominar las prácticas discursivas de todas las disciplinas. En otras palabras, ahora podemos ofrecer dos tipos de tutorías en el Centro: las tutorías basadas en los criterios del texto (“criterion based”) y las tutorías basadas en el lector (“reader based”) (Elbow, 1981, p. 240).

## PROPUESTA PARA LA CAPACITACIÓN DE LOS TUTORES

Nuestro análisis y proceso de introspección, nos ha llevado a desarrollar un curso que se comenzará a ofrecer próximamente para aquellos estudiantes que aspiren a trabajar como tutores. Esto nos permitirá estructurar mucho



mejor los adiestramientos, ya que ha sido muy difícil coordinar los mismos, por el volumen de tutorías y los horarios de clase de los tutores en los años pasados. El nuevo curso formará parte del programa académico de los estudiantes tutores como se acostumbra en muchas universidades en los Estados Unidos y lo tomarán antes de comenzar a trabajar.

El curso Tutorías en el Proceso de Redacción (ver Anexo A) tiene la siguiente descripción:

Este curso prepara a los estudiantes para convertirse en tutores del proceso de redacción. En el mismo se explora qué es una tutoría para apoyar el proceso de redacción, la importancia del aprendizaje colaborativo, el papel y las responsabilidades de un tutor, las teorías de aprendizaje de la redacción, la literacidad disciplinar y las técnicas efectivas de tutoría.

Sin lugar a dudas, nuestras propias investigaciones y la lectura de tres libros que se utilizan en cursos diseñados para futuros tutores de centros de escritura han servido de guía para la elaboración del prontuario del curso (Murphy & Sherwood, 2011; Rafoth, 2005; Ryan & Zimmerelli, 2010).

### ASPECTOS SOBRESALIENTES DEL CURSO

Un aspecto que es muy importante que se incluya en un adiestramiento o curso para futuros tutores de un centro de escritura es el concepto de la colaboración en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Durán y Vidal (2009), “la adopción de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje ha provocado un aumento de atención a las interacciones entre iguales que se producen en las aulas” (p. 15). Esta concepción sostiene que el alumno construye su propio conocimiento a partir del proceso interactivo en el que el papel del profesor es mediar entre el alumnado y los contenidos. Añaden que en determinadas circunstancias, los alumnos pueden desarrollar y poner en práctica este papel mediador y aprender unos de otros (p. 15). Durán y Vidal agregan que diversas investigaciones demuestran que la interacción entre estudiantes puede incidir en aspectos tan variados como el proceso de socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos además del rendimiento académico, entre otros (pp. 15-16). En su artículo del 2006, Durán explica que la tutoría entre iguales es “utilizada en muchos países (bajo la denominación de *peer tutoring*) en todos los niveles educativos y áreas curriculares, y es recomendada por los expertos en educación (la propia UNESCO)” (p. 1). En ese mismo trabajo, Durán explica que es necesario planificar las tutorías cuidadosamente para que haya una verdadera interacción entre el tutor y el tutorado. Para lograr esto nos presenta, a manera de ejemplo, que el tutor puede redactar materiales educativos para utilizarlos en las tutorías. En otro artículo de Durán y Flores (2014), estos describen la tutoría entre iguales (“*peer tutoring*”) como una modalidad de aprendizaje cooperativo. Los autores explican que ese tipo de aprendizaje requiere de competencias específicas, entre ellas: “aprender a trabajar con otros, pensar de forma crítica

De acuerdo con Durán y Vidal (2009), “la adopción de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje ha provocado un aumento de atención a las interacciones entre iguales que se producen en las aulas” (p. 15).

Por lo tanto, el establecimiento de relaciones de colaboración entre pares o iguales en los contextos académicos es pertinente e importante. No solo como mecanismo de desarrollo y aprendizaje, sino también como estrategia instruccional.

y reflexiva, promocionar la revisión de los propios puntos de vista, autoevaluarse, aprender a ofrecer apoyo y saber pedir ayuda, así como valorar el propio trabajo y el de los compañeros” (p. 7). Sin lugar a dudas, los trabajos de Durán nos han convencido de que es importante incluir el concepto de colaboración o cooperación y su significado en las tutorías entre pares en un curso que se diseñe para los tutores de un centro de escritura. De hecho, es importante tomar en consideración que:

La cooperación en sí misma es un aprendizaje verdaderamente funcional en la nueva sociedad del conocimiento. La Comisión de la UNESCO para la Educación del Siglo XXI (UNESCO, 1996) sitúa la cooperación -aprender a vivir juntos- entre las cuatro capacidades básicas que debe proporcionar la Educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (citado en Durán & Vidal, 2009, p. 16).

Por lo tanto, el establecimiento de relaciones de colaboración entre pares o iguales en los contextos académicos es pertinente e importante. No solo como mecanismo de desarrollo y aprendizaje, sino también como estrategia instruccional.

El trabajo de Damon y Phelps (1989) también nos ha servido para definir los roles que deben desempeñar los tutores en un centro de escritura. En ciertos momentos, los tutores pueden o deben ejercer diferentes roles (Ver Tabla 1 para una descripción del aprendizaje entre iguales de acuerdo con estos autores.). Para estos autores existen tres dimensiones del aprendizaje entre iguales. Esto es: la tutoría entre iguales o pares, el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre pares. Estos definen la tutoría entre iguales o pares como la relación entre dos alumnos que ante un tema específico presentan diferente nivel de habilidad. El aprendizaje cooperativo, por su parte, lo definen como la relación centrada en la adquisición o aplicación de un conocimiento, que se establece entre un grupo de alumnos con habilidades heterogéneas dentro de márgenes de proximidad. Por último, la colaboración entre pares es la relación centrada en la adquisición o aplicación de un conocimiento, entre dos o más alumnos con habilidades similares.

Tabla 1

Tipos de Aprendizaje Colaborativo entre Iguales			
Tipo de Tutoría	Descripción	Relación de igualdad	Relación de mutualidad
Tutoría entre iguales o pares	Relación entre dos alumnos que ante un tema específico presentan diferente nivel de habilidad	Baja (cada alumno juega un papel diferente, ya sea tutor o tutorado)	Baja
Aprendizaje cooperativo	Relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, establecida entre un grupo de alumnos con habilidades heterogéneas dentro de márgenes de proximidad.	Elevada	Media
Colaboración entre pares	Relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, entre dos o más alumnos con habilidades similares.	Elevada	Elevada

Nota: Basada en Damon y Phelps (1989, p. 9-19).

Es importante señalar que estos investigadores indican que, en la tutoría entre iguales o pares, la igualdad es asimétrica, ya que cada alumno juega un papel diferente: uno es el tutor y el otro, el tutorado. Sin lugar a dudas, en un centro de escritura este va a ser el tipo de aprendizaje entre iguales que más ocurrirá, ya que el tutorado probablemente no domina el proceso de redacción o aunque lo domine no conoce los discursos propios de la disciplina. Damon y Phelps añaden que en la tutoría entre iguales la ayuda mutua o recíproca (el término que utilizan los autores es *mutuality* y la definen como interacción extensa, íntima y conectada, p. 11) es, por lo general, asimétrica, pues depende de la competencia y de las habilidades instruccionales del tutor, así como de la receptividad del tutorado. Además, es una interacción en la que el tutor domina. Este concepto es fundamental que se discuta en un curso para tutores de un centro de escritura, pues nuestra experiencia nos indica que en muchas ocasiones el tutorado se siente muy incómodo al recibir la tutoría pues entiende que domina su disciplina y no necesita que nadie le indique cómo debe mejorar su escrito.

Además, a pesar de que reconocemos que la tutoría entre iguales o pares es el tipo de tutoría más común en un centro de escritura, no descartamos que en ocasiones ocurran otros tipos de aprendizaje entre iguales. Hemos observado que en nuestro Centro se dan situaciones de aprendizaje cooperativo. Igualmente hay instancias en las cuales la tutoría es más bien de tipo colaborativo, en la cual tutor y tutorado descubren y aprenden nuevas relaciones y habilidades. Por eso, es necesario incluir en un curso para tutores los diferentes roles que podrán ejercer en un centro de escritura.

Otro artículo que hemos estudiado y tomado en consideración al momento de crear el curso para tutores de un centro de escritura es el de Greiner (2005). En este se establece que hay una diferencia entre un tutor (el que ayuda a un estudiante con los contenidos académicos) y el consultor de un centro de escritura ("writing center consultant") que básicamente tiene

Independientemente del tipo de tutoría que se ofrezca, es importante que los tutores tengan presente que al finalizar una sesión de tutoría el tutorado salga con un plan de acción (¿Qué se puede hacer para mejorar el escrito?) para empezar a ejecutarlo tan pronto termine la sesión. Esto le puede llevar a sacar otras citas para continuar trabajando en el escrito.

funciones muy similares a las de un profesor de redacción, pues ayuda a los estudiantes de todas las disciplinas a que aprendan a escribir.

Independientemente del título que le queramos dar al estudiante que trabaja en un centro de escritura, podemos concluir que la tutoría es el conjunto de actividades individuales o grupales que lleva a cabo un tutor a quien se le ha dado la responsabilidad de acompañar a un estudiante o a un grupo de estudiantes en el proceso de redacción de un escrito. Por lo tanto, el tutor se convierte en un consultor. Esto implica que en los adiestramientos que se les ofrecen, esta definición del concepto de tutoría debe puntualizarse para que el tutor no tome control de la misma a tal punto que sea el que reescriba o dicte las ideas del escrito. De tal manera que como hemos señalado anteriormente, en ocasiones, el tutor puede sentir que tiene poder y autoridad sobre el tutorado.

### DIFERENTES TIPOS DE TUTORÍA

De acuerdo con Munday (2005) hay dos tipos de tutorías: la dirigida y la que no lo es. Sería preferible que el tutor utilice la tutoría dirigida, ya que esta le permite conducir o guiar el proceso de revisión del escrito del tutorado. Además, le permite tener más presentes las etapas de la tutoría para que el objetivo de la misma no se pierda. La tutoría no dirigida, por su parte, concede el control al tutorado y por lo tanto, depende más de su compromiso con el escrito.

En cuanto al tipo de recomendación que puede hacer el tutor, Elbow (1981) expresa que hay dos tipos: la que está basada en criterios del escrito y la basada en criterios del lector. La primera evalúa contenido, tesis, organización, efectividad del lenguaje y fluidez. Por otra parte, la segunda deja a un lado la parte técnica y se centra en lo que el lector (el tutor) gana de la lectura del escrito del tutorado (p. 240). Ambas son útiles, pero solo se aplican en momentos y etapas distintas del proceso de la tutoría. Cuando el tutor tiene la misma especialidad que el tutorado, le es más fácil ofrecerle más y mejores recomendaciones. Por el contrario, cuando este no tiene la misma especialidad del tutorado es efectiva la tutoría basada en los criterios del lector. De este modo, le puede indicar al tutorado qué entendió de la lectura de su escrito o por el contrario, le puede pedir al tutorado que revise su trabajo poniéndose en el lugar del lector. De ahí la importancia de que los centros de escritura tomen en consideración los postulados de la literacidad disciplinar.

Independientemente del tipo de tutoría que se ofrezca, es importante que los tutores tengan presente que al finalizar una sesión de tutoría el tutorado salga con un plan de acción (¿Qué se puede hacer para mejorar el escrito?) para empezar a ejecutarlo tan pronto termine la sesión. Esto le puede llevar a sacar otras citas para continuar trabajando en el escrito.

En ocasiones, el tutorado trae un borrador del escrito y se procede a pedirle que lo lea en voz alta. El tutor lo escuchará muy atentamente y le hará una serie de preguntas que obliguen al estudiante a pensar en su escrito. Estas preguntas lo ayudarán a elaborar las ideas expuestas y a aclarar aquellas que estén confusas. Ejemplos: ¿Qué me querías decir...? ¿me puedes explicar...? ¿me puedes decir algo más sobre...? El estudiante puede redactar una lista de los posibles aspectos de la redacción con los cuales debe trabajar.

Cuando ya se ha escrito un segundo o tercer borrador se recomienda que el tutor lea el trabajo para fijarse en la organización del mismo, y se cuestione los siguientes aspectos: ¿Sigue una secuencia lógica? ¿tiene una tesis? ¿desarrolla las ideas expuestas en la misma? ¿tiene una conclusión? ¿en esta se reafirma la tesis, se establece un propósito o se presenta una solución al tema planteado?

Si el estudiante viene a la sesión sin haber decidido el tema de su escrito, el tutor lo ayudará a seleccionarlo utilizando algunas de las estrategias para generar ideas. Por otra parte, si es una sesión en la cual el objetivo es trabajar con la organización, el tutor ayudará al estudiante a buscar las contestaciones a estas preguntas: ¿Qué me dicen los datos que he recopilado?, ¿cuál será la manera más efectiva de presentarlos en mi escrito?, en otras palabras, ¿cómo los organizaré?, ¿debo comparar los datos que he recopilado o analizarlos?, ¿se prestan los datos recopilados para argumentar a favor de una postura?, es decir, ¿cuál debe ser la estructura que use para desarrollar los datos que he recopilado?

En la sesión final es cuando se trabaja con la corrección. El tutor puede pedir al estudiante que lea algunos pasajes en los que hay oraciones mal construidas, errores de ortografía, palabras mal utilizadas, pronombres sin antecedentes, etc. Si fuese necesario se recomienda al estudiante algunos materiales didácticos que puedan ayudarlo. Es muy importante tener presente que el centro no edita los trabajos de los estudiantes. Es responsabilidad del estudiante aprender a hacerlo.

A pesar de que es importante que el tutor conozca los diferentes tipos de tutorías, también es necesario que tenga presente que no existen libretos para las mismas (Munday, 2005). Cada una es única y especial. El tutorado puede esperar que el tutor lo haga y lo diga todo. Incluso puede pensar que este le escribirá el texto. En ocasiones, el tutor puede ofrecerle recomendaciones y el tutorado puede mostrar indiferencia. Todos estos son signos de que la tutoría no está siendo efectiva y es importante que el tutor sepa manejar estas situaciones (Wingate, 2005).

De acuerdo con Wingate, casi todos los adiestramientos de los tutores comienzan con conversaciones sobre el rol del tutor y con el hecho de que el centro de escritura tiene como objetivo “producir mejores escritores, no mejores escritos”. Sin embargo, esto no siempre es así. Por eso, Wingate añade que es importante que los tutores entiendan que, en muchas ocasiones, por ejemplo, los tutorados solo quieren que le reescriban o editen el escrito. En otras palabras, son las expectativas del tutorado las que a veces provocan que la sesión no sea tan efectiva. Los tutores deben estar atentos a estas situaciones; no perder el control de la sesión y lograr que esta al menos tenga alguna efectividad. Es decir, los tutores se tienen que preguntar cuándo es que puede ocurrir, que en lugar de ofrecer una tutoría centrada en el escritor (“writer centered”), orientada al proceso (“process-oriented”) y por ende efectiva, esta se convierta en una centrada en el tutor (“tutor-centered”), en el producto (“product-centered”) y por lo general, inútil (Wingate, 2005, p. 9), pues no se logró el objetivo de la misma.

▀ Es decir, los tutores se tienen que preguntar cuándo es que puede ocurrir, que en lugar de ofrecer una tutoría centrada en el escritor (“writer centered”), orientada al proceso (“process-oriented”) y por ende efectiva, esta se convierta en una centrada en el tutor (“tutor-centered”), en el producto (“product-centered”) y por lo general, inútil (Wingate, 2005, p. 9), pues no se logró el objetivo de la misma.

Wingate hace unas recomendaciones para que la tutoría no sea inefectiva y señala que para que esta se considere productiva es necesario que el tutorado redacte el escrito y que al concluir la misma cuente con las herramientas necesarias para realizar otros escritos exitosamente. Sin embargo, a un tutor a veces se le hace difícil distinguir qué es mejor para el tutorado: escribirle parte del escrito o enseñarle cómo hacerlo (Wingate, 2005, p. 9). Definitivamente, si el tutor le escribe parte del trabajo a un estudiante no ha ofrecido una tutoría efectiva. Otro ejemplo que ofrece la investigadora sobre situaciones que indican que la tutoría no es efectiva es cuando se trabaja con la generación de ideas y el tutor básicamente es el que dirige la discusión y le ofrece todas las ideas para el escrito. En esa instancia realmente se está trabajando más en el producto que en el proceso. Otras tutorías inefectivas pueden ser aquellas en las cuales el tutor y el tutorado terminan solo hablando del profesor porque el tutor también ha sido su estudiante o cuando simplemente el tutorado termina discutiendo con el tutor sobre sus dificultades para escribir. El tutorado que recibe una de estas tutorías no aprende nada sobre cómo trabajar los borradores o el proceso de revisión, entre otros.

Algunas de sus recomendaciones sobre cómo proceder durante una sesión de tutoría son:

- Ofrecer una opinión de las debilidades y fortalezas del escrito en progreso.
- Sugerir cómo fortalecer el escrito.
- Reconocer que cada texto y cada escritor es un trabajo en progreso (Wingate, 2005, p. 10).

La autora también nos recuerda que el tutor tiene variadas tareas: a veces es un aliado, guía y acompañante. En otras ocasiones puede ser el comentarista, el colaborador, el experto en redacción, el aprendiz o el consejero según lo expresan Ryan y Zimmerelli (2010). No obstante, es muy difícil asumir todos estos roles. Otras recomendaciones que hace Wingate (2005) a los tutores: si le piden que edite un escrito, enseñe cómo editar; sea sincero y cuando quieran copiar y pegar, ofrezca alternativas. Además, Ryan y Zimmerelli (2010) consideran que otro tema que se debe atender durante las sesiones de adiestramientos para los tutores es cuánto se debe cubrir durante una sesión de tutoría, pues puede ser bastante confuso para el tutor y el tutorado.

## **EL PROCESO DE CAPACITACIÓN DE LOS TUTORES EN NUESTRO CENTRO**

Sin lugar a dudas, las investigaciones que hemos realizado sobre los procesos de redacción de nuestros estudiantes y sobre los centros de escritura fueron fundamentales para identificar las características que debían poseer los tutores. En los primeros años de la fundación de nuestro Centro les pedíamos a los profesores de español e inglés que nos recomendaran estudiantes que demostraran dominio de la redacción y su proceso, ya que siempre se han ofrecido tutorías en ambos idiomas. Muchos eran estudiantes de pedagogía, especialmente con concentración en español. Los pocos que llegaban interesados

en trabajar en el Centro debían redactar un ensayo que nos permitía evaluar su dominio de la redacción. Los seleccionados debían tomar uno o dos talleres posteriormente en los cuales se repasaba la teoría de la redacción como proceso y se discutía el papel del tutor en el Centro de Redacción Multidisciplinaria. Durante los primeros años este fue el proceso de selección de los futuros tutores. Una vez seleccionados recibían el *Manual de Tutores*<sup>2</sup> para su estudio. Hoy día nos hemos dado cuenta que nuestra visión era una muy tradicional, pues su enfoque era que el candidato a ser tutor debía leer un *manual de adiestramiento* (Vandenberg, 2011) luego que hubiese aprobado un curso de redacción en español o inglés con una excelente calificación. Después de la lectura del manual de adiestramiento y asistir a un taller que les ofrecíamos, considerábamos que estaban listos para trabajar como tutores. A estos no se les exigía que realizaran lecturas profesionales, ni había reuniones periódicas para que conversaran sobre las experiencias vividas. Nunca se propiciaban las conversaciones entre tutores, ni las reflexiones que hoy día entendemos son fundamentales para su desarrollo. En otras palabras, no era un enfoque profesional (Vanderberg, 2011) al cual hoy aspiramos con el curso que hemos diseñado.

Las investigaciones sobre la alfabetización académica también nos llevaron a plantearnos que no era apropiado que los tutores del Centro solo fueran futuros maestros de español o de inglés, ya que estos no conocían los discursos propios de las diversas disciplinas que se estudian en nuestro Recinto. En los tres últimos años hemos hecho esfuerzos por identificar estudiantes de ciencias, música, educación y psicología, entre otros. Hoy día podemos indicar que nuestros tutores se pueden considerar, de acuerdo con Vandenberg (2011), como tutores informados o muy capacitados (“informed tutors”). Estos ven la tutoría como un proceso de desarrollo y no como algo definido y estático lo cual implica un continuo interés en su mejoramiento profesional.

Además, con el pasar del tiempo nos fuimos dando cuenta que necesitábamos estructurar cuidadosamente el proceso de adiestramiento de los tutores. Por eso comenzamos a estudiar varios modelos, incluyendo el del centro que dirige Mattison (2011), ya que él requiere que los tutores tomen un curso antes de comenzar a trabajar. Otros centros exigen a sus tutores que lleven un portafolio de las tutorías y de las evaluaciones que reciben<sup>3</sup>. Finalmente, decidimos que les requeriríamos el curso en el que hemos estado trabajando por más de dos años. Sin embargo, como el proceso de creación y aprobación de cursos en la universidad es algo prolongado, comenzamos a estructurar un plan de desarrollo profesional más definido. Por ejemplo, el año pasado ofrecimos una serie de talleres diversos en los que se desarrollaron los siguientes temas: las responsabilidades de los tutores, el expediente de los tutorados, la efectividad de las tutorías, cómo lidiar con estudiantes difíciles, el Manual de Estilo APA, los tipos de discursos y la autoevaluación de los tutores, entre otros. El Anexo B, Actividades 1 y 2 son un ejemplo de lo que se trabajó en uno de los talleres.

Es importante destacar que, dentro de las estrategias utilizadas para llevar a cabo los talleres, utilizamos las reflexiones. Como docentes constructivistas y reflexivas, estimulamos la reflexión constante de los procesos

■ Las investigaciones sobre la alfabetización académica también nos llevaron a plantearnos que no era apropiado que los tutores del Centro solo fueran futuros maestros de español o de inglés, ya que estos no conocían los discursos propios de las diversas disciplinas que se estudian en nuestro Recinto.

■ Otro aspecto al que se le ha dado mucha atención durante los talleres es al proceso de la tutoría en sí. En otras palabras, ¿qué sucede durante una tutoría? A pesar de que se discute cómo conducir una tutoría, lo que consideramos más importante es la observación de diversas tutorías.

de aprendizaje de nuestros estudiantes en todos los cursos y muy especialmente en los cursos de redacción. Nuestros estudiantes realizan estas reflexiones mediante instrumentos de evaluación de tipo abierto durante los cursos (García-Arroyo & Quintana, 2008). Esas reflexiones las hemos incorporado a nuestra práctica docente de tal modo que están integradas al contenido de los cursos y son parte de la evaluación. Además, por medio de ellas podemos percatarnos de aquello que tenemos que reenseñar, de lo que debemos modificar en el curso, sus dudas, preocupaciones, logros y satisfacciones, frustraciones, etc. Esto ayuda a que los estudiantes participen activamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por nuestra experiencia con el uso de las reflexiones en nuestros cursos, sabíamos que estas serían muy efectivas con los tutores y que servirían para su desarrollo profesional. Además, estas se convierten, sin que ese sea su propósito, en evaluaciones formativas de sus actividades como tutores. Las reflexiones contribuyen significativamente a que los estudiantes y en este caso, los tutores, se conviertan en aprendices autónomos, a que desarrollen la capacidad de aprender a aprender, a monitorear y tomar conciencia de sus procesos de ofrecer tutorías, a entablar un diálogo consigo mismo y a cobrar conciencia de la importancia de la labor que realizan con los tutorados. A través de estas reflexiones pudimos constatar que los tutores van modificando las estrategias que utilizan en el proceso de las tutorías. Una muestra puede encontrarse en el Anexo C, reflexiones 1 y 2. Cabe mencionar que los tutores del Centro se evalúan anualmente y sus reflexiones forman parte de ese proceso.

Otro aspecto al que se le ha dado mucha atención durante los talleres es al proceso de la tutoría en sí. En otras palabras, ¿qué sucede durante una tutoría? A pesar de que se discute cómo conducir una tutoría, lo que consideramos más importante es la observación de diversas tutorías. Antes de comenzar a ofrecerlas, el nuevo tutor debe pasar un periodo de tiempo observando las tutorías: las que ofrecen la directora del Centro, la consultora, la profesora adjunta que coordina las actividades y supervisa los tutores día a día, y las de los tutores más experimentados. De esta manera pueden ver de primera mano cómo se estructura una tutoría y cómo se ayuda a que el estudiante mejore su escrito.

Por otro lado, con el propósito de que cada día las tutorías sean más eficientes, durante los talleres ofrecidos el año antepasado, se redactaron unas hojas de cotejo para el expediente de los estudiantes para ayudar al tutor en el proceso de las tutorías (Anexo D). Antes, el tutor llenaba una sola hoja para evaluar la tutoría sin importar cuántas sesiones se le ofrecían al mismo estudiante. Ahora se diseñaron tres hojas sobre todo el proceso de redacción, que sirven de guía a los tutores y a los tutorados para evaluar el escrito. Estas permiten que el estudiante pueda revisar su trabajo según lo recomendado y acordado. Si el estudiante regresa una vez ha revisado su escrito, el tutor tiene una segunda hoja que le ayuda a hacer otras recomendaciones de ser necesario y así sucesivamente. La idea es que en cada tutoría, el estudiante salga con unas recomendaciones específicas y que se tome en cuenta el proceso de redacción. Si el estudiante asiste al Centro en más de tres ocasiones los



tutores tienen instrucciones de modificar la tercera hoja de cotejo para que refleje esto y para que pueda anotar las recomendaciones que se le han hecho al estudiante en estas visitas. Es importante señalar que estas hojas han ayudado al tutorado a entender que el proceso de redacción es uno que no se puede realizar en una sola sesión de trabajo y que puede recibir recomendaciones durante todo el proceso de redacción, desde la preescritura hasta el proceso de corrección de su escrito. En esta última etapa, el estudiante recibe recomendaciones de material disponible en el Centro que puede consultar para corregirlo, ya que en el Centro no se editan trabajos. Si el tutorado va al Centro y recibe la segunda o tercera tutoría con otro tutor, este puede ir al expediente del estudiante y cotejar las recomendaciones y acuerdos a los que llegaron en la tutoría anterior. De esta forma se le da seguimiento al trabajo realizado previamente. Esto evita que haya falta de continuidad en las recomendaciones que se hacen en las tutorías. Sin lugar a dudas, estas hojas han propiciado una comunicación y conversación efectiva y productiva entre los tutores sobre el progreso de los tutorados y su proceso de redacción.

■ En el centro escriben, leen, descubren sus fortalezas y se promueve el estudio de la redacción como un instrumento necesario para obtener el éxito en el mundo académico, independientemente del nivel académico: pregrado o posgrado.

## CONSIDERACIONES FINALES

Sin lugar a dudas, el curso que proponemos y las actividades y estrategias que recomendamos para formar a los tutores o colaboradores de un centro de escritura surgen de nuestras experiencias a lo largo de veinte años. Por eso, queremos hacer constar que nunca hemos tenido duda alguna de que el trabajo que se realiza en los centros de escritura tiene un valor incalculable para el estudiantado que lo visita y contribuye a su retención en los ámbitos universitarios. En el centro escriben, leen, descubren sus fortalezas y se promueve el estudio de la redacción como un instrumento necesario para obtener el éxito en el mundo académico, independientemente del nivel académico: pregrado o posgrado. Por tal razón, es imperativo profesionalizar cada día más al grupo de tutores que trabaja en los centros de escritura. Entendemos que el curso que proponemos contribuye significativamente a lograrlo.

Por último, nos hacemos eco de las palabras de Cerna (2012) quien considera que el tutor desarrolla competencias que eventualmente serán muy provechosas en su vida profesional y personal, debido a que “Entre otros beneficios se encuentra el desarrollo de cualidades deseables como la empatía, el trabajo en equipo, la sociabilidad, la responsabilidad, además de otras funciones administrativas que coadyuvan a las áreas de formación terminal” (p.2).

## REFERENCIAS

- Britton, J. (1975). *The development of writing abilities [El desarrollo de las habilidades de escritura]*. England: MacMillan.
- Brozo, W. G., Moorman, G., Meyer, C., & Stewart, T. (2013, February). Content area reading and disciplinary literacy: A case for the radical center [La lectura en las áreas de contenido y la literacidad disciplinar: un caso para el centro radical]. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (5), 353-357.

- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: Responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbitos de Encuentro: Revista de la Universidad del Este*, 2 (1), 47-67.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Castellà, J. y Alliagas, C. (2016). Las mentorías entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica. Una experiencia en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (Capítulo 11). México: Ediciones SM.
- Cerna, A. (2012, septiembre). Tutoría por pares. *Academicus*, 1-6. Recuperado de: <http://www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero1/Art5.pdf>.
- Collopy, T. (2014, noviembre). Hands-on disciplinary literacy in the classroom [Literacidad disciplinar en la práctica en el salón de clases]. *Council Chronicle*, 24 (2), 6-9.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. [Distinciones críticas entre tres acercamientos a la educación entre pares]. *International Journal of Educational Research*, 12 (1), 9-19. DOI: 10.1016/0883-0355(89)9013-X
- Durán, D. (2006, julio, agosto). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Revista Aula*, 153. Recuperado de <file:///C:/Users/MA/Downloads/tutoria-entre-iguales-la-diversidad-en-positivo.pdf>.
- Durán, D. & Flores, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 5-17. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art1.pdf>

- Durán, D., & Vidal, V. (2009). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria (2ª ed.). Barcelona, España: GRAÓ.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers [Escribir sin maestros]*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process [Escribir con poder: Técnicas para dominar el proceso de escritura]*. New York: Oxford University Press.
- Fernández, G. M. E., Uzuzquiza, M. E., & Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 95-110). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Fulwiler, T. (1987). *The journal book [El libro de los diarios]*. Portsmouth, NH: Boynton.
- García-Arroyo, M. (1991). Teaching writing to ESL graduate students in Puerto Rico [La enseñanza de la redacción a estudiantes graduados de inglés como segundo idioma en Puerto Rico]. En Actas del II Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos, 11-14 de septiembre de 1990, pp. 63-68. Sartenejas-Camuri Grande, Venezuela.
- García-Arroyo, M., & Quintana, H. (2008). El proceso de aprendizaje de la redacción en estudiantes universitarias: Una mirada sobre sus propias reflexiones. *Lectura y Vida*, 29 (3), 56-63.
- García-Arroyo, M., & Quintana, H. (2012). The ups and downs of the Interdisciplinary Writing Center of Inter American University of Puerto Rico, Metropolitan Campus [Los altibajos del Centro de Redacción Multidisciplinario de la Universidad Interamericana de Puerto Rico]. En C. Thaiss, & P. Carlino (Ed.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places [Programas de redacción del mundo: Perfiles de la redacción académico en muchos lugares]*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Greiner, A. (2005). Tutoring in unfamiliar subjects [*Tutorías en materias poco familiares*]. En B. Rafoth (Ed.), *A tutor's guide: Helping writer's one to one* (pp. 115-120.). Portsmouth, NH Boynton/Cook.
- Haring-Smith, T. (1985). *A guide to writing programs: Writing centers, writing across the curriculum, and peer tutoring programs*. [Una guía para los programas de redacción en el currículo: Centros de escritura, redacción en el currículo y programas de redacción entre pares]. Glenview: Scott-Foresman.

- Harris, M. (s.f). *Statement: The concept of a writing center* [El concepto de un centro de redacción]. Recuperado de: <http://writingcenters.org/starting-a-writing-center/writing-center-concept/>. (Originalmente publicado por el National Council of Teachers of English en 1988).
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory and applications [La escritura: Las investigaciones, la teoría y las aplicaciones]*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Marín, M. (2006, diciembre). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-38.
- Mattison, M. (2011). *Centered: A year in the life of a Writer Center Director* [En el centro: Un año en la vida de un director de un centro de redacción]. Raleigh, NC: Lulu Press.
- Moffet, J. (1996). Alfabetización por todos y para todos. En M.E. Rodríguez, (Ed.), *Alfabetización por todos y para todos* (15-30). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Munday, N. K. (2005). (None) meeting of the minds: Study on frustration [Una estudio sobre la frustración cuando no hay communion de las mentes]. En B. Rafoth, *A tutor's guide: Helping writer's one to one*, 2nd ed. (pp. 17-22). Portsmouth, NH: Boynton.
- Murphy, C., & Sherwood, S. (2011). *St. Martin's sourcebook for writing tutors [El libro de recursos para los tutores de escritura de St. Martin]. (4th ed.)*. Boston, MA: Bedford.
- Murray, D. M. (1982). *Learning by teaching: Selected articles on writing and teaching [Aprender enseñando: Selección de artículos sobre la escritura y la enseñanza]*. Portsmouth, NH: Boynton.
- Murray, D. M. (1989). *Expecting the unexpected: Teaching myself- and others- to read and write [Esperar lo inesperado: Enseñar a leer y a escribir a otros y a mí]*. Portsmouth, NH: Boynton.
- North, S. (2011). The idea of a writing center [El concepto de un centro de escritura]. En C. Murphy, & S. Sherwood, (Eds.), *St. Martin's sourcebook for writing tutors, 4th ed.* Boston, MA: Bedford (Originalmente publicado en el 1984).
- Quintana, H. (1991). La enseñanza de la redacción en español en la Universidad Interamericana de Puerto Rico. En Actas del II Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos, 11-14 de septiembre de 1990, pp. 183-188. Sartenejas-Camuri Grande, Venezuela.

Quintana, H. (2012). *Manual de Tutores*. Recuperado de: [http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem\\_docs/Manual\\_Tutores.pdf](http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Manual_Tutores.pdf)

Quintana, H., García-Arroyo, M., Arribas, M., & Hernández, C. (2010). La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el siglo XXI. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 21-45). Chile: Editorial Planeta.

Quintana, H. E., García-Arroyo, M., & Hernández, C. (2014). La alfabetización académica en el paradigma educativo puertorriqueño: Políticas y proyectos. *Revista Traslaciones*, 1 (2). Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/250>

Rafoth, B. (Ed.). (2005). *A tutor's guide: Helping writers one to one [Una guía para tutores: Ayudando a los escritores uno a uno]* (2nd. Ed.). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Ryan, L., & Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford guide for writing tutors. [La guía Bedford para tutores de redacción]*. Boston, MA: Bedford.

Smith, F. (1982). *Writing and the writer [La escritura y el escritor]*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Vandenberg, P. (2011). Lessons of inscription: Tutor training and the “professional conversation” [Lecciones de inscripción: Adiestramiento de tutores y “la conversación profesional]. En C. Murphy, & Sherwood, S., *The St. Martin's sourcebook for writing tutors* (pp. 77-97). Boston, MA: Bedford.

Wingate, M. (2005). What line? I didn't see any line. [¿Qué línea? No vi ninguna.]. En B. Rafoth, *A tutor's guide: Helping writer's one to one*, 2nd ed. (pp. 9-16). Portsmouth, NH: Boynton.

## Notas

<sup>1</sup>Originalmente publicado por L. Ryan en el 1994, citado en Ryan y Zimmerelli (2010).

<sup>2</sup>[http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem\\_docs/Manual\\_Tutores.pdf](http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Manual_Tutores.pdf), revisado por última vez en el 2012

<sup>3</sup>Ver la propuesta de Castellà y Alliagas, (2016), en este volumen, relacionada con la formación de “mentores de escritura” para un programa institucional de apoyo a los estudiantes de Licenciatura en Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra.

## Anexo A

**Universidad Interamericana de Puerto Rico**  
**Recinto Metropolitano**  
**Facultad de Estudios Humanísticos**  
**Escuela de Lenguas Modernas**

### I. INFORMACIÓN GENERAL

Título del Curso: Tutorías en el Proceso de Redacción

Créditos: 2 créditos

### II. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

Este curso prepara a los estudiantes para convertirse en tutores del proceso de redacción. En el mismo se explora qué es una tutoría para apoyar el proceso de redacción, la importancia del aprendizaje colaborativo, el papel y las responsabilidades de un tutor, las teorías de aprendizaje de la redacción, la literacidad disciplinar y las técnicas efectivas de tutoría.

### III. OBJETIVOS

Se espera que al finalizar el curso, el estudiante:

1. Conozca y pueda poner en práctica qué es una tutoría para apoyar el proceso de redacción.
2. Conozca las características del tutor de redacción.
3. Conozca y pueda poner en práctica el proceso de la redacción y las estrategias para apoyar la redacción de diversos tipos escritos.
4. Entienda que la redacción es un proceso de descubrimiento e investigación, así como de comunicación.
5. Aplique lo aprendido al ofrecer las tutorías.
6. Sepa cómo manejar las diversas situaciones que pueden surgir durante una tutoría.
7. Pueda comunicarse efectivamente con los estudiantes que asisten al Centro de Redacción a recibir tutorías.
8. Aprendan cómo el poder de la tecnología puede ser de beneficio para potenciar una comunicación escrita efectiva.

### IV. CONTENIDO TEMÁTICO

#### A. ¿Qué es una tutoría?

1. Concepto de las tutorías: El tutor como un consultor
2. Objetivos de las tutorías: La colaboración
3. El ABC de las tutorías: Tipos de tutorías
4. El rol del tutor: No hay un libreto para una tutoría

#### B. Las tutorías de redacción

1. El proceso de redacción
2. La sesión de tutoría de redacción
3. Etapas básicas de una sesión de tutoría
4. Recomendaciones para las sesiones de tutorías: ¿Cuándo es necesario modificar una tutoría?
5. Situaciones específicas que pueden surgir en una sesión de tutoría: sospecha de plagio, etc.

#### C. El Centro de Redacción

1. El funcionamiento de un Centro de Redacción y el papel del tutor/a
2. Funciones, requisitos y responsabilidades de los tutores
3. Responsabilidades del tutor/a con el escritor/a
  - a. con el escritor/a
  - b. la reflexión y la conversación continua con sus pares
  - c. Lecturas profesionales

#### D. El proceso de redacción

1. Teorías sobre cómo se aprende a escribir
2. La alfabetización académica
3. Tipos de escritos

4. La evaluación de la redacción
5. Guías y escalas para evaluar un escrito

E. La Internet y las tutorías

1. La tutoría en línea
2. Uso de la Internet para investigar
3. Ciberplagio

**V. ACTIVIDADES**

1. Presentaciones del/ de la profesor/a
2. Discusiones grupales
3. Observación de tutorías

**VI. EVALUACIÓN**

Criterios	Puntuación	% de la Nota final
Diario de tutorías	100	40%
Asistencia a clases	100	10%
Tutorías	100	30%
Reflexiones	100	20%

Los estudiantes recibirán la calificación de Pasó o No Pasó. Para pasar el curso deben haber obtenido una puntuación de 45% o más en la tutoría supervisada y un promedio general de 75% en la clase.

**Anexo B**

**Material del primer taller ofrecido durante el año académico 2013-14**

Basado en una actividad del libro Ryan, L., & Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford guide for writing tutors [La guía Bedford para tutores de redacción]*. Boston, MA: St. Martin, pp. 115-120.

**Actividad 1:**

**¿Qué hacer en determinadas situaciones?**

A continuación, comparto algunas situaciones que se presentan en un centro de escritura. ¿Cómo podemos resolverlas?

1. Una joven viene a una cita para que la ayuden a organizarse para realizar una tarea que le han asignado. Al momento de explicar lo que debe hacer, titubea; no tiene claro qué es lo que tiene que redactar.
2. Un estudiante trae un escrito a una sesión de tutoría para que el tutor se lo edite. No quiere que le expliquen nada, ni que le den sugerencias para mejorarlos. Ha dicho que lo dejará y lo recogerá por la tarde. ¿Qué hacer?
3. Llega un estudiante con un escrito muy breve que debe desarrollar, pero es tan vago que no quiere ni pensar. Pretende que el tutor le dé todas las ideas para redactar el ensayo y que prácticamente se lo escriba porque a él o ella le dijeron que en el Centro lo ayudarían.
4. Faltan 10 minutos para cerrar el Centro y llega un estudiante suplicando que lo ayuden porque al otro día a las 8:30am debe entregar un ensayo. ¿Qué se hace? ¿Se le atiende?
5. Un estudiante ha recibido varias tutorías, pero el escrito todavía no está listo. Le falta organizar un poco las ideas y todavía tiene errores ortográficos. ¿Qué se hace? Si ese estudiante dice que estuvo 3 veces en el Centro y el trabajo no está listo, el profesor puede pensar que el Centro no es confiable.

6. Una estudiante pide una cita y cuando el tutor lee el escrito nota que tiene un vocabulario que no es propio de un estudiante de su nivel. Hay mucho vocabulario elevado, oraciones complejas, etc. Inmediatamente sospecha que ha plagiado un autor. ¿Cómo trabajar con una sospecha de plagio?

7. Un profesor acusa al Centro de Redacción de que no se ha dado cuenta de que el estudiante había plagiado a un autor. ¿Cómo se defiende de esto el personal del Centro?

## Actividad 2:

### ¿Qué dicen los tutores?

A continuación les presento varios ejemplos de expresiones hechas por los tutores durante las sesiones de tutorías. Algunas están correctas y otras, no. Evaluémoslas.

1. Hola Juan. Soy Gabriela y te ofreceré la tutoría. ¿Cómo te puedo ayudar?

2. Necesitas organizar mejor las ideas de tu escrito y la ortografía. No te preocupes mucho por eso. La Prof. Escobita no lee los trabajos. Eso está probado. Te lo digo yo que tomé esa clase ya con ellas. Todos sacamos A.

3. Este ensayo está perfecto. A tu profesora le encantará. A ella todo lo que sea de la didáctica de la redacción le fascina.

4. ¡Dios mío! Este escrito está plagado de errores con los signos de puntuación. ¿Nunca te enseñaron a usarlos? Voy a buscar una hoja de ejercicios que tenemos. Los haces y cuando termines, te los corrijo.

5. Tu reflexión tiene muchos errores de acentuación y de ortografía. Te voy a leer un párrafo en voz alta y a decirte lo que se me ocurre a mí como lector cuando tengo que leer un escrito con tantos errores. ¿Vale?

6. Estás argumentando a favor de la legalización de la marihuana. Lo siento, Rosina, no puedo continuar trabajando contigo. Yo estoy en contra de eso. No me explico cómo puedes escribir sobre eso.

7. No estoy segura de cuál es la idea central de escrito. ¿Por qué no me explicas qué es lo que quieres decir?

8. ¡Qué bueno que hiciste la cita conmigo! Tomé esa misma clase el semestre pasado y te puedo dar muchas ideas sobre ese poema que estás analizando.

9. Por la acentuación no te preocupes. Eso es lo mío y al final, te pongo todos los acentos.

10. No soy experta en el Manual de Estilo de APA. Tú lo tienes, estúdialo.

11. Te entiendo perfectamente. Yo tenía el mismo problema hasta que finalmente comprendí el uso de los conectores. Te voy a explicar para que tu escrito fluya mejor. Luego te daré la hoja de conectores para que los tengas siempre a mano al momento de escribir.

12. Este es tu primera cita en el Centro, así que voy a comenzar hablándote un poco del proceso de redacción pues ya veo que no has escrito nada todavía. Luego podemos hacer algunas actividades de pre-escritura que te pueden ayudar a comenzar tu escrito.

13. Mira, ¿puedes venir otro día? Me perdonas pero es que me quiero ir temprano pues tengo un examen ahorita. ¿No te molesta?

14. Quiero que comencemos leyendo tu trabajo en voz alta. Por favor, quiero que lo leas tú. Luego me comentas qué te parece tu escrito.



## Anexo C

## Reflexión 1

## Tutor 1

## Reflexiones

**1. Al momento de iniciar una tutoría, ¿cómo comienzas?**

Para mi entender el cómo uno inicia una tutoría es crucial para el estudiante, por tal razón, uno tiene que ser cortés con ellos porque si no pueden generalizar y dicen que los tutores del Centro de Redacción son malcriados o que no los quieren atender. Por mi parte, yo comienzo la tutoría saludando al estudiante muy sonriente y luego le pido su parte del trabajo que haya traído. Es ahí cuando le digo al estudiante que me explique las instrucciones del trabajo ya que a veces cada profesor tiene su propia rúbrica y hay que dejarse llevar por ella porque si no podríamos corregir diferentes partes del trabajo, cuando en realidad estaban bien. Todos estos pequeños detalles son muy importantes a la hora de atender a un estudiante porque a veces siento que ellos buscan cualquier mínimo error de nosotros para quejarse y no tener que asistir al Centro de Redacción porque muchos se sienten obligados, mientras otros lo aprovechan. En otras palabras, siento que debemos de atender al estudiante con nuestra mejor sonrisa y actitud, para que así vean que nosotros estamos trabajando en el centro para ayudarlos a mejorar en su proceso de redacción, no por chiste.

**2. ¿Cuán seguro/a te sientes cuando un estudiante te pide que leas un trabajo para que le des recomendaciones?**

Cuando atiendo a un estudiante yo me siento segura de las recomendaciones que doy porque una de las mejores cosas que tiene el Centro de Redacción es que hay tutores de diferentes concentraciones y que han cogido clases con los profesores que han enviado a sus estudiantes al centro y ya saben su forma de corregir. Pienso que esas son ventajas que me hacen sentir segura cuando doy las recomendaciones porque yo soy una tutora que cuando veo que los estudiantes son de otra concentración o de algún profesor que no conozco, investigo sobre el trabajo para así hacer bien mi labor. Por ejemplo, este trimestre al centro asistieron varios estudiantes del profesor García del Toro y como ya yo había tomado la clase con él, lo que se hacía era que si yo estaba en el horario previsto para las citas las daba yo pero si yo no estaba o ya tenía otro estudiante yo les había brindado mis trabajos a los tutores para que ellos los leyeran y se sintieran seguros al momento de atender a esos estudiantes. En otras palabras, en el centro somos una familia que nos ayudamos mutuamente para así dar las mejores recomendaciones a los estudiantes y no sentirnos que no estamos seguros de lo que les decimos.

**3. ¿En qué área del proceso de la redacción entiendes que necesitas más asesoría?**

De todas las áreas donde involucran la redacción siento que donde más necesito asesoría es en los microcuentos. Aunque este trimestre no me tocó atender a ningún estudiante con este tipo de trabajo porque ya yo había terminado mis horas, siento que no me encuentro muy segura a la hora de que me toque corregir uno. He leído la rúbrica y los requisitos como que tiene que tener una historia en 100 palabras, pero a la hora de la verdad siento que no lo domino muy bien porque nunca me tocó hacer alguno. En otras palabras, pienso que de todos los trabajos que llegan al centro en estos momentos esa es mi debilidad y quisiera mejorar.

## Reflexión 2

## Tutor 2

## Reflexiones

**Al momento de iniciar una tutoría, ¿cómo comienzas?**

Lo primero que hago antes de comenzar una tutoría es presentarme al estudiante, si es que es su primera visita al centro. Hago esto para romper el hielo y para que el estudiante se sienta tranquilo, ya que el mismo puede ser que se sienta nervioso o inseguro de lo que estaremos haciendo. Luego leo las normas del centro con el estudiante, las discuto una tras una con él o ella y le trato de aclarar las dudas que pueda tener. Ya después de haber dialogado sobre todo lo anterior y darle una orientación al estudiante, doy inicio a la tutoría preguntándole al estudiante si trajo algún trabajo escrito, o sea un borrador. De haber visitado anteriormente el centro, voy directo a la interrogativa anterior.

### ¿Cuán seguro/a te sientes cuando un estudiante te pide que leas un trabajo para que le des recomendaciones?

A veces me da un poco de temor, ya que el estudiante puede estar esperando una respuesta llena de conocimiento. Pero en momentos así, recuerdo los distintos trabajos que he realizado a través de mi vida universitaria y recobro el ánimo; me siento más seguro. También dependerá del tipo de escrito que el estudiante traiga. Cuando el trabajo se trata de un ensayo o alguna reflexión, estoy tranquilo porque los he trabajado anteriormente. Sin embargo, un escrito que sea ajeno a mi conocimiento o experiencia, como lo es una reseña o una monografía, tiendo a sentirme nervioso e inseguro. En esos casos, busco ayuda de mis compañeros tutores que tengan más experiencia que yo.

### ¿En qué área del proceso de la redacción entiendes que necesitas más asesoría?

Un área que debo de estudiar y familiarizarme más, además de los distintos tipos de escritos que desconozco como los mencionados anteriormente, es en las técnicas de escritura. A mí siempre me ha funcionado el torbellino de ideas para realizar distintas tareas. Por lo tanto, es la única técnica que he desarrollado como escritor. No obstante me gustaría aprender a utilizar otras técnicas y, de esa manera, tener otras herramientas a mi disposición en momentos de "bloqueos".

## Anexo D

### Inter Metro - Centro de Redacción Multidisciplinario Informe de tutorías

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha de la primera visita: \_\_\_\_\_

#### Primer borrador

Propósito de la visita: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Profesor (a): \_\_\_\_\_

Tutor: \_\_\_\_\_ Idioma: \_\_\_\_\_

Material cubierto en la sesión: \_\_\_\_\_

#### El escrito del estudiante:

1.  No se entiende.
2.  Las ideas no están desarrolladas.
3.  Es incoherente; no fluye.
4.  No tiene estructura definida.
5.  No toma en cuenta al lector.
6.  No sustenta sus opiniones.
7.  No tiene una idea central que dé coherencia al trabajo.
8.  Las ideas del escrito no están bien conectadas.
9.  El vocabulario es pobre.
10.  No escribe en oraciones completas.
11.  El vocabulario no es adecuado para el tipo de escrito (no es formal).
12.  El tipo de escrito no está conforme a las instrucciones.
13.  Otros

#### Sus recomendaciones fueron:

1.  Leerlo en voz alta.
2.  Restructurar párrafos.
3.  Identificar la audiencia.
4.  Identificar propósito.

5.  Desarrollar las ideas de los párrafos.
6.  Practicar ejercicios de pre-escritura (tormenta de ideas, bosquejo)
7.  Otros

	Sí	No
Indique si el estudiante supo explicar claramente cuál era la tarea que debía realizar.		
Indique si el estudiante tomó en consideración los manuales de estilos.		
Indique si el estudiante vino preparado para recibir la tutoría.		
Indique si usted sospecha que ha habido plagio.		

**Inter Metro - Centro de Redacción Multidisciplinario**  
**Informe de tutorías**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha de la primera visita: \_\_\_\_\_

**Segundo borrador**

Propósito de la visita: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Profesor (a): \_\_\_\_\_

Tutor: \_\_\_\_\_ Idioma: \_\_\_\_\_

Material cubierto en la sesión: \_\_\_\_\_

**El escrito del estudiante:**

1.  No se entiende.
2.  Las ideas no están desarrolladas.
3.  Es incoherente; no fluye.
4.  No tiene estructura definida.
5.  No toma en cuenta al lector.
6.  No sustenta sus opiniones.
7.  No tiene una idea central que dé coherencia al trabajo.
8.  Las ideas del escrito no están bien conectadas.
9.  El vocabulario es pobre.
10.  No escribe en oraciones completas.
11.  El vocabulario no es adecuado para el tipo de escrito (no es formal).
12.  El tipo de escrito no está conforme a las instrucciones.
13.  Tiene varios errores gramaticales.
14.  Otros.

**Sus recomendaciones fueron:**

1.  Leerlo en voz alta.
2.  Reestructurar párrafos.
3.  Identificar la audiencia.
4.  Identificar propósito.
5.  Desarrollar las ideas de los párrafos.
6.  Practicar ejercicios de pre-escritura (tormenta de ideas, bosquejo)

7.  Corregir los errores gramaticales.
8.  Otros.

	Sí	No
Indique si el estudiante supo explicar claramente cuál era la tarea que debía realizar.		
Indique si el estudiante tomó en consideración los manuales de estilos.		
Indique si el estudiante vino preparado para recibir la tutoría.		
Indique si ha incorporado las recomendaciones ofrecidas en tutorías previas.		
Indique si usted sospecha que ha habido plagio.		

**Inter Metro - Centro de Redacción Multidisciplinario**  
**Informe de tutorías**

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_ Fecha de la primera visita: \_\_\_\_\_

**Tercer borrador**

Propósito de la visita: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Profesor (a): \_\_\_\_\_

Tutor: \_\_\_\_\_ Idioma: \_\_\_\_\_

Material cubierto en la sesión: \_\_\_\_\_

**El escrito del estudiante:**

1.  No se entiende.
2.  Las ideas no están desarrolladas.
3.  Es incoherente; no fluye.
4.  No tiene estructura definida.
5.  No toma en cuenta al lector.
6.  No sustenta sus opiniones.
7.  No tiene una idea central que dé coherencia al trabajo.
8.  Las ideas del escrito no están bien conectadas.
9.  El vocabulario es pobre.
10.  No escribe en oraciones completas.
11.  El vocabulario no es adecuado para el tipo de escrito (no es formal).
12.  El tipo de escrito no está conforme a las instrucciones.
13.  Tiene varios errores gramaticales.
14.  Otros.

**Sus recomendaciones fueron:**

1.  Leerlo en voz alta.
2.  Reestructurar párrafos.
3.  Identificar la audiencia.
4.  Identificar propósito.
5.  Desarrollar las ideas de los párrafos.

- 6.  Practicar ejercicios de pre-escritura ( tormenta de ideas, bosquejo)
- 7.  Corregir los errores gramaticales.
- 8.  Otros.

	Sí	No
Indique si el estudiante supo explicar claramente cuál era la tarea que debía realizar.		
Indique si el estudiante tomó en consideración los manuales de estilos.		
Indique si el estudiante vino preparado para recibir la tutoría.		
Indique si ha incorporado las recomendaciones ofrecidas en tutorías previas.		
Indique si usted sospecha que ha habido plagio.		



# CAPÍTULO XV EXPERIEN

### **BLANCA YANETH GONZÁLEZ**

---

Magíster en Desarrollo Social y Educativo. Investigadora de procesos de evaluación y desarrollo de los procesos de lectura y escritura, en todos los niveles de educación. Fue directora del Programa de Lectura y Escritura de la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá de 2004 a 2011 y del Centro de Escritura javeriano de Bogotá de 2011 a 2015. Ha asesorado programas de lectura y escritura universitaria en diferentes universidades del país y del extranjero. Creó la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior en Colombia en 2007.

### **PILAR FORERO OCHOA**

---

Magister en Educación por Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Profesora-investigadora del departamento de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Sus intereses de investigación incluyen el problema de la escritura académica ligada a procesos de creación y el rol de la investigación en las prácticas artísticas contemporáneas.

### **ADRIANA SALAZAR-SIERRA**

---

Magister en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). En los últimos años sus intereses investigativos han girado en torno a la producción y comprensión de textos en el contexto universitario, así como a la reflexión sobre la formación de docentes. Dentro de las últimas publicaciones se encuentra el libro *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (2015).

### **FANNY BLANDÓN RAMÍREZ**

---

Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO. Argentina. Profesora e investigadora de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna de la Universidad del Valle. Pertenece al grupo del Área de Lengua Materna que tiene bajo su orientación el Centro de Escritura de la misma universidad. Sus intereses de investigación incluyen las prácticas de lectura y escritura en los procesos de formación profesional, y los asuntos relacionados con los procesos de orden cognitivo involucrados en las actividades de lectura y escritura académica.



---

### **GUSTAVO H. LA ROTTA AMAYA**

Magíster en Política Social por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Ha coordinado proyectos de alfabetización académica con los estudiantes de la carrera de psicología y fue miembro del Centro de Escritura Javeriano donde trabajó como formador de formadores e investigador. Actualmente se dedica a la asesoría de proyectos en educación con diferentes organizaciones. Entre sus intereses se destacan el papel de la educación en el desarrollo social, cultural y económico, las reformas a los sistemas educativos y la gestión de proyectos sociales.

---

### **EMILCE MORENO MOSQUERA**

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Sus principales áreas de investigación son: las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en diferentes niveles escolares, la literacidad académica y disciplinar. Además, forma parte de la línea de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura, del Centro de Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana y del grupo de investigación Lingüística y Educación de la Universidad Nacional de Colombia.



## CAPÍTULO XV

### EXPERIENCIA INSTITUCIONAL DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES DE ARTES VISUALES, CONTADURÍA, ECONOMÍA E INGENIERÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ

#### RESUMEN

El capítulo presenta una experiencia institucional de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Bogotá, Colombia, impulsada con el apoyo del Centro de Escritura (CE). La experiencia se ha llevado a cabo desde el año 2012 con profesores de Artes visuales y con docentes y estudiantes de Contaduría, Economía e Ingeniería. El capítulo se concentra en: la explicación del proyecto desde sus soportes teóricos y pedagógicos; la descripción de las dinámicas de interacción entre profesores de lectura y escritura y docentes disciplinares; el diálogo entre pares como potenciador de metacognición; la asunción de una práctica reflexiva; las transformaciones en las prácticas evaluativas; las percepciones de los estudiantes frente a las estrategias y los factores favorecedores, las debilidades y los retos del proyecto. Así mismo, desde las preocupaciones de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES), muestra los aportes de la experiencia para avanzar hacia la consolidación de una política institucional de desarrollo de estas competencias en las áreas específicas.

#### INTRODUCCIÓN

Varios hechos, distuibuidos en cuatro estadios, hacen parte del recorrido de los estudios sobre lectura y escritura universitarias en Colombia. Estos eventos, registrados en varios estados del arte y memorias de distintos encuentros, dan cuenta de cómo llegamos al momento actual, en el que es clara una preocupación por impulsar políticas institucionales integrales de desarrollo de la lectura y la escritura (Arias, 2007; González y Salazar, 2015; González y Vega, 2013; Narváez y Cadena, 2008; Uribe y Camargo, 2011).

El país ha pasado por: a) las preocupaciones iniciales por ubicar a la lectura y la escritura en algunas áreas específicas del conocimiento (década de los ochenta); b) la promulgación de la Ley General de Educación de 1994; c) la creación de redes y comunidades de discusión para los profesores de la educación primaria y media; d) la realización, por parte del Estado, de las pruebas *Saber* y los *Ecaes*<sup>1</sup>; e) la realización de investigaciones diagnósticas con estudiantes ingresantes a las universidades; f) el desarrollo de investigaciones descriptivas para dar cuenta de los desempeños de los estudiantes en los cursos de primer año y del efecto de dichas asignaturas; g) la creación de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees, 2007, 2013); h) la realización de investigaciones que intentaron entender qué importancia se le daba a estos procesos en lo universitario y cómo las concepciones de docentes y estudiantes impulsaban ciertas maneras de leer y escribir; i) la realización de investigaciones que ubican al lector y escritor frente a las nuevas tecnologías.

En el momento actual, se han comenzado a describir prácticas de los docentes, unas veces desde la observación en el aula y otras desde los

■ En el momento actual, se han comenzado a describir prácticas de los docentes, unas veces desde la observación en el aula y otras desde los testimonios de los estudiantes (González, 2010).

testimonios de los estudiantes (González, 2010). Los datos recabados en dos de las investigaciones más abarcadoras que se han realizado en el país (la primera con trece universidades y la siguiente con diecisiete), muestran que también se comenzaron a pensar las relaciones de diálogo necesario entre los niveles educativos anteriores y la universidad, además de las propuestas de acompañamiento y formación de los docentes de los diferentes campos del saber (González y Salazar, 2015; Rincón y Pérez, 2013). Elementos emergentes en los últimos años tienen que ver con la creación de centros de escritura y el análisis de lo que sucede con la producción de conocimiento en los posgrados. Dado que la preocupación desde el inicio se situó en las políticas institucionales, algunas universidades empezaron a crear comunidades internas de trabajo para promover algunas transformaciones (González, Salazar, Moya y Molina, 2015). Es desde estas comunidades que surgen las experiencias que describiremos.

En el capítulo se describirán cuatro experiencias de acompañamiento a docentes de diferentes carreras, realizadas por los autores de este documento, como pares desde el CE de la Pontificia Universidad Javeriana. La experiencia *Taller de escritura con artistas visuales* que es la primera, es la única de nuestras experiencias en la que el "producto" no es de didáctica, ni tiene involucrados directamente a los estudiantes; es la exploración de los profesores con la escritura, que, además, vivifica realmente la posibilidad de reflexión sobre la propia práctica. Las demás estrategias tienen como antecedentes los diálogos establecidos desde el CE con las carreras de Contaduría, Economía e Ingeniería, gracias a los cursos de lectura y escritura ofrecidos para estudiantes de primer año. A partir de las decisiones tomadas en estos encuentros, se llegó al pilotaje de la integración de los textos de algunas asignaturas disciplinares a dichos cursos: *Taller de Lectura* para Contaduría; *Expresión Oral y Escrita* para Economía y *Lectores y Lecturas* para Ingeniería. En el caso de Contaduría, que es la carrera que más experiencias ha adelantado, se seleccionó una asignatura por cada ciclo de la carrera para trabajar estrategias de lectura y escritura. De esta estrategia sobreviven tres de los acompañamientos que se describen en este capítulo.

## ANTECEDENTES TEÓRICOS DEL ACOMPañAMIENTO A DOCENTES

Tal como se mencionó en el apartado anterior, uno de los momentos esenciales por los que ha pasado el desarrollo de la lectura y la escritura en el país, lo representó la creación de la Redlees (2007, 2013). Desde este colectivo, y a partir de los encuentros académicos organizados en 2007 y 2008, se inició la revisión de trabajos realizados en el contexto anglosajón (Bazerman, 1988; Bazerman y Russell, 1995; Green y Lidinsky, 2008; Lea y Street, 2006) y las compilaciones de estrategias de lo que pasaba en diferentes universidades de Estados Unidos, Canadá y Australia (Carlino, 2002, 2003, 2006 y 2009). En estos trabajos era clara la preocupación, de una parte, por ofrecer espacios distintos a los de los cursos iniciales de lectura y escritura y, de otra, la implicación de los docentes de diferentes áreas en el tema.

Para dar respuesta a esta última preocupación, un hecho que consideramos de vital importancia (la fuerza de lo que ha pasado en nuestro país

con el rol docente como objeto investigado) fue la necesidad de acompañar al docente para que hiciera conciencia de su práctica y la reflexionara sin que previamente hubiese sido observado (Schön, 1992; Perrenoud, 2004; Pratt, 1997). Consideramos que el rol de los docentes que voluntariamente, desde el CE, quisimos acompañar a colegas de otras carreras eliminaba la vía de observar prácticas ajenas para luego teorizar desde lo correcto o lo incorrecto en ellas. Sabíamos que las creencias, configuraciones y decisiones de los maestros no eran otra cosa que el producto de su formación y de su entorno (Brouseeau, 1995; Litwin, 1997); por eso, nuestro diálogo, producido desde un saber determinado, se puso al nivel de otros discursos configurados desde epistemes y prácticas históricamente construidas en una disciplina (Bajtin, 1982; Russell, 2002).

Asumimos también que en la práctica y en la formación de los maestros es necesario tener en cuenta: el conocimiento para la práctica, el conocimiento en la práctica y el conocimiento de la práctica que complejiza el trabajo (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Tardif, 2004). Ya no es un mero llamado al trabajo conjunto, sino un ejercicio de descubrimiento o develación de lo que se sabe y lo que es valioso como saber en el campo, y cómo ese saber se hace didactizable (Chevallard, 1998). Desde esta diferenciación y claridad, consideramos necesario permitirle al maestro descubrir cómo realizar una permanentemente transición desde el rol como profesional al rol como profesor. No se puede olvidar que el contador o el ingeniero fuera de la universidad son profesionales que despliegan prácticas y conocimientos como tales y que, en la universidad, son docentes que viven experiencias distintas.

Aunadas a estas reflexiones, estuvieron las consideraciones sobre los potenciadores de metacognición, básicamente representados en el diálogo, en la objetivación del docente, en la objetivación de su actividad y en la problematización resultante en esos procesos (Burón, 1993; Fourés, 2011; Sanjurjo, 1995). De ahí que, como se verá en las experiencias, la reflexión compartida va ser el principal motivador.

Por supuesto, fueron centrales la lectura y la escritura propiamente dichas y lo que, a forma de discurso, representan en el aula (Marinkovich y Moran 1998). Por la misma vía, se consideró aquello que diferencia a una disciplina académica de otra, no solo en sus contenidos, sino en sus formas de hacer, pensar, leer y escribir (López-Bonilla, 2013). En ese sentido, nuestro trabajo de par académico se revistió de todo el cuidado y el respeto por esas diversas formas que asumen otras, no solo, disciplinas, sino campos y especialidades (Gee, 2010).

Como pares provenientes de la educación, la lingüística y la psicología, acompañantes de profesores de diferentes campos del saber, sabíamos que actuaríamos como guías en estos procesos multidisciplinares de apoyo; de allí que partiéramos de la claridad de que los actos de leer y de escribir son ante todo situados. En primer lugar, revisamos el papel de los géneros en cada una de las áreas, pues sus discursos tienen que ver con audiencias particulares e identidades y necesidades sociales a las que responden (Bazerman & Prior, 2005). Así mismo, hicimos claridad, para los docentes, de los diferentes cono-

■ Asumimos también que en la práctica y en la formación de los maestros es necesario tener en cuenta: el conocimiento para la práctica, el conocimiento en la práctica y el conocimiento de la práctica que complejiza el trabajo (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Tardif, 2004).

La problematización del carácter de una escritura académica propia del campo de las artes surge a partir de un fenómeno relativamente reciente (finales de la década de los años 80 e inicios de los 90), que exigió a las facultades de artes sumarse a las dinámicas clásicas de producción intelectual académica para la generación de intercambio interdisciplinar con otros campos de construcción de conocimiento.

cimientos involucrados en los actos de escritura en un campo de conocimiento; esto con el fin de reconocer que a las estrategias de enseñanza de escritura experta, ambos docentes deben aportarles desde sus saberes (Rogers, 2008).

En *Academic and scientific texts: The same or different communities?*, Russell y Cortes (2012) contribuyeron con una mejor explicación de lo que diferencia a los textos académicos, no académicos, científicos, no científicos y profesionales. Adicionalmente, con Moje (2007) complementamos algo central en estos ejercicios multidisciplinares: la consciencia en estudiantes y en profesores de que integrar la lectura y la escritura a las áreas no tiene como objetivo lograr éxito en las disciplinas, sino, más bien, adentrarse en las formas de razonamiento con las que transforman el conocimiento quienes participan en una comunidad determinada.

Finalmente, y muy central en todos los trabajos, incorporamos una consideración que tiene que ver con cómo la evaluación habitual, frecuente y rutinaria se va transformando (Carlino, 2004) para convertirse en otra que permite el descubrimiento de lo que la mente ha ido construyendo en tantas horas de lectura y escucha.

## **EL TALLER DE ESCRITURA PARA PROFESORES DE ARTES VISUALES: REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA**

El presente apartado aborda una experiencia de práctica escritural desarrollada con profesores del Departamento de Artes Visuales (DAV) de la Facultad de Artes de la PUJ. Esta propuesta problematiza el uso de la escritura como herramienta para el desarrollo y comprensión del pensamiento involucrado en procesos de creación artística. Desde una perspectiva formativa se pretendió, por una parte, afrontar que la práctica docente del profesor de Artes visuales implica la asesoría y evaluación de componentes escriturales importantes asociados a la práctica del estudiante, sin que necesariamente tal requerimiento acompañe sus propias prácticas artísticas. De otra parte, se buscó abordar la escritura como uno de los requerimientos académicos que permiten avalar la creación artística del profesor de artes como producción intelectual confiriéndole un carácter disciplinar apropiado.

## **SOBRE LA ESCRITURA EN EL ÁMBITO DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA**

La problematización del carácter de una escritura académica propia del campo de las artes surge a partir de un fenómeno relativamente reciente (finales de la década de los años 80 e inicios de los 90), que exigió a las facultades de artes sumarse a las dinámicas clásicas de producción intelectual académica para la generación de intercambio interdisciplinar con otros campos de construcción de conocimiento. La creación de programas de maestrías y doctorados en prácticas artísticas, fue conduciendo a una necesaria distinción entre productos académicos de investigación sobre las artes y productos académicos de investigación desde o en las artes. Estos últimos contemplan como producto la obra artística asociada necesariamente a un componente escritural que resulta imprescindible para la generación de diálogos interdisciplinares, y avala el producto como producción intelectual del artista docente. Amplios debates

interinstitucionales (Barriga, 2011) tienden a diferenciar el carácter del producto escritural dado en un ámbito teórico-crítico en el campo de las artes del surgido en el interior de la práctica artística. Autores, teóricos y artistas, (Fajardo, 2009; Vaughan, 2004; Zamboni, 1998; Zielinsky, 1997) han estudiado el carácter indagativo de la creación artística, así como las tensiones que emergen en contradicción con los paradigmas de la investigación académica clásica y del proceso artístico libre de la parametrización propia del discurso académico.

Para el artista, proverbialmente, el intercambio de lo visual se da en lo visual y la obra es, en sí misma, discurso (no verbal). Al verse abocado a generar discursividad escrita (y oral) concerniente a su obra (Arias, 2010; Fajardo 2009; Gutiérrez, 2004; Martínez, 2010; Ortiz, 2010) se enfrenta no sólo, ni necesariamente a un problema de argumentación teórica (al igual que en otras disciplinas del campo: la crítica, la historia, y las teorías del arte y de la imagen), sino, y sobre todo, al de la aprehensión de la propia práctica, las relaciones que ésta establece con el contexto de actuación y todo su devenir a nivel consciente, inconsciente y subconsciente. La escritura desde el interior de un proceso de creación artística implica un ejercicio que no es obvio ni en sus parámetros ni en su sentido, puesto que trabaja en coherencia con la “singularidad” de la experiencia en la cual estaría inmersa.

Para escribir con objetivos investigativos desde el campo de la teoría, crítica o historia del arte, existen guías, parámetros y metodologías concretos a seguir, que tienden a apagar o silenciar la voz de la intuición, del ensayo y del error. Para hacerlo desde el interior de la propia práctica, es preciso navegar cómodamente en la incertidumbre, arriesgar en la búsqueda, ensayar, tal como se da en el proceso de creación.

## PLANTEAMIENTOS DEL TALLER

Esta experiencia, planteada como un ejercicio de *taller de reflexión escrita sobre, en y para procesos de creación visual*, convocó como participantes a docentes de Artes Visuales interesados en la validación de su producción artística como producción intelectual propia del campo, lo cual implicó asumir la tensión que significa escribir situados *dentro de la práctica de creación*.

El ejercicio escritural propuesto por el taller se fundamentó en la comprensión de la escritura en su valor epistémico, es decir como herramienta de elaboración de pensamiento, enfocada hacia una “reflexión sobre la práctica”. Se entendió la escritura como un medio de expansión del sentido de esa práctica, de cuya comprensión emerge un *conocimiento nuevo*, no necesariamente para el “universo académico” sino especialmente para “quien escribe”.

El taller se propuso como un espacio amplio y abierto en el cual cada quien podría responder desde su propia perspectiva y necesidad personal a sus propias expectativas ante el reto de escribir, ante cuestiones iniciales relacionadas con: ¿Cómo escribir?, ¿con qué voz?, ¿sobre qué?, ¿con qué propósito? y ¿desde qué parámetros?

Se estableció una única condición: que el proceso indagara en las relaciones entre pensamiento visual y pensamiento escrito, problematizando tanto la presencia de la palabra escrita en las prácticas de la imagen, como la intervención de ésta dentro del ejercicio escritural.

■ El ejercicio escritural propuesto por el taller se fundamentó en la comprensión de la escritura en su valor epistémico, es decir como herramienta de elaboración de pensamiento, enfocada hacia una “reflexión sobre la práctica”.

■ A partir de su despliegue y revisión, en diálogo con los otros miembros del taller, cada uno iría encontrando resonancias y relaciones significativas que le permitieran encausar la tarea escritural por venir.

## DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

Para iniciar se les propuso a los profesores participantes una estrategia que les permitió identificar sus intereses personales, con el fin de lograr enunciar propósitos individuales: cada uno emprendería una exploración retrospectiva a partir de la reunión de toda clase de manifestaciones, ya fueran textos, apuntes, glosas, dibujos o gestos gráficos, consignados en libretas, cuadernos, diarios, o cualquier tipo de soporte. A partir de su despliegue y revisión, en diálogo con los otros miembros del taller, cada uno iría encontrando resonancias y relaciones significativas que le permitieran encausar la tarea escritural por venir. Con base en este primer ejercicio, cada uno esbozó un propósito para su escritura.

El siguiente paso consistió en elaborar un mapa, una presentación gráfica de las reflexiones que se quisieran abordar para exponerlas al grupo y recibir por parte del resto de participantes sugerencias, preguntas, observaciones. Esta estrategia capitalizó la familiaridad de la mayoría de los participantes con la articulación de gráficos, dibujos, manchas, reflexiones escritas sueltas, palabras que flotan en un universo de imágenes. Ello suscitó una fuerte polémica en cuanto a qué se consideraría “válido como producto final” del trabajo del taller: ¿Estaría permitido entonces configurar ese producto a partir del uso de la palabra flotante en medio de la expresión visual? ¿se podría entonces considerar, por ejemplo, un mapa de relaciones entre términos, ideas e imágenes como producto final del ejercicio de escritura emprendido?

Surgió entonces la necesidad de distinguir entre un “producto de composición visual”, que hace uso tanto de imágenes como de textos y “el producto del pensamiento escrito” (un texto), que ofrece una lectura lineal, en la cual las relaciones se hacen inteligibles en “proposiciones” verbalizadas, donde eventualmente la imagen podría entrar a articular sentido desde donde sólo ella puede hacerlo, señalando así unos linderos concretos dentro de los cuales enmarcar los propósitos del taller y determinar los rasgos esperados para sus productos. Se buscó producir texto.

Con la continuidad de estrategias expositivas que alternaban lógicas de pensamiento (racional, intuitivo, visual), fueron surgiendo pequeños fragmentos “escritos” que iban suscitando develamientos para el propio escritor, y que poco a poco irían encontrando su lugar, su rol, su peso en el “cuerpo” final del texto.

El proceso estuvo mediado por varios tipos de *lecturas*. Inicialmente, se propiciaron lecturas *interpretativas* sobre las exposiciones exploratorias de compañeros, que ayudaron a los autores a dar cuerpo a cada texto de inicio a fin del taller, capitalizando visiones intersubjetivas entre iguales; en la última etapa cinco docentes vinculados con el CE actuaron como pares lectores de los textos ya configurados; este ejercicio que resultó novedoso y retador para los autores, significó asumir la mirada y el juicio de un externo, condición del escribir para ser leído. Estas lecturas ayudaron a depurar las propuestas bajo perspectivas distintas a las del campo disciplinar.

## VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proceso ofreció la oportunidad de entender una diferencia fundamental entre “texto” y “escritura”: ésta última se configura como *proceso*, en el cual están



presentes muchas formas de escritura, muchas escrituras: el mapa, el gráfico, recortes y junturas, tejidos de relaciones entre ideas, palabras, frases e imágenes flotantes, donde se hacen presentes nociones de intertextualidad, en tanto el “texto” toma cuerpo en el fraguado de este tejido de relaciones: “...voces trenzadas –o trezantes– forman la escritura: cuando está sola, la voz no trabaja, no transforma nada, *expresa*; pero desde el momento en que interviene la mano para reunir y entremezclar los hilos inertes, hay trabajo, hay transformación” (Barthes, 1987).

De otro lado, la polémica surgida en medio del proceso en torno a qué tipo de producto podría ser considerado “válido” nos sitúa ante la teoría multimodal, que propone que la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación (texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc.) (Kress y van Leewen, 2001), cuya acción conjunta, de manera simultánea, produce sentido.

Según los participantes, a través del taller fue posible: elaborar problemáticas latentes en los procesos creativos a partir de su revisión y reconstrucción; usar la escritura como herramienta para volcar intuiciones, costumbres y obsesiones reacias a ser abordadas por el lenguaje; compartir las propias inquietudes con personas ajenas a los intereses particulares de cada quien; descubrir lo que “*normalmente no se ve en la penumbra de nuestros solitarios intentos intelectuales*” y entrar en sintonía con las palabras, y reconocer dinámicas, dificultades particulares, así como un tono propio.

Los productos de la escritura de estos docentes, y sus apreciaciones sobre el taller, se recogieron en la revista Cuadernos Centro de Escritura, No 1, publicada en febrero de 2014, con el título *Escrituras de artistas visuales*.

### TRES EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA CARRERA DE CONTADURÍA PÚBLICA: DEL PROFESIONAL DISCIPLINAR AL DOCENTE REFLEXIVO

En este apartado, se describe el trabajo realizado en las asignaturas: *Teoría Contable*, materia perteneciente al segundo ciclo de la carrera, *Teoría del Aseguramiento* del quinto ciclo y *Fundamentos de Investigación Contable* del octavo ciclo<sup>2</sup> que como se mencionó en la introducción, son las estrategias que se han mantenido por más de tres semestres en esta carrera en la PUJ.

El objetivo de la asignatura *Teoría Contable* es familiarizar a los estudiantes con los fundamentos conceptuales de la contabilidad para entender sus componentes técnico, social y ético. El programa plantea un recorrido histórico alrededor de problemas fundamentales para el desarrollo de diferentes enfoques del trabajo contable y también frente a los retos que actualmente enfrenta en un mundo globalizado.

El acompañamiento comenzó en el segundo semestre del año 2012. Los participantes fueron cuatro profesores responsables de la asignatura en las dos jornadas, coordinados por el profesor Marcos Valderrama y, por parte del CE, el profesor Gustavo La Rotta Amaya y la profesora Sindy Moya.

Como objetivo del acompañamiento, tal como se enunció en el marco teórico, se planteó una reflexión sistemática sobre los géneros académicos y la evaluación como dimensiones propias del trabajo sobre lectura y escritura

Para trabajar sobre los géneros académicos, basados en los conceptos teóricos que sustentaron la propuesta, se realizó un doble trabajo. En un primer momento, el análisis del programa de la asignatura, la revisión del tipo de demanda exigida por los profesores en cada una de las sesiones y/o la revisión de las lecturas trabajadas. En un segundo momento, a partir del primer análisis de las demandas planteadas a los estudiantes, se hizo la identificación de los géneros académicos que más se adecuaban al tipo de trabajo esperado por los profesores y, finalmente, se planearon las estrategias que se llevarían a cabo a lo largo del semestre.

académicas. Para este propósito fueron indispensables: la visita de los estudiantes a las tutorías que ofrece el CE; la producción de guías de apoyo con los criterios de estructuración para cada uno de los productos de escritura esperados; la elaboración de diferentes rúbricas para la evaluación, con criterios claros para facilitar la evaluación por parte de los docentes y la auto revisión por parte de los estudiantes. Los productos escritos aquí dejaron de ser simplemente solicitudes para los estudiantes por parte de los docentes, para pasar a ser estrategias de escritura situada.

Para trabajar sobre los géneros académicos, basados en los conceptos teóricos que sustentaron la propuesta, se realizó un doble trabajo. En un primer momento, el análisis del programa de la asignatura, la revisión del tipo de demanda exigida por los profesores en cada una de las sesiones y/o la revisión de las lecturas trabajadas. En un segundo momento, a partir del primer análisis de las demandas planteadas a los estudiantes, se hizo la identificación de los géneros académicos que más se adecuaban al tipo de trabajo esperado por los profesores y, finalmente, se planearon las estrategias que se llevarían a cabo a lo largo del semestre. Aquí fue importante analizar lo propuesto por Nesi y Gardner (2012) a propósito de lo que en esta área serían los géneros de formación y lo que serían los géneros expertos.

En la discusión, los docentes llegaron a la conclusión de que el resumen, la reseña y el ensayo académico eran los géneros apropiados para el trabajo en la asignatura porque, como su nombre lo indica es teórica y, porque, dada la difusión de los géneros en el mundo académico, su escritura resultaría útil para otras instancias de formación de los estudiantes.

Entre los aspectos que transformaron la concepción respecto del trabajo en esta asignatura se destaca la toma de consciencia por parte de los docentes responsables de la asignatura, sobre la importancia de la coordinación del trabajo entre ellos y el CE para el acompañamiento y para la evaluación del trabajo de los estudiantes. En esta perspectiva se identificaron como factores de éxito:

- Organizar el trabajo de la asignatura a lo largo del semestre.
- Identificar el tipo de tarea esperada para cada uno de los momentos señalados anteriormente.
- Definir y socializar los criterios de evaluación y momentos de seguimiento para las tareas planteadas.
- Concertar y coordinar el tipo de acompañamiento requerido por parte del CE frente a lo esperado en cada uno de los trabajos de la asignatura.

Aparentemente son los factores casi obvios de un trabajo pedagógico, pero no hay que olvidar que la lectura y la escritura muchas veces escapan a los objetivos de las cátedras (González y Vega, 2010).

Por su parte, en la asignatura de *Teoría del Aseguramiento* se acerca al estudiante al análisis del impacto del aseguramiento en la teoría y en la práctica de la auditoría, utilizando referentes nacionales e internacionales, con el fin de que conozca y comprenda los conceptos básicos sobre los cuales

se han construido los esquemas que soportan los servicios de aseguramiento ofrecidos por los contadores profesionales.

El punto de partida de este acompañamiento fue la revisión y análisis de las tareas y estrategias de lectura y escritura planeadas por la docente, lo que significó pensar cuáles favorecerían una mejor aprehensión del discurso en la disciplina. Con Moje (2007), esto representó la paulatina adquisición de la conciencia, en estudiantes y en profesores, de que la lectura y la escritura en las áreas superan el objetivo de alcanzar éxito en las disciplinas, para convertirse en vehículos para entender sus formas de razonamiento. En cuanto a la lectura, se discutieron temas de diversa índole que por lo general no se contemplan como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en estos campos del saber: el rol del lector, las características del texto, la necesidad de entender el contexto, la importancia de los autores, la relevancia del dato bibliográfico preciso, las implicaciones de la decodificación del aparato paratextual, los presaberes del lector, la tipología textual predominante en los textos, el resumen como uno de los géneros para extraer sentidos y contenidos y los tipos de preguntas que puede suscitar su contenido.

En lo concerniente a la escritura, se discutió: la necesidad de fomentar prácticas procesuales; la importancia de propender por tareas de escritura reales; las características del resumen y el ensayo que, por sus condiciones y las necesidades de la asignatura, posibilitan el trabajo pedagógico y evaluativo de los contenidos estudiados. De igual manera, se pensaron estrategias de orientación para que el estudiante desarrolle su registro como escritor, tenga un propósito comunicativo definido y comprenda que la escritura no se hace en limpio, sino que requiere de reescritura. Por esta misma vía, se promovieron reflexiones sobre el sentido de los informes de los auditores internos, cuya naturaleza, aunque muy técnica y formal, permite repensar los problemas éticos que entraña su realización, lo que a su vez permite que los estudiantes puedan expresar su opinión<sup>3</sup> en este campo.

A partir de la observación de las clases, específicamente de una unidad didáctica, así como del diálogo con la docente, se identificaron las principales tareas de lectura y escritura. A partir de dicha revisión en conjunto concluimos que no podrían llevarse a cabo a través de las mismas estrategias y de manera generalizada. Este mismo diálogo llevó a que, de manera espontánea, tanto estudiantes como docentes fueran develando los que les resultaban ser sus principales retos y necesidades al leer y al escribir; es decir, operó como un potenciador de metacognición (Sanjurjo, 1995). En esta identificación, se pudo entender que el grado de familiarización con los propósitos y demandas de la lectura y escritura académica se constituye en un aspecto que merece ser articulado a acciones desde el desarrollo temático que se da en el aula, las tareas y las consignas solicitadas y las prácticas evaluativas (López- Bonilla, 2013). En el cuadro de conclusiones del capítulo se sintetizan las necesidades y retos.

El tercer acompañamiento en la asignatura *Fundamento de Investigación Contable* (FIC), dada su naturaleza investigativa, de entrada motivó varios interrogantes: “¿Por qué los estudiantes llegan a esta asignatura y no pueden plantear una pregunta de investigación?”; “¿cómo hacemos para que opten por

■ En lo concerniente a la escritura, se discutió: la necesidad de fomentar prácticas procesuales; la importancia de propender por tareas de escritura reales; las características del resumen y el ensayo que, por sus condiciones y las necesidades de la asignatura, posibilitan el trabajo pedagógico y evaluativo de los contenidos estudiados.

De esta manera, para hacer claros los criterios y ayudar al estudiante a hacer control de sus propias revisiones, se ha trabajado con rúbricas de evaluación, que cuentan con una propuesta inicial de parte del profesor de CE y, posteriormente, con una complementación por parte del docente de FIC.

hacer una tesis como alternativa de grado, pues hasta ahora el porcentaje de elección es 3%?"; "¿Cómo hacemos para enamorarlos de la investigación?".

Algunas respuestas se arriesgaron en las discusiones; una de las centrales fue "porque en los semestres anteriores no han llevado un proceso que motive la producción de conocimiento"; apenas en dos semestres anteriores se ha iniciado un trabajo riguroso en otras asignaturas, gracias a la implementación del proyecto de apoyo desde el CE.

En las reuniones previas para repensar el acompañamiento y dada la naturaleza de la asignatura, desde el CE, entre otros aspectos relacionados con las producciones de los estudiantes en una signatura de investigación, se recomendó trabajar con: Resumen Académico en Educación (RAE), pues reúne los elementos básicos de una ficha de lectura y avanza hacia la valoración para las consultas de literatura; un Documento Argumentativo corto (DAC) para ir planteando el problema y una Mini Revisión para agrupar dichas consultas. Esta última con el fin de que se publicaran en la Revista *Identidad Contable* de los estudiantes. En esta asignatura fue posible que el docente repensara los tradicionales géneros textuales y se arriesgara a trabajar con otros igualmente exigentes y atinentes para avanzar en la producción de conocimiento en el área (Nesi y Gardner, 2012).

En el segundo semestre de 2014, se trabajó con un plan de temas y una agenda programática en la que están claramente definidos los espacios de intervención que hace el docente del CE y los que desarrolla propiamente el docente de FIC, sin que ninguno deje de asistir a las sesiones del otro. Por acuerdo, los dos docentes retroalimentan los RAE, los DAC y los artículos de minirevisión. Adicionalmente, los estudiantes pueden tener cita personalizada con la docente de CE y con los tutores.

Dado que dentro del marco que soporta los acompañamientos multidisciplinarios está el factor referente a la evaluación, este aspecto ha marcado una diferencia frente a lo que habitualmente se hace. Así, se va convirtiendo en un aspecto consciente y no recurrente que da verdaderas pistas al docente de los avances en los estudiantes. De esta manera, para hacer claros los criterios y ayudar al estudiante a hacer control de sus propias revisiones, se ha trabajado con rúbricas de evaluación, que cuentan con una propuesta inicial de parte del profesor de CE y, posteriormente, con una complementación por parte del docente de FIC. En la propuesta inicial, los aspectos relacionados con el contenido no fueron muy precisos y se ubicaron en el mismo nivel de valoración todos los aspectos. En la propuesta que el profesor de FIC hizo sobre estas elaboraciones, no solo los aspectos de contenido se precisaron, sino que, además, se les dio un valor mayor.

De manera especial la oralidad se ha contemplado, pues los estudiantes hacen tres presentaciones orales a lo largo del semestre, que también se retroalimentan, para mostrar avances en su mini-revisión y la estructura de su planteamiento del problema.

A diferencia de las otras experiencias, en esta, el profesor acompañado por el CE es multiplicador de las estrategias con los demás docentes de la misma asignatura.

El valor más importante de las experiencias en Contaduría es reconocer al docente disciplinar como un sujeto capaz de reflexionar sobre su práctica y ser agente de su transformación (Schön, 1992; Pratt, 1997). Adicional a esto, el esfuerzo por repensar de qué manera convertir en estrategia de aprendizaje (Chevallard, 1998) un saber que hasta hora para él es natural desde la profesión.

## **ACOMPañAMIENTO A DOCENTES DE ECONOMÍA: FLEXIBILIDAD Y TRABAJO CONJUNTO COMO ELEMENTOS CLAVE**

En este apartado, se dará cuenta del proceso que a partir de 2013 y durante tres semestres consecutivos, han llevado a cabo conjuntamente los docentes de las asignaturas *Principios de Economía* (PE) y *Expresión Oral y Escrita* (EOE), con participación de los estudiantes. PE tiene como propósito aproximar a los estudiantes a los conceptos básicos de este campo por medio de la interpretación de modelos, gráficos y textos.

Cada semestre los profesores de PE escogen un tema y tres textos a partir de los cuales los estudiantes deben presentar un artículo de reflexión al final de la asignatura. Este ejercicio de escritura ha evolucionado en estos años; al comienzo, los estudiantes escogían el tema y realizaban el artículo de reflexión involucrando todas las lecturas del curso. Esta estrategia no funcionaba de manera adecuada, pues los estudiantes no tenían claro cómo definir el tema y aproximarse a un artículo de reflexión, aunque tuvieran el ejercicio previo de realizar resúmenes analíticos de las lecturas (RAE). Desde el CE, se estableció como prioridad el apoyo personalizado a los estudiantes. Por esta razón, para este proyecto en particular, se preparó a los tutores del CE, mediante la definición de tareas puntuales y la lectura de los textos que los estudiantes de PE debían utilizar.

Un año y medio después de implementar la propuesta, en la que los docentes de EOE apoyaban la lectura de los textos asignados en PE y la producción del texto final, se realizó un balance; para ello, estudiantes y profesores respondieron un cuestionario en línea en junio de 2014. En este ejercicio participaron 18 estudiantes (30% de los estudiantes matriculados) y dos profesores de PE. No se contó con la percepción de los docentes EOE, solo con comentarios emitidos en las reuniones que se realizaron para hacer acuerdos.

### **PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES Y PROFESORES: “MÁS COMUNICACIÓN ENTRE LOS PROFESORES DE PE Y EOE”**

Al indagar sobre la efectividad de vincular las asignaturas, la mitad de los estudiantes admite que no hay un vínculo real; el número restante expresa que la relación es positiva y la resume en la adquisición de conocimientos para realizar “trabajos escritos”. Las excepciones: un estudiante considera que esta experiencia lo ayudó a comprender mejor conceptos relacionados con la economía; otro estudiante menciona que este vínculo no es beneficioso y sugiere “mejor acudir al CE”. Es evidente que este estudiante encuentra una respuesta concreta de retroalimentación y avance en el acompañamiento ofrecido por el tutor del CE, respuesta que no encuentra en la asignatura EOE.

Los estudiantes mencionan la falta de continuidad en el proceso y grandes debilidades en la comunicación entre los profesores de EOE y PE y en relación a la retroalimentación.

Esta percepción motiva algunos interrogantes valiosos para seguir ajustando el trabajo: ¿Cuál es el papel del profesor de EOE y en qué momentos y para qué debe realizar su intervención?; ¿Por qué son tan diferentes el acompañamiento por parte del docente de EOE y el ofrecido por el Tutor del CE?

Los estudiantes mencionan la falta de continuidad en el proceso y grandes debilidades en la comunicación entre los profesores de EOE y PE y en relación a la retroalimentación. Esta última es una situación de cuidado, porque entender la escritura como proceso y no como producto evaluativo implica un cuidadoso ejercicio de retroalimentación (Carlino, 2004). Esto ayudaría a fortalecer los procesos de revisión, que a su vez involucran la metacognición, fundamental para ganar autonomía en la escritura, necesaria sobre todo cuando los mismos estudiantes reconocen que no siempre presentaron los trabajos o no los hicieron a tiempo.

Los profesores de PE, por su parte, se reconocen como los directamente beneficiados y por esto colaboran al máximo. En medio de todas las dificultades, reconocen como principal avance una mejor calidad de los artículos de reflexión, reflejada en la capacidad de los estudiantes para expresar las ideas por escrito y mayores fortalezas en argumentación, a pesar de la baja asistencia de los estudiantes a las tutorías del CE (20 tutorías para un total de 90 estudiantes). Esta es una oportunidad para potenciar el trabajo entre pares, de reconocido valor para favorecer la metacognición, tan esencial en procesos de aprendizaje, cuando se requiera que sean situados (Alzate y Peña, 2010; De Lucía y Ortega, 2008; Ochoa y Aragón, 2007).

La dinámica propuesta desde "escritura en las disciplinas" resultó poco productiva a diferencia de las demás experiencias, lo cual motivó interrogantes adicionales sobre el papel del profesor de lectura y escritura en los cursos iniciales: ¿Cómo aproximarlos a esta nueva dinámica? ¿qué papel significativo tienen estos cursos si se proponen al margen de la disciplina? ¿cómo fortalecer y sistematizar estrategias de acompañamiento y retroalimentación de textos? En esta reflexión los profesores de lectura y escritura deben considerar a quienes ya han recorrido este camino desde el campo de la Economía. Dudenherfer (2013) destaca algunos aspectos para fortalecer la argumentación desde el campo de la economía: seleccionar un tema específico de la economía, analizar datos, acudir a conceptos, utilizar teorías propios de la economía para comprender fenómenos y no perder de vista los modelos. En síntesis, aprovechar aspectos de la naturaleza misma del campo que favorecen la producción en el campo. Por otra parte, Neugeboren y Jacobson (2005) plantean un análisis de la escritura científica en el campo de la economía que puede aportar elementos significativos para aproximar a los estudiantes a la disciplina.

En este panorama de oportunidades, quedan aspectos por afianzar para impactar la dinámica y los cronogramas de ambas clases, entre ellos: coordinar a PE y EOE en torno a un objetivo común; definir el tipo de acompañamiento del profesor de EOE; promover una nueva dinámica con los profesores de EOE desde el CE; establecer una corresponsabilidad entre profesores, estudiantes y tutores del CE y, siguiendo a Dahl (2009), avanzar hacia el estudio profundo y en conjunto de los elementos que la economía combina, de las ciencias humanas y

de las ciencias básicas, principalmente de las matemáticas, que permitirían una aprehensión de lo específico a la hora de escribir.

## **LECTURA DE DIVERSIDAD DE GÉNEROS DISCURSIVOS PARA LA ESCRITURA DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO EN INTRODUCCIÓN A LA INGENIERÍA DE SISTEMAS**

Esta experiencia se inició durante el primer semestre académico del año 2014, después de dos semestres de acercamiento y trabajos esporádicos con docentes de las asignaturas de *Lectores y Lecturas e Introducción a la Ingeniería de Sistemas* (IIS).<sup>4</sup>


A partir de los diálogos entablados con los docentes y después de escuchar las necesidades relacionadas con las ayudas que se podrían brindar a los estudiantes de primer semestre que ingresan a la vida académica universitaria, se definieron de manera consensuada las siguientes premisas para desarrollar la propuesta: realizar el acompañamiento a los estudiantes a lo largo de todo el semestre (escritura como proceso) con el apoyo de los tutores del CE; brindar, desde el inicio de la escritura, una consigna clara del producto escrito que se esperaría, señalando una rúbrica de evaluación; solicitar, como documento final, un texto argumentativo, de manera tal que los estudiantes, integren en el proceso de escritura, las actividades de lectura de diversos géneros textuales y ayudarlos a construir los argumentos con la información relevante retomada de las lecturas sugeridas, además de enseñar el proceso de citación propio de los textos académicos: todo un sistema de actividad integrado para materializar un producto u objetivo (Windsor, 1999).

### **ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS**

El trabajo se planteó desde la integración de la lectura y la escritura como formas de materialización de los discursos en las disciplinas (Gee, 2010) y se tuvieron en cuenta consideraciones sobre los géneros para dicha materialización desde la lectura (Nesi y Gardner, 2012). Esto como reconocimiento de que el lenguaje está regulado por condiciones históricas y culturales, lo que significa que en las distintas actividades que se desarrollan en la sociedad se generen modos de comunicación lingüística que le son propias (Bajtin, 1982; Russell, 2002).

**Consigna de escritura en IIS:** retomando las lecturas presentadas y otras complementarias que el estudiante desee integrar, elaborar un escrito argumentativo en el que desarrolle, de manera estructurada, su propio punto de vista sobre la visión global de la ingeniería y, en particular, explicar la razón de ser de la Ingeniería de Sistemas; en el texto, además, debe identificar y proyectar su papel como futuro profesional dentro de las organizaciones y la sociedad.

**Géneros discursivos:** se les brindó a los estudiantes cuatro documentos diversos centrales para la formación de estudiantes de Ingeniería de Sistemas de primer semestre. Esta selección contempló: un capítulo de libro de carga

 El trabajo se planteó desde la integración de la lectura y la escritura como formas de materialización de los discursos en las disciplinas (Gee, 2010) y se tuvieron en cuenta consideraciones sobre los géneros para dicha materialización desde la lectura (Nesi y Gardner, 2012).

Ante esto, los tutores incluyeron estrategias de acompañamiento para que los escritores novatos pudieran: pensar en una estructura general de texto argumentativo con introducción, desarrollo de ideas o tópicos y conclusión; usar conectores para unir ideas o párrafos y apoyar la progresión temática; lograr consistencia en la argumentación y hacer autocorrección para lograr autonomía en la escritura (De Lucía y Ortega, 2009).

prioritariamente expositiva; un artículo de revista académica, una película por su carga argumentativa y un texto informativo, en inglés, tomado de una revista de circulación internacional. Para apoyar la labor de los tutores del CE y de los estudiantes de IIS, se entregó un documento orientador sobre una de las formas posibles de acercarse a la escritura del texto argumentativo elaborado desde el CE.

### ORIENTACIONES LOGÍSTICAS

#### **Explicación de la solicitud de escritura a los estudiantes de primer semestre:**

los estudiantes recibieron, por parte del docente del CE, información sobre las condiciones de escritura que realizarían con acompañamiento de los tutores del CE. Se solicitó, además, que a dicha cita intentaran llegar con un primer borrador del escrito. También se presentaron las rejillas o rúbricas con las que se evaluarían los escritos para que los estudiantes conocieran los aspectos de valoración de las producciones finales.

#### **Explicación de la solicitud de escritura a tutores del CE:**

para lograr coherencia con la tarea de escritura propuesta, se ofrecieron indicaciones a los tutores del CE para asumir la orientación de la tarea de escritura y los mismos materiales de los estudiantes (las lecturas, el cronograma y las rejillas o rúbricas de evaluación).

#### **Acompañamiento realizado por los tutores del CE:**

los tutores de CE registraron en un formato aspectos esenciales de la tutoría. Este formato permitió: realizar un primer acercamiento a los estudiantes; obtener información sobre las condiciones de producción de los borradores o versiones preliminares; conocer aspectos motivacionales del escritor novato, las estrategias de escritura que utiliza y el auto reconocimiento que tiene sobre su propio proceso de escritor (Alzate y Peña, 2010); dejar constancia de participación en las tutorías y enviar informe al docente de IIS de lo hecho en la tutoría.

#### **Evaluación del acompañamiento realizado por el CE:**

la información que se obtuvo de las rejillas de acompañamiento dejó ver que los estudiantes, en su mayoría, llegaron con intentos de escritura que se caracterizaron por: carencia de estructura general de texto argumentativo, párrafos desarticulados, párrafos extensos con variadas ideas sin desarrollar, poca coherencia entre ideas y entre párrafos, errores de ortografía y uso inadecuado de mayúsculas. Ante esto, los tutores incluyeron estrategias de acompañamiento para que los escritores novatos pudieran: pensar en una estructura general de texto argumentativo con introducción, desarrollo de ideas o tópicos y conclusión; usar conectores para unir ideas o párrafos y apoyar la progresión temática; lograr consistencia en la argumentación y hacer autocorrección para lograr autonomía en la escritura (De Lucía y Ortega, 2009).

#### **Evaluación de los textos realizados por estudiantes a partir de la mirada del docente de IIS:**

los aspectos señalados por el docente no distan mucho de



los presentados en las rejillas del CE. Se reportan para la primera versión del escrito: textos poco coherentes, sin una idea temática central y párrafos sin encadenamiento o cohesión entre sí. Para las versiones finales, reporta textos en los que se reconoce una estructura sencilla de introducción, desarrollo de un tópico y conclusiones. También se aprecia el uso de conectores entre oraciones y entre párrafos. En general, se reconoce que, con el apoyo de las tutorías brindadas en el CE, los estudiantes realizaron mejores escritos y un ejercicio de lectura favorecedor del proceso de escritura. Aunque el trabajo de corrección de los textos es el más demandante para el docente, se destacó la continuidad del proceso como la mejor manera de posicionar el trabajo conjunto entre facultades y CE.

La experiencia posiciona el valor de un sistema de actividad en el que el objetivo (producto de escritura) cuenta con el despliegue de todas las herramientas que se le puedan brindar al estudiante para lograrlo (Windsor, 1999); abandonar la idea de que solo por solicitar los tipos de texto ya se está favoreciendo un proceso de aprendizaje, antes bien, reforzar la importancia de darles el tiempo necesario a la documentación, la planeación, la escritura, la edición, la adecuación y la reescritura, tan escasas en las tareas de escritura tradicionales.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

¿En qué radica el valor de la posible réplica de estas experiencias? De una parte, en la posibilidad de consolidar el trabajo con la lectura y la escritura en las aulas no solo de los cursos iniciales; de otra, la invaluable posibilidad para los docentes de lectura y escritura de reelaborar sus creencias como “especialistas”, pues, como nunca, se enfrentan al reto de defender su lugar como especialistas, pero ahora desde el contraste con prácticas que surgen, ya no desde el lugar cómodo de un discurso general libre de dominio, sino desde epistemes totalmente desconocidas que impulsan sus propias maneras de leer y de escribir.

En la Tabla 1 se sintetizan los logros, dificultades y retos de las propuestas. Estos representan oportunidades para convencer a los directivos, con hechos, de que lo que se requiere es una política integral y sólida resistente a todos los inconvenientes administrativos que inevitablemente se presentan por someterla a la voluntad y conveniencia de los docentes.

Tabla 1

Factores favorecedores, debilidades y retos de las experiencias de acompañamiento multidisciplinar en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá			
Experiencia	Factores Favorecedores	Debilidades	Retos
Taller de escritura con profesores de Artes visuales	Dislocación de creencias sobre la producción de conocimiento con fines científicas	Poca respuesta de los docentes	Lograr asignación de tiempos para que los docentes se descarguen de algunas horas y las destinen a la publicación
Acompañamiento a docente de <i>Teoría contable</i>	La disposición de los docentes y el trabajo voluntario con lectura y escritura en sus aulas  El cuestionamiento a formas recurrentes y habituales de evaluación sin criterios claros	El escaso tiempo de los docentes para reuniones más constantes con el acompañante del CE  Creencias arraigadas sobre las propiedades de los géneros textuales (priorización de resumen y ensayo)	Reconceptualizar los textos académicos  Lograr la autonomía de los docentes para que no dependan del "especialista" en lectura y escritura
Acompañamiento a docente de <i>Teoría del aseguramiento</i>	Revisión de la carga de lecturas que puede, con eficacia, enfrentar un estudiante  Disposición de la docente  Acercamiento a los tipos de pregunta, distintas a las tan ampliamente promovidas "tipo examen del Estado"  Fortalecimiento de la metacognición	Creencias arraigadas sobre los actos de leer y escribir como habilidades generalizables  Concepción de escritura como producto  Confusión entre escritura y redacción  Lectura literal por parte de los estudiantes  Escasas habilidades para la consulta, organización y uso de la información	Analizar en la carrera el volumen de lecturas asignado  Lograr concientización de la escritura como proceso y no como producto  Multiplicación de esta experiencia con los demás docentes de la misma asignatura
Acompañamiento a docente de <i>Fundamentos de Investigación Contable</i>	Disposición del docente  Conocimientos profundos en investigación por parte de los dos docentes  Permanente aporte por parte del docente del CE en estrategias de evaluación	Desconocimiento de la función epistémica de la lectura y la escritura  Desconocimiento de estrategias de metacognición  Tiempos de reunión con los siete profesores que desarrollan la asignatura	Lograr que los estudiantes se inclinen más por la opción de trabajo de grado en este campo.
Acompañamiento a docentes de <i>Principios de Economía</i>	Consolidación de rúbricas que incluso han trascendido a la carrera Contaduría y a la asignatura de FIC  Interés de los estudiantes por investigar y cuestionar su formación como contadores	El escaso compromiso de los docentes de EOE  Poco uso de las tutorías de CE	Comprometer más a los docentes de la asignatura de EOE  Multiplicación de las experiencias con otros docentes de la carrera

	<p>Coordinación por parte del profesor para replicar en las demás asignaturas del FIC</p> <p>Dinamización de la evaluación La distribución justa y equitativa del trabajo de revisión</p> <p>Intercambio y balance permanente del trabajo realizado</p> <p>El profesor de la asignatura es multiplicador de las estrategias con los demás profesores que imparten la misma materia</p> <p>Disposición de los profesores de Economía</p> <p>Apoyo y monitoreo permanente por parte de la docente del CE</p> <p>El ingreso de estrategias de escritura</p>		
<p>Acompañamiento a docentes de <i>Introducción a la Ingeniería de Sistemas</i></p>	<p>Ajustes a los programas de PE</p> <p>Modificaciones en la evaluación</p> <p>Evidencias del mejoramiento en los escritos</p> <p>Definición desde el inicio de estrategias y lectura por realizar</p> <p>Interés del director de la carrera</p> <p>Ajustes asumidos por el CE para rescatar la experiencia</p> <p>Definición de criterios claros previos al desarrollo de la propuesta</p> <p>Integración de la escritura como un proceso</p> <p>Acercamiento a los estudiantes a la reflexión sobre su profesión</p> <p>Acercamiento a los géneros discursivos</p> <p>Acuerdos previos con tutores del CE</p> <p>Registro por parte de los tutores del CE de las sesiones de acompañamiento e información constante a los docentes</p> <p>Elaboración de borradores de escritura</p>	<p>Poco seguimiento por parte de los docentes de IIS durante el proceso</p> <p>Poco tiempo dedicado a la revisión y corrección de textos</p>	<p>Apoyar con asistentes de escritura a los docentes que voluntariamente incluyen en sus aulas estrategias de lectura y escritura</p> <p>Multiplicación de la experiencia con otros colegas</p>

## REFERENCIAS

- Alzate, G. y Peña, L. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psicologicas*, Bogotá, Colombia 9 (1), pp. 123-138 Ene-Abr
- Arias, C. (2007). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Políticas de Alfabetización en la Educación Superior. Bogotá. Recuperado de: [www.ascun.org](http://www.ascun.org).
- Arias, C. (2007). Estado del arte de las investigaciones sobre didácticas para la formación de competencias comunicativas en Facultades de Educación de Universidades de Bogotá, en el período 2000 y 2005. Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Arias, J. (2010). La investigación en artes: el problema de la escritura y el "método". *Revista Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. 5 (2), pp. 5-8. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bajtín, M. (1982) El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Barriga, M. (2011) La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. *El Artista*, 8, pp. 317-330. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pamplona, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87420931021>
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. España: Paidós
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. y Prior, P. (2005). Participating in emergent socialliterate worlds Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. En R. Beach, J. Gee, M. Kamil, & T. Shanahan, *Multidisciplinary perspectives on literary research* (2 ed.). Nueva Jersey: Hampton Press Inc.
- Bermúdez, H. (2006). *Comunicaciones del auditor estatutario*. Cuaderno de Contabilidad. Pontificia Universidad Javeriana.
- Bazerman, C. y Russell, D. (1995). *Landmark essays on Writing Across the Curriculum*. Estados Unidos: Routledge.

- Brousseau, G. (1995). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. VIII École et Université d'Été de Didactique des Mathématiques. Actes de l'École d'Été. 22, pp. 3-45.
- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición. Bilbao: Mensajero.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3-12.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 8-17.
- Carlino, P. (2006). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Signos Universitarios*. 336, 157-186.
- Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Cuaderno de Pedagogía*. 6(12), 6-17.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Chevallard, Y. (1998). La trasposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. Aique grupo editor. Recuperado de: [http://fba.unlp.edu.ar/metodologia/delasigprof/tps/File\\_chevallard.pdf](http://fba.unlp.edu.ar/metodologia/delasigprof/tps/File_chevallard.pdf)
- Dahl, T. (2009). The Linguistic Representation of Rhetorical Function: A Study of How Economists Present Their Knowledge Claims. *Written Communication*, 26(4), 370- 391.
- De Lucia, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255.
- Dudenherfer, P. (2013). A Guide Writing in Economics. Recuperado de: [https://econ.duke.edu/uploads/media\\_items/a-guide-to-writing-in-economics.original.pdf](https://econ.duke.edu/uploads/media_items/a-guide-to-writing-in-economics.original.pdf)
- Fajardo, R. (2009). La investigación en el campo de las artes visuales y el ámbito académico universitario. Hacia una perspectiva semiótica. Recuperado de: [www.unav.es/gep/InvestigacionArtesFajardo.pdf](http://www.unav.es/gep/InvestigacionArtesFajardo.pdf)

- Fourés, C. (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Revista del instituto de estudios en educación.*, 14, 4-10.
- Gee, J. (2010). *New digital media and learning as an emerging area and “worked examples” as one way forward.* Massachusetts: The Mit Press.
- González, B. (2010). Strategies, policies and research in colombian universities. En C. Bazerman, R. Krut , K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, y otros, *Traditions of Writing Research*, pp. 122-132. New York: Routledge.
- González, B y Salazar, A. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura: de la educación media al desempeño académico en la educación superior.* Bogotá: Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de Lectura y escritura en la universidad. El Caso de Cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda.* Bogotá: fondo de publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- González, B. y Vega, V. (2012-2013). *Lectura y Escritura en la Educación Superior Colombiana: Herencia y Deconstrucción.* *Interacción*, 195-201.
- González, B. Salazar, A., Moya, S. y Molina, J. (2015). *Acciones hacia la construcción de una Política de lectura y escritura universitaria.* *Revista Folios.* Segunda época, Número 41, pp. 143-155.
- Green, S. y Lidinsky, A. (2008). *From inquiry to academic writing.* Boston: Bedford/St. Martin´s.
- Gutiérrez, N. (2004). *1990-2000, una década en el arte colombiano. Arte en los noventa: artes plásticas / Coord. Margarita Monsalve Pino.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communication.* Londres: Edward Arnold.
- Lea, M. y Street, B. (2006). *The “Academic Literacies” Model: Theory And Applications.* *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires. Paidós.
- López-Bonilla, G. (2013). *Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades.* *Revista mexicana de educación*, 18(57), 383-412.

- Marinkovich, J. y Morán R.P. (1998). La escritura a través del curriculum. Revista Signos 31(43-44), 165-171.
- Martínez, M. (2010). Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la formación continua. Revista Iberoamericana de Educación. 52, 95-108. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie52a05.pdf>.
- Moje, E. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. Review of Research in Education, 31 (1), pp. 1-44.
- Narváez, E. y Cadena, S. (2008). Los desafíos de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education. Cambridge: Cambridge University Press
- Neugeboren y Jacobson (2005). Writing Economics. Recuperado de: <http://writingproject.fas.harvard.edu/files/hwp/files/writingeconomics.pdf>
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. Universitas Psicologicas, 6(3), 493-506.
- Ortiz, B. (2010). Crítica y Experiencia. Traducción de Iván Ordóñez, Privado Textos, textos sobre el campo del arte. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/38695215/Critica-y-experiencia-Bernardo-Ortiz>
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. Revista de educación Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura, 16(28), 17-41.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. Higher education, 34(1), 23-44.
- Redlees. (2007). Primer Encuentro Nacional para el Desarrollo de Políticas Institucionales de Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: ASCUN.
- Redlees. (2013). Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior. Recuperado de: <http://www.ascun-redlees.org/wp-content/uploads/2013/07/Documento-de-pol%C3%ADticas-16-de-junio-cuarto-borrador.pdf>

- Rincón, G. y Pérez, M.(2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de una cultura académica en el país. Bogotá: Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Rogers, P. (2008). The Development of Writers and Writing Abilities: A Longitudinal Study Across and Beyond the College-Span. A Dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education for University of California, Santa Barbara. Recuperado de: <http://gradworks.umi.com/33/19/3319795.html>
- Russell, D (2002). Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History. Southern Illinois University Press.
- Russell, D. R. y Cortés, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities? En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), University writing: Selves and texts in academic societies (pp. 3-18). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Salazar, A., Sevilla, O., González, B., Mendoza, C., Echeverri, A., Quecan, D., y Lozano, M. (2014). ¿Cómo pensaron las Instituciones de Educación Superior en Colombia los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes?: contribución para reconstruir una historia. Magis.
- Salazar, A., González, B., Moya, S. y Molina, J. (2015). Acciones hacia la construcción de una política de lectura y escritura universitaria. Folios: revista de la Facultad de Humanidades, 41, 143-155.
- Sanjurjo, L. (1995). La metacognición: un concepto estructurante de la Didáctica. En Aebli y otros. Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa (pp 139-155). Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Editorial Paidós.
- Schön, D. (1998), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Uribe, G. y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(6), 317-341.



- Vaughan, K. (2004). Pieced together: Collage as an artist's method for interdisciplinary research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 27-52. Recuperado de:  
[http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4\\_1/html/vaughan.htm](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/html/vaughan.htm)
- Winsor, D. A. (1999). Genre and Activity Systems The Role of Documentation in Maintaining and Changing Engineering Activity Systems. *Written communication*, 16(2), 200-224.
- Zamboni, S. (1998). *A pesquisa em artes*. Campinas: Autores Associados.
- Zielinsky, M. (1997). *Percorrendo processos de criação artística: a percepção*. Porto Arte No. 14. Porto Alegre: UFRGS.

## Notas

---

<sup>1</sup>Ecaes (Exámenes de Calidad de la Educación Superior). Para incluirlos dentro del grupo de exámenes realizados a todos los niveles educativos (Saber), se le modificó el nombre por Saber Pro (Pro, por profesional). En una prueba de competencia genéricas que se les aplica a los estudiantes de últimos semestres por parte del Estado en Colombia.

<sup>2</sup>Los docentes tienen vinculación de Tiempo Completo con la PUJ y respectivamente son: Marcos Ancízar Valderrama, Contador Público; Mónica Baracaldo, Contadora Pública y Gabriel Rueda Delgado, Contador Público, Candidato a Doctor en Ciencias Sociales y Humanas, Editor de la Revista Cuadernos de Contabilidad, Líder del grupo de *Investigación Integración y contexto contable* y miembro del grupo *Teoría y Praxis contable*.

<sup>3</sup>De acuerdo con Bermúdez (2006, p. 47) por "*opinión* se entiende la expresión de un *juicio profesional*, es decir, de una apreciación o concepto, sobre si una *representación o declaración* cumple los parámetros a que debe estar sometida".

<sup>4</sup>El desarrollo de la propuesta ha sido posible gracias al interés del Director de Carrera, Ingeniero Javier Alberto Chavarro y de los profesores Javier López y Hernando Hurtado.



*Enseñar a leer y escribir en la educación superior.*

*Propuestas educativas basadas en la investigación*

*Serie: Lenguaje, Educación e Innovación. Libros digitales de Acceso Abierto*

se terminó de formar en Septiembre de 2016 en 2think Design Studio.

Privada 2 B Sur 3110, Despacho 201 Colonia El Carmen Huexotitla, Puebla, Pue.

C.P. 72534, México. [www.2thinkdesignstudio.com](http://www.2thinkdesignstudio.com)

En su composición se emplearon los tipos Din y Rockwell con sus variantes.

