

Título: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL NIVEL SUPERIOR BAJO LA MODALIDAD DE TALLER

Autores: Lic. Violeta Kesselman (UNAHUR) violeta.kesselman@unahur.edu.ar, Esp. Beatriz Masine (UNAHUR/UBA) bmasine@yahoo.com.ar, Esp. Guido Prandini (UNAHUR) guido.prandini@unahur.edu.ar. y Dra. Carolina Ramallo (UNAHUR/UBA) carolina.ramallo@unahur.edu.ar

Abstract

La presente ponencia ofrece una reflexión sobre la experiencia de evaluación de la lectura y la escritura académicas en el contexto del dictado de la materia de grado del Profesorado Universitario de Letras de la Universidad Nacional de Hurlingham “Taller de escritura académica y escolar”. En la presente comunicación buscamos reflexionar sobre la escena que propone una evaluación en un taller de lectura y escritura que es un espacio curricular obligatorio de una carrera universitaria dictado bajo la modalidad de taller. En este sentido, retomamos, cotejamos y resituamos el concepto de “evaluación” utilizado por Marina Cortés y Marta Kisilevsky cuando lo piensan desde su cercanía, pero también su distancia, con la acepción en inglés *assessment* y de la deriva de *to assess* de la expresión latina *ad sedere* o *assidere*, que significa: sentarse al lado de alguien. Exploraremos los límites y alcances de las distintas formas de pensar la evaluación (sumativa o formativa; al vuelo, planeada o enclavada en el currículum) para repensar nuestra experiencia en el aula cuando se relaciona con la escena del profesor/a que acompaña, en un intercambio sostenido de posibles resoluciones de los temas planteados a los alumnos/as, y se evalúa ese proceso realizado en forma conjunta. Según la idea de evaluar en forma abierta, con las posibilidades de introducir cambios, nos diferenciamos de evaluaciones cerradas que atienden, necesariamente, al resultado y trabajamos, fundamentalmente, en miras a sostener y garantizar el acceso a la educación superior como un derecho. Para ello, tenemos especialmente en cuenta los estudios sobre abandono y retención en el sistema educativo, alfabetización académica y didácticas de la escritura específicas en el nivel superior y nuestra experiencia en tanto docentes e investigadores también del Laboratorio de Escrituras universitarias, disciplinares, artísticas de la Unahur.

Palabras clave: lectura, escritura académica, evaluación, taller, educación superior.

ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL NIVEL SUPERIOR BAJO LA MODALIDAD DE TALLER

Reflexiones sobre la práctica

Siempre es bueno volver a preguntarse sobre las prácticas cotidianas, las que hacen a nuestro trabajo, las que nos hacen ser lo que somos. En este sentido, volvemos a pensar juntos hoy: ¿Cuál o cómo es la escena a la que refiere la idea de evaluación en un taller de lectura-escritura? En su artículo “El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura” (Cortés y Kisilevsky 2019) describen el término “evaluación” desde su cercanía en el inglés con la acepción *assessment* y de la deriva de *to assess* de la expresión latina *ad sedere* o *assidere*, que significa: sentarse al lado de alguien.

Como nos recuerda Martínez Rizo (2012), para valorar al paciente, el médico suele sentarse a su lado, como ocurre también en el caso de las evaluaciones formativas, en el contexto del aula, cuando el docente se sienta -literal o metafóricamente- al lado del estudiante, captando lo que sabe o puede hacer para ayudarlo/a a avanzar en su aprendizaje. (op. cit, p.5)

En oposición, señalan también las autoras, se trata de una escena que se diferencia de la imagen de una evaluación sumativa, es decir, aquella “imagen familiar de una sala de examen en la que los alumnos escriben silenciosamente en pupitres separados” (James, 2010: 161), y de la cual nos habla, con una anécdota desalentadora, el escritor Alejandro Zambra. En su escrito “Lecturas obligatorias” evoca “la tarde en la que la profesora de castellano se volvió a la pizarra y escribió las palabras *prueba, próximo, viernes, Madame, Bovary, Gustave, Flaubert, francés.*” Tenía 13 años y la situación que se aproximaba, a partir de esa consigna, lo sumía, a él y a sus compañeros, en una experiencia paralizadora. Para cerrar la anécdota agrega: “Así nos enseñaron a leer: a palos. Todavía pienso que los profesores no querían entusiasmarlos sino disuadirlos, alejarnos para siempre de los libros.” (Zambra 2012, p.13)

El tema que nos ocupa, y que será motivo de esta presentación, se desprende de la reflexión sobre nuestra práctica y se inscribe en una de esas formas de evaluación a la que se refiere el artículo citado. Desde el 2016 dictamos la materia Taller de Escritura académica y escolar (TEAE) en el Profesorado Universitario en Letras de la UNAHUR. El programa que desarrollamos busca brindar a la/os estudiantes prácticas de escritura concebida esta como una actividad cognitiva que permite simultáneamente: la organización de los saberes y la reflexión en torno al proceso de producción de textos; el desarrollo de experiencias de pensamiento complejas y creativas; la profundización del conocimiento acerca de las características genéricas y condiciones de producción y circulación de los textos académicos y de los textos de divulgación escolar. Asimismo, nuestra propuesta permite la participación en un ámbito en el que sea posible la socialización de la lectura de los textos producidos, la discusión y la construcción colectiva de sentidos.

Como su nombre lo indica, se trata de un espacio curricular ubicado en el desarrollo de prácticas de lectura y de escritura con la metodología del taller. Nos gustaría detenernos en este aspecto porque el tema de la evaluación, al que daremos un espacio particular, se relaciona íntimamente con el enfoque didáctico adoptado para la enseñanza de la escritura y, por lo tanto, con la metodología que utilizamos para ponerlo en práctica. El escritor argentino Juan Forn, en una de sus notables contratapas de los viernes, nos interpela sobre una forma particular de conocer. Nos dice: “Lo que aprendemos entre todos, he descubierto con los años, es lo más valioso que se puede aprender, porque significa que no lo sabemos solos, significa que otro (otros) lo sabe(n) también, significa que tenemos con quién hablar.” (2011).

Un taller -como espacio en el que los talleristas atraviesan una experiencia sostenida y desafiante a partir de consignas que demandan esfuerzo y creatividad para su resolución- es un modo de trabajo privilegiado. Se trata de una práctica singular en la que se despliega un tipo de conocimiento relacionado con la producción intelectual, cualquiera sea la índole de los textos que sus integrantes lean y produzcan y, que como describe Forn, nos hace partícipe de comunidades lectoras que nos aseguran una compañía intelectual valiosa.

Sabemos que es hacia finales del siglo XX, cuando esta forma de circulación de los saberes se termina incorporando a las instituciones de enseñanza formal como metodología para el aprendizaje e ingresa a la escuela, a veces como una forma de organizar algunos espacios curriculares y otras como metodología de trabajo. En este sentido, en la escolaridad primaria y secundaria *El taller de escritura* (1982) de Gloria Pampillo marca un punto de inflexión en esta incorporación de la que se viene hablando: se elige el taller como espacio adecuado para la enseñanza de una práctica, se delimitan objetivos, se planifican las acciones, se seleccionan temas y problemas y formas de evaluación. Maite Alvarado relaciona este libro con la conocida producción de Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, quien ideó “y puso en práctica un método para despertar la imaginación de los niños y encauzarla hacia la construcción de relatos y poesías”. (2002 p. 34) . La implementación de la enseñanza de escritura bajo la modalidad de taller tiene en los estudios superiores universitarios dos hitos: a partir de la llegada de la democracia, en 1985, comenzaron a dictarse en la Universidad de Buenos Aires, talleres de escritura que acompañaban el dictado de una materia central del CBC, Semiología, y que fueron ideados y coordinados por Elvira Arnoux; y en 1987 Maite Alvarado y Gloria Pampillo armaron la curricula de una materia que aún forma parte del tramo inicial de la carrera de Ciencias de la Comunicación (en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires), Teoría de expresión I.

Organizar una materia de grado desde esta dinámica, posibilita, en muchos espacios curriculares, poner en práctica la construcción colectiva del sentido; hacer interactuar la teoría y la práctica en una realimentación necesaria y bien fundamentada; horizontalizar la circulación de la voz; privilegiar el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos que se leen y se producen; favorecer la formulación de preguntas acerca de lo que no se comprende; y ofrecer la oportunidad de compartir con otras personas saberes que provienen tanto de la formación institucional como de las experiencias personales, y en particular de las experiencias intelectuales previas a partir de la frecuentación de lecturas, películas y otros objetos culturales.

En estos espacios, el equipo docente es el encargado de seleccionar los contenidos, de planificarlos, diseñar las consignas de trabajo, determinar los propósitos de este espacio, teniendo en cuenta su inscripción en un contrato pedagógico institucional. En las situaciones de enseñanza en el aula, quien enseña se corre del lugar tradicional y ayuda a

aprender: tiende puentes -a través de preguntas, de sugerencias, de silencios significativos - entre la experiencia cultural de la/os talleristas y los saberes disciplinares. Favorece la dinámica de la circulación de las voces: da la palabra; sabe escuchar, evita imponer sus propias interpretaciones, valora lo positivo de los textos que se producen y de las interpretaciones que resultan, colabora e impulsa para los integrantes del grupo cotejen sus interpretaciones; estima la lectura en voz alta de los textos seleccionados y de los escritos por quienes asisten al taller, rescata los puntos de llegada de cada integrante y sugiere la búsqueda de más información en otros textos, entre otras acciones. En síntesis, crea las condiciones pedagógicas para favorecer un clima de trabajo y producir una acción en relación con el conocimiento. Como en la anécdota médica, el docente, al igual que el facultativo, tiene la oportunidad de sentarse (literal o metafóricamente) al lado quien estudia y trabajar con las llamadas evaluaciones formativas, captando lo que este sabe o puede hacer para ayudarlo/a a avanzar en su aprendizaje. En el tándem “evaluación sumativa” – “evaluación formativa”, nuestra experiencia se relaciona con la escena del/a profesor/a que acompaña, en un intercambio sostenido de posibles resoluciones de los temas planteados a la/os alumnos/as y se evalúa ese proceso realizado en forma conjunta. Según la idea que se deriva de la conceptualización realizada por Popham, en el artículo citado (Cortés y Kisilevsky 2019) al evaluar en forma abierta, con las posibilidades de introducir cambios, nos diferenciamos de evaluaciones cerradas que atienden, necesariamente, al resultado.

Si revisamos formas tradicionales de evaluación de la escritura, las que las autoras identifican como evaluación sumativa, siguiendo con el rol del/a docente, es habitual que nos encontremos con señalamientos que atienden a la superficie del texto y que responden a la marcación de una norma gramatical que no se cumple. Es una práctica cuya denominación corriente es la de “corrección del escrito”. Corregir implica, entonces, detectar desvíos de lo que se considera la forma correcta: ortografía, puntuación, temas de vocabulario, sintaxis de la oración, entre otras cuestiones y señalarlas y aún tachar incorporando la forma correcta. Esta elección deja afuera otros aspectos que van desde la adecuación a la situación retórica (que resulta deseable que quede especificada en la consigna), la adecuación al género, su estructura y sus requerimientos retóricos, el uso pertinente de diferentes recursos lingüísticos, pragmáticos, literarios, entre otros. Todo estos son temas centrales y que se relegan por motivos que sería interesante discutir, y sobre los que han hecho su aporte las pedagogías de la escritura centradas en los géneros,

en el currículum (Carlino 2005,2013; Bazerman et.al, 2016; entre otros) y en los enfoques socioculturales (Zavala, 2011). En esta modalidad es evidente que la/el docente tiene un rol casi central y que la/os estudiantes, en el mejor de los casos, asumen la marcación y modifican lo señalado sin mucha reflexión.

Desde una enseñanza de la escritura que se ubique fuertemente en el proceso de construcción de un escrito, la evaluación responderá, contrastivamente, a otro tipo de interacción tanto del/a docente con la llamada “corrección”, del/a docente con el escrito del/a estudiante, de la/el estudiante con su escrito y con el de los demás compañeros/as del taller. La acreditación y aprobación del curso no responderá a la consideración de la corrección como una fase final, sino como una de las etapas que se repetirá recursivamente como las otras del proceso de escritura. Es entonces, una evaluación formativa en tanto provee de un aprendizaje a adquirir paulatinamente en el diálogo que se establece a lo largo de un proyecto diseñado en un programa cuyos objetivos y actividades son coherentes con tal finalidad.

Aludíamos inicialmente a la materia que nos ocupa y nos sirve para ejemplificar una forma de trabajo. Dice sucintamente nuestro programa:

El programa desarrolla conceptos y prácticas (guiadas por consignas) relacionadas con la producción de dos grandes tipos de textos: los expositivos y los argumentativos. El saber escriturario de la/os estudiantes en los procedimientos que le son propios es fundamental para la vida académica. Para realizar una enseñanza aprendizaje en proceso –tal como se concibe la didáctica de la escritura en este taller- se seleccionan dos géneros: el artículo de divulgación escolar, en el caso de los textos expositivos y el ensayo para la argumentación.

Más allá del género seleccionado, en este u otros programa, en esta línea, proponemos la realización de pretextos o consignas intermedias que responden al desarrollo de procedimientos particulares (comparar, definir, argumentar, trabajar con recursos retóricos varios, etc.) que se van articulando para la realización de una texto final, en cuya realización estos “procedimientos” resultan relevantes. En nuestro caso, un breve texto ensayístico o un artículo de divulgación.

Siempre hemos privilegiado el trabajo de escritura más allá de las divisiones genéricas discursivas estrechas y los enfoques híperespecializados subdisciplinariamente siguiendo la rica tradición que desde la modernidad temprana ha abierto el ensayo. Solo para ilustrar algunas de sus virtudes, traemos aquí los aportes en este sentido de Jane Lazarre, novelista y ensayista estadounidense feminista y antirracista contemporánea, quien nos ofrece generosamente el diseño de una propuesta de enseñanza de escritura en la universidad en “Una escritora en el tiempo”, ensayo escrito en enero de 2022. Hay que tener en cuenta que la autora sostiene que su obra está compuesta de memorias y ficción literaria y política, ensayo y poesía, cuya separación le resulta “falsa” y atravesada por la experiencia de la docencia universitaria, por eso resulta paradigmática para mostrar el conjunto de ideas y posiciones que articulamos al pensar nuestros cursos. En su propuesta de cursos de lectura y escritura ensayística, se trabaja con escrituras parciales, tres borradores, reescrituras en cuatro etapas a lo largo del semestre, lectura entre pares y modalidad de taller ya que: “la crítica más rigurosa acababa emergiendo de esa empática escucha, y se convertía en el camino hacia una escritura más segura y consumada” (Lazarre 2022: 93). De este modo, creemos (y hemos puesto en práctica en numerosas oportunidades) que el ensayo como género de escritura ofrece experimentar con el pensamiento crítico, la autobiografía, el género, la valoración de las revelaciones íntimas y la elegancia formal, todos aspectos que sirven para aprender a escribir con más claridad y belleza en cualquier disciplina.

El tipo de evaluación que diseñamos e implementamos tiene que ver, fundamentalmente, con el objetivo central de nuestra tarea pedagógica cuando enseñamos a escribir:

inculcar de algún modo a nuestros estudiantes nuestro amor por la escritura; enseñarles destrezas, oficio, las creativas superposiciones y las borrosas distinciones entre géneros; con el fin de canalizar, a través de la escritura, sus pasiones intelectuales hacia los estudios en que cada uno de ellos se había embarcado y cuyo temario iría recorriendo en esos años universitarios; alentarlos a que contaran sus propios relatos, ya fuera de forma sesgada o directa, a través de la ficción, las memorias, la poesía, los ensayos críticos o personales...pero, cualquiera fuera la forma o la combinación de formas elegidas, era esencial que aprendieran a emplear sus voces más íntimas, volcadas en la página a partir de su creciente capacidad lingüística en todas sus posibilidades (Lazarre 2022:61)

Miradas sobre la práctica

Los aportes de este apartado surgen, como ya se ha expresado, de distintas evaluaciones realizadas, durante los últimos cinco años, en el “Taller de escritura académica y escolar” del Profesorado Universitario de Letras de la UNAHUR y de la experiencia en el “Laboratorio de Escrituras universitarias, disciplinares y artísticas”, también de la UNAHUR, espacios en los que nos desempeñamos los mismos docentes e investigadores. Sin embargo, antes de comenzar, hay que destacar que el tipo de trabajo realizado en este tiempo fue posible gracias a que, entre otros factores, la cantidad de estudiantes fue relativamente abarcable por este cuerpo docente. Los niveles de seguimiento, revisión, corrección de nuevas versiones o, en pocas palabras, el involucramiento con cada trabajo individual, pueden verse seriamente comprometidos si las cantidades de estudiantes superan las posibilidades de respuesta de estos ámbitos de escritura. Es decir que, como siempre ocurre, los diseños e implementaciones de propuestas educativas deben ser decisiones institucionales y políticas y no meros voluntarismos individuales.

Los dos espacios mencionados arriba comparten un mismo criterio a la hora de implementar la instancia evaluativa. En primer lugar, se considera la evaluación como el resultado final de un proceso de escritura recursiva que implica un diálogo entre el/la docente y el/la estudiante a medida que se avanza en la elaboración del texto en cuestión. Esta etapa colaborativa incluye varios aspectos: ideación de los temas o ejes a tratar en el texto; planificación de la estructura del mismo (disposición); selección del material bibliográfico y de los recursos a utilizar; elección del estilo de enunciación (registro); redacción y revisión de los primeros avances/borradores; reescrituras intermedias; edición final; por nombrar algunas. Además está decir que varios de estos aspectos son definidos, en primera instancia, por el/la estudiante siguiendo la consigna y, en un segundo momento, revisados y corregidos (si fuera necesario) por los comentarios del docente.

Antes de continuar, cabe reiterar que la puesta en práctica de la evaluación responde al enfoque presentado en el primer apartado de este trabajo. Es decir, la evaluación que promueve la interacción desde la idea de “sentarse al lado de alguien” para que, en pocas palabras, se puedan implementar distintos niveles y/o etapas de acompañamiento en la

elaboración del texto. Entonces, este enfoque resulta muy pertinente para trabajar en el taller, con trabajos (semanales e individuales) sujetos a revisiones y reformulaciones. A su vez, la modalidad de taller permite un trabajo pormenorizado y progresivo durante un período de tiempo determinado, por ejemplo, un cuatrimestre. Esto genera que se conjuguen dos planos sobre el proceso de escritura: el sincrónico (consignas específicas de cada trabajo práctico, incluso de cada parcial) y el diacrónico (consolidación de los parámetros de cada consigna en trabajos posteriores).

En el “Taller de escritura académica y escolar” se observa la articulación de aquellos dos planos. Por un lado, las consignas semanales proponen actividades intermedias -en algunos casos lúdicas- enfocadas a procedimientos (definición, reformulación, citas, recursos argumentativos, etc.) que, llegado el caso, requerirán de reescrituras. Aquí aparece el aspecto sincrónico porque, una vez resuelta adecuadamente la consigna, se pasa a la realización de la siguiente. A medida que se avanza en la cursada, llegan las evaluaciones parciales: la primera consiste en elaborar un texto explicativo y la segunda consiste en la presentación de un ensayo. Es aquí donde se aplica el aspecto diacrónico porque cada parcial implica no sólo la resolución de la consigna pertinente, sino que la misma integra las consignas precedentes. Es decir, tanto el texto explicativo, como el argumentativo, no surgen de forma abrupta, sino que consideran el recorrido previo realizado por el estudiante. Los procedimientos utilizados en los trabajos semanales vuelven a utilizarse en los dos parciales. Por lo tanto, se hace referencia tanto a la sincronía, como a la recursividad. Inclusive, para el segundo parcial, muchos estudiantes utilizan aspectos argumentativos y también explicativos. Entonces, se puede afirmar que, en la instancia final de la materia, se retoman elementos vistos desde el comienzo de la misma.

Algo similar sucede en el “Laboratorio de escrituras” de la UNAHUR. Si bien es un espacio que funciona “a demanda” -como se describirá en el espacio final del presente trabajo- la/os estudiantes que se acercan a las tutorías (presenciales o virtuales) pueden pasar por una instancia similar a la explicada en el párrafo anterior, (aunque más breve en lo temporal). Es muy frecuente recibir a estudiantes de distintas carreras y niveles (desde el Curso de Preparación Universitaria, puerta de ingreso a la universidad; pasando por las distintas carreras de pregrado y grado, hasta, incluso los diferentes posgrados que

ofrece nuestra universidad: Especializaciones, Maestrías y Doctorado) que asisten por inquietudes propias o siguiendo la recomendación de sus docentes.

En relación con el objeto de reflexión del presente trabajo, el caso más cercano es el de las consultas sobre la elaboración de parciales domiciliarios. En esos casos, se da un “ida y vuelta” similar al taller porque, en algunas ocasiones, los trabajos se revisan dos o tres veces (dependiendo del margen de tiempo en que se realiza la tutoría). Sin embargo, hay dos ejes principales que guían las consultas y revisiones. El primero se refiere a la adecuación del texto al registro académico: niveles de formalidad, vocabulario especializado, normativa de citación, ortografía y puntuación, etc. Este aspecto se complementa con otro: en primera instancia, desde el Laboratorio, no se corrige el contenido puntual de cada materia porque se reciben consultas de todas las carreras y, consecuentemente, los contenidos disciplinares son responsabilidad de los docentes a cargo. Sin embargo, en las preguntas iniciales para “ubicarse” en el parcial, se pueden realizar deducciones más precisas sobre el contenido o, al menos, ciertas aproximaciones. El segundo eje, quizás más importante todavía, es la articulación entre los borradores del texto y la consigna del parcial. En este punto, el análisis debe ser más minucioso porque no se trabaja solamente con la díada docente/estudiante sino que es una tríada. Esto se debe a que la consigna fue elaborada por el/la profesor/a de la materia específica. Por lo tanto, antes de realizar alguna recomendación, es de suma importancia detenerse en la interpretación de las consignas. Este aspecto se traduce en un diálogo con el/la estudiante sobre los detalles de cada pregunta o las aclaraciones que haya realizado el/la docente respecto al cuestionario o indicación. Todas las recomendaciones posteriores sobre la elaboración/corrección del texto, dependen de un intercambio detallado con el/la estudiante que permita reconstruir con precisión el escenario inicial del trabajo. De esta forma, se busca evitar posibles desfasajes en la interpretación de la consigna o de los avances del trabajo.

Por último, uno de los aspectos destacados, tanto en el Taller como en el Laboratorio, se refiere a las instancias de seguimiento y/o devolución de cada trabajo. Este trabajo promueve una interacción cada vez más precisa entre estudiante y docente. En el taller, cada resolución de consigna supone, como máximo, tres instancias de revisión (borradores, primera entrega y reformulación). Por otro lado, los parciales implican dos entregas posibles (la primera entrega y, llegado el caso, el recuperatorio que requiere

trabajar sobre el mismo texto, tal como veremos a continuación). A su vez, en el Laboratorio de Escrituras, si el/la estudiante cuenta con cierto tiempo de antelación, se pueden generar instancias de seguimiento similares. Por lo tanto, se dan casos en los que un examen domiciliario se revisa en varias oportunidades antes de ser entregado. Finalmente, este proceso de retroalimentación de la escritura es uno de los aspectos más destacados y agradecidos por los estudiantes al finalizar la cursada o presentar sus textos. En palabras de uno de ellos:

muchísimo la materia para seguir cerrando conceptos entorno a la estructura. Como tuve esa falencia en la formación de secundario aún hoy siento la falta y voy incorporando cosas. Además de la modalidad con instancia de revisión que en general no se da en ningún momento de la carrera. Eso permite también mejorar el texto mirando el recorrido para en las diferentes instancias evidenciar cuales son nuestras muletillas o formas que arrastramos incorrectas.

Por último siempre destaca luego de todo lo que nos pasó como humanidad cuando se llega a clase con una sonrisa.

Destacar
Borrar
Enviar

Imagen 1. Testimonio de estudiante de TEAE, final de cursada.

Noviembre de 2022.

Otra apreciación, en este caso surgida de los intercambios con un estudiante en el Laboratorio de Escrituras (agosto/2021) para la elaboración de un ensayo:

Diego Gonzalez <barrados2@gmail.com>
para mí ▾ 7 ago 2021, 20:24 ☆ ↶ ⋮

Hola Guido que tal, recién lo veo la verdad que un lujo el trabajo que te tomaste. Lo voy a mirar con detenimiento mañana. Te súper agradezco es de mucha ayuda para mí que no estoy acostumbrado a escribir. Una gran orientación, tengo varias cosas q mejorar en la escritura académica. Si tenés algún consejo en general o algún ejercicio o lectura para recomendar al respecto te agradecería. Desde ya gracias por todo.
Abrazo grandell

Diego

Imagen 2.

Diego Gonzalez <barrados2@gmail.com>
para mí ▾ 8 ago 2021, 20:40 ☆ ↶

Perfecto Guido la verdad que muy agradecido con todo tu asesoramiento, ya me senté a trabajar con el escrito para ir revisando y fortaleciéndolo en base a tus sugerencias. No creo que la exigencia sea muy alta (por como siempre se refirió al trabajo). Pero sin embargo pienso que hacerlo lo mejor posible me servirá de aprendizaje. Y otra cosa, en un momento mencionó la posibilidad de darle forma de artículo para alguna revista a este ensayo, eso me interesa considerarlo una vez que pueda estructurar su versión final.

Y otra cosa que me invita a querer hacerlo lo más académicamente posible es que quizás me otorguen una beca doctoral el año que viene, así que de cara al futuro tengo que prepararme en estas cuestiones lo más posible. Por todo eso super agradecido con vos. Estaremos en contacto, en la semana te voy a enviar ya corregido a ver que te parece.

Imagen 3.

Diego Gonzalez <barrados12@gmail.com>
para mí ▾

@ sáb, 14 ago 2021, 16:19

Buenas tardes Guido, te envío el escrito en su nueva versión habiendo revisado las cuestiones que me nombraste. Desde ya muy agradecido por todo, espero estés disfrutando de tu fin de semana!
Abrazo grandel

Imagen 4.

Diego Gonzalez <barrados12@gmail.com>
para mí ▾

19 ago 2021, 13:55

Gracias Guido, un placer sinceramente, sos un grosol!
Además de las correcciones por la predisposición e incluso la motivación y confianza que generarás. Para los que no somos muy académicos eso nos ayuda un montón.
Me gusta como quedó el texto, después te comparto cuanto NOS sacamos jaja
Abrazo grande espero que estés muy bien. Saludos

Imagen 5.

Nos interesa, finalmente, mostrar el diálogo que se establece entre los textos de la/os estudiantes y los comentarios que orientan las reescrituras. Se trata de dos ejemplos captados en las instancias de recuperatorio de parcial:

El eje de este trabajo trata del tatuaje terapéutico en relación a las personas que fueron sometidas a la mastectomía por el cáncer de mama. **bien** El cambio que se produce en el cuerpo, luego de esta intervención afecta en gran parte a lo anímico, por la imagen corporal después de la mutilación que pasó esa persona. La disconformidad corporal ayuda en gran medida en la aparición de enfermedades psiquiátricas como el autoaislamiento social. Esto quiere decir que lo corporal tiene una gran importancia en la construcción de nuestra identidad. **Bien**

¶

De acuerdo con Freud, en un nivel histórico, lo femenino siempre estuvo vinculado a la idea de maternidad y la mama, con su unión a la lactancia, siempre presentaron un papel importante. No solo la pérdida del pecho produce una modificación corporal, sino

Guido Hace 4 minutos
Acá termina la introducción, pero falta indicar o adelantar tu punto de vista respecto a los tatuajes terapéuticos. Tiene que ser un fragmento más claro/directo que será reforzado con los argumentos posteriores.

Imagen 2. Comentario para corregir en la instancia de recuperatorio. TEAE. Noviembre de 2022.

De acuerdo al Diario Zonda San Juan, la ONG Trazos de luz está realizando sorteos solidarios por el efecto post pandemia, la asociación necesita un sostén económico, mantener el espacio físico, el desarrollo de proyectos para poder seguir manteniendo con la ayuda. Manifiestan desde la asociación que hay muchas mujeres en lista de espera y no se están pudiendo concretar los tatuajes terapéuticos, por que todo se realiza desde la autogestión.

¶

Acá se puede agregar otro argumento. Así el argumento es más convincente todavía.

Para poder colaborar y ayudar a la asociación se pueden ingresar a los perfiles de sus

Guido Hace 16 minutos
Para cerrar este argumento (de la ONG) se puede plantear una opinión que la conecte con lo que indicaste en la introducción (que falta agregar). Es decir, el éxito de esta ONG demuestra la importancia que tienen los tatuajes terapéuticos. Por ahí va tu hipótesis.

Guido
Corrección 3.

Guido
¿? Suprimir.

Imagen 3. Comentario para corregir en la instancia de recuperatorio. TEAE. Noviembre de 2022.

Una vez realizadas las reescrituras, en este proceso de ida y vuelta, el texto quedará “cerrado” con una evaluación numérica dado el carácter de evaluación parcial de una materia obligatoria. Entonces, si bien la instancia del parcial tiene su faceta cuantitativa (en tanto hay una nota que se corresponde con la resolución de la consigna); el recuperatorio prioriza el proceso de apropiación de las convenciones de la escritura académica: desde un encuadre cualitativo, busca que el/la estudiante reformule su propio texto, dándole así lugar al trabajo recursivo con la escritura.

Notas sobre una práctica docente

El dispositivo de la asignatura TEAE, como señalamos, se amplía por fuera del Profesorado de Letras con el Laboratorio de Escrituras, transversal a todas las carreras de la UNAHUR. La enseñanza en este marco puede pensarse como una práctica tensionada entre dos tendencias. Por un lado, la necesidad de concebir la escritura y la lectura como un potencial epistémico que genera conocimiento y no sólo lo reproduce (lo cual puede lograrse solamente en el mediano plazo); por otro lado, la urgencia por una resolución concreta de los problemas de escritura, urgencia que proviene tanto de los y las estudiantes como del cuerpo docente. Se trata de encontrar una tercera vía entre el enfoque remedial y una trayectoria que, de algún modo, constituye una formación paralela a la carrera académica escogida: la formación en lectura y escritura es una práctica formativa de largo aliento, que se va llevando a cabo *a medida que, mientras y cuando* se trabaja con los textos de las áreas temáticas. Siempre se puede escribir textos académicos más claros, mejor organizados, etcétera; y siempre se puede escribir textos académicos que prescindan de ciertos lugares comunes de la lengua que bloquean la producción de nuevos sentidos. Pero para que dicha formación a mediano/largo plazo se lleve a cabo, hay que dar respuestas concretas, situadas, de índole netamente aplicada, que se orienten a resolver consignas o demandas de mejora de los/las docentes. Dicho de otra manera, esa formación de largo aliento sólo se realiza (se actualiza) en la resolución del problema concreto.

El dispositivo del Laboratorio cuenta con distintos materiales y recursos didácticos que dan estructura al encuentro tutorial, mas no con un programa escalonado en sentido cronológico. Se intenta trabajar siempre con los textos específicos de los/las estudiantes

o, al menos, con las dudas que estos traen. Un primer momento del espacio de tutoría consiste en preguntarle a quien asiste cuál es su motivación para acudir a consultar. En este sentido cabe señalar que ya el hecho de asistir a tutoría supone un principio de conciencia sobre la propia práctica de la lectura y la escritura: como el espacio no forma parte de la curricula habitual sino que es “a demanda”, el acercarse supone una acción no dada, donde alguien acude activamente porque advierte que su lectura y/o escritura no está siendo funcional a los requerimientos de la universidad.

Observar más detenidamente ese autodiagnóstico que llevan a cabo los y las estudiantes puede ayudar a ajustar el dispositivo de la enseñanza de la lectura y a escritura en la universidad: si para escribir de manera solvente en un contexto dado, cualquiera este sea, es necesario una conciencia crítica sobre el lenguaje, cabe reflexionar sobre qué hipótesis elaboran los y las estudiantes sobre la cuestión. En otras palabras: ¿qué es lo que *creen* que deben “mejorar” de su escritura? ¿Y qué es *en realidad* lo que deben mejorar cuando nos dicen lo que quieren mejorar? Apostamos a que en la brecha entre una y otra respuesta se puedan iluminar algunos aspectos de nuestro trabajo que nos permitan llevarlo a cabo con una mayor productividad.

En primer lugar, hay que decir que ese principio de conciencia sobre el lenguaje es algo más que un principio. Se encuentra indefectiblemente ya atravesado por las devoluciones y pareceres de la actividad universitaria: de mínima, por la dificultad que puede encontrar un/a estudiante al redactar una respuesta de parcial o al leer determinado texto; de máxima, por la recomendación explícita de un/a docente de la necesidad de acercarse a la tutoría para trabajar la lectura y la escritura. No es una reflexión *sui generis*, sino que es con arreglo a lo que el o la estudiante entiende que se espera de su escritura en el ámbito académico. El o la docente al frente de la tutoría debe realizar una doble “evaluación al vuelo” (Heritage, 2007; citado en Moreno Olivos, 2009), esto es, una evaluación que interprete no sólo el material producido los y las estudiantes, sino su propio autodiagnóstico.

¿Qué trae entonces a los y las alumnos/as a la tutoría? En los casos en los que el autodiagnóstico es más restringido, las demandas suelen articularse alrededor de una concepción meramente “gramatical”: conectores, puntuación, ortografía. Frente a estas declaraciones, ¿qué es lo que se detecta? En los casos de autodiagnósticos orientados al micronivel, incluso aunque aparezca como una preocupación, la ortografía nunca es el

problema preponderante. Probablemente por el uso de procesadores de texto que corrigen o señalan automáticamente el error de ortografía, no se advierte que el meollo del problema se ubique aquí. Por otro lado, muchas veces el autodiagnóstico “problemas de puntuación” se refiere a la elisión de punto, o el reemplazo de puntos por comas.

Cuando la formulación es más global o abarcativa, los/as alumnos/as señalan que entienden los textos pero que les resulta dificultoso responder “con sus propias palabras”; o sea, se registra una separación entre ambas prácticas, como si la escritura no fuera en sí misma un modo de conocer. En efecto, lo que se registra como modo de resolución de consignas es la estrategia denominada “localizar y copiar” (Carlino, Roni y Rosli: 2015); esto es: pesquisar la frase o frase que se cree pueden responder a la consigna (en general dicha presunción se basa en la coincidencia de algún sintagma o palabra) y copiarla con algún grado, en general mínimo, de reformulación. Es clave señalar que, en general, la consigna no solicita una operación de ese tipo, sino una puesta en relación de dos o más textos fuente, por lo que la acción de localizar y copiar redonda una resolución inadecuada de la pregunta.

Son contadas las veces donde el o la estudiante llega señalando que no entiende los textos que tiene como bibliografía obligatoria de la cursada. Este “punto ciego” es esperable, ya que el espacio de consulta del Laboratorio está orientado a la escritura y la lectura en general, y no de una disciplina en particular. Cuando se indaga por las técnicas de estudio, prácticamente todos/as los/as estudiantes refieren que subrayan y colocan títulos o palabras clave en los márgenes; algunos/as (los menos) indican que realizan resúmenes. Sin embargo, cuando se intenta comenzar a construir la respuesta a la consigna con el/la estudiante, pronto nos topamos no con problemas escriturarios, sino conceptuales, acerca de la materia misma de la disciplina que se está abordando. Las preguntas “a desarrollar” o “a relacionar” son particularmente críticas ya que suponen una claridad conceptual alta que no siempre está presente; muchas veces para poder desarrollar la tutoría es indispensable que el o la docente a cargo del espacio pueda tener (o ganar en el momento) un mínimo conocimiento disciplinar, pues de otra manera no habrá ninguna “materia” que organizar. A su vez, desde la perspectiva docente, no resulta posible enseñar a leer y escribir, a construir una respuesta respecto de un asunto respecto del cual se desconoce todo o casi todo. Si así fuera, nos encontraríamos dentro del terreno puramente formal, donde solo indicando casilleros a rellenar (“introducción”, “hipótesis”, “argumentación”, “conclusión”) el estudiante podría resolver el problema. Efectivamente algo de la

organización abstracta y general puede ser un principio de orden, pero es sólo eso: un principio muy básico.

En síntesis: el / la estudiante acude al encuentro de tutoría con un diagnóstico sobre las propias capacidades y limitaciones de su escritura; este diagnóstico es propio u orientado por el/la docente; pero lo que muchas veces termina develándose durante el encuentro es que los problemas de escritura no son primordialmente gramaticales, sino vinculados al uso del leer y el escribir como práctica cognitiva. Es cierto que es condición necesaria organizar la propia producción escrita para una comprensión cabal, pero se requiere un cierto mínimo de masa crítica para poder llevar a cabo esa operación. En estos casos, ¿cómo proceder, entonces, para evitar caer en una lectura recursiva y crepuscular del estado de cosas, que tenga como consecuencia un accionar resignado en el encuentro de tutoría? Pensemos la situación: un/a estudiante que acude con severos problemas vinculados al micronivel, pero cuyas respuestas (se reconoce a primera vista) adolecen fundamentalmente de falta de desarrollo conceptual; son escuetas, y rodean el meollo del asunto. ¿Qué abordamos primero? Podríamos empezar señalando puntuación e indicando ejercitación que acompañe, por ejemplo; pero eso no permitiría comprender mejor los textos fuente. Más bien al revés: se requiere comprender mejor los textos fuente para poder puntuar; comprender la materia para poder organizarla. En ese caso, un posible camino es encontrar como aliada a la oralidad, y que el estudiante comience a dar la respuesta “correcta” de forma oral, para luego empezar a elaborar, con el acompañamiento del/a docente a cargo de la tutoría, un boceto posible que planifique la respuesta. En esa respuesta oral que estamos al menos inicialmente trasponiendo a escritura, podemos detectar puntos ciegos de la argumentación, indagar sobre ellos, y volverlos conscientes al escribirlos. Sucede, por ejemplo, con los déicticos, cuando se les solicita a los y las estudiantes que indiquen de forma explícita a qué refieren el “eso”, “este”, “esto” que se usan normalmente con una mayor laxitud al hablar. Es un posible camino: ante la falta de materia disciplinar tanto en el/la estudiante como en el/la docente a cargo de la tutoría, partir de lo que está a la mano, lo que es más maleable, más conocido (la oralidad) para poder avanzar.

Una segunda posibilidad, complementaria, es atender a las correcciones efectuadas por el o la docente a cargo del curso que motiva la consulta en el Laboratorio. Cuando estas correcciones son penetrantes, tiene lugar un diálogo valioso (diferido, mediado por el texto del estudiante; casi epistolar) entre lo disciplinar de cada carrera y la práctica de la

lectura y la escritura. Nos permitimos acercar un ejemplo concreto: un estudiante avanzado de Lic. en Kinesiología consulta en el Laboratorio y señala que la docente a cargo de la materia Ergonomía calificó 3 (tres) un trabajo práctico grupal por los problemas de escritura. Al revisar el parcial, no se observan problemas de micronivel tan acuciantes como para motivar ese aplazo. Al indagar un poco más, el estudiante muestra las correcciones específicas realizadas por la docente, muy vinculadas a lo disciplinar: el texto, indicaba, no describía el efecto que tenían las acciones realizadas sobre los pacientes, no detallaba la organización de dichas acciones y no consignaba procedimientos alternativos en caso de que no surtieran efecto los primeros. En suma, una serie de requerimientos que responden a convenciones propias del área de la kinesiología, no intuibles por alguien ajeno a ella. El problema, en el caso de ese estudiante, era la interpretación de la devolución; la intervención del Laboratorio consistió en acompañarlo a desandar su autodiagnóstico “problemas de escritura”, reorientarlo hacia la situación puntual, y pensar de forma conjunta cómo podía reorganizarse en el texto ya existente la nueva información incorporada.

Tanto en TEAE como en el Laboratorio se trata de un trabajo artesanal, con una doble mirada: hacia la corrección aplicada coyuntural y urgente, y hacia un horizonte de mediano plazo, menos formulaico, más intuitivo, vinculado a la escritura como práctica cognitiva. Más allá de si se trata de evaluaciones sumativas o formativas, este tipo de trabajo en clase, sumamente artesanal desde ambas partes, intenta acompañar quien está estudiando para que encuentre el punto de reflexión necesaria para la corrección, a partir del cual puede luego seguir produciendo de una forma relativamente más autónoma y más ajustada a los requerimientos del nivel superior. Esa reflexión no debe ser abstracta, sino que sólo funciona en su aplicación concreta, en su *actualización* en un texto.

Bibliografía

Alvarado, M. (2002) “Enfoques para la enseñanza de la escritura”, *Entre Líneas, teorías y enfoques para la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, I., Fouquete, D. y Garufis, J. (2016) *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires. FCE

.....(2013) “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 355-381.

Carlino, P., Roni, C. y Rosli, N. (2015). “Retención escolar y educación de calidad: logros y desafíos pendientes en una escuela secundaria argentina”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (102), 1-28.

Cortes, M. y M. Kisilevsky (2019). “El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura”. *Número especial de la Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*. Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa)

Forn, Juan, (junio 2011) “La ceremonia del adiós”, *Página 12*, Buenos Aires.

Kisilevsky, M. (2016) *La trastienda de la evaluación educativa. Sentidos y prácticas*. Bs.As., Mandioca

Lazarre, Jane (2022) *Una escritora en el tiempo*, Barcelona. Editorial Las afuera.

Masine, B. (2019) “La escritura en los talleres, una pregunta que subsiste”. Ponencia presentada en la Jornada de Didáctica de la Universidad Nacional de General Sarmiento, octubre 2019.

.....(2019) “Un laboratorio de escrituras en la UNAHUR”, *X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, organizado por el Profesorado Universitario en Letras y la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Zambra, A. (2012) “Lecturas obligatorias”. *No leer*, Editorial excursiones, Buenos Aires

Zavala, V. (2011) “La escritura académica y la agencia de los sujetos”. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66. Cantabria.