

Por dónde empezar: los desafíos de la escritura académica

Antonio Vera Jordán¹
Universidad Mayor de San Andrés
Correo electrónico: javera8@umsa.bo

Resumen

Este texto es una reflexión sobre los desafíos de enseñanza que supone la escritura en la formación superior, desarrollada a partir de una experiencia pedagógica: el Curso Preuniversitario de Literatura 2020. En una primera parte (a modo de estado de la cuestión) se retoman aportes de investigación en relación con las dificultades de lectura y escritura que enfrentan los estudiantes en la educación superior. Se señala, en principio, la relevancia que tienen las acciones de enseñanza en lectura y escritura en relación con la posibilidad de lograr una inclusión plena en el sistema educativo. Asimismo, se muestran algunas ideas fundamentales en relación con la investigación y los lineamientos pedagógicos sobre el tema, como la noción de alfabetización académica. En la segunda parte, el texto propone algunas estrategias y apuestas posibles en el campo de la enseñanza de la escritura, a partir de una experiencia pedagógica específica: el Curso Preuniversitario de Literatura 2020. Tomando en cuenta las dificultades manifestadas por los estudiantes en relación con la construcción de textos cohesionados y coherentes, se propone considerar las condiciones discursivas, no solo lingüísticas, en las que se producen los textos. Por otro lado, a partir de la evolución positiva del rendimiento de los estudiantes del curso, se propone incorporar a la enseñanza una metodología basada en la descomposición de los procesos de elaboración

1 Magister en Estudios Avanzados en Literatura Española e Hispanoamericana por la Universidad de Barcelona. Investigador del Instituto de Investigaciones Literarias (Proyecto Prácticas Discursivas). Docente de la materia Investigación Pedagógica en Lenguajes y Literatura en la Carrera de Literatura.

textual, la retroalimentación y la reescritura, con el fin de proporcionar herramientas metacognitivas.

Palabras clave: Alfabetización académica, Formación superior, Inclusión, Formación preuniversitaria, Enseñanza de escritura, Retroalimentación, Metacognición.

Where to start: the challenges of academic writing

Abstract

This text is a reflection on the challenges of teaching writing in higher education, developed from a pedagogical experience: the Pre-university Course in Literature 2020. In the first part, research contributions are taken up in relation to the reading and writing difficulties faced by students in higher education. First of all, the relevance of reading and writing teaching actions in relation to the possibility of achieving full inclusion in the educational system is pointed out. It also shows some fundamental ideas in relation to research and pedagogical proposals on the subject, such as the notion of academic literacy. Next, the text presents some reflections on the teaching of writing in the context of higher education, based on the results of research on the academic performance of students in the Pre-university Course 2020. From the difficulties expressed by the students of the course in relation to the construction of cohesive and coherent texts, some approaches are taken up that allow pointing out the importance of taking into account the discursive conditions, not only linguistic, in which texts are produced. On the other hand, based on the positive evolution of the students' performance in the course, it is proposed to incorporate into the teaching a methodology based on the decomposition of the textual elaboration processes, feedback and rewriting, in order to provide metacognitive tools.

Keywords: Academic literacy, Higher education, Inclusion, Pre-university education, Teaching writing, Feedback, Metacognition.

Fecha de recepción: 12 de abril de 2021
Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2021

Lectura, escritura e inclusión

Uno de los aspectos críticos de la formación superior está referido a las dificultades que experimentan los estudiantes ante las exigencias de lectura y escritura necesarias para encarar la educación universitaria. Se trata de una situación generalizada y de larga data. Pérez y Natale (2016) plantean la necesidad de comprender la situación en el contexto del crecimiento sostenido de la matrícula universitaria a nivel mundial observado desde la segunda mitad del siglo XX². Según las investigadoras, el acceso cada vez más amplio a la formación terciaria –considerado como objetivo prioritario en agendas de políticas públicas gubernamentales e internacionales– debe ser observado en relación con los indicadores de inclusión que realmente están asociados a este fenómeno.

Si se toma en cuenta, por ejemplo, no solo el acceso, sino los índices de deserción y las características de inequidad de los sistemas educativos, es posible considerar que la masificación del ingreso universitario no necesariamente está asociada a un acceso pleno al derecho a una educación de calidad. Ocurre algo semejante si es que el crecimiento exponencial de la matrícula no está asociado a decisiones que involucren acciones de enseñanza por parte de los organismos encargados de definir políticas públicas, así como de las instituciones educativas a cargo.

Según las autoras, la incorporación de más estudiantes a la universidad implica un incremento de la diversidad de necesidades de aprendizaje, aspecto que se hace crítico si se toma en cuenta que en esta ampliación del acceso se reproducen –intensifican– las condiciones inequitativas de los sistemas educativos, sobre todo en América Latina. Esto quiere decir que, por ejemplo, estudiantes que han experimentado condiciones de escolaridad irregulares o de “baja intensidad”³, ingresan al sistema universitario sin contar con

2 Un informe de la UNESCO (2009) sobre educación superior señala que: “El número de estudiantes que cursan estudios superiores se ha disparado en los últimos 37 años, quintuplicándose de 28,6 millones en 1970 a 152,5 millones en 2007. Esto se traduce en un aumento medio anual del 4,6%, y el número medio de estudiantes de educación terciaria se duplica cada 15 años. Pero un examen más detallado de los datos revela que la expansión ha sido especialmente intensa desde el año 2000, con 51,7 millones de nuevos estudiantes terciarios matriculados en todo el mundo en sólo siete años” (traducción propia).

3 Pérez y Natale realizan una descripción de diversas formas de exclusión que se presentan en el sistema educativo. Las experiencias de baja intensidad se refieren a una “experiencia escolar ‘desenganchada’, desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje de algunos jóvenes. Estas acciones no deberían ser atribuibles a una responsabilidad individual del estudiante, sino a procesos excluyentes propios del sistema educativo” (2016: 28). Es muy relevante, también, la descripción de otra forma de exclusión, referida a “los aprendizajes de baja relevancia o al acceso a versiones degradadas del currículum. Se trata de una forma sutil de exclusión, ya que,

un conjunto de herramientas prácticas, valores simbólicos y conocimientos que les permitan incorporarse de forma exitosa a la vida académica. Este diferencial de capital cultural (Bourdieu, 2005) crea las condiciones para que un sector importante de estudiantes experimente diferentes formas de exclusión: deserción, exclusión social o una formación deficiente. Así, la aparente democratización del derecho a la educación que se manifiesta en la cantidad puede quedar desmentida en la calidad.

A ello se suma lo que Pérez y Natale denominan la “escasa sensibilidad de los sistemas educativos” respecto a las necesidades educativas de la cada vez más amplia población estudiantil. En el ámbito de la formación superior esto se manifiesta en la tendencia, al interior de las instituciones de formación superior, a atribuir las responsabilidades del desfase a las deficiencias del sistema escolar y en la reducida oferta de formación orientada a potenciar en los estudiantes su incorporación a la comunidad académica. En ese sentido, señalan, es imposible pensar en un acceso pleno a una educación de calidad si la ampliación de la matrícula no va acompañada de “prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de esos derechos educativos consagrados en las leyes” (2016: 24) o, en otras palabras, “prácticas de enseñanza inclusivas” (Ibíd.: 25).

Pérez y Natale sostienen que las acciones de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura en la formación superior (denominadas de forma genérica alfabetizaciones académicas), aplicadas sobre todo en los ámbitos de ingreso y en los primeros años universitarios, pueden incidir de forma significativa para que la masificación de las universidades no solo esté asociada a un incremento poblacional, sino a una efectiva inclusión y a un acceso pleno a una educación superior de calidad.

Ante la vertiginosa proliferación de necesidades de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura académica, desde hace algunas décadas se ha desarrollado una importante cantidad de intervenciones relacionadas con la reflexión y la investigación, el diseño y la aplicación de programas de enseñanza en el ámbito de la educación superior latinoamericana. Federico Navarro (2017) sostiene que, en perspectiva, es posible afirmar que los estudios sobre la escritura en la educación superior en América Latina constituyen un

sin que esto sea advertido, compromete las posibilidades de los alumnos de adquirir dominio sobre los saberes y los razonamientos específicos de las disciplinas, de apropiarse del conocimiento construido y de afirmarse a sí mismos como aprendices de una cultura. Consiste en disminuir la calidad y la cantidad de, por ejemplo, las operaciones cognitivas y discursivas realizadas por los alumnos sin que ello devenga en fracaso escolar. Es decir, se trata del ‘fracaso de los que no fracasan’ (...), porque estos alumnos completan sus trayectorias escolares y finalizan los niveles educativos, pero con un acceso a aprendizajes de baja relevancia, que limitan sus posibilidades de seguir estudiando en el nivel superior.” (2016: 28)

campo disciplinar “que se nutre principalmente de las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación, que ha multiplicado sus pilares de institucionalización (congresos, asociaciones), y que cuenta con un conjunto creciente de conocimientos consensuados, aunque en disputa, y una incipiente masa crítica de profesores e investigadores especializados” (2017: 9).

Los antecedentes de este emergente campo disciplinario se remontan a publicaciones, cátedras e iniciativas académicas y pedagógicas que ocurren desde principios de los años 80, y que se han consolidado notoriamente durante las dos primeras décadas del siglo XXI. Navarro afirma que este campo disciplinario se caracteriza por proponer “desarrollos teóricos y metodológicos propios” (Ibíd.:11) por lo que “no son una reproducción tardía y predecible de los centros hegemónicos de conocimiento” (Ibíd.:11). Este rasgo de los estudios sobre escritura en educación superior está relacionado con el horizonte en el cual proyectan su razón de ser: las urgentes necesidades de inclusión y equidad que se manifiestan en la educación superior:

Este interés requiere necesariamente que las investigaciones e iniciativas se encuadren en perspectivas críticas, que reconocen la distribución inequitativa del capital cultural académico, del capital semiótico académico y de las posiciones de poder. (Ibíd.:11)

Un punto de referencia en el trayecto de los estudios sobre escritura es la noción de “alfabetización académica” propuesta por la investigadora Paula Carlino en dos momentos distintos: 2003 y 2013. En un primer momento, Carlino hace énfasis en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes:

La alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (2003: 410)

Diez años más tarde, ubica el enfoque en los encargados de la enseñanza: las instituciones educativas, sus políticas, programas y prácticas docentes:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir,

buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino 2013, 370)

La dimensión del giro es significativa, pues orienta la investigación y las acciones hacia el ámbito del concepto pedagógico, el diseño curricular, las decisiones institucionales y la enseñanza. Sin embargo, a pesar de la variación de enfoque, la noción de alfabetización académica propone algunas herramientas metodológicas centrales que no han variado en esencia.

En primer lugar, Carlino asigna una doble potencia a la lectura y la escritura en el contexto de la formación universitaria. Ello en la medida que leer y escribir implica, por un lado, apropiarse de un código, y por otro, adquirir las herramientas metodológicas para apropiarse del conocimiento disciplinar. En segundo lugar, la lectura y la escritura, procesos íntimamente ligados, se entienden como prácticas discursivas situadas, y no como habilidades flotantes, meramente instrumentales. Es decir que la apropiación del código discursivo es un proceso que está determinado por las convenciones y la tradición de cada campo disciplinar: los géneros discursivos que más se frecuentan, los protocolos metodológicos que se siguen, el tipo de argumentación que se practica, el tipo de diálogo intertextual que se despliega, etcétera.

Y esta apropiación implica, también, la adquisición de herramientas cognitivas: es gracias al dominio de ese código que los nuevos miembros de una comunidad académica pueden obtener y, sobre todo, generar conocimiento. En ese sentido, la lectura y la escritura, entendidas desde su doble potencia y asumidas como prácticas discursivas situadas, se constituyen en la principal llave de acceso a la comunidad académica en la medida que permiten participar del diálogo académico.

Las consecuencias de esta noción son varias. En primer lugar, el aprendizaje de la lectura y escritura en la formación superior es un proceso continuo, que no puede darse por cerrado en un ciclo inicial de formación o mediante una intervención remedial. Por otro lado, la noción de alfabetización académica permite medir el éxito de la formación superior, vinculado normalmente a la muletilla de la excelencia, en relación con la inserción en el diálogo académico: el manejo de los códigos y, de forma concomitante, del pacto dialógico que este implica. Finalmente, la lectura y la escritura no solo se conceptualizan como herramientas de carácter técnico, sino que se las asume como prácticas discursivas formativas que conciernen a la identidad de los sujetos que las protagonizan.

Pérez y Natale (2016) sostienen que el concepto de alfabetización académica supone que las acciones de enseñanza estarían orientadas a la transferencia de un código o un conjunto de saberes previos que los estudiantes precisan adquirir para incorporarse a la vida académica, lo que hace poco posible poner en cuestión “los principios o los modos de leer y escribir ni las convenciones adoptadas por las comunidades discursivas” (Pérez y Natale, 2016: 35). En cambio, la perspectiva teórica de las “alfabetizaciones académicas”, desarrollada en el marco de los nuevos estudios de la literacidad (Ibíd.:35), proponen un enfoque más complejo:

que no solo se preocupa por los lenguajes y los conocimientos de las distintas disciplinas, sino también por la epistemología y las relaciones de poder y autoridad establecidas dentro de cada comunidad, así como por la construcción de la identidad de los escritores. (Ibíd.:35)

Otro enfoque de la enseñanza de lectura y escritura académica del que dan cuenta Pérez y Natale es el que surge bajo la noción de “literacidad disciplinar” (Ibíd.:36) que se enfoca tanto en los procesos de aprendizaje como en las prácticas a través de las cuales los estudiantes pueden incorporarse al ejercicio significativo de la producción de conocimiento.

Reflexiones y propuestas a partir de una experiencia pedagógica⁴

En 2020, la Carrera de Literatura convocó a la primera versión virtual de su curso prefacultativo: el Curso Preuniversitario de Literatura 2020. Desde la Dirección de la Carrera de Literatura y el Instituto de Investigaciones Literarias⁵ se decidió, además, realizar una investigación que recoja información sobre las principales características de los estudiantes, así como acerca de la evolución de su rendimiento. El producto de esta investigación es la *Caracterización de los estudiantes del Curso Preuniversitario 2020 y de su rendimiento académico* (Vera et. al., 2021), un trabajo articulado en dos partes: la primera muestra algunas características socioeducativas de los estudiantes regulares del curso y la segunda sistematiza la información acerca de su rendimiento a

4 La experiencia referida debe considerarse como un caso concreto, a partir de cuyos resultados sistematizados se reflexiona sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior. Si bien se ofrecen algunas muestras estadísticas, estas solo señalan tendencias de dicho caso y no se les atribuye un carácter de muestra representativa en términos estadísticos respecto a la situación de la educación superior. Para ello, obviamente, se requiere hacer otro tipo de investigación.

5 La Dirección de Carrera a cargo, de forma interina, del Mag. Gilmar Gonzales Salinas, y el Instituto de Investigaciones Literarias coordinado por el Dr. Mauricio Souza Crespo.

lo largo del curso. A continuación, se presentará, de forma general, algunas características del curso, y se elaborará algunas reflexiones en torno a algunos hallazgos de la investigación.

El curso se llevó a cabo entre el 5 de septiembre y el 5 de diciembre de 2020. Se inscribieron 81 estudiantes de los cuales 74 asistieron como estudiantes regulares. 62 estudiantes se habilitaron para el examen final y, de ellos, 27 aprobaron el Curso. 18 estudiantes que no aprobaron el curso se presentaron al Examen de Dispensación Académica, de los cuales 9 consiguieron aprobar. Es decir que, en total, 36 estudiantes que participaron del curso ingresaron a la Carrera de Literatura⁶. El equipo que gestionó el curso estuvo integrado por un docente titular, un docente adjunto y siete auxiliares⁷.

El programa del curso se orientó hacia el objetivo de involucrar a los postulantes en un proceso de aprendizaje centrado en competencias de lectura y escritura académica en relación con la formación profesional de Literatura. Específicamente, los participantes del curso, a lo largo de los tres meses, debían completar un proceso que comprendía las siguientes fases:

1. Lectura de un cuento literario (2 sesiones).
2. Escritura de un párrafo de resumen del cuento leído (4 sesiones).
3. Escritura de un párrafo de interpretación del cuento leído (3 sesiones).
4. Articulación de los párrafos 2 y 3 en un texto completo a partir de la inclusión de un párrafo introductorio y un título (3 sesiones).

Como se puede observar, cada fase del proceso se despliega en varias sesiones. Esto se debe a que la metodología de enseñanza se articuló sobre dos prácticas fundamentales: el desglose en detalle del proceso (micro procesos que permiten cerrar cada etapa del proceso) y el trabajo de reescritura a partir de retroalimentación.

El curso se organizó en dos momentos pedagógicos: el Aula General, a cargo del docente, y las Comisiones a cargo de los auxiliares. En el Aula General todos los estudiantes participaban juntos en la clase que estaba orientada a ofrecer nociones generales y a introducir los temas del programa. En las Comisiones, los estudiantes se agrupaban en equipos conformados por 10 a 12 estudiantes. El objetivo de las comisiones (a cargo de los auxiliares)

6 En total, entre los estudiantes que aprobaron el Curso Preuniversitario y los que aprobaron el Examen de Dispensación Académica, el 2020 ingresaron 44 estudiantes de forma regular a la Carrera de Literatura.

7 Docente titular y coordinador de la investigación: Antonio Vera. Docente adjunto: Martín Mercado Vásquez. Auxiliares de docencia y de investigación: Melisa Balderrama, Carmen Cayllante, Camilo Gil, Juan Pablo Gutiérrez, Lis Mollinedo, Camila Perales y Manuela Ríos del Granado.

era que los estudiantes del curso encararan sus trabajos prácticos en grupos pequeños para generar espacios con mayor posibilidad de diálogo y para facilitar la revisión y la retroalimentación.

La investigación realizada se basó en la recopilación sistemática de información referida tanto a las características socioeducativas de los estudiantes como a su rendimiento. En relación con el primer aspecto, la investigación permite acercarse a la composición diversa de la población estudiantil. Si bien este dato no hace más que confirmar una idea asumida por quienes forman parte de la carrera, su utilidad radica en que permite observar cuáles son algunas de las características particulares de dicha diversidad. Como se sabe, los procesos de enseñanza requieren considerar el contexto en el que ocurren y las condiciones en las que participan los estudiantes⁸.

Sin embargo, en este texto, nos concentraremos en dos aspectos referidos a los resultados de la investigación. Por un lado, en relación con las dificultades que manifestaron los estudiantes del curso preuniversitario, se observa un aspecto específico: la construcción de textos cohesionados. A partir de esta dificultad se elabora una reflexión que recoge algunas ideas sobre cómo encarar un enfoque de enseñanza de escritura académica. Por otro lado, respecto a la metodología de trabajo desarrollada, se observa la positiva evolución del rendimiento a partir del trabajo basado en la descomposición de los procesos de escritura, así como en las dinámicas de retroalimentación y reescritura que los estudiantes llevaron a cabo. A partir de esta evolución, se elaboran algunas propuestas concretas que se podrían incorporar a las prácticas cotidianas de enseñanza⁹.

Escritura y aprendizaje

A partir de los resultados del rendimiento de los estudiantes del Curso Preuniversitario de Literatura 2020, se observa que las dificultades más complejas que presentan los textos de los estudiantes se refieren al orden de la cohesión y la coherencia textuales¹⁰. Entre las diversas definiciones de estas dos nociones, es posible recurrir a la que propone Graciela Reyes (2008):

Coherente es el texto que puede interpretarse porque el lector tiene, o se le dan, los medios para hacer inferencias adecuadas. Coherente es el texto unitario,

8 Para una revisión in extenso de los resultados de la investigación remitimos a Vera et. al. 2021.

9 Si bien el contexto académico inmediato de esta reflexión es la Carrera de Literatura, consideramos posible y necesario abrir la discusión hacia el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA.

10 Nuevamente, para una revisión en detalle de los resultados se remite al informe ampliado. Ahí se puede observar, entre otros resultados, ejemplos específicos de este tipo de dificultades.

organizado en torno a un tema central, con una intención comunicativa clara, una lógica argumentativa y cohesión lineal entre sus partes. (Reyes, 2008: 144)

La autora muestra, no obstante, que el conjunto de los elementos que otorgan cohesión a un texto es múltiple y contiene a su vez otros conjuntos. Se puede hacer referencia, por ejemplo, a los conectores, aunque al interior de este grupo de palabras es posible considerar a aquellos conectores que contribuyen a ordenar la estructura del texto, así como a los que permiten vincular oraciones compuestas. Se trata de una diferencia que, vista desde la perspectiva de cierto tipo de enseñanza de carácter meramente instructivo, parece obvia y relativamente fácil de asimilar por parte de los estudiantes. De hecho, los abundantes materiales didácticos sobre conectores suelen presentarse como una lista de tipos, una breve explicación, un repertorio de conectores y un conjunto de ejercicios que permiten consolidar la aplicación. Sin embargo, cuando los estudiantes se enfrentan a la necesidad de escribir un texto vuelven a tener dudas respecto a la elección y el uso de los conectores que requieren, de acuerdo con las características específicas del texto que deben escribir¹¹.

Y la dificultad no radica solo en la multiplicidad de conjuntos contenidos dentro de otros, sino también en que sus intersecciones son complejas y variables. La conjunción “porque”, por ejemplo, se puede usar para explicar una causa posterior al hecho referido o puede hacer referencia a la causa anterior de una afirmación: “Alberto se retira porque hace frío” corresponde al primer caso, “Alberto está resfriado, porque encontré el cuarto lleno de pañuelos”, al segundo. Algo semejante ocurre con la conjunción “y”, que normalmente cumple una función coordinante, pero ubicada al inicio de un párrafo denota énfasis.

La situación se hace más compleja aún si se considera, por ejemplo, que hay categorías, como los pronombres personales y los demostrativos, que pueden cumplir una función deíctica (de referencia enunciativa) y una función anafórica (de correferencia intratextual), según el contexto.

Por otro lado, lograr que en un texto los diversos elementos estén claramente correferenciados implica recurrir a múltiples herramientas, muchas de las cuales consisten en no decir, en decir elípticamente o en crear identidades cuyo fundamento no está expuesto de manera explícita en el texto. A ello hay que añadir que la construcción textual exige el uso de un conjunto

11 Parece necesario realizar una investigación que demuestre los límites de las propuestas de enseñanza que apuestan por la instrucción y aplicación descontextualizada de la normativa lingüística y las convenciones discursivas de los textos académicos. Las afirmaciones expuestas, si bien son empíricas, se sostienen sobre una experiencia de 15 años enseñando lenguaje y literatura en el nivel escolar secundario.

de herramientas autorreferenciales que permiten seguir la secuencia, hacer indicaciones sobre ideas mencionadas antes o después, reparar en la inclusión de ideas de otros autores, etcétera. Esto implica, por ejemplo, que el autor asuma la identificación abstracta del texto como un espacio o lugar: “lo que aquí se señala”, “hemos señalado líneas arriba”, “como se puede leer más abajo”, etc.

Dicho esto, es posible afirmar que la cohesión textual implica un conjunto de habilidades –algunas de ellas concretas y específicas, otras, abstractas y variables– que se ponen en práctica, no de acuerdo a un esquema de “regla-aplicación”, sino según las exigencias y el contexto que determinan a un texto, según las condiciones de cierto tipo de práctica. Y, en ese sentido, parece poco viable que los criterios de coherencia y cohesión –centrales en la construcción de textos académicos– sean abordados en la enseñanza sin que se vinculen con las condiciones discursivas (no solo lingüísticas) en las que los estudiantes deben elaborar textos coherentes y cohesionados. ¿Cómo encarar, entonces, en el ámbito de la educación superior, procesos de enseñanza orientados a potenciar las habilidades de escritura académica?

Siguiendo a M. Bajtin ([1979] 1998) es posible afirmar que los textos académicos son enunciados concretos y singulares que forman parte de las múltiples formas de uso de la lengua implicadas en la actividad humana (1998: 3). Y que, como tales, reflejan unas condiciones específicas y están determinadas por el objeto de una praxis. Estas condiciones se refieren al contenido temático, al estilo verbal y, sobre todo, a la estructura, es decir, la composición de los enunciados (1998: 5). Por otro lado, en la clasificación de los géneros discursivos relacionados con las diversas esferas del uso de la lengua, Bajtin propone diferenciar entre géneros primarios y secundarios. Los géneros secundarios serían aquellos que producen enunciados complejos, regidos por unas condiciones desarrolladas y estructuradas en relación, por lo general, con la expresión escrita. El discurso académico, por ejemplo (así como los géneros periodísticos, las novelas, los dramas) corresponde a este tipo de enunciados que son parte de una “comunicación cultural complejamente organizada” (1998: 7).

Algunas investigaciones actuales sobre literacidad y alfabetización académica retoman la fundacional propuesta de Bajtin¹² para concluir que la enseñanza de la escritura académica debe ser asumida como la inserción,

12 Entre ellas se puede mencionar un trabajo de gran interés, el *Manual de escritura para carreras de humanidades* (2014), coordinado por Federico Navarro, en el que participa un amplio equipo de especialistas, y que está orientado a ofrecer un conjunto de materiales que, lejos de lo que sugiere el manual, constituyen una fuente de reflexión sobre el aprendizaje de los géneros discursivos que se practican en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Buenos Aires.

paulatina y guiada, de los estudiantes en una determinada esfera del uso de la lengua, en este caso, la de ciertas comunidades académicas.

Una de las principales consecuencias de este postulado es que no es posible desvincular las diversas modalidades textuales en que se manifiesta el discurso académico de la praxis en la que se produce. El sentido de los textos, como señala Bajtin, tiene que ver con el objeto de los enunciados, con las intenciones o la voluntad discursiva del hablante y con las formas típicas que lo constituyen. De ahí que las intervenciones pedagógicas que no consideran el contexto discursivo y que se orientan exclusivamente a remediar errores formales tengan efectividad parcial o limitada. O que, en otro sentido, sea en gran medida erróneo asumir que el aprendizaje de la escritura se pueda cerrar en un semestre o en un año académico. Se trata, por el contrario, de un aprendizaje constante que responde, en cada etapa formativa, a circunstancias, desafíos y motivaciones diferentes.

Otra de las consecuencias del enfoque bajtiniano de los géneros discursivos consiste en asumir que la enseñanza de la escritura académica implica un doble aprendizaje: se aprende a escribir y se escribe para aprender. Es decir que, al participar de las prácticas discursivas que constituyen las diferentes “esferas de la actividad humana”, no solo se utiliza un código, también se experimenta un proceso de inclusión en ese ámbito de actividad. De ahí que se pueda afirmar que el aprendizaje de la escritura académica no solo consiste en la adquisición del código y en la transmisión de mensajes, sino que está íntimamente implicada en la construcción del conocimiento y la constitución de la identidad de quien protagoniza dicha práctica¹³.

Federico Navarro y Andrea Revel (2013) retoman el enfoque sociocultural del aprendizaje de Lev Vigotsky para establecer el vínculo profundo que existe entre el aprendizaje de la escritura y la producción del conocimiento:

Cuando se encara una actividad escolar como escribir, se requiere una serie de acciones de acuerdo con patrones culturales definidos que son mostrados y facilitados por los profesores, lo que implica la puesta en marcha y desarrollo de habilidades cognitivas y sociales por parte de los alumnos; simultáneamente se asimilan los contenidos incluidos en el currículum. El dominio del lenguaje hace posible la transformación del mundo interior, esto es, la formación de los procesos psicológicos superiores, que son la atención consciente, la memoria voluntaria, el razonamiento y el lenguaje. El uso del lenguaje permite controlar y regular el propio comportamiento de modo consciente y, al mismo tiempo, planificar las acciones. Desde esta perspectiva, el desarrollo no es un proceso puramente biológico sino social, es decir, consiste en la apropiación de la cul-

13 Este planteamiento, como se ha visto antes, es parte esencial de la noción de alfabetización académica propuesta por Paula Carlino (2013).

tura, la comprensión de los fenómenos del mundo, el progreso en el dominio de habilidades y la inserción social y cultural. Pensamiento y lenguaje están tan estrechamente relacionados que son interdependientes: el lenguaje posibilita construir modelos teóricos y estos ayudan a establecer un lenguaje más adecuado. Esto supone negar la idea extendida de que aprender un determinado conocimiento y expresarlo son hechos separados. (Navarro y Revel, 2013: 42-43)

Este vínculo íntimo entre lenguaje y producción del conocimiento da lugar, a su vez, a concepciones de enseñanza de la escritura basadas en su potencialidad epistémica: como se ha señalado, esto supone que aprender a escribir no solo implica adquirir un código y sus reglas de funcionamiento, sino poner en práctica una herramienta central en el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Escribir textos para sintetizar contenidos, elaborar explicaciones o construir estrategias de argumentación, exige desarrollar operaciones intelectuales que inciden en la adquisición efectiva de los aparatos teóricos o críticos de las diversas disciplinas, y permiten, por tanto, una inmersión más efectiva en una determinada comunidad académica. Y este proceso puede ocurrir, sobre todo, en procesos relacionados con la especificidad de las prácticas discursivas de una determinada comunidad académica.

De ahí que enfoques como “Escribir a través del currículum” (WRAC, por sus siglas en inglés)¹⁴, proponen diseñar estrategias de enseñanza de escritura académica vinculadas a las necesidades y formas de producción discursivas propias de cada campo disciplinar:

Nos alineamos con la postura que considera la escritura como práctica situada, es decir, en condiciones de uso, en el seno de cada una de las disciplinas escolares, si bien las posibilidades de transformar esta premisa en trabajo en el aula son múltiples y variadas, como se verá en los capítulos que siguen. (...) la escritura académica favorece que los estudiantes revisen, controlen y reorganicen el propio conocimiento y generen nuevas formas, al tiempo que afirman que la escritura en las disciplinas considera la legitimación de los saberes de acuerdo con las convenciones de esas mismas disciplinas. (Bazerman et al., 2016: 52)

Como se puede observar, desde esta perspectiva, el aprendizaje de las prácticas discursivas académicas (lectura, escritura, producción oral) estaría ligado a la inmersión efectiva en el diálogo académico. De ahí que se otorgue un lugar central al aprendizaje centrado en los géneros discursivos propios de cada disciplina: estas formas situadas o contextualizadas, regidas por modalidades y requerimientos de producción, y orientadas hacia fines específicos, garantizarían que el aprendizaje de las prácticas discursivas ocurra en un contexto que define su pertinencia y permite su apropiación reflexiva. Y este

14 Remitimos, para conocer más acerca de esta propuesta a *Escribir a través del currículum: una guía de referencia* (Bazerman et al., 2016).

proceso no solo tiene que ver con operaciones cognitivas, sino con la formación de una identidad en la medida que implica la pertenencia a determinada comunidad, en este caso académica. Bazerman (2014) sostiene que la lectura y la escritura académicas vinculan al estudiante no solo con un conjunto de conocimientos, sino con una visión del mundo:

Cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él. Pero para comenzar a ver y pensar de esa nueva forma, tendrás que adoptar la disciplina de tu área. La disciplina es algo así como un conjunto de lentes mágicas que te dejan ver detalles que nunca habías notado, comprender por qué estos son importantes y cómo se ajustan a ideas más complejas. (Bazerman, 2014: 12)

Carlino (2013) hace énfasis en la relación entre el aprendizaje en contexto a través de los géneros discursivos propios de cada disciplina y la inmersión en una práctica social (o una de las esferas de la actividad humana, diríamos retomando a Bajtin):

aprender a leer y a escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos sino involucrarse en un proceso de enculturación (...), lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa en ella. (Bajtin, 1998: 8)

Retomando el vínculo entre alfabetización académica e inclusión propuesto por Pérez y Natale (2016), es posible afirmar que las acciones de enseñanza de las prácticas académicas encaradas desde la perspectiva de un aprendizaje contextualizado, permanente y reflexivo se orientan a potenciar la inclusión efectiva y plena de los estudiantes que se integran a la formación superior. Y ello no solo ocurre, nuevamente, en un plano de habilidades cognitivas, sino que concierne a la experiencia existencial de los estudiantes. Como señalan Curry y Lillis (2003) citadas por Carlino:

[...] quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como geógrafos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social. (Carlino: 9)

Como señala Carlino, la asunción de esta perspectiva de enseñanza puede implicar desafíos institucionales complejos en la medida que significarían cambios significativos en el diseño curricular. Sin embargo, desde la perspectiva de la práctica docente, es posible pensar en algunas estrategias concretas y posibles que permitan potenciar el aprendizaje de las prácticas discursivas

en el área de humanidades. Estas tienen que ver con la descomposición de los procesos de producción discursiva, las estrategias de retroalimentación y la adquisición de herramientas metacognitivas.

Descomponer, retroalimentar, reflexionar

Como se ha señalado, el programa del Curso Preuniversitario de Literatura 2020 se articuló en torno a un proceso continuo y cada una de sus fases fue a su vez desagregada en micro procesos de trabajo, asociados a la presentación de un resultado. La metodología de enseñanza se articuló sobre dos prácticas fundamentales: el desglose en detalle del proceso (micro procesos que permiten cerrar cada etapa) y el trabajo de reescritura a partir de retroalimentación. Además de la retroalimentación y la reescritura, otro elemento del proceso fue la reflexión en torno a las rúbricas de evaluación. Para ello se procedió a explicar los criterios de evaluación de cada trabajo antes de que estos se llevaran a cabo. Asimismo, se procuró que la retroalimentación de los trabajos estuviese referida de forma directa a los criterios de evaluación establecidos.

En general, la comparación de los resultados obtenidos por los estudiantes a lo largo del proceso permite observar una evolución positiva del rendimiento en los trabajos. Esto se observa, por ejemplo, durante la fase 2, cuyos resultados se presentan a continuación.

La fase 2 consistía en la elaboración del resumen y se desglosó en cuatro momentos:

- a) Elaboración del esquema del párrafo de resumen.
- b) Elaboración de la segunda versión del esquema del párrafo de resumen (a partir de la retroalimentación recibida).
- c) Escritura del párrafo de resumen.
- d) Escritura de la segunda versión del párrafo de resumen (a partir de la retroalimentación recibida).

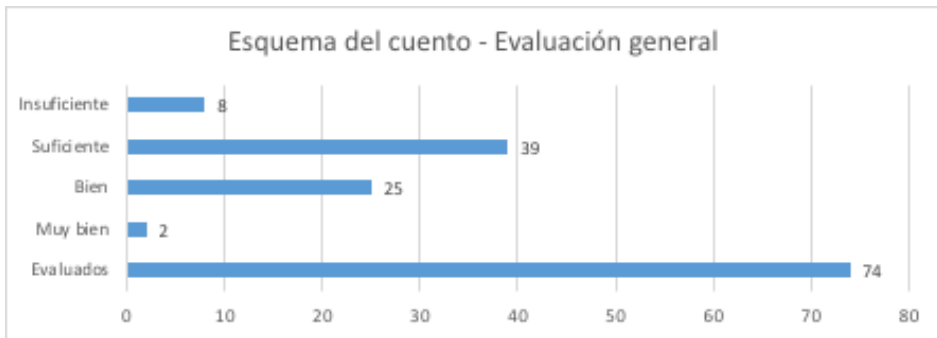
El primer paso en el proceso de elaboración del resumen fue hacer una lectura detallada del cuento asignado¹⁵. A continuación, se realizó un proceso guiado para elaborar un esquema previo al resumen. El esquema presentó dos requerimientos: uno de contenido, que consistía en descomponer el relato leído en secuencias básicas que permitieran sintetizar el argumento. El otro requerimiento era estructural: el esquema debía prefigurar la estructura

15 Cada comisión trabajó con un cuento distinto. A diferencia de versiones del Curso Preuniversitario, todo el trabajo del curso giró en torno a un solo cuento.

básica del párrafo de resumen (Oración Principal / Oraciones Secundarias).

Los estudiantes hicieron dos versiones del esquema con la finalidad de darles la oportunidad de recibir retroalimentación antes de ser evaluados. Como se observa en el gráfico siguiente, el resultado promedio del trabajo fue “suficiente”¹⁶ (39 de 74 pruebas), aunque un número significativo de pruebas obtuvo el resultado “bien”: 25 de 74.

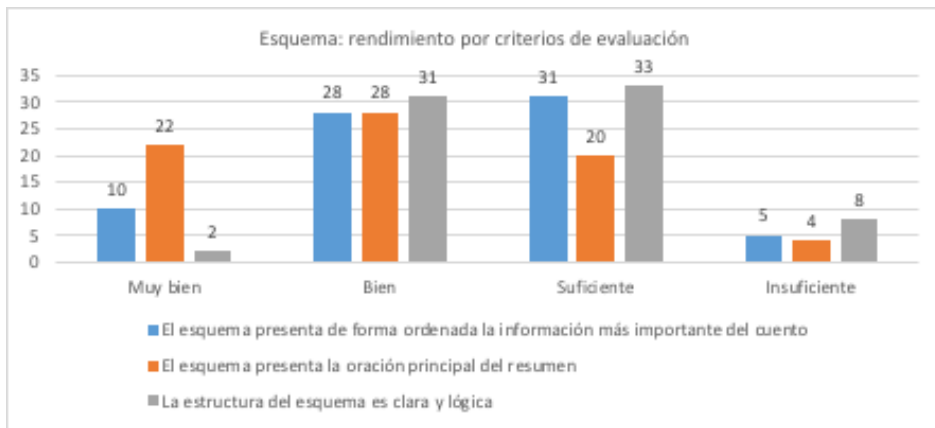
Gráfico 1



El siguiente gráfico permite observar el rendimiento desglosado según los criterios de evaluación definidos para calificar el esquema. Como se observa, la tendencia del resultado se ubica en el rendimiento “bien”, a diferencia de lo que indica el gráfico anterior que muestra el resultado general. Hay que tomar en cuenta, sin embargo, que el criterio que corresponde a la columna celeste (el esquema presenta de forma ordenada la información más importante del cuento) es el que tiene más valor en la calificación que, además, es de orden cualitativo y no es resultado de un conteo de resultados numéricos parciales. Dicho esto, se puede observar que, en general, los estudiantes del curso respondieron de forma adecuada y relativamente homogénea a los requerimientos del trabajo. Presentar la oración principal es el criterio que obtuvo mayor calificación “muy bien”. De otro lado, el criterio referido a la estructura del esquema (referida a la estructura oración principal / oraciones secundarias del párrafo en preparación) es el que mayores resultados negativos obtuvo.

16 Los trabajos fueron evaluados a partir de una escala cualitativa de cuatro valores: Muy bien, Bien, Suficiente e Insuficiente. La calificación Insuficiente implicaba la reprobación del trabajo.

Gráfico 2



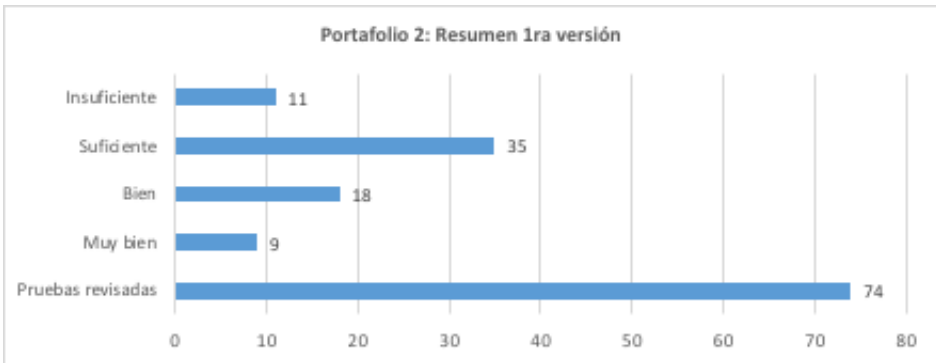
Los auxiliares de investigación también expresaron de forma verbal sus apreciaciones respecto al trabajo. En este caso, las apreciaciones no son tan homogéneas. Hay quien hace referencia, por ejemplo, a “dificultades básicas (enunciados), dificultades de comprensión integral (síntesis), dificultad de discernimiento de información relevante (secuencias) y dificultad de discernimiento del carácter literario del texto” (Vera et al., 2021). Es decir, se hace alusión, en esta referencia, a una dificultad integral y, digamos, sistémica en la que se articulan limitaciones que tienen que ver tanto con la comprensión como con la producción de ideas. También se encuentran opiniones acerca de la dificultad de sintetizar el texto y de comprenderlo en términos generales. Aunque también se señala que el rendimiento mejoró de una entrega a otra.

Una vez que los estudiantes elaboraron dos versiones del esquema para el párrafo de resumen, el siguiente paso en el proceso de trabajo fue la elaboración del párrafo de resumen. En este caso, también se trabajaron dos versiones, pero cada versión fue calificada. El portafolio 2¹⁷ se refiere a la primera versión del resumen, y el portafolio 3, a la segunda versión.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, la evaluación del portafolio 2 presenta claramente un resultado suficiente. De 74 pruebas revisadas, 35 obtuvieron dicha calificación. El segundo resultado más obtenido es “bien”, registrado en 18 pruebas. En los extremos, la calificación “insuficiente” fue asignada a 11 pruebas, mientras que 9 pruebas obtuvieron la calificación “muy bien”.

¹⁷ Los trabajos del curso fueron denominados portafolios.

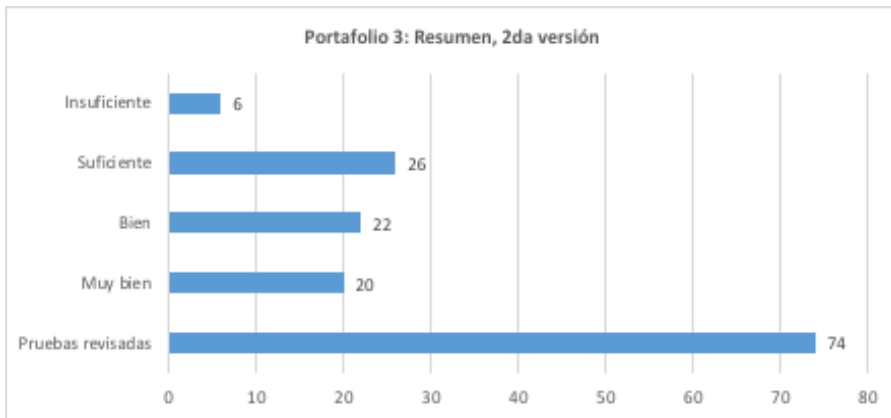
Gráfico 3



Luego de recibir las calificaciones del portafolio 2, las clases consistieron en la realización de dinámicas de revisión y retroalimentación conjuntas de los trabajos. En las clases se proyectaron párrafos que obtuvieron buenas calificaciones destacando los criterios de evaluación que permitieron dichos resultados. También se hizo observación conjunta y anónima de errores cometidos con frecuencia en los párrafos. Además, se utilizaron diversas dinámicas para reforzar los contenidos y habilidades necesarias para mejorar los párrafos: resumir historias breves (usando microcuentos, cortometrajes, videoclips, etcétera), redactar oraciones principales de forma conjunta, revisar la rúbrica de evaluación utilizada, etcétera.

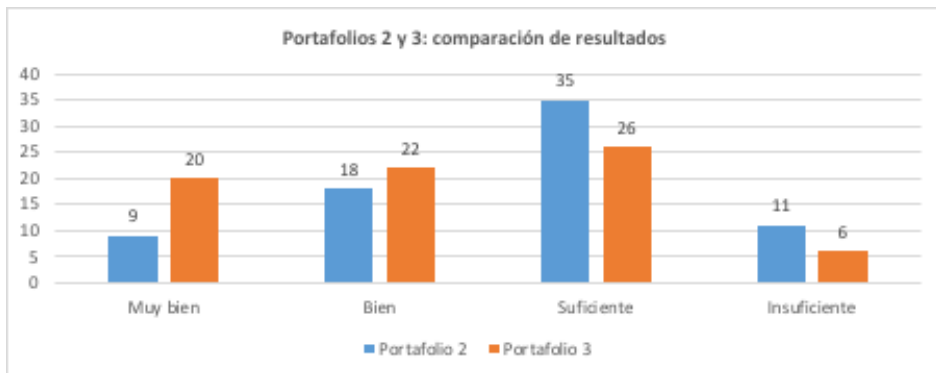
El resultado del portafolio 3 –la segunda versión del párrafo de resumen–, como se puede observar en el siguiente gráfico, se mantiene en el rango de la calificación “suficiente”, aunque la cantidad de pruebas que obtuvieron ese resultado se redujo a 26 (en comparación con las 35 del portafolio 2). Las categorías “muy bien” y “suficiente” registran 22 y 20 pruebas cada una, cifras que evidencian, en general, un mejor rendimiento en la segunda versión del resumen.

Gráfico 4



El siguiente gráfico muestra la comparación de resultados entre ambos trabajos. Si bien el resultado mayoritario sigue siendo suficiente, es destacable el incremento en la categoría “bien” (de 18 a 22 pruebas) y sobre todo en la categoría “muy bien” (de 9 a 20), y, por consiguiente, la reducción de la cantidad de pruebas en el rango “insuficiente”.

Gráfico 5



Es cierto que hay algunas consideraciones que podrían relativizar la tendencia que muestran los resultados expuestos. Por ejemplo, que es lógico que la segunda versión de un párrafo obtenga mejor calificación que la primera. Sin embargo, también es posible que estas señales permitan valorar la orientación metodológica elegida en el Curso Preuniversitario 2020: trabajar en micro procesos que permitan una retroalimentación fluida, a partir de la

cual los estudiantes realicen prácticas de reescritura que den como resultado la mejora de sus resultados y la adquisición de herramientas metacognitivas para potenciar su aprendizaje.

Consideraciones finales

Si bien es recomendable adoptar decisiones estructurales que impliquen políticas pedagógicas orientadas a trabajar en relación con las prácticas discursivas académicas, también es posible imaginar propuestas concretas, que podrían incorporarse en la práctica cotidiana de la enseñanza. Para cerrar este artículo, se elaboran algunas propuestas y se plantean algunas posibilidades de trabajo.

Un primer aspecto que se debe tomar en cuenta es que en cada asignatura es posible incorporar herramientas o secuencias metodológicas orientadas a generar en los estudiantes reflexión sobre las condiciones en las que producen las prácticas discursivas requeridas. Esto no quiere decir que los docentes se vean obligados a convertirse, ni siquiera temporalmente, en profesores de redacción o de normativa lingüística. La alternativa es generar la descomposición de los procesos en micro procesos, de forma que se generen instrucciones específicas para cada paso y que se otorgue retroalimentación sobre los resultados parciales, de forma que estos puedan ser reelaborados. La finalidad de este tipo de trabajo debería ser la adquisición de herramientas metacognitivas que permitan gestionar un aprendizaje autónomo y reflexivo sobre las necesidades específicas en relación con la escritura, pero, además, en relación con el conjunto de prácticas discursivas que deben encarar los estudiantes¹⁸.

Dos consecuencias previsibles de la incorporación de este tipo de estrategias metodológicas orientadas a reflexionar sobre las prácticas discursivas, son la ralentización del avance de los programas y la reducción de los volúmenes de lectura y escritura en el trabajo de los estudiantes.

En principio, un aspecto que se debe tomar en cuenta es que estas estrategias pueden incorporarse de manera selectiva y en determinados momentos del proceso de enseñanza. Por ejemplo, si el programa contempla

18 Navarro y Revel señalan lo siguiente: “La conciencia metalingüística se refiere a poder conceptualizar críticamente muchas de las estrategias y recursos lingüísticos que por lo general usamos de manera automática e inconsciente, esto es, tomar el control de muchas de nuestras elecciones lingüísticas. Por su parte, el metalenguaje áulico es un código específico que resulta útil para referirse a los fenómenos lingüísticos en clase (es decir, no es simplemente el lenguaje teórico experto de la disciplina)”. Sin embargo, es posible pensar en recursos metacognitivos relacionados no solo con las herramientas lingüísticas, sino con los procesos de construcción discursiva: por ejemplo, la noción de párrafo o, volviendo al punto anterior, las de coherencia y cohesión, entre otras.

la escritura de dos ensayos durante el primer semestre, se podría planificar que la elaboración del primer ensayo siga un proceso en el que se incorporan estas estrategias: los estudiantes participan de algunos aspectos de la planificación del trabajo (la formulación de consignas, el establecimiento de criterios de evaluación, por ejemplo), los estudiantes elaboran un plan de trabajo a partir de las orientaciones dadas por el docente, siguen paulatinamente los procesos y obtienen retroalimentación en algunos momentos de dicho proceso, tienen la oportunidad de reescribir los textos, cotejan sus trabajos con otros textos semejantes a los que están escribiendo, contrastan sus textos (antes de ser evaluados) con los criterios de evaluación establecidos, realizan procesos de retroalimentación entre pares antes de la entrega final, etcétera. Las posibilidades son diversas y no necesariamente deben ser asumidas de forma exhaustiva en cada trabajo. Puede que, a lo largo del curso, el programa “dosifique” algunos aspectos de estas experiencias para distintos trabajos.

Por otro lado, es necesario considerar que la formación por competencias implica, entre otros aspectos, que los contenidos ocupan un lugar, si no subordinado, por lo menos flexible. Si bien los programas trabajan, por ejemplo, a partir de un corpus de lecturas que debe ser trabajado, es necesario reflexionar acerca de la tensión entre la extensión del corpus y la eficacia con la que este es asimilado. Dicho sea de paso, quizás la única evidencia de la que podemos disponer al respecto es la producción de los estudiantes.

Otro aspecto que es posible incorporar en la práctica de enseñanza se refiere a la reflexión sobre las características, condiciones, exigencias, desafíos y pertinencia de los tipos de prácticas discursivas que deben producir los estudiantes. Esto puede ocurrir en diferentes instancias. Por ejemplo, en el planteamiento de las instrucciones. Es diferente pedir “escriba un ensayo”, a, por ejemplo, hacer referencia a si el ensayo debería poder ser publicado en una revista académica, debería mostrar ciertas características estructurales, mostrar un tipo de lenguaje académico, incorporar un determinado número de referencias, etcétera.

Es probable que, como docentes, asumamos que un estudiante de segundo o tercer año, que quizás ha cursado algunas asignaturas introductorias sobre escritura o metodología, no debería presentar dudas sobre qué es y cómo se elabora un ensayo. Sin embargo, como se ha señalado, es posible que cada ensayo (o reseña, o entrada bibliográfica, o estado de la cuestión, o exposición oral) que un estudiante produce implique desafíos nuevos y responda a condiciones de producción distintas. También puede ocurrir que esto se deba a que cada docente, cada investigador, a partir de su propia práctica, ponga énfasis en ciertas exigencias o condiciones, que no necesariamente coincidan (no tendrían por qué hacerlo) con las de otros docentes de forma homogénea y uniforme.

Dar por hecho que un estudiante debe saber cómo encarar sus prácticas discursivas o considerar que es una pérdida de tiempo generar una reflexión al respecto, es desaprovechar su potencialidad epistémica. Como señalan Navarro y Revel, haciendo referencia a una propuesta de Carlino, este enfoque:

... propone reinterpretar la relación entre tiempo de enseñanza y enseñanza de contenidos atendiendo a cómo los alumnos leen y escriben los conceptos de las propias disciplinas, lo que contribuye a su aprendizaje. En sus propias palabras (...), escribir no es volcar en el papel lo que ya se tiene pensado, sino que, en situaciones desafiantes, escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos, una tecnología para elaborar conocimiento y no solo un canal para transmitir lo ya conocido. Es esta la función epistémica de la escritura y para llevarla a cabo es preciso dedicar tiempo y reflexión. (Navarro y Revel, 2013: 53)

Puede ocurrir, también que, como docentes, asumamos que no tenemos por qué desviar nuestra atención sobre el contenido de nuestras asignaturas, reparando en aspectos cuyo aprendizaje es responsabilidad de los estudiantes. Pero puede ser que esta idea nos esté privando, precisamente, de la oportunidad de ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para gestionar y potenciar, de forma cada vez más autónoma y eficiente, su propio aprendizaje.

Otro aspecto que incide de forma positiva en el aprendizaje de las prácticas discursivas es generar procesos situados en los que los estudiantes participen de manera efectiva en la conceptualización, diseño y producción de procesos de investigación o producción discursiva: los denominados proyectos. La investigación realizada en 2019 sobre las prácticas discursivas en la Carrera de Literatura (Vera et al., 2021) ofrece información sobre varios proyectos realizados como parte de cinco asignaturas distintas. Dichos proyectos han dado como resultado publicaciones, presentaciones en eventos e intervenciones en eventos literarios que, además, son valorados de forma no solo positiva sino muy entusiasta por docentes y estudiantes.

Para finalizar, si bien en este texto se hace énfasis en propuestas que pueden incorporarse a las prácticas cotidianas de enseñanza, no se debería perder de vista que es necesario pensar en estrategias institucionales de largo plazo y de amplio impacto que, al menos desde la Facultad de Humanidades, se generen para potenciar las prácticas discursivas en la formación superior y, consiguientemente, la inclusión de quienes acceden a ella.

Bibliografía

Bajtín, Mijail (1998 [1979]). “El problema de los géneros discursivos”. En Mijail Bajtín, *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bazerman, Charles (2014). “El descubrimiento de la escritura académica”. En Irina Alzari (et.al.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, p. 11-16.

Bazerman, Charles (et al.) (2016). *Escribir a través del currículum*. Una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bombini, Gustavo (2001). “La literatura en la escuela”. En Maite Alvarado, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.

Bourdieu, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Brunner, José Joaquín; Miranda, Daniel Andrés (Eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo. PDF: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>

Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVII, p. 355 – 381. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Carrera de Literatura (2019). *Informe final de autoevaluación y acreditación*. PDF.

Carrera de Literatura (2019b). *Caracterización de las prácticas discursivas de la Carrera de Literatura*. PDF.

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Bogotá: CERLALC-UNESCO.

Consejo Nacional de Lectura (2012). *Encuesta nacional de hábitos de lectura 2011*. En: https://oibc.oei.es/documents/statistic_documents/documents/14/habitos_de_lectura_argentina_2011.pdf?1521457854

González Pinzón, B. Yaneth y Salazar Sierra, Adriana (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.

Gracida Juárez, María Y.; Martínez Montes, Guadalupe T. (2007). *El que-hacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: UNAM.

Guzmán-Valenzuela, Carolina (2017). “Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes”. En *Lenguas modernas*, Nro 50, 15-32.

Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (Comps.) (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-UNGS.

Navarro, Federico (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Navarro, Federico (2017). “Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio”. En *Lenguas Modernas*, N°50, 8-14.

Navarro, Federico y Revel Chion, Andrea (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

Pérez, Inés Gimena; Natale, Lucía (2016). “Inclusión en educación superior y alfabetización académica”. En Lucía Natale y Daniela Stagnaro (Comps.). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Reyes, Graciela (2008). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid: Arco Libros.

UNESCO (2009). *Word conference on higher education 2009*. UNESCO. DOI: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189242?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-f11b32f1-dd02-455a-a309-5a1d616d8470>

UNESCO-LLECE (2020). *Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE): diagnóstico nacional de Bolivia*. DOI: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375131>

Vera, Antonio et al. (2021). *Caracterización de los estudiantes del Curso Preuniversitario de Literatura 2020 y de su rendimiento académico*. Cuadernos de Literatura N° 60. La Paz: Carrera de Literatura.