



Revista Latinoamericana
de Estudios de la Escritura

Vol. 1 / Núm. 1 2024

TABLE OF CONTENTS / ÍNDICE / ÍNDICE

CONTENIDOS

Presentación / Presentation / Apresentação	3
Letramentos acadêmicos e ensino: Visadas nas produções da academia brasileira na segunda década do Século XXI , por Flávia D. S. S. Miranda & Raquel S. Fiad	10
“Hacerlo a ley” o “hacerlo a mi manera”: prácticas de literacidad vernáculas y escolares de jóvenes estudiantes en un bachillerato integral comunitario , por Ignacio Muñoz Silva	35
Más allá de las normas APA: tensión entre regímenes de literacidad en el aula de Derecho , por Hairenik Aramayo Eliazarian	54
Dynamic becomings in the transition to university: Experiences of non-traditional students across contexts and writing practices , by Soledad Montes & Karin Tusting	78
Diseño de instrumentos para la evaluación de textos producidos por estudiantes en el marco de programas de lectura y escritura académicas y profesionales , por Estela I. Moyano	99
Viñetas basadas en texto sobre evaluación: encuentro entre formadores de formadores, profesores del sistema escolar y futuros docentes , por Ana C. Maldonado-Fuentes	123
Rhetoric in composition: Teaching writing to foster agency and independence in students. Book review of “Writing Rhetorically: Fostering Responsive Thinkers and Communicators”, by Purna C. Bhusal	149
Un libro deseado. Reseña del libro “Student Writing Tutors in Their Own Words. Global Voices on Writing Centers and Beyond”, por Eva M. Godínez López	153



PRESENTACIÓN

Natalia Ávila Reyes | Editora General | naavila@uc.cl

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.01>

Los estudios de la escritura, definidos como el campo que indaga sistemáticamente la enseñanza, aprendizaje, adquisición, desarrollo y usos de la escritura a lo largo del ciclo vital, son un campo vibrante de investigación y práctica que se ha ido consolidando en el mundo entero durante las últimas décadas. La escritura es un objeto complejo de investigación, que puede ser abordado desde una multiplicidad de perspectivas en las diferentes dimensiones que lo constituyen. Esto habilita una diversidad de paradigmas, métodos y conceptualizaciones, que se plasman justamente en la riqueza de las investigaciones producidas en Latinoamérica.

La Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE) se suma a una serie de iniciativas tendientes al avance de la investigación en escritura; en particular, a los esfuerzos de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES) por fomentar iniciativas de investigación y enseñanza de la escritura “teóricamente informadas y metodológicamente sustentadas”, como señala el objetivo de dicha asociación. Es publicada por The WAC Clearinghouse y cuenta con el aval académico de ALES. La Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura es entonces uno de los esfuerzos que se suman para la conformación del campo de los estudios de la escritura en América Latina en un diálogo permanente con la producción de conocimiento global. Es también un desafío a la direccionalidad en la creación del conocimiento: de ahí el valor de habilitar un espacio de intercambio académico desde el Latinoamérica hacia el mundo, en igualdad de condiciones con investigaciones producidas en el Norte global. En este sentido, la revista busca ofrecer un espacio en el que la investigación pueda alcanzar nuevas audiencias e interactuar con investigaciones de diversos orígenes y posturas epistemológicas. Así, la revista se define como un espacio producido en Latinoamérica con alcance internacional, revisada por pares, en español, portugués e inglés, centrada en la investigación de la escritura con variedad de métodos y enfoques.

El equipo editorial está formado por Lina Calle-Arango, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como editora ejecutiva y Rafael Zaccaron, de la Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, como editor asistente. Las editoras asociadas son Juliana Alves Assis, de la Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil; Ana María Cortés, de State University of New York at Stony Brook, United States; María Jesús Espinosa, de la Universidad Diego Portales, Chile; Javiera Figueroa, de la Universidad Alberto Hurtado, Chile; Maria Ester W. Moritz, de la Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Mónica Tapia-Ladino, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile y Lina Trigos-Carrillo, de la Universidad del Norte, Colombia. Este equipo es el responsable editorial de la recepción de cada

artículo sometido a la revista, para el que, de encontrarse mérito en el envío, se implementa un riguroso proceso de revisión por al menos dos pares en un formato doble-ciego.

La revista comenzó un primer llamado de artículos el mes de febrero de 2023, invitando a enviar trabajos originales de investigación basada en datos, para una revista cuyos objetivos y alcance abarcan la escritura en diferentes momentos de la vida, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, y con diversos métodos de investigación. Así, hoy podemos ofrecer un primer número con seis artículos y dos reseñas de libro. Los artículos abordan una diversidad de temáticas. El volumen comienza con una investigación disciplinar, escrita por Flávia Sordi Miranda y Raquel Fiad que mediante una metainvestigación de tesis y artículos de investigación atestigua el uso de la orientación ACLITS en Brasil, dando cuenta de una existencia local del campo. A continuación, el artículo de Ignacio Muñoz Silva describe las prácticas de literacidad vernáculas y académicas de un grupo de estudiantes de un bachillerato intercultural en México, mostrando interesantes relaciones entre ambos tipos de prácticas. El volumen continúa con el artículo “Más allá de las normas APA: tensión entre regímenes de literacidad en el aula de derecho”, de Hairenik Aramayo Eliazarian, una interesante propuesta que indaga de manera crítica en las problemáticas de la intertextualidad académica, derivadas de los malentendidos que surgen entre las concepciones estudiantiles y las expectativas docentes. Soledad Montes y Karin Tusting son las autoras del siguiente artículo, que indaga en las trayectorias letradas de 11 estudiantes de contextos desfavorecidos a partir del concepto de “devenir”, que permite describir una lógica no lineal en múltiples capas en las que la participación en prácticas de escritura que desafían los modelos del déficit de conocimiento con que se suele pensar a estos estudiantes. El quinto artículo del volumen, por Estela Moyano, da cuenta del proceso de elaboración de un conjunto instrumentos de apoyo a la enseñanza de la lectura y escritura académica que utilizan la perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional: una plantilla para la selección de recursos lingüísticos, una guía de edición y dos rúbricas de evaluación, que constituyen un modelo aplicado y replicable para el desarrollo de dispositivos didácticos. El artículo de Ana Maldonado-Fuentes cierra la sección empírica del volumen, explorando las dinámicas de escribir para aprender y aprender a escribir por medio del análisis del uso de viñetas escritas en la formación inicial docente, resaltando su potencialidad como herramienta diagnóstica. El volumen incluye, además, dos reseñas de libros relevantes para la disciplina publicados en 2021 y 2022.

En su conjunto, este primer volumen encarna el tipo de desarrollo de los estudios de la escritura que RLEE pretende impulsar, apuntando a convertirse en una plataforma para el intercambio igualitario de investigación empírica de la escritura. Por este motivo, RLEE agradece enfáticamente a los autores que confiaron en la revista para compartir los resultados de sus investigaciones y han querido formar parte de ella. Asimismo, queremos destacar el aporte generoso de los y las pares revisores, quienes de la misma forma confiaron en un nuevo proyecto y donaron su tiempo en apoyar el desarrollo de la investigación de sus pares. Gracias a sus contribuciones, confiamos en que RLEE podrá consolidar una base de lectores que sigan aportando al intercambio y desarrollo en este formato multilingüe que busca abrir conversaciones globales sobre el estudio de la escritura.

Finalmente, como editora general, me tomo la libertad de agradecer a algunos actores clave de este proceso. En primer lugar, al equipo editorial por la contribución al campo de estudio que realizan mediante su trabajo voluntario y desinteresado. Por otro lado, todo esto no sería posible sin el apoyo de la editorial The WAC Clearinghouse, y el trabajo de Mike Palmquist y Michael Pemberton. Asimismo, agradezco la donación anónima que se efectúa mediante esta casa editorial para costear los gastos operativos de la revista y aportar a la meta de desarrollar globalmente, con mirada latinoamericana, la investigación sobre escritura.

PRESENTATION

Natalia Ávila Reyes | General Editor | naavila@uc.cl

Writing studies, defined as the field that systematically investigates the teaching, learning, acquisition, development, and uses of writing throughout the lifespan, is a vibrant field of research and practice that has been consolidating worldwide in recent decades. Writing is a complex object of inquiry, which can be approached from a multiplicity of perspectives in the various dimensions that constitute it. This enables a diversity of paradigms, methods, and conceptualizations, which are reflected precisely in the richness of the research produced in Latin America.

The Latin American Journal of Writing Studies (RLEE) joins a series of initiatives aimed at advancing research in writing; in particular, the efforts of the Latin American Association of Writing Studies in Higher Education and Professional Contexts (ALES) to promote "theoretically informed and methodologically grounded" research and teaching initiatives, as stated by the objective of this association. It is published by The WAC Clearinghouse and has the academic endorsement of ALES. The Latin American Journal of Writing Studies is thus one of the efforts that contribute to the construction of the field of writing studies in Latin America in ongoing dialogue with the production of global knowledge. It is also a challenge to the directionality in knowledge creation; hence the value of enabling an academic exchange space from Latin America to the world, on equal terms with research produced in the global North. In this sense, the journal seeks to offer a space in which research can reach new audiences and interact with research from diverse origins and epistemologies. Thus, the journal is defined as a space produced in Latin America with international scope, peer-reviewed, in Spanish, Portuguese, and English, focused on writing research with a variety of methods and approaches.

The editorial team is comprised of Lina Calle-Arango from the Pontificia Universidad Católica de Chile, as executive editor, and Rafael Zaccaron from the Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil, as assistant editor. The associated editors are Juliana Alves Assis from the Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Brazil; Ana María Cortés from State University of New York at Stony Brook, United States; María Jesús Espinosa from Universidad Diego Portales, Chile; Javiera Figueroa from Universidad Alberto Hurtado, Chile; Maria Ester W. Moritz from Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil; Mónica Tapia-Ladino from Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile; and Lina Trigos-Carrillo from Universidad del Norte, Colombia. This team is responsible for the editorial reception of

each article submitted to the journal, for which, if merit is found in the submission, a rigorous double-blind peer review process is implemented.

The journal began its first call for articles in February 2023, inviting submissions of original data-driven research for a journal whose objectives and scope "encompass writing at different moments of life, both inside and outside educational institutions, and with various research methods." Thus, today we can offer a first issue with six articles and two book reviews. The articles address a diversity of topics. The volume begins with disciplinary research, written by Flávia Sordi Miranda and Raquel Fiad, which through a meta-investigation of theses and research articles attests to the use of ACLITS orientation in Brazil, providing evidence of a local existence of the field. Next, Ignacio Muñoz Silva's article describes the vernacular and academic literacy practices of a group of students in an intercultural high school in Mexico, showing interesting relationships between both types of practices. The volume continues with the article "Beyond APA norms: tension between literacy regimes in the law classroom," by Hairenik Aramayo Eliazarian, an interesting proposal that critically investigates the problems of academic intertextuality, derived from misunderstandings that arise between student conceptions and teacher expectations. Soledad Montes and Karin Tusting are the authors of the following article, which explores the literate trajectories of 11 students from disadvantaged backgrounds based on the concept of "becoming," which allows describing a non-linear logic in multiple layers in which participation in writing practices challenges the deficit models of knowledge with which these students are usually thought of. The fifth article of the volume, by Estela Moyano, accounts for the process of developing a set of instruments to support the teaching of academic reading and writing that use the perspective of Systemic-Functional Linguistics: a template for selecting linguistic resources, an editing guide, and two assessment rubrics, which constitute an applied and replicable model for the development of didactic devices. Ana Maldonado-Fuentes' article closes the empirical section of the volume, exploring the dynamics of writing to learn and learning to write through the analysis of the use of written vignettes in initial teacher training, highlighting their potential as a diagnostic tool. The volume also includes two reviews of relevant books for the discipline published in 2021 and 2022.

As a whole, this first volume embodies the type of development of writing studies that RLEE strives to promote, aiming to become a platform for the egalitarian exchange of empirical writing research. For this reason, RLEE emphatically thanks the authors who trusted the journal to share the results of their research and wanted to be part of it. Likewise, we want to highlight the generous contribution of the peer reviewers, who in the same way trusted a new project and donated their time to support the development of their peers' research. Thanks to their contributions, we trust that RLEE will be able to consolidate a readership base that continues to support the exchange and development in this multilingual format that seeks to open global conversations about the study of writing.

Finally, as general editor, I take the liberty of thanking some key actors in this process. First, to the editorial team for their contribution to the field of study through their voluntary and selfless work. On the other hand, all this would not be possible without the support of The WAC Clearinghouse and the work of Mike Palmquist and Michael

Pemberton. Likewise, I thank the anonymous donation made through this publishing house to cover the operating expenses of the journal and contribute to the goal of developing writing research globally, with a Latin American perspective.

APRESENTAÇÃO

Natalia Ávila Reyes | Editora Geral | naavila@uc.cl

Os estudos da escrita, definidos como o campo que investiga sistematicamente o ensino, aprendizagem, aquisição, desenvolvimento e usos da escrita ao longo do ciclo de vida, são um campo vibrante de pesquisa e prática que tem se consolidado em todo o mundo nas últimas décadas. A escrita é um objeto de estudo complexo, que pode ser abordado a partir de uma multiplicidade de perspectivas nas diferentes dimensões que a constituem. Isso possibilita uma diversidade de paradigmas, métodos e conceitualizações, que são refletidos na riqueza das pesquisas produzidas na América Latina.

A Revista Latino-americana de Estudos da Escrita (RLEE) se junta a uma série de iniciativas que visam promover o avanço da pesquisa sobre a escrita; em particular, aos esforços da Associação Latino-americana de Estudos da Escrita em Educação Superior e Contextos Profissionais (ALES) para promover iniciativas de pesquisa e ensino da escrita "teoricamente informadas e metodologicamente sustentadas", como indica o objetivo dessa associação. É publicada pela The WAC Clearinghouse e conta com o aval acadêmico da ALES. A Revista Latino-americana de Estudos da Escrita é, portanto, um dos esforços que contribuem para a formação do campo de estudos da escrita na América Latina em diálogo permanente com a produção de conhecimento global. É também um desafio à direcionalidade na criação do conhecimento: daí o valor de criar um espaço de intercâmbio acadêmico da América Latina para o mundo, em condições de igualdade com pesquisas produzidas no Norte global. Nesse sentido, a revista busca oferecer um espaço no qual a pesquisa possa alcançar novas audiências e interagir com pesquisas de diversas origens e posturas epistemológicas. Assim, a revista se define como um espaço produzido na América Latina com alcance internacional, revisada por pares, em espanhol, português e inglês, centrada na pesquisa da escrita com variedade de métodos e abordagens.

O corpo editorial é composto por Lina Calle-Arango, da Pontifícia Universidade Católica do Chile, como editora geral, e Rafael Zaccaron, da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, como editor assistente. As editoras associadas são Juliana Alves Assis, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil; Ana María Cortés, da State University of New York at Stony Brook, Estados Unidos; María Jesús Espinosa, da Universidade Diego Portales, Chile; Javiera Figueroa, da Universidade Alberto Hurtado, Chile; Maria Ester W. Moritz, da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Mónica Tapia-Ladino, da Universidade Católica da Santíssima Conceição, Chile; e Lina Trigos-Carrillo, da Universidade do Norte, Colômbia. Esse time é responsável pela recepção de cada artigo submetido à revista, para

o qual, se encontrado mérito no envio, é implementado um rigoroso processo de revisão por pelo menos dois pares em um formato duplo-cego.

A revista iniciou sua primeira chamada de artigos em fevereiro de 2023, com o convite para envio de trabalhos originais de pesquisa baseada em dados, para uma revista cujos objetivos e alcance abrangem a escrita em diferentes momentos da vida, tanto dentro como fora das instituições educacionais, e com diversos métodos de pesquisa. Assim, hoje podemos oferecer um primeiro número com seis artigos e duas resenhas de livro. Os artigos abordam uma diversidade de temas. O volume começa com uma pesquisa disciplinar, escrita por Flávia Sordi Miranda e Raquel Fiad, a qual por meio de uma metainvestigação de teses e artigos de pesquisa atesta o uso da orientação ACLITS no Brasil, evidenciando a existência local do campo. Em seguida, o artigo de Ignacio Muñoz Silva descreve as práticas de letramento vernacular e acadêmico de um grupo de estudantes de um bacharelado intercultural no México, mostrando interessantes relações entre ambos os tipos de práticas. O volume continua com o artigo "Além das normas APA: tensão entre regimes de letramento na sala de aula de direito", de Hairenik Aramayo Eliazarian, uma proposta interessante que investiga criticamente as problemáticas da intertextualidade acadêmica, derivadas dos mal-entendidos que surgem entre as concepções dos estudantes e as expectativas dos professores. Soledad Montes e Karin Tusting são as autoras do próximo artigo, que investiga as trajetórias letradas de 11 estudantes de contextos desfavorecidos a partir do conceito de “devenir”, que permite descrever uma lógica não linear em múltiplas camadas nas quais a participação em práticas de escrita desafia os modelos de déficit de conhecimento com os quais esses estudantes costumam ser relacionados. O quinto artigo do volume, por Estela Moyano, relata o processo de elaboração de um conjunto de instrumentos de apoio ao ensino da leitura e escrita acadêmica que utilizam a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional: um modelo para a seleção de recursos linguísticos, um guia de edição e duas rubricas de avaliação, que constituem um modelo aplicado e replicável para o desenvolvimento de dispositivos didáticos. O artigo de Ana Maldonado-Fuentes encerra a seção empírica do volume, explorando as dinâmicas de escrever para aprender e aprender a escrever por meio da análise do uso de vinhetas escritas na formação inicial de professores, destacando sua potencialidade como ferramenta diagnóstica. O volume inclui, além disso, duas resenhas de livros relevantes para a disciplina publicados em 2021 e 2022.

Em seu conjunto, esse primeiro volume encarna o tipo de desenvolvimento dos estudos da escrita que a RLEE pretende impulsionar, visando tornar-se uma plataforma para o intercâmbio igualitário de pesquisas empíricas da escrita. Por esse motivo, RLEE agradece enfaticamente aos autores que confiaram na revista para compartilhar os resultados de suas pesquisas e quiseram fazer parte dela. Da mesma forma, queremos destacar a generosa contribuição dos pares revisores, que confiaram em um novo projeto e doaram seu tempo para apoiar o desenvolvimento da pesquisa de seus pares. Graças às suas contribuições, confiamos que RLEE poderá consolidar uma base de leitores que continuem contribuindo para o intercâmbio e desenvolvimento neste formato multilíngue que busca abrir conversas globais sobre o estudo da escrita.

Finalmente, como editora geral, tomo a liberdade de agradecer a alguns atores-chave desse processo. Em primeiro lugar, à equipe editorial pela contribuição ao campo de estudo realizada através de seu trabalho voluntário e desinteressado. Por outro lado, nada disso seria possível sem o apoio da editora The WAC Clearinghouse, e o trabalho de Mike Palmquist e Michael Pemberton. Além disso, agradeço a doação anônima realizada através dessa editora para custear os gastos operacionais da revista e contribuir para o objetivo de desenvolver globalmente, com uma perspectiva latino-americana, a pesquisa sobre escrita.



LETRAMENTOS ACADÊMICOS E ENSINO: VISADAS NAS PRODUÇÕES DA ACADEMIA BRASILEIRA NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | flaviasordi@gmail.com *

Raquel Salek Fiad | Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) | racafiad@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.02>

Recebido: 04-09-2023 | Aceito: 11-11-2023

RESUMO: No artigo, apresentamos uma metapesquisa, sob a perspectiva da Linguística Aplicada (Freitas, 2018), em que mapeamos trabalhos sobre letramentos acadêmicos no Brasil, em uma década (2010-2020). Nosso *corpus* foi constituído de resumos de estudos disponibilizados em duas fontes brasileiras, subsidiadas por fundação do governo nacional e de grande acesso dos pesquisadores locais. O objetivo principal foi compreender abordagens dos letramentos acadêmicos e verificar influências do modelo dos *Academic Literacies* (Lea & Street, 1998), sobretudo em relação a pedagogias de leitura e de escrita no Ensino Superior brasileiro. Fundamentamo-nos nos Novos Estudos dos Letramentos (Street, 2003), especialmente nos Letramentos Acadêmicos (Lillis et al., 2015), para estabelecer uma investigação qualitativa e interpretativa (Lüdke & André, 1986) e analisar dialogicamente (Bakhtin, 2003) os dados. Nossas análises foram realizadas em duas visadas. Da primeira, obtivemos delineamento de um cenário local diverso e, da segunda, a percepção de três grupos de trabalhos já efetivados.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos, metapesquisa, academia brasileira.

RESUMEN: Presentamos una metainvestigación, bajo perspectiva de la Lingüística Aplicada (Freitas, 2018), donde se mapean trabajos sobre literacidades académicas en Brasil, en una década (2010-2020). Nuestro *corpus* fue constituido de resúmenes de estudios publicados en dos fuentes brasileñas, subsidiadas por fundación del gobierno nacional y conocidas entre investigadores locales. El objetivo principal fue comprender abordajes de literacidades académicas y verificar influencias del modelo de *Academic Literacies* (Lea & Street, 1998), sobre todo en lo referente a pedagogías de lectura y escritura en la Educación Superior brasileña. Nos basamos en los Nuevos Estudios de las Literacidades (Street, 2003), especialmente en las Literacidades Académicas (Lillis et al., 2015) para

*Para correspondência, contatar: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Campus Santa Mônica - Bloco 1U - Sala 1U-225 - Av. João Naves de Ávila - 2121 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia - MG - CEP 38400-902.

estabelecer una investigación cualitativa e interpretativa (Lüdke & André, 1986) y analizar dialógicamente (Bakhtin, 2003) los datos. Nuestros análisis fueron realizados en dos frentes. Primero, obtuvimos un diseño de un escenario local diverso y, luego, la percepción de tres grupos de trabajo ya efectivados.

PALABRAS CLAVE: Literacidades académicas, metainvestigación, academia brasileña.

ABSTRACT: The paper presents a meta-research, according to the Applied Linguistics perspective (Freitas, 2018), in which we scan papers about academic literacies in Brazil, in a decade (2010-2020). Our *corpus* was composed by abstracts from two Brazilian sources, subsidized by a federal government foundation and widely accessed by local researchers. The main objective was to understand the academic literacy approaches and check influences from the Academic Literacies model (Lea & Street, 1998), mainly concerning the reading and writing pedagogies in the Brazilian University Educational system. We based ourselves on the New Literacy Studies (Street, 2003), especially on the Academic Literacies (Lillis et al., 2015), to establish a qualitative and interpretative investigation (Lüdke & ANDRÉ, 1986) AND ANALYZE DIALOGICALLY (BAKHTIN, 2003) THE DATA. OUR ANALYSES WERE CONDUCTED IN TWO DIFFERENT fronts. The first one, the outline of a diverse local scenery and the second one presented three work groups already in place.

KEYWORDS: Academic Literacies, meta-research, Brazilian academy.

INTRODUÇÃO

No final do século XX, a publicação de Lea e Street (1998), no periódico *Studies in Higher Education*, caracterizou três modelos observados pelos pesquisadores para o ensino da escrita acadêmica e deu ênfase a um deles - o *Academic Literacies* ou ACLITS -, que foi privilegiado pelos autores e significativamente se contrapõe à concepção dominante de escrita (e de letramento) como normativa, imutável e exclusivamente institucionalizada.

A partir de então, muitos trabalhos, que já assumiam uma visão sociocultural da escrita e de letramento(s) como práticas sociais, alinhados aos *New Literacy Studies*/Novos Estudos dos Letramentos/NEL (Street, 2003), puderam ser respaldados por aquele modelo, quando o enfoque específico das investigações estava nas práticas de leitura e escrita e/ou em seu ensino no contexto acadêmico (cf. Lea & Street, 2006; Lillis & Scott, 2007).

Emergente em um universo anglo-saxão, a vertente dos Letramentos Acadêmicos foi admitida, gradualmente, em pesquisas de outros contextos geopolíticos e linguísticos, como na América Latina, onde podemos localizar o trabalho de Sito e Moreno (2021), entre outros. Neste artigo¹, em particular, chamamos atenção para estudos

¹ Nesta publicação, divulgamos resultados de parte da pesquisa de pós-doutorado de Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, desenvolvida no Programa de Pesquisador de Pós-Doutorado (PPPD), da Universidade Estadual de Campinas, relatório "Metapesquisa da produção acadêmica brasileira sobre práticas didáticas oriundas do modelo de letramentos acadêmicos: por uma nova pedagogia para o ensino superior" (2022), sob supervisão de Raquel Salek Fiad.

situados no Brasil pois se percebe que, com o maior acesso às universidades brasileiras, a leitura e a escrita no Ensino Superior também se tornaram objetos de investigações (Oliveira, 2017), algumas das quais embasadas nos ACLITS (e. g. Fiad, 2011, 2015, 2016; Fischer, 2007; Marinho, 2010; Miranda, 2016, 2022).

Adicionalmente, remontamos à segunda década do século XXI como momento temporal importante para o desenvolvimento de pesquisas brasileiras dentro do quadro, sobretudo com a difusão de seus pressupostos por meio da tradução para o português de Lea e Street (2006), em 2014, contemplando distinções entre os modelos supracitados e reforçando aspectos valorativos dos ACLITS. Apesar disso, nesse mesmo *lôcus*, notávamos que os trabalhos alicerçados na vertente, encontravam-se espalhados em centros de pesquisas diversos (Fiad, 2015) e, por vezes, sem comunicação entre si. Assim, como pesquisadoras brasileiras do campo, sentimo-nos motivadas a melhor compreender nosso contexto, desenvolvendo um estudo por meio do qual pudéssemos mapear investigações, principalmente com foco no ensino, na esfera acadêmica, e delinear um panorama brasileiro, a partir de trabalhos oriundos de nossas Instituições de Ensino Superior (IES).

Tão logo, a pergunta de pesquisa que orientou nosso estudo foi construída da seguinte forma: quais os impactos dos estudos dos letramentos, especificamente do modelo de Letramentos Acadêmicos (Lea & Street, 1998, 2006), nos trabalhos da academia brasileira sobre leitura e escrita em português e/ou inglês, da última década? Para perscrutar possíveis respostas, realizamos uma metapesquisa firmada na Linguística Aplicada (Freitas, 2018). Neste artigo, nosso objetivo principal é apresentá-la, situando-a em uma década recente (2010-2020), na qual foram produzidas investigações à luz dos estudos de Lea e Street (1998, 2014/2006) ou, pelo menos, com referência a letramentos acadêmicos. Para executá-la, buscamos resumos de dissertações, de teses e de artigos científicos, publicados no período, em duas bases nacionais reconhecidas no Brasil, para contemplá-los em análises dialógicas (Bakhtin, 2003), estabelecidas em duas visadas, as quais nos oportunizaram percepções gerais e situadas.

Iniciamos o texto contextualizando o campo de estudo dos Letramentos Acadêmicos e, na sequência, explicitamos os procedimentos metodológicos para construção de nossa metapesquisa. Posteriormente, analisamos os dados nas visadas, por meio das quais (i) delineamos um cenário local e (ii) classificamos o *corpus* em três grupos de categorias. Baseadas nos resultados percebidos, propomos uma seção de discussão para, por último, tecer as conclusões do artigo.

DO REINO UNIDO AO BRASIL: A BASE DO MODELO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Todo trabalho dentro do campo teórico-epistemológico dos Letramentos Acadêmicos remete à publicação de Lea e Street (1998), na qual são delineados três modelos para o ensino da escrita acadêmica, a saber, “modelo de habilidades”, “modelo de socialização acadêmica” e “modelo de letramentos acadêmicos” – com abordagens centradas em (i) individualidades dos escreventes e no código linguístico que utilizam em suas produções; (ii) na apropriação e reprodução de discursos padronizados para se escrever, ensinados por participantes mais experientes ou, ainda, em elementos como identidades, relações de poder e movimentos circunscritos em

contextos sociais variados que se relacionam às práticas de escrita, respectiva e não exclusivamente (Lea & Street, 1998, 2006).

No último modelo, também popularizado como ACLITS, os autores salientam que seu diferencial estaria em “considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como *mais complexos, dinâmicos, matizados, situados* [ênfase adicionada], o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais” (Lea & Street, 2014, p. 479).

Da disseminação do contexto anglo-saxão para outros, Lillis (2021) interpreta que o uso do quadro deve-se a preocupações semelhantes – investigativas e pedagógicas - com o Ensino Superior em diferentes lugares:

Os Letramentos Acadêmicos surgiram em um momento específico da história da educação superior no Reino Unido, propondo questões sobre as formas específicas em que uma educação superior baseada nas noções de *igualdade* e de *participação* [ênfase adicionada] deveriam examinar criticamente os pressupostos que regem suas práticas semióticas dominantes. No entanto, essas questões não são somente locais, ou seja, significativas somente para o Reino Unido (...) @s investigador@s e @s professoras de muitas partes do mundo estão se ocupando de questões similares (Lillis, 2021, pp. 50-51, nossa tradução²).

Acerca dessa expansão, Lillis (2021, pp. 51-52) observou, por exemplo, retomadas com expressões em outras línguas além do inglês, como espanhol – “Alfabetización(es) académica(as)” ou “Literacidad académica” –, português - “Letramentos Acadêmicos” e francês – “Littéracies universitaires”. Na comunidade acadêmica brasileira mais ampla, pois, como os Letramentos Acadêmicos estariam sendo mobilizados à luz da perspectiva de Lea e Street (1998, 2006)?

No que diz respeito à abordagem por autores situados localmente, notamos um campo, interna e externamente, em construção. Para Oliveira (2017, p. 93) “se no exterior os estudos dos Letramentos Acadêmicos são recentes, no Brasil ainda estão apenas começando”, creditando, ao trabalho de Fischer (2007), um pioneirismo. Assim, de uma perspectiva local, podemos dizer que o enquadre se encontra em expansão, ao subsidiar e (res)significar pesquisas nacionais nos últimos anos (cf. Fiad & Lillis, 2022).

Por outro lado, em relações globais, percebemos caminhos sendo vagarosamente traçados por estudiosos no país. A exemplo, Ávila Reyes (2017), em busca de influências de autores por meio do levantamento de citações em trabalhos produzidos em países latinos falantes de espanhol, identificou referências diversas nas publicações da

² No original: “Academic Literacies surgió en un momento específico de la historia de la educación superior en el Reino Unido, planteando cuestiones sobre las formas específicas en que una educación superior basada en nociones de igualdad y participación debiera examinar críticamente los supuestos que rigen sus prácticas semióticas dominantes. Sin embargo, estas cuestiones no son solamente locales, es decir, significativas solo para el Reino Unido (...), l@s investigador@s y l@s profesor@s de muchas partes del mundo se están ocupando de cuestiones similares”.

região, porém percebeu uma lacuna em citações de autores brasileiros nos dados encontrados, a qual conjecturou como resultado da possibilidade de “que a divisão linguística desempenha um papel significativo em manter as comunidades de pesquisa lusófona e hispanófona encapsuladas”³ (Ávila Reyes, 2017, pp. 27-28, nossa tradução).

Não obstante, Lillis (2021, p. 47, nossa tradução) coloca o Brasil como um dos lugares onde “há muitos trabalhos de interesse teórico e empírico para estudiosos de Letramentos Acadêmicos”⁴, assim como em outros locais latino-americanos - dentre os quais menciona Argentina, Chile e Peru – e cita a representatividade do trabalho de Fiad (2016). Desse modo, compreender o estabelecimento e a dimensão do campo no país envolve conhecer diálogos e hiatos.

METODOLOGIA

Este estudo é uma metapesquisa (Freitas, 2018), inserida na Linguística Aplicada, que foi desenvolvida com apoio de tecnologias (Dey, 2005). A pesquisa voltou-se para a sistematização de investigações de pesquisadores em diferentes estágios na academia brasileira sobre letramentos acadêmicos e ensino, principalmente com alguma relação ao já referenciado campo dos ACLITS. A abordagem metodológica incluiu buscas em duas bases nacionais online: *Catálogo de Teses e Dissertações*⁵ de uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *Portal de Periódicos da Capes*⁶, organizado pela mesma agência.

Para citar exemplos de pesquisas que delineiam outras pesquisas, rememoramos o estudo de Sito e Moreno (2021), em que as pesquisadoras analisaram, na literatura da área, publicações de uma década, que relacionavam letramentos acadêmicos e formação de professores em formato de artigos e livros, em diferentes línguas e países. Além desse estudo, outros mapearam trabalhos sobre escrita e letramentos, a partir de algum enfoque específico, como Viegas e Goulart (2020) e Padoin e Pinton (2021). Na publicação “O estado da arte da produção acadêmica sobre o letramento digital na formação docente”, Viegas e Goulart (2020) identificaram e analisaram teses e dissertações mineiras defendidas entre 2000 e 2017 e perceberam lacunas na abordagem da temática. Já, em “Mapeamento de estudos sobre (multi)letramento(s) em língua portuguesa no contexto acadêmico brasileiro (2015-2019)”, Padoin e Pinton (2021) se detiveram a buscas em periódicos classificados como A1 e perceberam a influência particular de duas linguistas aplicadas latino-americanas nos trabalhos.

Dentre os estudos de levantamento, a metapesquisa, segundo Paiva (2019, p. 64), é um “tipo de pesquisa de natureza bibliográfica que tem emergido na linguística aplicada”. A exemplo, Freitas (2018), que empreendeu uma metapesquisa com abordagem qualitativa, chamou a atenção para as expectativas dessa metodologia de

³ No original: “like the language divide plays a significant role in keeping lusophone and hispanophone research communities encapsulated”.

⁴ No original: “There is much work of direct theoretical and empirical interest to Academic Literacies scholars”.

⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 28 jun. 2021.

⁶ Disponível em: [Portal .periódicos. CAPES](https://portal.periodicos.capes.gov.br/). Acesso em 20 set. 2021.

investigação na área, destacando impactos em âmbitos teóricos, práticos e sociais. Além disso, conforme Paiva (2019, p. 65), “uma metapesquisa pode analisar temas, teorias, métodos de pesquisa ou uma combinação desses e de outros aspectos”. Neste trabalho, propomo-nos a observar temáticas relativas à leitura, à escrita e ao ensino na universidade brasileira e as teorias que sustentaram essas investigações com alguma correlação com os Novos Estudos dos Letramentos e/ou modelo dos Letramentos Acadêmicos, de Lea e Street (1998, 2006). Nosso recorte temporal abrangeu a segunda década do século XXI, 2010 a 2020, como critério universal estabelecido para nossas buscas, com direcionamento a pesquisas relativas a letramentos acadêmicos em português – a língua brasileira oficial – e/ou inglês – que tem imperado em diferentes contextos, a despeito de sua inquestionável supremacia (Curry & Lillis, 2016). Nossas buscas foram realizadas com os termos sempre na primeira delas.

Assim, a composição do *corpus* de nossa metapesquisa foi erigida em duas frentes, por meio de palavras-chave (i) no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, que oferece resumos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiros e (ii) no *Portal de Periódicos da Capes*, que capta resumos de artigos científicos publicados em diversas bases de dados. A primeira fonte foi propícia pela possibilidade de composição de um panorama de pesquisas de pós-graduação, ou seja, de jovens pesquisadores e desenvolvidas em instituições públicas e privadas de todas as áreas do conhecimento. A segunda, por contemplar um acervo numeroso e acessível aos pesquisadores locais com possibilidade de acesso a trabalhos integrais, o que, segundo Correa et al. (2008), popularizou dados científicos àquela comunidade acadêmica. Ademais, a justificativa comum para ambas está no fato de serem dispositivos nacionais, abertos, acessíveis via *internet* e frequentemente utilizados, no Brasil.

Como a metapesquisa não tem um caminho prefixado (Freitas, 2018), realizamos algumas explorações possíveis e (re)fizemos escolhas. Iniciamos por buscas na página do *Catálogo de Teses e Dissertações* e o procedimento que julgamos mais pertinente, a fim de não restringir áreas do conhecimento, foi a digitação prévia de palavras-chave, em português, no mecanismo “Busca” e, *a posteriori*, a aplicação do filtro temporal para que fosse pertinente uma seleção mais acurada dos trabalhos, constituindo universos menores e mais específicos, cujos resultados encontrados em 43 palavras-chave diferentes foram:

Tabela 1. Resultados da primeira busca

Palavras-chave	Resultados gerais	Resultados com filtro (2010-2020)
“ACLITS”	2	2
“Ensino de gênero acadêmico”	0	0
“Ensino de gêneros acadêmicos”	7	7
“Escrita acadêmica”	230	194
“Escritas acadêmicas”	4	3

"Escrita científica"	46	40
"Escritas científicas"	1	1
"Escrita de gênero acadêmico"	0	0
"Escrita de gêneros acadêmicos"	1	0
"Escrita e leitura acadêmica"	1	1
"Escrita e leitura acadêmicas"	0	0
"Escrita e leitura científica"	0	0
"Escrita e leitura científicas"	0	0
"Escrita e leitura na universidade"	0	0
"Escrita e leitura no ensino superior"	0	0
"Escrita gênero acadêmico"	1	1
"Escrita gêneros acadêmicos"	0	0
"Escrita na universidade"	24	15
"Escrita no ensino superior"	12	11
"Escrita para publicação"	1	0
"Gênero acadêmico"	53	44
"Gêneros acadêmicos"	91	74
"Leitura acadêmica"	18	13
"Leituras acadêmicas"	7	6
"Leitura científica"	15	12
"Leituras científicas"	4	4
"Leitura e escrita acadêmica"	8	6
"Leitura e escrita acadêmicas"	4	4
"Leitura e escrita na universidade"	10	8
"Leitura e escrita científica"	1	0
"Leitura e escrita científicas"	0	0
"Leitura e escrita no ensino superior"	4	3
"Leitura na universidade"	23	9
"Leitura no ensino superior"	11	6
"Letramento acadêmico"	132	120

"Letramentos acadêmicos"	59	54
"Letramento na universidade"	2	2
"Letramentos na universidade"	0	0
"Letramento no ensino superior"	3	2
"Letramentos no ensino superior"	2	1
"Modelo de letramentos acadêmicos"	1	1
"Modelo dos letramentos acadêmicos"	2	2
"Modelo letramentos acadêmicos"	1	1
Somatória	781	647

Fonte: Elaborado a partir dos resultados das buscas no Catálogo de Teses e Dissertações em 18/09/2021.

A somatória na 3ª coluna da tabela remonta a uma listagem com 647 títulos encontrados. Todavia, como notamos repetições com a modificação das palavras-chave ou por falhas nos próprios resultados⁷ da base, a lista foi submetida a uma conferência manual para eliminar duplicações. A nova listagem, após essa verificação, culminou em 456 títulos diferentes. Assim, percebemos que, mesmo a busca direcionada, propiciada pela ferramenta tecnológica, trazia trabalhos cujo(s) enfoque(s) não estavam em práticas da universidade em alguma relação com letramentos acadêmicos. Dessa forma, realizamos nova seleção, elegendo aqueles que fizeram menção explícita ou dedutível no(s) título(s) e/ou nas palavras-chave. Na sequência, todos os resumos das teses e dissertações da listagem foram lidos e realizamos uma apreciação temática e da(s) fundamentação(ões) teórica(s), de modo que um novo recorte foi aplicado, constituindo um universo de 113 resumos de trabalhos.

O procedimento seguinte foi a seleção de pesquisas na outra fonte, o *Portal de Periódicos Capes*, a fim de contemplar resumos de um gênero distinto, o artigo científico. Com isso, almejamos abranger maior amplitude de pesquisadores em posições distintas na academia, haja vista que os artigos poderiam abarcar desde acadêmicos em início de suas carreiras até veteranos. No local, a busca foi feita por "Assunto", "com acesso restrito"⁸, e por intermédio do mecanismo de "Busca avançada" em que combinações de palavras-chave são possíveis. Novamente, o período de publicação foi o critério universal tomado como base para o levantamento dos artigos, porém, os termos de busca foram restringidos, devido à experiência com a primeira fonte, em que as variadas palavras-chave encaminharam trabalhos bastante genéricos. Por exemplo, entre "escrita acadêmica" e "escrita científica" identificamos um enfoque diferente nos trabalhos arrolados pela ferramenta: a última combinação trazia um leque

⁷ As informações disponibilizadas pelo Catálogo são importante subsídio para pesquisas de levantamento como essa. Ainda assim, foram encontrados equívocos nos resultados, como a indicação de dois títulos em uma mesma lista com atribuições de datas diferentes ou resumos incompatíveis com os títulos e dados fornecidos. Ainda que tais incongruências tenham sido pouco recorrentes, indicam a necessidade de um trabalho qualitativo dos pesquisadores ao usar a ferramenta.

⁸ Permite acesso a um maior número de trabalhos do que o público.

de programas como em computação, matemática, ensino em ciências da saúde e do meio ambiente, história e geografia, mas raramente sob a perspectiva dos letramentos. Já a primeira, priorizava pesquisas em estudos linguísticos, mas sob diversificados arcabouços teóricos. Além disso, a nova abordagem se justifica pelo fato de que o número final de títulos advindos da primeira fonte foi similar ao número indicado somente pela busca da expressão “letramento acadêmico”, o que aponta para a produtividade e economia de tempo para o mapeamento pretendido.

Diante disso, na segunda fonte, concentramos as buscas em descritores diretamente ligados aos termos “letramentos acadêmicos”. Assim, foram feitas “buscas avançadas” com as expressões “letramento acadêmico” e “letramentos acadêmicos” em palavras do título ou do assunto que listaram um total de 136 artigos. Além disso, quando associamos essas expressões a “ensino” em palavras do “assunto” foram levantados outros nove artigos.

Da mesma forma como procedemos com a primeira fonte, ao observar os dados sistematizados pela busca do Portal, verificamos repetições de títulos e/ou a captação do resumo do mesmo artigo em português e inglês. Igualmente, foi necessária a geração de uma lista sem duplicações. Desta vez, recorremos a um auxílio eletrônico⁹ para eliminá-las, o qual gerou inicialmente uma listagem de 100 títulos. Ainda assim, percebemos equivalências, por exemplo, de trabalhos com mais de um autor, em que se indicava cada um, separadamente, como o primeiro, mas se repetia o título ou mesmo a existência de artigos que, na análise qualitativa não se encaixavam nos objetivos da pesquisa. Alguns exemplos nesse sentido foram artigos em língua estrangeira e um cujo foco eram letramentos em língua francesa. Ademais, verificamos a indicação de apresentações de dois dossiês, como se fossem títulos de artigos. A busca pelos textos desses números oportunizou a reorganização dos títulos da lista nessa segunda etapa, com a exclusão de publicações incompatíveis com nossa pesquisa e a inclusão de artigos de um dos números temáticos, constando, ao final, 90 resumos de artigos para análise.

Por fim, os registros provenientes de ambas as fontes foram associados, compondo um *corpus* com total de 203 resumos¹⁰ de trabalhos. Entretanto, como a metapesquisa, conforme Mainardes (2018), ultrapassa a simples justaposição de dados, desenvolvemos análises dialógicas (Bakhtin, 2003), de forma a buscar tendências e/ou dissonâncias e como poderíamos interpretá-las criticamente para compreender o cenário brasileiro.

Desenhando análises de dados

O caminho analítico desenhado por nós, dentro da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), foi orientado por um olhar atento às práticas do contexto universitário brasileiro, evidenciadas pelo conteúdo dos resumos dos estudos

⁹ Aplicativo Rayyan. Disponível em: https://rayyan.ai/users/sign_up. Referência: Mourad Ouzzani, Hossam Hammady, Zbys Fedorowicz, and Ahmed Elmagarmid. Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews. Systematic Reviews (2016) 5:210, DOI: 10.1186/s13643-016-0384-4.

¹⁰ Assumimos que o gênero resumo pode não contemplar todos os aspectos dos trabalhos na íntegra, o que possibilita a existência de publicações que não foram identificadas por esse movimento da pesquisa. Entretanto, ele se fez necessário devido ao fato de o resumo (i) ser o primeiro acesso a um artigo, dissertação ou tese, por meio do qual as pesquisas são apresentadas e, por conseguinte, (ii) trazer o que foi considerado mais importante pelos autores.

de instituições nacionais e compreendeu duas visadas: uma do geral para o particular (“Visada 1 - Horizonte visto de um mirante nacional: conhecimento dos trabalhos via resumos”) e a outra do particular para o geral (“Visada 2 - Do horizonte para percepções com um binóculo: pormenores da paisagem em preocupações pedagógicas”).

As duas permitiram uma compreensão do cenário e foram desenvolvidas de forma qualitativa e interpretativa (Ludke & André, 1986), considerando pressupostos do campo teórico epistemológico dos Letramentos Acadêmicos (Lea & Street, 1998; Lillis et al., 2015). Tão logo, não houve, absolutamente, avaliação dos estudos encontrados. Como bem coloca Mainardes (2018, p. 314):

No processo de análise deve ainda ser considerado que a metapesquisa não tem por objetivo julgar [ênfase adicionada] os trabalhos ou seus autores. O objetivo é compreender as principais tendências do campo, a partir do recorte [ênfase adicionada] realizado pelo pesquisador.

Centralmente, “busca analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo [ênfase adicionada] do qual as pesquisas fazem parte” (Mainardes, 2018, p. 306). Por conseguinte, os dados foram analisados, em visadas, em que almejamos identificar possíveis apropriações teóricas dos ACLITS e os significados delas.

Visada 1 – Horizonte visto de um mirante nacional: conhecimento dos trabalhos via resumos

Realizamos um movimento dialógico (Fischer, 2007) de preparação inicial para compreender amplamente os estudos do contexto brasileiro, envolvendo letramentos acadêmicos, ainda que não correlacionados diretamente ao quadro dos ACLITS, ou seja, observamos os resumos que informavam trabalhar com “letramento(s) acadêmico(s)”.

Fischer (2007, p. 105, negrito da autora) define que “**movimentos dialógicos** são formas de interação verbal, que indicam especificamente os modos de participação dos alunos nos eventos de letramento, na relação com os o(s) outro(s) - os interlocutores da situação enunciativa - e com o conteúdo temático.” Em releitura dessa noção, na posição de pesquisadoras, compreendemos nossa interação, por meio da metapesquisa, com outros pesquisadores e também com os participantes das práticas cujos trabalhos identificamos.

A leitura geral de todos os resumos de trabalhos científicos levantados em buscas amplas revelou um cenário brasileiro em torno de letramentos acadêmicos de estudantes da graduação e da pós-graduação em diferentes cursos, áreas e contextos, bem como de professores universitários e de revisores, entre outros. Também indicou pesquisas que abordaram letramentos no ensino superior/escrita acadêmica e assuntos correlacionados, com foco em práticas letradas e de ensino em várias línguas, como espanhol, francês, italiano, línguas indígenas e japonês. No caso das línguas, por exemplo, como já esclarecido, foram recortados apenas os trabalhos sobre português e/ou inglês, mas depois considerados aqueles com as duas primeiras e/ou com línguas indígenas, com a justificativa de

que, no contexto brasileiro, a expansão do ensino superior, frequentemente, compreende a entrada dos indígenas na universidade (cf. Martins & Carvalho, 2017).

Em outro sentido, notamos que, no cenário genérico, as teorias mobilizadas foram muitas, com ênfase no texto e no discurso, tais como Análise Crítica de Gêneros, Análise do Discurso de Linha Francesa, Estudos Enunciativos/Discursivos - como de Bakhtin e do Círculo-, Interacionismo Sociodiscursivo, Linguística de *Corpus*, Linguística Textual, Multiletramentos e Sociorretórica. Aportes teóricos evocados para tratar de temas também múltiplos, por exemplo, análise de um quadro teórico específico em textos acadêmicos - como a Teoria da Complexidade -, Desenvolvimento Profissional Docente, exame de categorias linguísticas - como sintagmas nominais -, formação de pesquisadores, formação de professores, identidade docente, leitura acadêmica, gêneros acadêmicos e publicação.

A despeito da diversidade de teorias, línguas, temáticas e participantes, entre outros aspectos que puderam ser conhecidos pela exploração dos resumos levantados pelas fontes, observamos que grande parte dessas investigações não foi desenvolvida à luz dos ACLITS e, algumas, tampouco o mencionavam, pelo menos, nessa parte de apresentação do trabalho. Em contrapartida, identificamos resumos de trabalhos com retomadas diretas aos Letramentos Acadêmicos, no enquadre de Lea e Street (1998, 2006), em associação a diversos fundamentos teórico-metodológicos, indicando um sincretismo, assim como Ávila Reyes (2017) percebera em trabalhos de países latinos.

Outra percepção da visada 1, foi a existência de resumos de trabalhos que indicavam análises de/em contextos de Ensino Superior e preocupações didáticas diretas ou indiretas, porém, sem relação explícita ou que pudesse ser inferida do quadro epistemológico dos ACLITS, indiciando o ensino da escrita como objeto importante de pesquisas brasileiras, em diferentes enfoques (Fiad, 2017).

Em linhas gerais, compreendemos que, no período pesquisado, alguma forma de letramento acadêmico e, em particular, da escrita acadêmica, foi contemplada em dezenas de resumos de trabalhos de diferentes áreas e sob perspectivas variadas. Com a leitura deles, pudemos perceber, no entanto, que o modelo dos ACLITS não foi a base teórico-epistemológica predominante em relações com práticas de letramentos acadêmicos envolvidas no Ensino Superior, ainda que expressões como “letramento(s) acadêmico(s)” ou correlatas tenham sido identificadas, muitas vezes, com referência aos NEL.

Assim, essas variações percebidas na observação inicial corroboraram a relevância de filtros específicos, depois, realizados. Portanto, nem todos os resumos foram contemplados como dados de análise em detalhe, servindo apenas de subsídio. Isso ocorreu, uma vez que não estavam alinhados com o objetivo principal, que consistia em identificar trabalhos que mencionassem letramentos acadêmicos com/em práticas pedagógicas.

Da primeira visada, em análise generalista, os resultados do largo levantamento inicial apontaram para o desenvolvimento de pesquisas diversificadas sobre/com/em grupos de participantes variados, muitas vezes minoritarizados e/ou provenientes de políticas/ações afirmativas, como é o caso de indígenas, estudantes cotistas, população do campo e negros. Foi, pois, a partir do entendimento desse cenário maior, que pudemos conhecer os trabalhos nacionais e respaldar a construção de nossas percepções na visada seguinte, categorizando os dados amplos em grupos.

Visada 2 – Do horizonte para percepções com um binóculo: pormenores da paisagem em preocupações pedagógicas

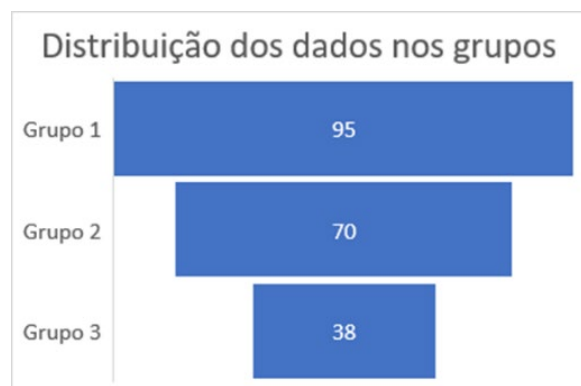
A leitura analítica dos resumos de trabalhos selecionados, levou-nos à percepção de algumas tendências na produção do período, tendo em vista os objetivos indicados textualmente neles. Dos dados, delineamos os seguintes grupos temáticos (Miranda, 2022):

- GRUPO 1: “Pesquisas em/sobre contextos acadêmicos diversos”: trabalhos com análises de práticas linguísticas (de letramentos) da esfera acadêmica *sem a intenção de tratar de práticas e/ou de aspectos pedagógicos direcionados*.
- GRUPO 2: “Pesquisas que analisaram situações de ensino”: trabalhos com análises de práticas linguísticas (de letramentos) em contextos de Ensino Superior em que *pode haver reflexão pedagógica decorrente e/ou tangencial*, por terem sido desenvolvidas em situações de ensino como disciplinas e cursos, mas em que essa não foi o foco desses estudos.
- GRUPO 3: “Práticas didáticas em proposições na/para a academia”: trabalhos com *análises focadas em práticas didáticas*, com propostas e/ou aplicações delas.

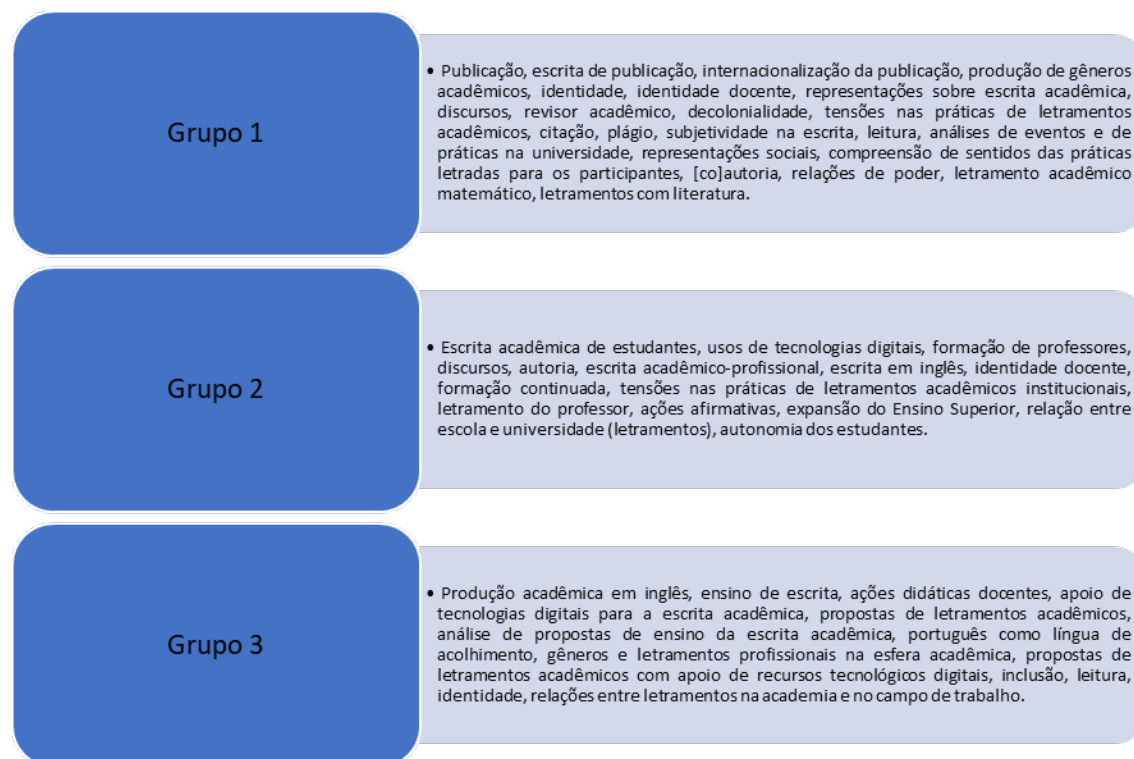
Na sequência, apresentamos a figura 1 com especificações encontradas na organização dos grupos.

Como se pode notar pelos dados do quadro, a maioria dos trabalhos somados figuram no primeiro grupo, seguidos pelo segundo e terceiro grupos, respectivamente. Tais resultados endossam um uso mais abrangente de letramentos acadêmicos e a necessidade de a perspectiva dos ACLITS servir de base mais pontual a novos projetos pedagógicos, lacuna já mencionada em Lillis et al. (2015).

Além disso, ainda que os dados referentes aos artigos localizados pelo Portal, individualmente, indiquem prevalência do Grupo 2 e, posteriormente, do Grupo 1, os números são próximos e, nos dois casos, o Grupo 3 abarca menor quantidade de trabalhos. Isso confirma a possibilidade de novas pesquisas no tema e convocando o campo a amplificar objetivos e sustentar pesquisas e práticas pedagógicas na universidade, com embasamentos advindos dos trabalhos etnográficos em diferentes contextos, abrangência de múltiplas situações de escrita acadêmica, valorização de grupos estigmatizados, entre outras muitas contribuições (cf. Miranda et al., 2022).

Figura 1. Agrupamentos

Em relação às análises detalhadas dos conteúdos dos resumos dos trabalhos selecionados, notamos particularidades relativas aos participantes das pesquisas e a seus contextos espaço-temporais, históricos e político-sociais, bem como às coadunações teóricas feitas com os ACLITS ou nenhuma menção ao quadro, com diferentes orientações metodológicas. Na contraparte, notamos recorrências na adoção de pesquisas qualitativas, com dados primários, frequentemente analisados sob perspectiva etnográfica, discursiva ou documental. Algumas temáticas identificadas em cada grupo foram:

Figura 2. Temáticas

Trazemos para análise excertos dos resumos dos trabalhos compilados, com exemplos que incluem todos os grupos, emergentes das duas fontes em que as buscas procederam. Organizamos os títulos dos resumos de acordo com as fontes, sendo usado C para resumos do *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* e P para os dos artigos do *Portal de Periódicos da Capes*, seguidos do número de nossa listagem no *corpus*. Iniciamos pelo primeiro grupo de dados:

Exemplos do Grupo 1

a) Excertos de resumo de tese

“Situada na *Linguística Aplicada* (...) esta tese está fundamentada, por um lado, nas *proposições teóricas de Bakhtin* (...) por outro, nos *aportes teórico-metodológicos dos "Letramentos Acadêmicos"*, segundo estudos desenvolvidos ao longo dos últimos 15 anos por autores britânicos, como *Lea (1999)*, *Lea & Street (2006 e 1998)*, *Lillis (2008, 2003, 2001 e 1999)*, *Lillis & Scott (2007)*, *Street (2010 e 2009)*.”

“esta tese se constrói segundo uma *perspectiva etnográfico-linguística*, desenvolvida mais especificamente a partir do que *Lillis (2008)* tem entendido como “*história do texto*” ”

“privilegia dados diversificados, provindos de um exame de qualificação de dissertação de mestrado”

“A conclusão é de que esse processo dialógico de negociação é fundamental às práticas letradas acadêmicas, as quais emergem bem mais de sujeitos discursivos do ponto de vista bakhtiniano do que de sujeitos envolvidos *apenas com o desenvolvimento de habilidades de escrita ou com a socialização do saber acadêmico*.”

“Esta tese busca, dessa forma, contribuir com os *estudos dos Letramentos Acadêmicos* à medida que, por esse prisma, é possível *deslocar o discurso do déficit e da crise da escrita existente* nas esferas acadêmicas”

Fonte: dados de C4, 2014, com ênfases adicionadas.

b) Excertos de resumo de artigo

“realiza uma análise de postagens de pós-graduandos que relatam experiências com esse processo [escrita na pós-graduação] na rede social Facebook.”

“O estudo *guia-se pelos pressupostos dos letramentos (STREET, 1995; GEE, 2001)*, com foco na *proposta de estudo dos letramentos acadêmicos no contexto brasileiro (FISCHER, 2010; FIAD, 2011)*.”

“Metodologicamente, a análise *guia-se pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1986)*, reconhecendo os

dados de pesquisa como *autenticamente dialógicos* (BAKHTIN, 2011)."

Fonte: dados de P3, 2019, com ênfases adicionadas.

Os excertos provêm de resumos de tese defendida em um programa de Linguística Aplicada e de artigo publicado em dossiê sobre letramentos acadêmicos de um periódico de classificação brasileira A1. Desse modo, podem ser apreendidas relações dialógicas com um momento de divulgação do campo no Brasil (Neves et al., 2019), ao que parece intensificado, desde a segunda década do século XXI.

Em ambos os resumos, explicitam-se filiações teórico-metodológicas das pesquisas. No primeiro, esclarece-se também sua demarcação disciplinar, sendo, inclusive, a Linguística Aplicada uma área que apareceu com significância nos dados analisados, confirmando que “a perspectiva de estudos dos letramentos acadêmicos, nos últimos anos, tem proporcionado discussões muito férteis, em especial no âmbito da Linguística Aplicada, haja vista o número de pesquisas teórico-práticas desenvolvidas sobre o tema no Brasil” (Neves et al., 2019, p. 474). Nos dois trabalhos, houve menção aos pressupostos bakhtinianos, o que foi recorrente em outros trabalhos do *corpus* e assinala uma característica dos estudos em Letramentos Acadêmicos na produção brasileira (Fiad, 2016).

No que diz respeito especificamente à abordagem dos letramentos acadêmicos, percebemos mobilização direta do modelo dos ACLITS no primeiro resumo, com a expressão grafada em destaque (iniciais maiúsculas, aspas). Além disso, localizamos índices textuais representativos dos pressupostos do campo, como a ação etnográfica, triangulação de dados e a quebra de discursos dominantes sobre a escrita na universidade. Notamos ainda adesão ao modelo defendido por Lea e Street (1998), pela oposição a escolhas excludentes dos outros modelos, iniciada pelo advérbio “apenas”, já que aqueles autores frisam que os modelos se justapõem.

Já, o segundo resumo retoma indiretamente o campo de estudo dos Letramentos Acadêmicos do contexto estrangeiro, priorizando referenciar trabalhos alinhados à perspectiva no Brasil. Contudo, não deixa de citar seu embasamento nos Novos Estudos dos Letramentos/NEL, ao se apoiar em dois autores representativos da vertente, que são Brian Street e James Gee. Entendendo que os NEL englobam os ACLITS, encontramos trabalhos que faziam menção ao primeiro, com especificação do contexto acadêmico, ainda que, não necessariamente, trouxessem a publicação de Lea e Street (1998). Nesses casos, os resumos, como do exemplo b, foram incorporados aos nossos dados. Além disso, o segundo trabalho adota uma orientação metodológica diferente – Paradigma Indiciário – evidenciando a diversidade teórico-metodológica das produções da academia brasileira.

Logo, os excertos são representativos do Grupo 1 por abordarem práticas letradas com ênfase em outros elementos do contexto acadêmico, que não o pedagógico - processos de negociação e interação em torno de um exame de qualificação de dissertação de mestrado e a escrita na pós-graduação – ao mesmo tempo em que suas temáticas envolvem práticas de escrita e, por conseguinte, de ensino na universidade. Ao nosso ver, são exemplos

de um agrupamento que pode subsidiar futuras propostas ou orientações pedagógicas para a escrita acadêmica, a partir dos resultados obtidos nas pesquisas que o compõem.

Vejamos, agora, excertos do segundo tipo de pesquisas por nós delineado:

Exemplos do Grupo 2

a) Excertos de resumo de tese

“Esta pesquisa analisa como alunos universitários mobilizam recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes em dois gêneros acadêmicos”

“tomamos como universo empírico de pesquisa uma sala de aula do curso de Letras de uma universidade particular”

“Para interpretação e análise dos registros, nos apoiamos na articulação de duas abordagens teóricas principais: (1) nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; GEE, 1996, entre outros), mais precisamente nas postulações da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; 2008; JONES; TURNER, STREET, 1999; WINGATE, 2012, entre outros); (2) nas abordagens teóricas dos gêneros do discurso e de estudos que visam o ensino e/ou a análise de gêneros acadêmicos (SWALES, 1990; MILLER, 1984; MATENCIO, 2002; 2003; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; BEZERRA, 2002; 2009, entre outros).”

“Para recolha e geração dos registros, foram adotados métodos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.”

“foi possível identificar que a forma com a qual os alunos promovem o gerenciamento de vozes em seus textos tem a ver não só com o conhecimento que têm ou não sobre as convenções da escrita acadêmica, mas com suas histórias de letramento, com os modelos de letramento a que foram submetidos no contexto universitário e as práticas”

Fonte: dados de C61, 2015, com ênfases adicionadas.

b) Excertos de resumo de artigo

“O objetivo central deste estudo, inserido na área da Linguística Aplicada, é investigar a atuação do professor enquanto agente de letramento (KLEIMAN, 2006) na universidade”

“esta pesquisa tem orientação interpretativista e utilizou-se da metodologia do Pensar Alto em Grupo—

PAG (Cf. ZANOTTO, 1995)”

“A fundamentação teórica relaciona-se aos pressupostos dialógicos do Círculo de Bakhtin e às pesquisas desenvolvidas segundo os pressupostos teórico-metodológicos dos Novos Estudos do Letramento”

“a professora foi se constituindo agente letradora, à medida que gerenciava e mediava as vozes das participantes.”

Fonte: dados de P47, 2019, com ênfases adicionadas.

Os excertos são representativos do Grupo 2 porque as práticas letradas abordadas estão situadas em contextos de Ensino Superior. Assim como nos exemplos do Grupo 1 analisados anteriormente, os autores fazem referências teóricas que remetem aos Novos Estudos dos Letramentos e, no trabalho a, com citação dos ACLITS. Ainda que não seja nosso objetivo de análise, quando acessamos o texto integral, referente aos trechos de b, também verificamos menção a Lea e Street (1998, 2014), que não aparece no resumo. Assim, percebemos, novamente, que esses pressupostos são conectados com outras vertentes, no caso, com estudos de gêneros, nos dois trabalhos, mas não de forma idêntica. Esse fato reforça o que pesquisadores têm constatado sobre os estudos (e ensino) de gêneros no Brasil mobilizarem diferentes tradições que ressoam na construção do conceito de gênero (Bunzen, 2004).

Já as relações dialógicas com preocupações pedagógicas ficam mais aparentes nos resumos deste grupo do que do anterior. No exemplo em tela, há foco nas produções de participantes diretamente localizados no Ensino Superior, como discente(s) e docente e, em suas práticas, o que, inevitavelmente dialoga com discursos e imagens de práticas pedagógicas que circulam socialmente, conferindo movimentos dialógicos (Fischer, 2007) aos colaboradores das pesquisas, que perpassam seus letramentos acadêmicos.

Em outra direção, as metodologias eleitas para o desenvolvimento dos trabalhos trouxeram elementos comuns e divergentes, ao passo que ambos assumem a orientação qualitativa/interpretativa, mas se valem de métodos de geração e análise de dados particulares, apontando distinções nas produções do período, especialmente, para o campo dos trabalhos analisados aqui, que é a Linguística Aplicada. Conforme Rojo (2006, p. 273), a área galga uma autonomia transdisciplinar que, entre outros aspectos, adviria de “configurações teórico-metodológicas próprias (...) porque rearticuladas de um ponto de vista ‘próprio’, colocado pelo problema a resolver”.

Mais um elemento pertinente a destacar nesses trabalhos está no deslocamento de análises de produtos para se compreender o processo, com o estabelecimento de relações entre mais aspectos do que textos escritos ou orais, desencadeando em resultados inéditos, exclusivos, situados e complexos, em convergência com os Novos Estudos dos Letramentos (Street, 2003). Tais elementos que caracterizam esses e outros trabalhos do segundo

agrupamento, assim como vislumbramos sobre o Grupo 1, podem ser tomados como base para pesquisas e projetos didáticos com ênfase no ensino da leitura e da escrita na universidade.

Por último, analisamos exemplos do terceiro grupo:

Exemplos do Grupo 3

a) *Excertos de resumo de dissertação*

“Dentre as ações de apoio pedagógico, duas associam-se ao campo das linguagens e letramentos - o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas (CIEI) e o Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI) - e são elas a motivação para a realização deste trabalho. O objetivo deste estudo é analisar como princípios relativos à valorização dos saberes tradicionais indígenas e ao ensino significativo de leitura e escrita acadêmica, princípios criados para a construção da ação de permanência LEUI, *podem ser colocados em prática no planejamento de projetos pedagógicos e em atividades de sala de aula.*”

“São apresentadas a fundamentação teórica que embasou a criação dos princípios - os *Estudos de Letramento Acadêmico (ACLITS)* (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004) – e a metodologia escolhida para o trabalho com leitura e escrita no curso - a *pedagogia de projetos.*”

“(…) foram valorizados no LEUI os saberes tradicionais dos estudantes e as possíveis articulações de relações entre esses saberes e conhecimentos acadêmicos, com vistas a possibilitar que os estudantes sintam-se mais confiantes para *levar esses conhecimentos também a suas disciplinas da graduação*, buscando, assim, *potencializar um diálogo intercultural na universidade.*”

Fonte: dados de C95, 2014, com ênfases adicionadas.

b) *Excertos de resumo de artigo*

“Este estudo visa *apresentar uma experiência de ensino-aprendizagem* de escrita acadêmica com estudantes de Pedagogia”

“Os *pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho provêm dos estudos de Street (2014), Lea e Street (1998; 2014) e Lillis (1999).*”

“A experiência descrita foi um *encaminhamento pedagógico*”

“resultados revelaram que: a) (...) *é possível inseri-los de maneira efetiva nas práticas letradas que circundam na esfera acadêmica*; b) quando o trabalho contempla o texto como instrumento de ensino

e aprendizagem, numa situação de interação social, a referida ação se torna significativa e *os discentes compreendem a função social do gênero analisado/produzido*”

Fonte: dados de P39, 2018, com ênfases adicionadas.

Os excertos de resumos do Grupo 3 explicitam relações dialógicas das pesquisas com preocupações pedagógicas. Em ambos os casos reproduzidos, com discentes em práticas acadêmicas. Ademais, o contexto de ensino, nos trabalhos, não abriga somente o campo para a geração de registros da pesquisa (os cursos, a sala de aula), como resulta em propostas de ações didáticas que se revertem em movimentos dialógicos (Fischer, 2007) dos estudantes em outras práticas acadêmicas.

No que tange às orientações teórico-metodológicas, ambos citam o modelo de Letramentos Acadêmicos de Lea e Street (1998) e evocam mais uma estudiosa, que é referência para o campo dos Letramentos Acadêmicos, Theresa Lillis, que estabelece diálogos com pesquisadores brasileiros (e.g. Fiad & Lillis, 2022).

Há evocações aos ACLITS nas temáticas dos trabalhos, como identidade, inclusão e transformação (cf. Lillis et al., 2015). Esses estudos atestam os benefícios de políticas públicas inclusivas para ingresso e permanência, nas universidades brasileiras, mostrando resultados positivos de criações e aplicações de propostas de ensino.

Outra relação dialógica percebida é com a valorização linguística e dos gêneros que circulam na academia. No primeiro excerto, temos o estabelecimento do inglês como língua de publicação, ressignificada, para além de uma prática reprodutiva, para o desenvolvimento de um curso à luz dos princípios dos ACLITS. Assim, estabelecemos diálogos críticos com práticas letradas acadêmicas dominantes (cf. Curry & Lillis, 2016). No segundo exemplo, temos a abordagem de gênero extremamente valorizado na produção acadêmica, que integra a apresentação de pesquisas publicadas em diversos gêneros, como artigos, teses e dissertações e ainda práticas de ensino em disciplinas, atividades de pesquisa e estudos. Apesar do uso recorrente no contexto acadêmico, a pesquisa analisada é importante, por sua abordagem em um modelo que não compreende apenas aspectos linguísticos e normativos em sua escrita. Silva, Botelho e Oliveira (2021, p. 592) afirmam que produzir “um resumo acadêmico envolve múltiplas dimensões (linguístico-textual, sociodiscursiva) e pode-se assumir diferentes modelos de escrita (habilidades de estudos, socialização acadêmica, letramentos acadêmicos), não se tratando, portanto, de algo trivial”.

Os trabalhos reunidos no Grupo 3, portanto, estariam inaugurando uma vertente de pesquisas que se volta a práticas de ensino na universidade com questionamentos e posturas propositivas, algumas delas com âncora no campo dos Letramentos Acadêmicos (Lea & Street, 1998). Desse modo, podem impactar os letramentos que temos promovido no Ensino Superior no Brasil, colaborando para mudanças de visões e práticas de letramentos acadêmicos.

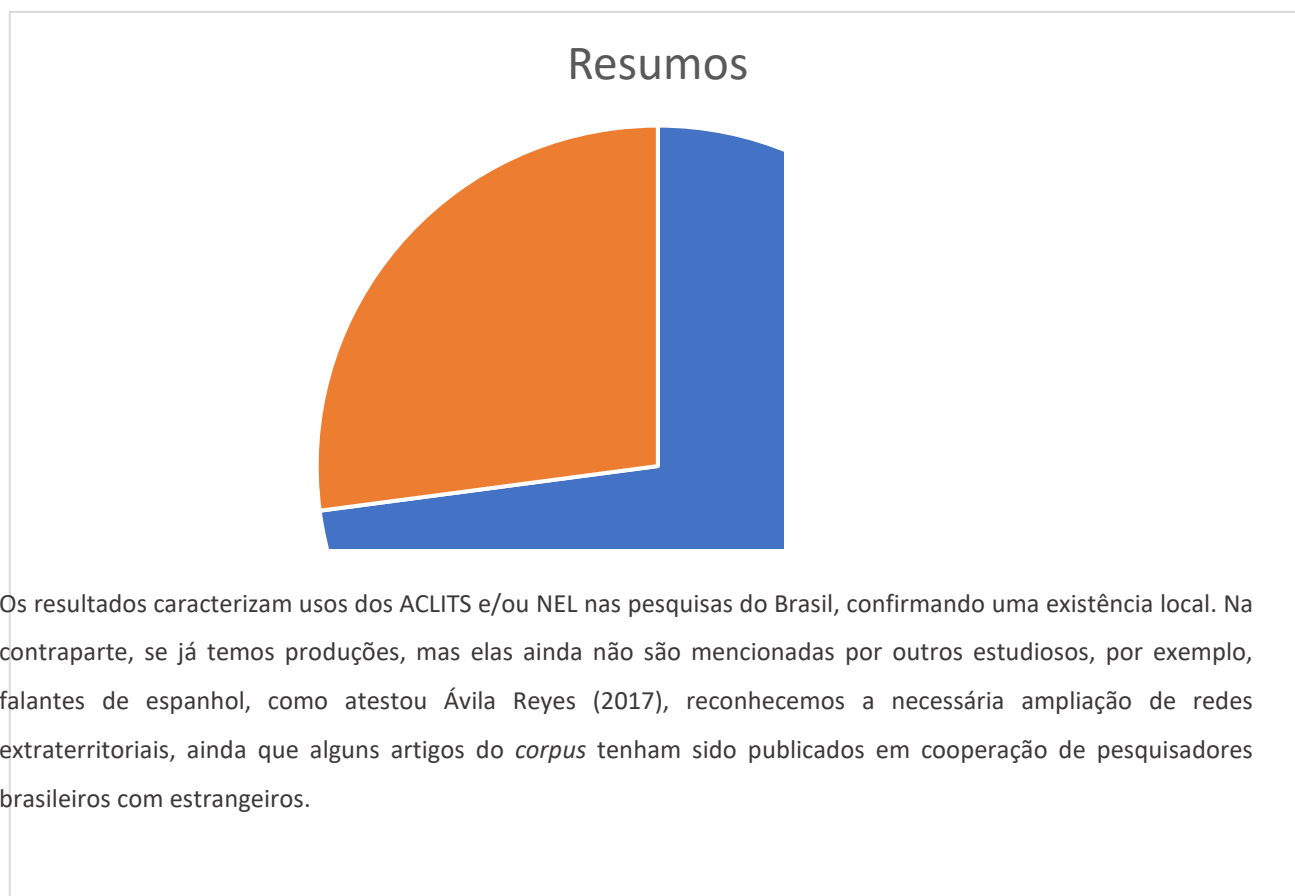
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com as visadas, pudemos situar a produção acadêmica brasileira, para sustentar nossas discussões, percebendo particularidades locais. Constatamos que a temática dos letramentos acadêmicos se concentrou em pesquisas vinculadas, sobretudo, às áreas da Educação e da Linguagem, como Letras, Estudos Linguísticos e, marcadamente, a Linguística Aplicada. Além disso, também encontramos trabalhos nos programas de Administração, Desenvolvimento Rural Sustentável e Psicologia, entre outros.

Mais um resultado foi a constatação de pesquisas com “letramento(s) acadêmico(s)” sem indicação explícita de fundamentação teórica nos resumos. Outra percepção foi a sugestão aos ACLITS pela evocação direta a autoras brasileiras, que trabalham com Letramentos Acadêmicos, principalmente Adriana Fischer e Raquel Salek Fiad, mas não aos estudiosos seminais anglo-saxões. Essas indicações oportunizam-nos discutir sobre um estágio local do campo que ultrapassa a emergência, assumindo uma (res)significação e tendência no país.

Do total de resumos de trabalhos, identificamos menções ou indícios do campo, na perspectiva de Lea e Street (1998) ou, pelo menos, dos NEL em 72,9%:

Figura 3. “Letramentos acadêmicos” nos dados



Além disso, nesse movimento de observar os grupos, descobrimos prevalecer menor menção proporcional aos ACLITS ou NEL no Grupo 3, confirmando que as preocupações pedagógicas de estudos do campo são recentes (Lillis et al., 2015) e, portanto, uma perspectiva produtiva para o Brasil.

Por fim, o gênero resumo, através do qual conhecemos a produção acadêmica abordada, evidenciou uma problemática enquanto seu papel como índice para conteúdo das investigações, algumas vezes, pela quantidade insuficiente de informações, possivelmente devido a normas de extensão para publicar; outras, por não haver indicação de referencial teórico, principalmente, no caso dos artigos, que priorizavam pontuar pressupostos metodológicos e outros elementos, corroborando a dinamicidade no mesmo gênero discursivo (Bakhtin, 2003).

Diante da discussão proposta e sob o entendimento de que “os resultados de metapesquisas são úteis para orientar: a pesquisa, a prática e a elaboração de políticas públicas” (Freitas, 2018, p. 43), indicamos, a partir de nossos achados, contribuições para o contexto brasileiro no que tange a futuras pesquisas, ações práticas no ensino superior e políticas governamentais:

Figura 4. Contribuições dos resultados da metapesquisa, inspiradas por Freitas (2018)

Pesquisa	Prática	Políticas públicas
• Gerar novas temáticas para pesquisas em Letramentos Acadêmicos no Brasil e com desdobramentos práticos. • Articular novos fundamentos teórico-metodológicos aos ACLITS. • Potencializar a escrita de textos de pesquisa, como os resumos.	• Desenvolver novas pedagogias de escrita nas IES brasileiras. • Criar novos projetos político-pedagógicos para cursos locais. • Orientar ações e práticas de grupos historicamente estigmatizados na academia local e global.	• Criar e/ou ampliar programas e projetos de ensino com subsídio dos governos estaduais e federal e revisar políticas públicas vigentes. • Ampliar ações inclusivas e de permanência no Ensino Superior. • Criar programas que facilitem, ampliem e favoreçam a produção acadêmica, considerando necessidades locais e globais dos pesquisadores.

CONCLUSÃO

No artigo, tencionamos conhecer e analisar pesquisas com letramentos acadêmicos no Brasil, vislumbrando, especialmente, o modelo de Lea e Street (1998) e suas relações com práticas pedagógicas no Ensino Superior. Assim, por meio de metapesquisa empreendida, flagramos movimentos de pesquisadores, em diferentes estágios na academia, a partir de levantamentos de resumos de trabalhos disponíveis em duas fontes nacionais, vinculadas ao governo brasileiro, e reconhecidas pelos pesquisadores locais.

Dentre centenas de resumos compilados pelas fontes, menos da metade, inicialmente listada, foi contemplada no corpo de análise desta pesquisa, quando todos foram qualitativamente examinados. Isso denota a importante e possível interface do apoio de tecnologias nas pesquisas qualitativas (Dey, 2005), mas não sua suficiência.

Os resultados da metapesquisa, por sua vez, oportunizaram nossa visualização, como pesquisadoras brasileiras, de um campo em movimento local que se intensifica e em relações externas que ainda precisam se firmar. Ainda assim, nossa constatação é a de implicações positivas dos ACLITS, que nos oportunizaram projetar contribuições vindouras.

REFERÊNCIAS

- Ávila Reyes, N. (2017). Postsecondary Writing Studies in Hispanic Latin America: Intertextual Dynamics and Intellectual Influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. (P. Bezerra, Trans). 4. ed. Martins Fontes.
- Bunzen, C. (2004). O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino aprendizagem de língua materna. In: A. L. Covre, C. Bunzen, D. A. A. G. Figueira, S. N. Gomes Santos, A. M. P. Manfrim, V. Miotello, E. Nagai, F. C. de. Oliveira, F. L. de. Oliveira, & T. M. da Silva (Eds.). *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin* (pp. 221-257). Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso.
- Correa, C. H. W., Crespo, I. M., Stumpf, I. R. C., & Caregnato, S. E. (2008). Portal de Periódicos da CAPES: um misto de solução financeira e inovação. *Revista Brasileira de Inovação*, 7(1), 127-145. <https://doi.org/10.20396/rbi.v7i1.8648960>
- Curry, M. J., & Lillis, T. (2016). Estratégias e táticas na produção do conhecimento acadêmico por pesquisadores multilíngues. In: R. S. Fiad. (Ed.). *Letramentos acadêmicos: Contextos, práticas e percepções* (pp. 11-64). (R. S. Fiad., & F. D. S. S. Miranda Trans). Pedro & João Editores.
- Dey, Y. (2005). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for socialscientists*. Taylor & Francis e-Library.
- Fiad, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, 10(4), 357-369.
- Fiad, R. S. (2015). Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, 6, 23-34. <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>
- Fiad, R. S. (Ed). (2016). *Letramentos acadêmicos: Contextos, práticas e percepções*. Pedro & João Editores.
- Fiad, R. S. (2017). Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, 14(3), 86-99. <https://doi.org/10.21165/gel.v14i3.1867>

- Fiad, R. S., & Lillis, T. (2022). Academic literacies as lifelong commitment: a transnational conversation between Theresa Lillis and Raquel Fiad. In: R. de M. Laranjeira, F. D. S. S. Miranda, & L. G. Paris. (Eds.). *Letramentos acadêmicos no Brasil: Diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad*. (pp. 15-38). Pedro & João Editores.
- Fischer, A. (2007). *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. [Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório UFSC.
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>
- Freitas, M. da S. (2018). *Metapesquisa em ensino e aprendizagem de línguas: um estudo modelar com foco em interação*. [Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório da UFSCar.
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10661/Tese_vers%C3%A3o-biblioteca.pdf
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An Academic Literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M., & Street, B. (2006). The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
- Lea, M., & Street, B. (2014). O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia E Linguística Portuguesa*, 16(2), 477-493. (F. Komesu., & A. Fischer Trans). <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>
- Lillis, T. (2021). Academic Literacies: Intereses Locales, Preocupaciones Globales? Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns?. In: N. Ávila Reyes. (Ed). *Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange*. (pp. 35-59). The WAC Clearinghouse.
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M., & Mitchell, S. (Eds.). (2015). *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.067>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-3. DOI:10.1558/japl.v4i1.5
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Mainardes, J. (2018). Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. *Educar Em Revista*, 34(72), 303-319. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59762>
- Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, 10(2), 363-386.
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>

- Martins, M. S. C., & Carvalho, G. R. G. (2017). *Escrita acadêmica e identidade à luz da presença indígena na Universidade Federal de São Carlos*. Edufscar.
- Miranda, F. D. S. S. (2016). *Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (res)significações e refrações com tecnologias digitais*. [Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/972905>
- Miranda, F. D. S. S. (2022). *Metapesquisa da produção acadêmica brasileira sobre práticas didáticas oriundas do modelo de letramentos acadêmicos: por uma nova pedagogia para o ensino superior*. [Relatório não publicado, Programa de Pesquisador de Pós-Doutorado], Universidade Estadual de Campinas.
- Miranda, F. D. S. S., Paris, L. G., Laranjeira, R. de M.; Fiad, R. S., Lillis, T., Komesu, F., Assis, J. A., Fischer, A., Menegassi, R. J., FUZA, A. F., Andrade, L. T. de., Silva Oliveira, F. B. da., & Corrêa, M. L. G. Miranda, F. D. S. S. (2022). Manifesto acadêmico: por nova(s) pedagogia(s) de escrita para o ensino superior. In: R. de M. Laranjeira, ARANJEIRA, R. de M.; F. D. S. S. Miranda, & L. G. Paris. (Eds.). (2022). *Letramentos acadêmicos no Brasil: Diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad* (pp. 233-251). Pedro & João Editores.
- Moita Lopes, L. P. (Ed.) (2006). *Por uma linguística indisciplinar*. Parábola.
- Neves, C. A. De B.; Galli F. C. S., & Nassau, G. (2019). Letramentos acadêmicos: epistemologias, práticas de escrita e experiências pedagógicas em interface no ensino superior. *Linguagem & Ensino*, 22(3), 474-481. <https://doi.org/10.15210/rle.v22i3.17147>
- Oliveira, G. F. (2017). Os estudos dos Letramentos Acadêmicos no Brasil: influências, origens e perspectivas. *DisSol, Pouso Alegre*, 4(5), 89-101. <https://doi.org/10.35501/dissol.v0i5.167>
- Padoin, V. L., & Pinton, F. M. (2021). Mapeamento de estudos sobre (multi)letramento(s) em língua portuguesa no contexto acadêmico brasileiro (2015-2019). *Inventário*, 27, 118-137. <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/38273>
- Paiva, V. L. M. de O. (2019). *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. Parábola.
- Rujo, R. (2006). Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: L. P. Moita Lopes. (Ed.) *Por uma linguística indisciplinar* (pp. 253-276). Parábola.
- Silva, M. C., Botelho, L. S., & Oliveira, M. de C. C. (2021). A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. *TLA*, 60(2), 580-594. <https://doi.org/10.1590/0103181310246411820210612>
- Sito, L., & Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26(número especial), 149-169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.

Viegas, P. P. C., & Goulart, I. do C. V. (2020). O estado da arte da produção acadêmica sobre o letramento digital na formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 125-145.
<https://doi.org/10.21723/riae.v15i1.12217>

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos aos integrantes do Grupo de Pesquisa "Escrita: ensino, práticas, representações e concepções" pelas interlocuções e contribuições ao longo do desenvolvimento desta pesquisa na Unicamp e à Universidade Federal de Uberlândia pela licença concedida à Flávia Danielle Sordi Silva Miranda para realização de seu estágio pós-doutoral.

FINANCIAMENTO:

Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq de Raquel Salek Fiad. Processo 313630/2021-6.

SOBRE AS AUTORAS:

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda: Professora adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada – PeTALA, do CNPq. Tem interesse em Letramentos Acadêmicos, Escrita, Tecnologias Digitais, Ensino e Formação de Professores de Língua Materna (Português).

Raquel Fiad Salek: Professora titular aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Professora Colaboradora na instituição. Líder do Grupo de Pesquisa "Escrita: ensino, práticas, representações e concepções", do CNPq e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Tem interesse em Letramento Acadêmico, Aquisição da Escrita, Ensino de português e Formação de Professores.



“HACERLO A LEY” O “HACERLO A MI MANERA”: PRÁCTICAS DE LITERACIDAD VERNÁCULAS Y ESCOLARES DE JÓVENES ESTUDIANTES EN UN BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO

Ignacio Muñoz Silva | Universidad Finis Terrae | nachomunoz33@gmail.com*

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.03>

Recibido: 14-09-2023 | Aceptado: 05-02-2024

RESUMEN: Este artículo describe las prácticas de literacidad vernáculas y escolares de un grupo de jóvenes estudiantes de un bachillerato comunitario y explora las relaciones entre estas, junto con las implicancias pedagógicas que se desprenden de esa interacción. Para esto, se adopta una mirada sociocultural del lenguaje que concibe la lectura y la escritura como prácticas sociales ancladas a contextos específicos. El estudio se sitúa en Oaxaca, México. Se utilizó un enfoque etnográfico y se obtuvo información de observaciones participantes y entrevistas en profundidad. Los resultados muestran una relación dinámica y circular entre las actividades escolares y vernáculas, que se manifiesta en la presencia de una lectura y escritura reflexiva y el desarrollo de investigaciones autónomas. Estos hallazgos permiten reflexionar respecto a la formación de lectores y escritores críticos y el rol de la institución escolar.

PALABRAS CLAVE: Literacidad vernácula, literacidad escolar, lectura, escritura.

RESUMO: Este artigo descreve as práticas de letramento vernaculares e escolares de um grupo de jovens estudantes de um ensino médio comunitário, explorando as relações entre elas e as implicações pedagógicas que surgem dessa interação. Para isso, adota-se uma perspectiva sociocultural da linguagem que concebe a leitura e a escrita como práticas sociais ancoradas em contextos específicos. O estudo ocorreu em Oaxaca, México. Foi usada uma abordagem etnográfica e as informações foram obtidas por meio de observações participantes e entrevistas em profundidade. Os resultados mostram uma relação dinâmica e recíproca entre as atividades escolares e vernaculares, manifestando-se na presença de uma leitura e escrita reflexivas e no desenvolvimento de pesquisas autônomas. Esses resultados permitem refletir sobre a formação de leitores e escritores críticos e o papel da instituição escolar.

**Para correspondencia, dirigirse a Ignacio Muñoz Silva, Avenida José Miguel Carrera 4697, San Miguel, Santiago, Región Metropolitana, Chile.*

PALAVRAS-CHAVE: Letramento vernacular, letramento escolar, leitura, escrita.

ABSTRACT: This article describes the vernacular and school literacy practices of a group of young students at a community high school, exploring the relationships among them and the pedagogical implications that arise from this interaction. To do so, it takes a sociocultural perspective on language that conceives reading and writing as social practices anchored in specific contexts. The study took place in Oaxaca, Mexico. An ethnographic approach was used, and data were gathered through participant observations and in-depth interviews. The results reveal a dynamic and reciprocal relationship between school and vernacular activities, manifested through the presence of reflective reading and writing, and the development of autonomous research. These findings provide insights into the formation of critical readers and writers and the role of the school institution.

KEYWORDS: Vernacular literacy, school literacy, reading, writing.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura se enseñan tradicionalmente en la institución escolar como un conjunto de habilidades y competencias individuales que se van acumulando con el progreso de los distintos niveles educativos (Kleiman, 2021). Bajo este enfoque, la escritura se concibe como un instrumento sujeto a normas universales. De este modo, los desajustes que presenten los estudiantes durante sus trayectorias educativas son interpretados como déficits individuales (Lea & Street, 1998; Lillis et al., 2015).

Además, la formación escolar privilegia ciertos géneros y prácticas específicas, considerados como legítimos y prestigiosos, en la medida en que se circunscriben o sancionan otras formas de leer y escribir que desarrollan los jóvenes en diferentes espacios y con diversos propósitos. Esta delimitación, en el contexto del bachillerato en México, opera bajo un modelo funcional de la lectura y la escritura que se traduce en propuestas pedagógicas orientadas al trabajo con textos restringidos (López Bonilla & Pérez, 2013) y a una enseñanza basada en el código (Aguilar, 2022).

Con la expansión de la tecnología digital y el mayor acceso a las distintas esferas de la cultura escrita, los jóvenes ingresan al bachillerato portando un amplio bagaje de conocimientos y experiencias. La institución escolar, entonces, se constituye como un espacio donde se encuentran y confrontan diferentes perspectivas y valores respecto a la lectura, la escritura y sus significados (Micarello & Magalhães, 2014). Dentro de sus aulas, las visiones respecto a lo escrito que prescriben y promueven el currículum y los maestros convergen con las diversas actividades que realizan los estudiantes en otros ámbitos.

MARCO TEÓRICO

Nuevos estudios de literacidad: una perspectiva sociocultural de la lengua escrita

En respuesta al escenario presentado, se opta por un enfoque que posibilite la emergencia de las diversas manifestaciones de lo escrito, como los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL): una corriente que concibe la lectura y la escritura como prácticas sociales mediadas por textos y permeadas por los significados que se le atribuyen en contextos culturales específicos (Barton & Hamilton, 2004; Hernández-Zamora, 2019; Kalman, 2003). Un abordaje de estas características centra su atención en las interacciones auténticas que se desarrollan en torno a los textos, las concepciones sobre lo escrito y la relación con las estructuras sociales más amplias en las que se insertan (Street, 2004; Zavala, 2009).

Esta perspectiva, además, permite revelar el conjunto heterogéneo de actividades escritas que realizan los jóvenes. Identificar las *prácticas de literacidad* desarrolladas por estos sujetos implica dar cuenta de la diversidad de textos, géneros, materialidades y visiones que ahí se manifiestan. De este modo, el enfoque sociocultural de los NEL habilita un espacio para valorar las complejas y ricas relaciones que los estudiantes construyen con la lengua escrita.

Prácticas vernáculas

Otro aporte fundamental de los NEL es la categoría de *prácticas vernáculas*, introducida por Camitta (1987) al investigar un grupo de adolescentes e identificar las diversas producciones textuales que elaboraban en espacios no escolares. A partir de entonces, esta noción ha servido para dar cuenta de las diferentes actividades escritas que desarrollan los sujetos en espacios no institucionales. Barton y Hamilton (2004) definen la literacidad vernácula en oposición a una dominante, más visible y prestigiosa, y Zavala (2009) describe estas prácticas como aquellas que se originan “en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes” (p. 31).

Por un lado, muchos de los trabajos sobre literacidad vernácula se centran en documentar los usos que realizan niños, niñas y jóvenes de la lengua escrita en espacios no escolares. En general, estos estudios coinciden en reportar el hallazgo de una diversidad de prácticas que excede la concepción más restringida de lo escrito presente en ámbitos académicos y se caracteriza por incorporar múltiples propósitos, materialidad y soportes, marcados por el uso de las tecnologías digitales (Barton & Lee, 2012; Bickerstaff, 2012; Pérez & Cassany, 2018; Rendón, 2019; Stewart, 2014; Thibaut & López, 2020).

Por otro lado, existe un número menor de trabajos sobre las relaciones entre las prácticas vernáculas y aquellas desarrolladas en la escuela, que reporta cómo los usos vernáculos y escolares de la lengua escrita se retroalimentan entre sí. Schultz (1996) muestra cómo unas estudiantes secundarias usan las tareas escolares para reflexionar sobre sus biografías e imaginar sus futuros. Skerret (2014) describe cómo una profesora de secundaria emplea las prácticas de literacidad religiosa de sus estudiantes para facilitar su aprendizaje académico. Grote (2006) investiga la participación de jóvenes indígenas en un programa vocacional y encuentra la incorporación autorizada y no

autorizada de elementos vernáculos a sus tareas escolares. Daniel (2018) constata las estrategias que unos adolescentes refugiados utilizan al integrar sus prácticas vernáculos para cumplir con sus asignaciones escolares. Tapia (2019) estudia las prácticas vernáculos desarrolladas por niños dentro de una escuela primaria y evidencia cómo estas prácticas consiguen transformar las actividades propuestas por sus maestros. Y Sibanda y Kajee (2019) plantean que las prácticas letradas que un grupo de niños realiza en sus hogares tienen el potencial para apoyar el desarrollo de la literacidad escolar.

Adicionalmente, destacan algunos trabajos que atienden las relaciones entre las prácticas vernáculos y las prácticas de literacidad académica que desarrollan los estudiantes universitarios. López Gil (2022) analiza las actividades vernáculos de seis jóvenes y advierte que, a pesar de existir rasgos compartidos con las prácticas académicas, existen desconexiones que afectan su comodidad y restringen las posibilidades para expresar su identidad. Zavala (2011) y Ávila Reyes et al. (2020) reportan hallazgos similares y coinciden en proponer el concepto de agencia para interpretar esta situación. La agencia, de acuerdo con Zavala, "hace referencia a la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad" (2011, p. 52). Ávila Reyes et al. (2020) retoman esta definición y proponen tres dimensiones que se hacen presentes en sus resultados: la agencia como resistencia al discurso dominante, como autogestión del aprendizaje y como compromiso (*engagement*) con este.

Por último, el enfoque propuesto por los NEL también ha abierto la posibilidad examinar el desarrollo de la lengua escrita en contextos como América Latina, caracterizados por la diversidad cultural y marcados por procesos de colonización (Hernández-Zamora, 2019). En esa línea, destacan los trabajos de Kalman (2004) y Rockwell (2006), quienes han estudiado los procesos de apropiación de la lengua escrita que se dan dentro de comunidades indígenas en México. También se incluyen en este grupo los aportes de Zavala (2011), quien ha contribuido a analizar los procesos de educación intercultural bilingüe y las experiencias de jóvenes indígenas en la educación superior en Perú. Más recientemente, Briseño (2018) atiende las producciones escritas de los alumnos de una escuela secundaria comunitaria en Oaxaca para explorar la cultura escolar de ese establecimiento.

Al igual que los antecedentes mencionados, el trabajo que aquí se presenta adopta una perspectiva sociocultural de la lengua escrita. Para conocer las prácticas de literacidad que desarrolla un grupo de jóvenes estudiantes de un Bachillerato Integral Comunitario, se optó por una mirada que busca dar cuenta de las relaciones existentes entre la estructura escolar, con sus límites y presiones, y la capacidad de agencia de los sujetos juveniles, manifestada en sus prácticas cotidianas, desarrolladas dentro y fuera de los espacios institucionales. Por lo tanto, se propone la distinción entre prácticas vernáculos y escolares como una división operativa que habilita la observación por separado de estas actividades de los jóvenes, con el objetivo de caracterizarlas y compararlas a partir de sus propias perspectivas. Así, el foco se desplaza hacia las *relaciones* que se dan entre estos dos tipos de prácticas y las implicancias pedagógicas que de ahí derivan para pensar la formación de lectores y escritores.

Como se advirtió antes, no existe mucha literatura sobre las prácticas vernáculas desarrolladas por jóvenes, ni de las relaciones entre estas y las actividades escolares. Además, esta literatura tiende a enfocarse en contextos urbanos o en escuelas primarias y secundarias; es escasa la evidencia respecto a jóvenes indígenas estudiantes del nivel de enseñanza media superior y pertenecientes a un proyecto educativo intercultural y comunitario ubicado en un contexto rural. En esa línea, el objetivo de este artículo es analizar las relaciones entre las prácticas de literacidad vernáculas y escolares de un grupo de estudiante de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca y dar cuenta de las implicancias pedagógicas que de ahí se desprenden.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Contexto de la investigación

Este artículo se enmarca dentro de una investigación que se desarrolló durante dos años y tuvo como objetivos conocer las prácticas de literacidad de los estudiantes de un Bachillerato Integral Comunitario (BIC) y comprender los sentidos que le otorgan a la lectura y la escritura. El estudio se realizó en un establecimiento ubicado en un municipio zapoteco de la región de los Valles Centrales, en Oaxaca, México. Esta institución pertenece a un subsistema de establecimientos de enseñanza Media Superior, agrupados bajo la administración del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) y regidos por el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII), una propuesta que busca acoger la diversidad cultural de los pueblos indígenas del Estado y construir una relación profunda con las comunidades (CSEIIO, 2014). Para esto, se formula un sistema de enseñanza modular que promueve un aprendizaje activo, sostenido en la relación entre estudiantes y asesores, y cuyo eje transversal es la investigación.

39

El plantel de donde se realizó la investigación presenta algunas características particulares que lo distinguen de los otros establecimientos. En primer lugar, se trata de la institución que posee la matrícula más numerosa del subsistema: más de 350 alumnos. En segundo lugar, la mayoría de los estudiantes no reside en el pueblo donde se ubica la institución, sino que proviene de comunidades cercanas o incluso de fraccionamientos urbanos circundantes. Esta diversidad supone un desafío para el equipo docente, puesto que tensiona la orientación comunitaria del modelo.

Enfoque etnográfico

En coherencia con los lineamientos teóricos señalados, se optó por una perspectiva de investigación etnográfica. La etnografía se concibe como un enfoque, antes que como un método específico, es decir, como una forma de mirar la realidad que implica algunos aspectos constantes, pero que no se agota en un conjunto de técnicas, instrumentos o productos (Rockwell, 2009; Velasco & Díaz de Rada, 1997).

Se elige un enfoque etnográfico con el objetivo de recoger la mirada de los jóvenes respecto a sus propias prácticas. En otras palabras, interesa adoptar una perspectiva émica (Lillis, 2008; Ávila Reyes et al., 2020) que dé lugar a las voces de los sujetos en el estudio. Esta decisión es pertinente con los posicionamientos ya planteados, puesto que un enfoque de estas características implica tomar distancia de visiones prescriptivas y atender los significados locales

que se construyen en torno a los fenómenos observados (Rockwell, 2009). De este modo, se evita caer en visiones restringidas que vinculan los desempeños escolares con supuestos déficits individuales de los sujetos (Erickson, 1998).

Trabajo de campo y recolección de la información

La investigación estuvo limitada por la contingencia sanitaria (COVID-19): durante el periodo en que se desarrolló el estudio, las clases presenciales estuvieron suspendidas y solamente se convocó a algunos estudiantes al establecimiento para clases de reforzamiento, orientadas a trabajar las evaluaciones pendientes. Por este motivo, el trabajo de campo se organizó en tres estancias, correspondientes a tres periodos en que el plantel recibió a los alumnos y fue posible interactuar con la comunidad escolar.

El estudio se centró en trece jóvenes, estudiantes de los diferentes módulos del bachillerato, de entre 15 y 21 años, la mayoría hablantes, en distintos grados, de alguna lengua indígena. La selección de la muestra se realizó aplicando la técnica de la “bola de nieve” (Taylor & Bogdan, 1987): el director sugirió a los primeros participantes, quienes después invitaron a más compañeros y compañeras a participar. Previo a su participación, se les explicó a los jóvenes sobre su carácter voluntario, la confidencialidad de los datos, la muestra y firma de un consentimiento informado y la grabación de audio de cada instancia. Con el fin de abarcar la diversidad característica del plantel, se buscó jóvenes de diferentes orígenes, como se puede apreciar en la Tabla 1. Se utilizan seudónimos para resguardar su anonimato.

Tabla 1. Información de los participantes

Nombre	Género	Edad	Módulo	Lengua indígena	Zona de origen
Mónica	Mujer	15	2°	Zapoteco	Valles Centrales, Oaxaca
Javier	Hombre	17	4°	No habla	Valles Centrales, Oaxaca
Daniela	Mujer	16	2°	No habla	Oaxaca de Juárez, Oaxaca
Andrea	Mujer	17	6°	Mixe	Sierra Norte, Oaxaca
Fabián	Hombre	21	6°	Zapoteco	Estados Unidos
Lorena	Mujer	17	6°	Zapoteco	Tijuana, Baja California
Andrés	Hombre	17	6°	Zapoteco	Valles Centrales, Oaxaca
Gabriela	Mujer	18	4°	Zapoteco	Valles Centrales, Oaxaca
Jesús	Hombre	15	2°	Mixe	Sierra Norte, Oaxaca
Enrique	Hombre	17	4°	Mixteco	Valles Centrales, Oaxaca
Claudia	Mujer	17	6°	Zapoteco	Valles Centrales, Oaxaca
Camila	Mujer	17	6°	Mixe	Los Cabos, Baja California
Paula	Mujer	17	6°	No habla	Ciudad de México

Durante la primera estancia, se realizaron entrevistas en profundidad con los trece participantes. Esta técnica, en coherencia con el enfoque etnográfico, consiste en un diálogo no estructurado que se puede desarrollar a partir de más de una conversación (Rodríguez et al., 1999). Con ese fin, se construyó un guion flexible que pudiese orientar el intercambio, pero que dejase espacio para la emergencia de aspectos no contemplados, compuesto por un listado de preguntas organizado en cuatro ejes: prácticas de literacidad desarrolladas en el contexto escolar, prácticas de literacidad desarrolladas en otros contextos, semejanzas y diferencias entre estas prácticas, y los sentidos atribuidos a la lectura y la escritura.

Después de ese primer ciclo de conversaciones, durante la siguiente estancia se volvieron a realizar entrevistas con nueve participantes. En esa ocasión se trabajaron temáticas vinculadas a la identidad personal y la pertenencia comunitaria; y también se profundizaron aspectos pendientes tratados en los diálogos previos. Además, durante esta serie de intercambios fue posible acceder a diversas producciones textuales de los jóvenes, quienes estuvieron dispuestos a compartir algunas muestras.

En adición a las entrevistas, el trabajo contempló la observación participante (Sánchez, 2013) de diferentes eventos de literacidad que tuvieron lugar durante todas las estancias en el bachillerato y que se registraron mediante notas de campo. Esta noción se refiere a aquellos acontecimientos donde los textos escritos juegan un papel fundamental en las interacciones sociales que ahí se desarrollan (Heath, 1982, citado en Street, 2004). El análisis de situaciones como el trámite para obtener una beca, la implementación de un diagnóstico sociolingüístico, las solicitudes a la secretaria del director, las interacciones en la biblioteca y múltiples clases de reforzamiento contribuyeron a enriquecer la información obtenida. De este modo, la interacción cotidiana con la comunidad escolar, sostenida en el tiempo (Lillis, 2008), permitió trazar un mapa amplio de las prácticas desarrolladas por los jóvenes.

Los resultados presentados en este artículo se obtuvieron principalmente a partir de la información recopilada durante la primera ronda de entrevistas. Sin embargo, también se integrarán algunos aspectos relacionados con las temáticas dialogadas durante la segunda estancia y elementos recogidos a partir de las observaciones.

Análisis

Para el análisis de la información, se trabajó con la propuesta de Bertely (2000) para la etnografía educativa, que consiste en la triangulación entre tres tipos de categorías: sociales, del intérprete y teóricas. Este proceso implicó construir un diálogo entre las nociones emergentes de los participantes, recogidas en entrevistas y observaciones; la organización que hace de esa información el investigador; y los conceptos teóricos que se recuperan de distintos autores.

De este modo, en un primer momento se registraron y organizaron aquellos patrones emergentes que se repetían en las entrevistas y se elaboró una lista de las prácticas identificadas. Esto permitió observar cuáles eran las actividades que se restringían al ámbito escolar, cuáles se extendían a otros espacios y cómo eran las relaciones entre

estas. Además, se recuperaron diferentes nociones teóricas, con el propósito de explicar e interpretar la información que se había recabado. Se utilizó el apoyo de Atlas.ti, programa de análisis cualitativo de datos.

RESULTADOS: FRONTERAS Y CRUCES ENTRE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y VERNÁCULAS

Se presentan los resultados de la investigación asociados a las relaciones entre las prácticas vernáculas y las prácticas escolares. En primer lugar, se identificó una diversidad importante de prácticas de literacidad, caracterizada por sus múltiples propósitos, géneros y materialidades implicados (Tabla 2).

Tabla 2. *Prácticas identificadas*

Práctica identificada	Número de participantes que la mencionan	Contextos (Escolar o No escolar)
Lectura informativa	9	Ambos
Lectura reflexiva	6	Ambos
Interacción escrita en redes sociales	13	Ambos
Escritura de canciones	2	Ambos
Lectura didáctica	13	Ambos
Exploración e investigación en internet	13	Ambos
Elaboración de listas o registros	10	Ambos
Lectura de poesía	8	Ambos
Lectura de la biblia	1	No escolar
Escritura de tareas o trabajos	13	Escolar
Lectura de mangas y cómics	7	No escolar
Captura de pantalla	4	No escolar
Lectura de letras de canciones	13	No escolar
Escritura de poesía	3	Ambos
Interacción escrita por Whatsapp	12	Ambos
Lettering	2	Ambos
Elaboración de apuntes o resúmenes	9	Ambos
Lectura y escritura de documentos legales	6	Ambos
Lectura de narraciones	12	Ambos
Lectura y reescritura de frases	5	No escolar

Fronteras

Como se expone en la tabla, la mayoría de las prácticas identificadas se desarrollan tanto en contextos escolares como no escolares y solamente la *escritura de tareas o trabajos* es asociada exclusivamente al ámbito académico. Es

precisamente en esa actividad donde los participantes establecen las diferencias más claras entre literacidad vernácula y escolar. En primer lugar, la autonomía emerge como un aspecto relevante. Así lo plantea Mónica, quien en su tiempo libre suele elaborar apuntes sobre temáticas que a ella le gusta investigar:

[en el bachillerato], a veces, piden mucho algo en específico, en lo que quieren escribir o, a veces, nada más te dan un texto y te dicen que lo transcribas. Y ya de lo que me gusta, pues, es que puedo escribir lo que quiera... resumirlo yo... *hacerlo a mi manera*.

Esta mayor autonomía en la escritura vernácula se asocia a la elección de temáticas, pero también a aspectos formales y materiales que atraviesan la producción textual. Ahí destaca el caso de Gabriela, quien se dedica a la *escritura de poesía* y lo hace mediante una técnica particular: utiliza el dictador de su voz de celular para registrar frases que se le ocurren durante el día. Al referirse a la actividad escrita escolar, ella marca el contraste entre uno y otro procedimiento:

ahí [en el bachillerato] tengo que ocupar las manos en sí, para poder *escribir* y *moldear* cada letra. Y, digamos, en dictador de voz, no, porque solamente dicto y solamente se va escribiendo, y va formando la misma estructura a la cual yo quiero formar. Y en la escritura no, porque si me equivoco en una y, si estoy mal, tengo que borrar y tengo que volver a transcribir

Además, la autonomía también es importante cuando los jóvenes se refieren a la lectura. En algunas entrevistas se establece una distinción entre los textos elegidos por decisión personal y las lecturas *obligatorias* escolares. En palabras de Gabriela, “en la lectura general, *propia*, está, pues, el *entusiasmo de uno mismo*. Y en la del estudio, prácticamente podríamos decir por *obligación*, [...] lo tenemos *que hacer a ley*”.

En segundo lugar, otro aspecto importante al marcar las fronteras entre lo escolar y lo vernáculo es el cuidado de la formalidad. En esa línea, la presencia de tecnologías digitales está estrechamente ligado a una mayor libertad para escribir. Esto se verifica con especial énfasis en *la interacción escrita por WhatsApp*. Al referirse a esta práctica, todos los participantes declaran usar recursos semióticos como *emojis*, *stickers*, *gifs* o audios para construir mensajes multimodales que exceden la palabra escrita. Esta situación, en muchos casos, se traduce en una redacción más flexible y menos atada a aspectos normativos como los que rigen la producción textual escolar: “como que *nos sentimos más, este, liberales*. La forma en la que *podemos escribir como nosotros queramos*. [...] no estamos así como que al pendiente de que esta letra andaba aquí o no tiene coma, o tiene acento, cosas así” (Claudia).

En cuanto a la lectura, es posible apreciar que, en gran parte de las entrevistas, los distintos propósitos con que esta se encara se traducen en aspectos formales y temáticos. Los textos escolares son asociados a géneros informativos y argumentativos, con un lenguaje más especializado y técnico. En cambio, los textos leídos en otros espacios apuntan más al “gusto” o el “entretenimiento” e incluyen obras de carácter más narrativo y ficticio.

Así, en un principio, se traza un límite claro entre la literacidad escolar y la vernácula. De maneras implícitas y explícitas, los jóvenes identifican formas escolares de leer y escribir que se alejan de aquellas actividades escritas que desarrollan en su tiempo libre. Estos hallazgos se corresponden con lo reportado por Grote (2006), quien habla de la existencia una distinción implícita entre estos dos ámbitos por parte de profesores y estudiantes.

Además, estas fronteras también influyen en la legitimación de las prácticas. De manera similar a como se reporta en otros trabajos (Ávila Reyes et al., 2020), durante las entrevistas, a muchos de los participantes les fue difícil considerar algunas de sus actividades vernáculas como pertinentes para la investigación. Andrea, por ejemplo, en un principio no quiso mencionar la navegación por plataformas digitales, ya que para ella esa lectura “no es la adecuada [...] porque siento que no me aporta algo, como algún beneficio”. De igual forma, al inicio Jesús no identificó los mangas japoneses dentro de sus lecturas: “no conozco muchas personas que hablen de eso, entonces me da pena”. Esta situación dialoga con lo señalado por López Gil (2022) y Zavala (2011), quienes observan cómo los estudiantes universitarios consideran que sus actividades vernáculas no son validadas en espacios académicos.

Cruces

No obstante lo recién expuesto, a medida que se profundiza en las entrevistas, comienzan a emerger los diferentes cruces que se producen entre la literacidad escolar y la literacidad vernácula, trazados mediante las prácticas de los jóvenes, que atraviesan, en un recorrido circular, los límites del bachillerato. A continuación, se exploran tres situaciones o actividades que dan cuenta de esta interacción entre un ámbito y otro, mediada por las particulares formas de relacionarse con lo escrito que desarrollan los jóvenes en sus vidas cotidianas: la lectura y escritura de carácter reflexivo, la investigación como proceso amplio e integrador y la convergencia de elementos diversos en el bachillerato.

“Como que describen las cosas que uno piensa, pero no sabe cómo decirlas”: Lectura y escritura reflexiva

En primer lugar, los testimonios de los participantes dan cuenta de formas de relacionarse con lo escrito donde se integran aspectos más recreativos o imaginativos con elementos más cercanos a una finalidad instructiva o académica. A partir de una definición aportada por uno de los jóvenes, se denomina este tipo de lectura como *reflexiva*: un abordaje interpretativo de diferentes tipos de textos, que van desde novelas hasta ensayos filosóficos, pasando por canciones, poemas, libros de autoayuda, frases sueltas, entre otros.

Una primera característica de esta particular forma de aproximarse a los escritos, que se repite en muchos casos, es la capacidad de verbalizar algo que se piensa o siente. Andrés entrega un ejemplo al referirse a su experiencia leyendo *El principito*, la novela de Antoine de Saint-Exupéry: “las *reflexiones* que tiene son, muy, muy ciertas, sí. Tiene muchas *verdades*”. Y, después, usa un término similar al comentar su interpretación de algunas canciones: “Pues tienen... *verdades*. Coinciden con... los *pensamientos*, yo creo. O, a veces, como que *describen las cosas que uno piensa*, pero no sabe cómo... decirlas”. Esta conexión afectiva con los textos (Littau, 2022) emerge mayoritariamente en el caso

de las letras de canciones y muchas veces se traduce en la captura de frases que se trasladan a otros contextos, compartidas como *estados* de WhatsApp o *historias* de Instagram, donde se acompañan con imágenes.

Un segundo aspecto de esta lectura reflexiva se manifiesta en la búsqueda de múltiples perspectivas para un mismo tema. En muchas entrevistas se repite que a veces se lee para hallar la diferencia: una mirada distinta que pueda enriquecer la propia. Así, por ejemplo, Fabián menciona la lectura de textos filosóficos, y los contrasta con artículos científicos: “*Me gusta tener puntos de vista en ambos lados. Porque siento que cambia el parecer o la manera en que ves las cosas cuando tienes ambos puntos de vista. No nada más te inclinas de un lado*”. Y Javier comenta su lectura de *El caballero de la armadura oxidada*, novela de Robert Fisher: “un libro que me llamó la atención. Y más cuando entra a una cueva. En ese entonces me di cuenta de que *trataba de dar algún... otro entendimiento*”.

A través de la lectura de ciertos *textos reflexivos* (canciones, novelas, frases, ensayos, entre otros), los jóvenes confrontan diferentes formas de mirar el mundo, al tiempo que encuentran las palabras para poder construir y verbalizar la perspectiva propia. La expresión, entonces, suele derivar en la producción de nuevos textos, como el caso de Lorena, quien crea sus propias canciones y define así la escritura:

es un sentimiento que... *hace que te puedas expresar de diferentes maneras*, que cambie tu forma de pensar, que hace que... *veas las cosas de otras manera*. Aparte de eso te ayuda... en general *me ayuda más a reflexionar*

“Y ya empieza a ver todo desde el fondo y sus raíces”: Investigaciones más allá de las aulas

La lectura y la escritura, entonces, son integradas por los jóvenes a procesos más amplios que atraviesan las fronteras establecidas entre lo escolar y lo vernáculo. En relación con esto, también llama la atención que todos los entrevistados afirman realizar investigaciones donde convergen múltiples textos interpretados y producidos en diferentes contextos. Como se mencionó más arriba, la investigación conforma uno de los ejes del modelo educativo que rige al bachillerato. Sin embargo, es notable observar que los estudiantes realizan sus propias indagaciones personales, desplegadas a través de actividades escritas.

Estas investigaciones desarrolladas por los jóvenes accionan un diálogo dinámico en el que convergen discursos y voces ajenas provenientes de múltiples tiempos y espacios (Bajtín, 2012). Por esta razón, por ejemplo, durante su entrevista, Andrea traza conexiones entre la letra de “Canción sin miedo”, de Vivir Quintana; el movimiento feminista chileno, del cual ha leído algunas noticias; un documental sobre los feminicidios en México; y el machismo que todavía observa en su comunidad de origen, en la sierra mixteca.

Las indagaciones de los jóvenes atraviesan diferentes textos, mediante los cuales profundizan respecto a temas que les generan interés y curiosidad, y apoyan la construcción de una postura propia desde donde observar la realidad. Así sucede con Javier, quien establece relaciones, primero, entre los textos bíblicos que lee y las canciones de la banda *System of a Down*, puesto que, en ambos, de acuerdo a su opinión, hay una visión negativa sobre la sociedad

actual y “sus vicios”. Después, esta constatación lo lleva a trazar otro nexo con su motivación para leer poesía y conocer sobre los “sentimientos de los escritores, y principalmente los que protestan; igual, sobre cómo se vivía en ese tiempo. Cuál era su disgusto por... Digamos, es como un tipo de inspiración para crear los poemas: sus inspiraciones”.

En adición a lo anterior, las investigaciones implican el despliegue de técnicas y herramientas que los jóvenes han tenido la oportunidad de ensayar en el espacio escolar. De este modo, algunos de los participantes ya han llegado a sistematizar sus propios procesos y los comparten durante las entrevistas. Se destaca aquí el caso de Mónica, quien utiliza el término *stalkear* (proveniente del verbo inglés *stalk* que significa acechar o seguir y observar ilegalmente a alguien durante un periodo de tiempo prolongado) para definir su hábito de averiguar información sobre un artista musical.

El primer paso de esta actividad inicia con una canción que llama la atención: “digamos, ayer que estaba yo escuchando una música y encontré una música en Spotify de un artista. En ese momento me gustó la canción y la letra y la empecé a analizar”. El siguiente paso es el análisis de la letra: “digamos qué es lo que significa y el sentimiento. Por ejemplo, esta es una tipo letra de amor”. Y, por último, el interés se traslada hacia el autor: “después me metí al artista y empecé a buscar en Internet qué era el artista, cómo fue y cómo empezó todo y ya sus otras canciones, desde las canciones más recientes hasta las que las primeras que sacó”.

La descripción de las etapas evidencia una reflexión consciente sobre la propia práctica e implica el uso estratégico de la lectura y la escritura para la resolución de problemas cotidianos (Solé, 2011). De hecho, el método del *stalkeo* también es utilizado por Mónica para otros propósitos: “busco un tema, lo analizo, busco otros temas casi iguales que se acerquen o *que tengan algún lazo relacionado con ellos* y ya empieza a ver todo desde el fondo y sus raíces”.

En muchas ocasiones estas exploraciones se convierten en un producto escrito final. Ya sea en contextos escolares o vernáculos, los jóvenes suelen elaborar documentos, como listas, resúmenes o reportes, donde registran los resultados de su investigación. Dentro del bachillerato, esta situación es más frecuente y sistemática. Como se comentó antes, las *tareas escolares* tienen un papel predominante dentro de las prácticas desarrolladas en las aulas y los participantes señalan su estilo rígido y normativo. Sin embargo, resulta relevante advertir que existen algunos casos en los que estas actividades se constituyen en espacios para la creatividad y la experimentación con lo escrito.

Se subraya aquí el caso particular de dos participantes, Lorena y Mónica, quienes durante sus respectivas entrevistas se explayaron sobre su afición por el *lettering*, una técnica consistente en *dibujar* las letras de manera creativa, poniendo especial cuidado en el diseño, el color, la organización de la página, los dibujos, entre otros. Ambas estudiantes utilizan esta técnica para elaborar sus trabajos escolares, como una manera de imprimirles un sello personal.

De este fenómeno del *lettering* destacan dos aspectos. Por una parte, el uso de la tecnología manuscrita se enuncia en oposición a la tecnología digital: “en lo personal yo no soy mucho de utilizar computadores y tecnología. Prefiero mil veces *hacerlo a mano*” (Lorena); “sí, a mano, a mano. [...] Con el celular no. *No confío tanto en el celular*” (Mónica). Por otra parte, se valoran el internet y las redes sociales, para aprender y compartir sus creaciones con comunidades más amplias: “siempre me ha gustado eso, pero no, nunca lo pude practicar. Ahora en la pandemia, ¿ve que salió mucho lo que es la aplicación TikTok? [...] Ahí hacen apuntes y dije '¿por qué no empezar?'” (Lorena); “de hecho, hice una página, para mí, en Instagram. [...] Sí, de hecho, [estoy] en un grupo que se hizo de WhatsApp con personas que siguieran *studygrams* o así. Conocí a dos chicas que son de otro estado” (Mónica). De este modo, en el caso particular de estas dos jóvenes, la escritura escolar se *abre* y es permeada por prácticas y significados provenientes de otros espacios, al tiempo que los textos producidos son trasladados a otros contextos donde adquieren sentidos múltiples.

Entre lo comunitario y lo escolar: el BIC como espacio de convergencia

Por último, la investigación permitió constatar que en el bachillerato se produce un encuentro entre elementos provenientes de diversos ámbitos. Como se mencionó antes, el modelo educativo promueve un diálogo entre lo escolar y lo comunitario, lo que se traduce en un plan curricular que busca abarcar tanto los contenidos y competencias del programa escolar nacional, como las lenguas y conocimientos locales. Esta formación es coherente con el discurso de los participantes: durante el segundo ciclo de conversaciones, la mayoría de los jóvenes manifestaron sentirse identificados con sus comunidades de origen o aquellas que habitaban en ese momento.

Este sentido de pertenencia se traduce en la participación en diferentes actividades como la elaboración de tejidos, fiestas o ceremonias. En estos espacios familiares y comunitarios se genera un diálogo intergeneracional que aporta a la construcción de conocimientos vernáculos. Así, por ejemplo, Lorena y Enrique relatan que colaboran con sus familiares en la fabricación de tejidos y este último cuenta que tiene una tía, “una que fue como mi mamá, de acá, de Teotitlán”, con quien aprendió a hacer tejidos y “a pintar los hilos para el tapete”. Andrés menciona que en las reuniones o celebraciones de su comunidad es común conversar con personas mayores, donde se conocen “datos o más relatos como sobrenaturales o leyendas así... igual, experiencias, medicinas tradicionales, también, naturales”. Y Paula, al comparar esas instancias con la lectura, señala que “de una o de otra forma igual obtienes conocimiento. A lo mejor no del mismo modo, pero sí puede ser que llegues al mismo resultado”.

Aspectos como los recién mencionados habilitan un intercambio más fluido entre las prácticas escolares y vernáculos en el plantel: durante el trabajo de campo, y en particular durante las observaciones participantes, fue posible presenciar una convergencia de textos y prácticas que exceden el ámbito académico. Así, en la primera estancia, el BIC se constituyó como un lugar donde estudiantes y familiares acudían con el objetivo de realizar un trámite administrativo para postular a una beca, pero también como un espacio de encuentro donde adultos y jóvenes hablaban en mixteco y zapoteco mientras esperaban para entregar sus carpetas con documentos legales, escritos en español, que los funcionarios estatales ingresaban en sus computadores. En las siguientes estancias, fue posible observar una convivencia similar en las aulas. En clase de Legislación Rural, por ejemplo, entre dibujos realizados

para una tarea previa, los jóvenes analizan el “Estatuto Comunal” del pueblo y, mientras resuelven un ejercicio de preguntas y respuestas, charlan sobre los casos particulares de sus comunidades y hacen chistes sobre las obligaciones del comisariado que describe el documento.

DISCUSIÓN

Los resultados aquí expuestos evidencian una relación compleja y dinámica entre la literacidad escolar y la literacidad vernácula. Por una parte, y de manera consistente con otros estudios (Bickerstaff, 2012; López Gil, 2022; Thibaut & López, 2019; Zavala, 2011), los participantes establecen fronteras entre ambos contextos, cuando el foco se dirige a aspectos normativos, estilísticos o motivacionales. Sin embargo, durante las entrevistas y observaciones, emergen diferentes cruces en los que la lectura y la escritura son movilizadas por los jóvenes para construir sentidos dentro y fuera del bachillerato. En esa línea, este trabajo entrega evidencia contundente que permite caracterizar como porosos los límites entre lo vernáculo y lo escolar (Grote, 2006).

En primer lugar, es posible recuperar la noción de *heteroglosia* de Bajtín (1989) para pensar la institución escolar. En el establecimiento conviven trámites administrativos con conversaciones en diferentes lenguas; estatutos comunitarios con canciones populares y urbanas; reportes de investigación con publicaciones en redes sociales. De este modo, el bachillerato se configura como un espacio heteroglósico: una realidad lingüística dinámica, en constante movimiento, modelada por fuerzas centrípetas y centrífugas. Ahí, el lenguaje escolar tradicional –hablado y escrito en español– converge con la pluralidad de lenguas, géneros y prácticas que circulan en los contextos que lo rodean.

En segundo lugar, los hallazgos muestran cómo los jóvenes se *apropian* de diferentes textos y procesos al transferirlos de un contexto a otro y conferirles, así, nuevos significados y propósitos. En esa línea, el concepto de *apropiación* (Kalman 2003; Chartier, 2018) habilita una comprensión más rica de las relaciones que los jóvenes establecen con los textos. Apropiarse de un texto supone una respuesta activa y una transformación, a veces implícita y, otras veces, derivada en la creación de un texto nuevo, como una publicación en redes sociales, un apunte hecho con *lettering*, una canción o un poema.

Lo anterior, también permite recuperar la noción de *agencia* que se introdujo al inicio del artículo. Como lo reportan otros estudios, los jóvenes participantes de esta investigación dan cuenta de su capacidad para negociar con las lógicas estructurales dentro de las que se encuentran insertos, en tanto leen y escriben para pensarse a sí mismos (Schultz, 1996); para desarrollar una postura propia (Ávila Reyes et al., 2020; Zavala, 2011); o para integrar contenidos y estrategias provenientes de múltiples espacios.

El sentido y la función de los textos, entonces, nunca quedan completamente determinados por su creador o por las prescripciones institucionales. Los jóvenes se apropian de diferentes escritos y, en una negociación constante, los desplazan desde y hacia el espacio escolar, a través de reflexiones o investigaciones diversas. Por eso, Mónica, por

ejemplo, aprende y ensaya estrategias de investigación en el bachillerato, que utiliza para buscar en internet frases de canciones y plasmarlas con caligrafía llamativa en apuntes de lettering, que después comparte en su página de Instagram y en grupos de WhatsApp.

Por último, se ofrecen implicancias pedagógicas que se puede desprender de estos resultados. En primer lugar, se sugiere que los docentes puedan valorar las prácticas de literacidad vernácula que los estudiantes desarrollan en espacios no escolares. Como se mencionó más arriba, muchos de los participantes se resisten a considerar sus actividades de lectura o escritura como adecuadas o significativas. Por lo tanto, la apertura de instancias para el reconocimiento y legitimación puede contribuir a que los jóvenes se perciban a sí mismos como participantes activos de una cultura escrita amplia.

Lo anterior se puede traducir en la incorporación al aula de los diferentes textos y estrategias que los jóvenes movilizan a través de sus prácticas. La apuesta por una mayor integración de prácticas y géneros vernáculos en los espacios educativos es algo que ha sido sugerido por diferentes investigaciones (Ávila Reyes et al., 2020; Calderón et al., 2023; Daniel, 2018; Lillis, 2003; Siband & Kajee, 2019; Thibaut & López, 2020;). Como se pudo evidenciar en los resultados presentados, a través de diversos procedimientos de interpretación y producción de textos de distintos niveles de complejidad, los participantes utilizan cotidianamente a la lectura y la escritura para resolver problemas. Investigar sobre un movimiento político, elegir una frase apropiada que acompañe una foto compartida en redes sociales o analizar la letra de una canción son ejemplos de actividades de lectura y escritura y requieren de estrategias específicas que los estudiantes perfeccionan para cumplir con sus propósitos. Estas acciones se articulan con procedimientos necesarios para el desarrollo de una literacidad académica, que resulta fundamental para sus trayectorias futuras, ya sea en el ámbito formativo o laboral, tales como la revisión de literatura previa para un proyecto de investigación o la construcción de un texto multimodal con ilustraciones y gráficos.

En segundo lugar, y vinculado a lo anterior, no basta con incorporar diversos textos al aula, sino que también se hace necesaria su evaluación crítica. Tal como se expuso más arriba, los jóvenes, al leer y escribir, se enfrentan a múltiples posturas, en tanto construyen su propia mirada, “sus verdades”, como dice Andrés. No obstante, las prácticas y los discursos nunca son neutros, puesto que se encuentran permeados por las relaciones de poder que los configuran (Street, 2004; Voloshinov, 2009). Es tarea de la institución escolar, entonces, formar lectores y escritores críticos que puedan problematizar los textos que comprenden y producen.

De acuerdo con Cassany (2003), promover una apropiación crítica de lo escrito apunta a distinguir la pluralidad de voces e intereses latentes y a confrontarlas con alternativas que les permitan posicionarse de manera autónoma e informada. Las prácticas de los jóvenes aquí documentadas no siempre llegan a este punto, pero constituyen un punto de partida, en tanto incorporan múltiples referentes y habilitan una postura personal. En esa línea, como propone Janks (2000), para una enseñanza crítica de la literacidad, se requiere de “movimientos complejos, desde la

deconstrucción a la reconstrucción y a la deconstrucción; desde el acceso a la deconstrucción y al rediseño; desde la diversidad a la deconstrucción y a nuevas formas de acceso” (traducción propia, p. 179).

CONCLUSIONES

Resulta evidente que los participantes de este estudio utilizan la lectura y la escritura para múltiples situaciones de su vida cotidiana. Esto se traduce en el despliegue de una diversidad de prácticas de literacidad donde convergen diferentes lenguajes, materialidades y géneros discursivos. A lo largo de sus vidas cotidianas y escolares, estos jóvenes han logrado construir una relación dinámica con la lengua escrita, en tanto producen e interpretan una variedad significativa de textos de diferentes niveles de complejidad.

En esa línea, los resultados aquí expuestos y discutidos dan cuenta de una relación circular entre las prácticas de literacidad de carácter escolar y aquellas ligadas al ámbito vernáculo. Si bien se explicitan y describen algunos límites entre ambos contextos, las experiencias y reflexiones de los jóvenes dan cuenta de las diferentes interacciones producidas a través de sus actividades de lectura y escritura. El desarrollo de una apropiación reflexiva de los textos, la realización estratégica de diferentes investigaciones y la producción de una escritura gráfica artesanal son ejemplos de este intercambio que entra y sale de las aulas.

Por último, esta interacción circular invita a reflexionar respecto a la institución escolar y su rol en la formación de lectores y escritores. Un abordaje como el que se sostiene en el estudio puede aportar a complejizar las perspectivas rígidas y lineales respecto a la escuela (Levinson, 2002; Rockwell, 2009) y a entrever los matices presentes en los usos escolares de la lengua escrita (Rockwell, 2018). Esto, por una parte, implica reconocer el potencial que posee el bachillerato, en tanto se configura como un espacio poroso y en interacción con otros dominios del mundo social. Y, por otra parte, abre la oportunidad de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje y valorar el amplio bagaje escrito que construyen los estudiantes en sus vidas cotidianas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, C. (2022, 7 de diciembre). Retos en la educación media superior: ¿y la lectura? *Nexos*.
<https://educacion.nexos.com.mx/retos-en-la-educacion-media-superior-y-la-lectura/>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 98.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. Los Nuevos Estudios de Literacidad. En Ames, P., Niño-Murcia, M., & Zavala, V. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Barton, D., & Lee, C. K. M. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298. <https://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- Bertely, M (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bickerstaff, S. (2012). “I Am the Rock Goddess of Lyrics”: Writerly Identities of Adolescents Returning to School. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 56-66. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00102>
- Briseño, J. (2018). *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca* [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio CINVESTAV.
- Calderón, A., Velásquez, M., & Navarro, F. (2023). “Uno comparte la pantalla y todos vamos leyendo a la misma vez”: Lectura y desempeño en educación superior. *Calidoscópico*, 21(2), 269-290. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.212.03>
- Camitta, M. (1987). *Invented lives: Adolescent vernacular writing and the construction of experience* [Tesis de doctorado, University of Pennsylvania]. University of Pennsylvania Press.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) (2014). *Plan de Estudios 2014*. Oaxaca.
- Daniel, S. M. (2018). Resettled Refugee Youth Leveraging Their Out-of-School Literacy Practices to Accomplish Schoolwork. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 263-277. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1481092>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Paidós.
- Grote, E. (2006). Challenging the Boundaries between School-sponsored and Vernacular Literacies: Urban Indigenous Teenage Girls Writing in an ‘At Risk’ Programme. *Language and Education*, 20(6), 478-492. <https://doi.org/10.2167/le659.0>
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186. <https://doi.org/10.1080/713664035>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. Siglo XXI Editores.
- Kleiman, Á. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: Relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, 26, 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

- Levinson B. A. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. Santillana.
- Lillis, T. (2003). Student Writing as «Academic Literacies»: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M., & Mitchell, S. (2015). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. WAC Clearinghouse.
- Littau, K. (2022). Una arqueología del afecto: lectura, historia y género. En Golubov, N. (Ed.), *El placer de la lectura: cuerpos, afectos, textos* (pp. 25-42). UNAM-CISAN.
- López Gil, K. (2022). Prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios: Contrastes entre contextos vernáculos y académicos. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.6>
- López-Bonilla, G., & Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En Carrasco A., & López-Bonilla G. (Eds.), *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-50). Consejo Puebla de Lectura A.C y Ediciones SM.
- Micarello, H., & Magalhães, T. (2014). Letramento, linguagem e escola. *Bakhtiniana*, 9(2), 150-163.
- Pérez, M., & Cassany, D. (2018). Escribir y compartir: Prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram. *Aula de Encuentro*, 20(2), 75-94. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.5>
- Rendón, V. (2019). *Los “chavos” y las tecnologías: las apropiaciones de recursos digitales por jóvenes de la periferia verde de la Ciudad de México en sus actividades cotidianas*. [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita y Sociedad*, (3), 161-218.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. CLACSO.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. Tarres (Ed.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 93-123). FLACSO-México.
- Schultz, K. (1996). Between School and Work: The Literacies of Urban Adolescent Females. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(4), 517-544.
- Skerrett, A. (2014). Religious Literacies in a Secular Literacy Classroom. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 233-250. <https://doi.org/10.1002/rrq.65>

- Sibanda, R., & Kajee, L. (2019). Home as a primary space: Exploring out-of-school literacy practices in early childhood education in a township in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.686>
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Stewart, M. A. (2014). Social Networking, Workplace, and Entertainment Literacies: The Out-of-School Literate Lives of Newcomer Adolescent Immigrants. *Literacy Research and Instruction*, 53(4), 347-371. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.931495>
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En Ames, P., Niño-Murcia, M. y Zavala, V. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: Prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 155-184. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.36>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Paidós.
- Thibaut, P., & López, M. C. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: Aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46, e217025. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046217025>
- Velasco, H., & Díaz de Rada, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Trotta.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Daniel Cassany (Ed.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-25). Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y agencia de los sujetos. *Cuadernos comillas*, 1, 52-66.

FINANCIAMIENTO:

El trabajo de investigación que sustenta este artículo fue realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) de México.

SOBRE EL AUTOR:

Ignacio Muñoz Silva es Maestro en Pedagogía y Profesor en Educación Media de Lenguaje y Comunicación. Ha ejercido durante seis años como docente en establecimientos de educación pública en Chile. Actualmente trabaja en investigación educativa.



MÁS ALLÁ DE LAS NORMAS APA: TENSIÓN ENTRE REGÍMENES DE LITERACIDAD EN EL AULA DE DERECHO

Hairenik Aramayo Eliazarian | Universidad Nacional Autónoma de México & Universidad de Buenos Aires |
nikiaramayo@hotmail.com *

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.04>

Recibido: 20-04-2023 | Aceptado: 14-10-2023

RESUMEN: El concepto “malentendido” (Cook-Gumperz, 1986) se utiliza en pedagogía de la escritura para señalar los desajustes entre cómo docentes y estudiantes creen que se debe resolver una tarea, que suelen ser producto de la falta de transparencia de expectativas. Este trabajo, situado en el grado de Derecho, examina los malentendidos producidos por los requisitos implícitos de literacidad y las asunciones subyacentes a las demandas de literacidad. Para ello, realizamos observaciones áulicas y entrevistamos estudiantes y docentes. Los resultados muestran las contribuciones que puede realizar una aproximación etnográfica a la intertextualidad para captar la variedad de factores que intervienen al escribir. En este caso, si bien los estudiantes tuvieron gran dificultad cumpliendo los requisitos de citación, verificamos que lo que subyacía a esta “falencia” involucraba más que el desconocimiento de convenciones formales y se producía también por una falta de alineación entre sus creencias y las de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Nuevos Estudios de Literacidad, educación superior, enseñanza de escritura, malentendido, enseñanza de derecho.

ABSTRACT: The concept of "misunderstanding" (Cook-Gumperz, 1986) is used in writing research to describe mismatches between how teachers and students believe an assignment should be solved, often resulting from a lack of transparency of expectations. This paper, situated in the law degree, examines the misunderstandings produced by the implicit literacy requirements and assumptions underlying literacy demands. To do so, we conducted classroom observations and interviewed students and faculty. Results show the contributions an ethnographic approach to intertextuality can make in capturing the various factors involved in writing. In this case, although the students had great difficulty fulfilling the citation requirements, we verified that what underlaid this "failure" involved more than a lack of knowledge of formal conventions and was also produced by a lack of alignment between their beliefs and those of the teachers.

*Para correspondencia, dirigirse a Hairenik Aramayo Eliazarian, C.U., Coyoacán, 04510 Ciudad de México, CDMX.

KEYWORDS: New Literacy Studies, higher education, writing instruction, misunderstanding, Law teaching.

RESUMO: O conceito de "mal-entendido" (Cook-Gumperz, 1986) é usado na pedagogia da escrita para apontar as diferenças entre a forma como os professores e os alunos acreditam que uma tarefa deve ser resolvida, muitas vezes resultantes da falta de transparência das expectativas. Este trabalho, situado no curso de Direito, examina os mal-entendidos produzidos pelos requisitos implícitos de letramento e as suposições subjacentes às demandas de letramento. Para isso, realizamos observações em sala de aula e entrevistamos alunos e professores. Os resultados mostram as contribuições que uma abordagem etnográfica da intertextualidade pode fazer para capturar a variedade de fatores envolvidos na escrita. Nesse caso, embora os alunos tivessem grande dificuldade em atender aos requisitos de citação, descobrimos que o que estava por trás desse "fracasso" envolvia mais do que a falta de conhecimento das convenções formais e também era causado por uma falta de alinhamento entre suas crenças e as dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Novos estudos de letramento; educação superior; ensino de escrita; mal-entendido; ensino de Direito.

INTRODUCCIÓN

Para gran parte de los estudiantes, el ingreso a la universidad implica un cambio en las formas de leer, escribir y usar la lengua respecto del colegio secundario. Investigaciones sobre literacidad académica como la de Minnis (1994) estudiaron los métodos de socialización en la literacidad académica y demostraron que estas nuevas formas de usar la lengua no son enseñadas de forma explícita. Otras como la de Ávila Reyes et al. (2020) muestran que la perspectiva frente a quienes no pueden cumplir con las nuevas demandas de literacidad es la del déficit, en general atribuido a la escuela secundaria, primaria o, en su defecto, al grupo social al que pertenece el individuo. Es decir que la responsabilidad es colocada en el estudiante y se interpreta como incapacidad o falta de preparación.

En los últimos años, investigaciones sobre pedagogía de la escritura y lectura en la educación superior desde una perspectiva sociocultural (también conocida como los Nuevos Estudios de Literacidad o sus siglas NEL) se han ocupado de deconstruir nociones como escritura académica para mostrar que, en verdad, se trata de “una forma institucionalizada de construir el conocimiento que ha llegado a privilegiarse dentro de la academia” (Lillis, 2001, p. 20)¹ y que, si bien los textos académicos y, por extensión, el discurso académico son vistos como garantías de objetividad, verdad y rigurosidad, esto se debe a que el discurso académico ha sido ocultado en un “discurso de transparencia” que lo haría pasar por la forma más clara de transmitir el “pensamiento científico”, pero que no deja

¹ El resaltado es nuestro.

de ser un conjunto de convenciones lingüísticas y retóricas privilegiadas, socioculturalmente situadas y asociadas con la epistemología objetivista occidental (Turner, 1999).

Así, los Nuevos Estudios de Literacidad brindaron un marco teórico y conceptual desde el cual redefinir y reinterpretar estas experiencias de supuestos fracasos estudiantiles. Desde esta perspectiva, lo que hay (o parte de lo que hay) detrás del “mal rendimiento” es, en realidad, una brecha entre lo que los profesores entienden por escritura académica o por las convenciones que la componen, y lo que entienden los alumnos; además de la asunción de que lo que constituye la “escritura académica” o lo que constituye un “argumento” posee una única definición. Este tipo de nomenclaturas son las que Turner (1999) define como *taken-for-granted terms*, es decir, términos cuyo entendimiento es dado por sentado porque se asumen universales y transparentes.

Sin embargo, qué se entiende por “claridad” o qué se entiende por “argumento”, desde este enfoque que deconstruye el conocimiento, no tendría definiciones únicas ni universales, sino que varía contextual y culturalmente (e incluso entre docentes de la misma institución), y es definido por el régimen de literacidad (Blommaert, 2008) que domina en ese espacio. Los regímenes de literacidad son regulaciones de lo escrito que asignan valoraciones a los usos lingüísticos y a las prácticas de literacidad. Estos operan categorizando prácticas de literacidad como aceptables, no aceptables, correctas, incorrectas, y asignándoles un valor. Los regímenes de literacidad varían de un contexto al otro, lo que explica que ciertas prácticas de literacidad puedan ser valoradas como positivas o prestigiosas en una parte del mundo y no en otra, así como en un campo disciplinar y no en otro.

Así, la explicitud de expectativas por parte del docente se vuelve una parte crucial de la enseñanza. El problema es que, en contextos universitarios, en donde lo que predomina son las prácticas del misterio² (Lillis, 1999), las expectativas tienden a estar implícitas más que explícitas y los estudiantes optan por resolver las demandas de la forma en que ellos consideran adecuada para, en muchos casos, encontrarse con que no es la forma esperada.

El campo del derecho y de la pedagogía del derecho no se mantuvo al margen de la creciente producción de estudios sobre enseñanza de escritura. Son numerosas las investigaciones que, desde diversos enfoques, señalan la necesidad de que existan cursos o asignaturas que incluyan una instrucción explícita en las habilidades de literacidad académicas (Santibáñez Bravo, 2019). Esta vasta producción latinoamericana se centra en propuestas didácticas para incluir la enseñanza de escritura en el currículum académico (ver, p.e., Coloma & Agüero San Juan, 2012; Sologuren

² Lillis (2001) denomina “prácticas institucionales del misterio” a un *modus operandi* que califica como típico (aunque no exclusivo) de las instituciones educativas de nivel superior, bajo el cual las expectativas de los docentes y las de la institución en distintos tipos de instancias de evaluación se mantienen implícitas en lugar de explicitarse y transparentarse. Al hablar de expectativas, nos referimos a aquello que los docentes esperan que los estudiantes hagan, dentro de lo que se incluyen los criterios según los que se los evaluará. Por ejemplo, se solicita que se brinden argumentos concretos y claros, pero nunca se describe qué se entiende por claridad o concreción, ni cómo se logra. Estas expectativas (que están determinadas por concepciones previas acerca de qué es la escritura, cómo se debe escribir y de cómo se define, por ejemplo, qué es la claridad) existen siempre, lo que implica que, aunque no se comuniquen, operarán al momento de evaluar a los estudiantes. Lo que Lillis argumenta es que lo que hay detrás de esta no-explicitación es la asunción, por un lado, de que existe una definición unívoca para las convenciones de escritura y, por otro, de que todos los estudiantes tuvieron acceso a ese conocimiento.

et al., 2019), y ha sido en gran medida producida por abogados, docentes de derecho o educadores, lo que se puede ver en que estos trabajos suelen ser publicados en revistas académicas sobre derecho o pedagogía del derecho y no de lingüística.

La problematización de la “necesidad” de también enseñar a leer y escribir en la universidad en el mundo jurídico se encuentra en gran medida ligada a las críticas que suele recibir el discurso jurídico por su complejidad y falta de adecuación al lector no experto (De Cucco Alconada, 2016). Así, el surgimiento de estos trabajos no es solo producto del crecimiento del campo de la pedagogía de la escritura en general, sino también del llamado movimiento de Lenguaje Claro, que aboga por la simplificación del estilo jurídico para que sea comprensible para todo ciudadano. Sin embargo, muchos de los trabajos de esta línea mantienen una mirada que se preocupa más por criticar la forma de escribir de los profesionales del derecho o señalar la existencia de una crisis, que a preguntarse por las experiencias con la lectura y la escritura de estudiantes de derecho o de personas que lo ejercen.

Desde la lingüística, diversas investigaciones se han ocupado de realizar análisis de la producción textual de estudiantes o de realizar descripciones de los géneros discursivos que se encuentran al interior de la carrera de Derecho con el objetivo de diseñar intervenciones didácticas (como Meza et al., 2020), muchas de ellas desde un enfoque de literacidades académicas o un marco teórico sociocultural. Sin embargo, no hemos identificado trabajos en Latinoamérica que adopten una metodología etnográfica y émica, que incorporen al análisis datos que no son estrictamente lingüísticos y que busquen responder por qué los textos que se producen son así, haciendo dialogar lo que sucede en el aula, con las trayectorias estudiantiles y con sus producciones textuales. Ello permitiría reivindicar las producciones textuales estudiantiles, desentrañar los malentendidos, sacar la mirada de déficit que se suele posar sobre ellos y sobre los abogados en general, así como detectar posibles contenidos o habilidades de literacidad que podrían ser incorporadas al currículum universitario.

En esta línea, este trabajo presenta los resultados de un proyecto de investigación cuyo objetivo general es estudiar cómo se enseña y evalúa la escritura en el grado de Derecho en la Universidad de Buenos Aires desde una perspectiva sociocultural de los estudios de la literacidad (Gee, 2014; Street, 1984) y de corte etnográfica. Nuestros objetivos específicos son examinar los malentendidos (Cook-Gumperz & Gumperz, 2002) producidos por los requisitos implícitos de literacidad e identificar qué habilidades de literacidad se asume que los estudiantes tendrán.

MARCO TEÓRICO

Esta investigación se enmarca en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), corriente que propone adoptar una perspectiva sociocultural de los estudios de la lectura y escritura (o de la literacidad). Los NEL surgieron como parte del giro social de las humanidades y constituyeron una mirada alternativa sobre la lectura, escritura y el aprendizaje al modelo autónomo (Street, 1984) predominante hasta el momento. Bajo el modelo autónomo, la producción textual –y lingüística– está aislada de sus contextos de uso, y la necesidad de una instrucción explícita de la confección de ciertos géneros parece prescindible porque, efectivamente, a leer y escribir se enseña en la escuela.

Los Nuevos Estudios de Literacidad han criticado y problematizado la visión cognitiva desde una perspectiva crítica que deconstruye el conocimiento y propone entender la lectura y la escritura como prácticas sociales que son, además, ideológicas. De esta forma, la lectura y la escritura (o los usos lingüísticos en general) se estudian, piensan, enseñan, etc., siempre junto con los eventos concretos en que surgen, i.e., como literacidades, en lugar de como meras habilidades. Esta visión permite conectar las estructuras lingüísticas abstractas a los eventos concretos y concebir a las literacidades como “maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 21). Desde esta perspectiva, habría formas (en plural) de leer y escribir, algunas de las cuales son las propias del nivel universitario, otras propias de entornos profesionales, etc. En términos didácticos, para apropiarse de una literacidad ya no es suficiente la enseñanza de elementos lingüísticos formales (como la gramática o la puntuación), sino que el enfoque es más bien de socialización en dichas prácticas (Gee, 2014) justamente porque apropiarse de una literacidad implica más que conocer solo los aspectos lingüísticos. Asimismo, las formas de hacer cosas con la lengua (oral o escrita) cobran sentido dentro de estas prácticas.

Gee (2008) denomina Discursos (con D mayúscula) a estos “paquetes” que contienen formas de creer, comportarse, valorar, maneras de utilizar el lenguaje e interactuar. Una persona puede participar de más de un Discurso, si participa en varias actividades o grupos sociales. Así, por ejemplo, existe el Discurso de la Facultad de Derecho y el Discurso de la comunidad de raperos. Las prácticas de alfabetización y los regímenes de literacidad forman parte de diferentes Discursos. Además, como los discursos son inherentemente ideológicos e incluyen valores y perspectivas, pueden entrar en conflicto entre sí.

Muchas investigaciones de los NEL (ver, p.e., Ávila Reyes et al., 2020; Lillis, 1999; Turner, 1999; Zavala, 2011) se han centrado en la experiencia de estudiantes universitarios con las literacidades académicas (i.e., las prácticas de producción de significado propias de la universidad) y el discurso académico. En este marco, el discurso académico es un producto lingüístico con características retóricas particulares que pueden ser analizadas y enseñadas, y, lo que es más importante, es la forma institucionalizada de construir el conocimiento que ha llegado a privilegiarse dentro de la academia (Lillis, 2001). Por lo tanto, su manejo se vuelve condición de aprobación para los estudiantes. Estas características retóricas particulares incluyen la forma en que se debe construir un argumento para considerarse válido, el tipo de información que debe estar presente de forma explícita, la manera en que debe construirse la voz autorial; todas las cuales son específicas de esta práctica de literacidad y producto de la tradición objetivista occidental, y no inherentes a la escritura y lectura en general.

Estas investigaciones brindaron un marco teórico y conceptual desde el cual redefinir y reinterpretar las experiencias de supuestos fracasos estudiantiles. Lo que estaría detrás de un mal desempeño no sería incapacidad, sino un “malentendido”, en los términos de Cook-Gumperz y Gumperz (2002). Estos autores utilizan este término originalmente para describir los problemas de interpretación que emergen en la comunicación intercultural, y

definen el malentendido como la falta de correspondencia en las convenciones de contextualización en una interacción, que produce que los participantes de la interacción no le asignen el mismo significado a la actividad que están realizando (p.e., no saber si interpretar una emisión como un reclamo o como una pregunta). Algo que los autores puntualizan es que los malentendidos tienden a darse cuando existen saberes culturalmente específicos y adquiridos en el curso de experiencias de socialización que son dados por sentados. Por ello, el término ha sido acuñado por los NEL para referir a situaciones de desajuste entre la interpretación de un docente y la de un alumno, en tanto las confusiones producidas muchas veces son porque este último no fue socializado en la cultura académica y asigna un valor distinto a un término.

Los malentendidos en el aula son abordados por Eisner (2021), en su trabajo realizado en una escuela de adultos en Argentina. Allí, la autora analiza episodios de malentendidos entre estudiantes y docentes en torno a actividades escolares registrados durante su trabajo de campo. Los episodios descritos permiten ver que las instancias de malentendido ponen de manifiesto qué es lo considerado “normal” o “correcto” o, en otras palabras, cuál es el régimen de literacidad (Blommaert, 2008) vigente en ese espacio. Sin embargo, los episodios también muestran que, hasta antes del desajuste, las respuestas a preguntas como “¿qué es leer y escribir en este contexto?” operaban como supuestos implícitos que parecen transparentes para los docentes. Así, lo que vuelve a un sujeto más experto que otro al resolver las actividades no es necesariamente el amplio conocimiento disciplinar, sino conocer las normas de evaluación vigentes. Por último, la autora plantea que el aula es una zona de contacto, porque es el espacio donde circulan y pueden aparecer las categorizaciones divergentes, en donde lo que parecía transparente para ciertos participantes se vuelve opaco “por contacto con lo “otro”” (Eisner, 2021, p. 33).

Esta forma de operar no es específica de una institución o disciplina en particular, sino que es la forma en la que opera la educación superior en general, su práctica dominante, a la que Lillis (1999) propone nombrar “práctica institucional del misterio” (ver nota al pie 2). Esto quiere decir que la escritura académica es presentada y entendida como *la* forma de escribir, en lugar de *una* forma de hacerlo, y las convenciones que la componen son entendidas como parte de lo que la autora denomina un “sentido común” (Lillis, 2001) que nunca es explicitado.

Este fenómeno reporta Minnis (1994) en una investigación de corte etnográfico realizada en una facultad de Derecho de Estados Unidos. Allí, la autora descubre que las interacciones en el aula siguen un patrón específico que emula los intercambios entre jueces y abogados en los juicios, lo que a su vez constituye la forma de instrucción por excelencia en facultad de Derecho del país. Para poder participar con éxito de estos intercambios, los estudiantes deben prepararse con tareas de análisis, lectura y escritura antes de cada clase. Sin embargo, señala, estas habilidades no son enseñadas de forma explícita a los estudiantes y, agrega, sus escritos no son abordados individualmente, por lo que añade el desafío de deber identificar los errores propios a partir de los comentarios generales realizados en clase. Así, los métodos tradicionales de enseñanza en Derecho emplean procedimientos de literacidad, pero no los describen ni explican, bajo la asunción de que no decirles a los estudiantes cómo hacer las cosas va a motivarlos a

enseñarse a sí mismos. A partir de datos recopilados en entrevistas, la autora remarca cómo este *modus operandi* perjudica a los estudiantes, especialmente, a aquellos que no tienen experiencia en entornos de competencia académica y no comparten la trayectoria académica de sus docentes.

Intertextualidad, citas y consciencia del autor en textos académicos

Una convención que representa un especial desafío para los estudiantes es la intertextualidad académica, es decir, “la inclusión y evaluación de saberes, fuentes y voces disciplinares autorizadas, al mismo tiempo que se construye y negocia una voz autoral propia” (Fahler et al., 2019) y las convenciones formales a través de las que se debe realizar en textos académicos. Son diversos los desafíos que esto presenta a estudiantes. Por un lado, en ocasiones resulta confuso entender que un mismo texto deba basarse en trabajos previamente publicados, pero a la vez hacer una propuesta original, y equilibrar la cantidad de citas ajenas y la voz propia (Montes et al., 2022). En ese sentido, para muchos estudiantes el deber incluir referencias a otros trabajos para legitimar su postura puede además representar una pérdida de valor de lo que ellos tienen para decir (Zavala, 2011). En casos también resulta un desafío porque el estudiante debe reconocer las fuentes legítimas, lo que puede ocasionar un desacuerdo entre lo que ellos consideran fuentes legítimas y lo que los docentes indican que son (Zavala, 2011).

En general, como desarrollan Ávila Reyes et al. (2020), las confusiones de los estudiantes suelen aparecer porque se asume que saben que los textos académicos construyen conocimiento de forma dialógica, haciendo referencia a fuentes e investigaciones previas, o porque la instrucción brindada se centra únicamente en normas y procedimientos formales de cita. Sin embargo, entender la intertextualidad lleva tiempo porque involucra nuevas formas de conocer y mirar el mundo (Zavala, 2011); es decir que no se trata solamente de una cuestión estilística, sino también epistemológica. Cuando los estudiantes no entienden el sentido detrás de la intertextualidad, que está íntimamente ligada a la forma de producir conocimiento académico, posiblemente su uso de citas sea inadecuado (Ávila Reyes et al., 2020).

Esto último demuestran algunas investigaciones que analizan el uso de citas en producciones de estudiantes de diversos niveles educativos. Un ejemplo es el trabajo de Navarro y Díaz (2014) en el campo del derecho. Utilizando las categorías del interaccionismo sociodiscursivo, las autoras analizan un corpus de trabajo producido por estudiantes universitarios que cursan una asignatura de introducción a la metodología de investigación, en donde se enfrentan a una forma de evaluación (redacción de monografía) y un género discursivo que no son los prototípicos en el grado. Las autoras comprueban dos fenómenos centrales. Primero, que los textos no logran configurar una voz general de expositor que gestione las demás voces que se insertan, lo que genera la sensación de fragmentariedad. Segundo, que abundan las evaluaciones apreciativas, lo que es inadecuado en el género. Todo ello lo interpretan como resultado de que los escritores desconocen el uso apropiado de los recursos y las convenciones utilizadas, y de que no logran “dejar de ser” el autor empírico *en* para construirse como enunciadores académicos. Es interesante marcar que las autoras definieron la categoría de análisis con base en las dificultades observadas en el tratamiento

del material bibliográfico consultado, es decir que establecen un nexo directo entre cómo los estudiantes leen la bibliografía y cómo usan los mecanismos de intertextualidad.

Es importante mencionar que las prácticas de intertextualidad no son transversales a los campos de conocimiento, sino que varían disciplinarmente (Fahler et al., 2019). Esto es algo que verifican Navarro y Montes (2022) en un trabajo que analiza y contrasta el metadiscurso y los recursos de intertextualidad utilizados por estudiantes de grado de humanidades e ingeniería electrónica en sus tesis de licenciatura. Los autores descubren que existen patrones distintos entre los trabajos de ingeniería y los de humanidades, que responden a las formas en que se construye conocimiento en cada disciplina. Así, en los textos de ingeniería predominan los recursos que permiten impersonalizar sus textos y poner el foco en el contenido proposicional y ocultar las fuentes y los autores; mientras que los estudiantes de humanidades tienden a usar recursos para graduar sus afirmaciones y atribuirlos a otras fuentes o voces de autoridad.

Pero la variación disciplinar no es exclusiva de las convenciones de citación, sino que abarca el uso lingüístico en general, incluyendo las estrategias de lectura y escritura (Fang, 2012). Por ejemplo, los resultados mencionados de Navarro y Montes (2022) van en línea con los obtenidos en estudios sobre literacidad disciplinar como los realizados por Shanahan y Shanahan (2012), quienes, usando protocolos de pensamiento en voz alta y entrevistas, compararon las estrategias de lectura utilizadas por químicos, historiadores y matemáticos. Los autores comprobaron que una diferencia disciplinar con implicaciones profundas es la consciencia que los lectores tienen del autor. Así, en las pruebas de lectura, los historiadores siempre tenían en cuenta quién era el autor y la fuente del texto como parte fundamental de su interpretación; pero no así los químicos y matemáticos, que afirmaron que las consideraciones sobre el autor no debían incidir en la interpretación del significado del texto.

Lo que autores del campo de literacidad disciplinar defenderían es que estas diferencias encontradas en el nivel textual como al leer se corresponden con formas en que cada disciplina ve el mundo y construye conocimiento.

METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Este trabajo forma parte de un proyecto que estudia cómo se enseña y evalúa la escritura en el grado de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Específicamente, buscamos estudiar cuáles son los malentendidos (Cook-Gumperz y Gumperz, 2002) producidos por los requisitos implícitos de literacidad e identificar las asunciones que subyacen a las demandas de literacidad (es decir, qué se asume que los estudiantes ya saben hacer con la lengua escrita).

Para ello, elegimos un enfoque etnográfico para la recolección de datos. En línea con la perspectiva sociocultural de estudios de la literacidad, el objetivo del trabajo etnográfico fue correr el foco exclusivo de los datos textuales o lingüísticos y, en cambio, recolectar datos de distinta naturaleza que nos permitieran dar sentido a los datos textuales y comprender qué elementos contextuales eran significativos para entender aquello que aparecía en los textos, específicamente en *esta* investigación y para *estos* escritores. Como explica Lillis (2003), combinar múltiples fuentes

de datos permite hacer descripciones detalladas para comprender las condiciones materiales que rodean la producción textual y la producción de significado en general, así como aquellas en que viven los individuos. Asimismo, esta metodología permite al investigador estar abierto a las perspectivas de los participantes acerca de qué resulta relevante para ellos, de manera de entender y delimitar qué elementos del contexto son o pueden ser significativos.

Realizamos seis meses de trabajo de campo en la asignatura descrita, periodo durante el que utilizamos las siguientes fuentes de información:

- a) Notas de campo con información de todas las clases brindadas en el semestre.
- b) Entrevistas realizadas a 10 estudiantes (aproximadamente, un 33% del total de alumnos).
- c) Una entrevista presencial con la docente titular de la cátedra.
- d) Comunicaciones vía correo electrónico mantenidas entre estudiantes y docentes.
- e) Cuatro entrevistas estructuradas realizadas por WhatsApp a los docentes adjuntos.
- f) 26 exámenes.

Con todos los estudiantes que participaron tuvimos al menos una entrevista. Dicha entrevista constaba de dos partes. La primera, semiestructurada, pretendía recabar la historia de literacidad del estudiante siguiendo el modelo de Barton et al. (2000). La entrevista sobre historia de literacidad busca elicitare relatos autobiográficos de los participantes acerca de su relación con la lectura, escritura y la lengua en general, y de su aprendizaje. Nuestro objetivo era poder entender cómo la literacidad se insertaba en la vida del entrevistado e interpretar los datos en un contexto sociohistórico mayor que incorporara su trayectoria (Lillis, 2003). También se buscó dar lugar a temas que fueran pertinentes para el individuo y, tal vez, más tarde, para la investigación, y que podrían ser retomados en conversaciones posteriores con el mismo participante u otros.

La segunda parte era de tipo *talk around texts* (o conversaciones en torno a textos), siguiendo el modelo propuesto por Lillis (2003). El objetivo de las conversaciones de tipo *talk around texts* es poder recabar las perspectivas de los participantes acerca de qué es significativo a la hora de escribir y leer en la universidad, así como fomentar comentarios y reflexiones acerca de las convenciones de escritura en la universidad y sobre las prácticas de escritura y lectura dominantes, que permitan, también, identificar sus concepciones sobre la escritura y la lectura. Para ello, solicitamos a los participantes que nos enviaran días previos a la entrevista dos textos que hubieran escrito para la universidad, uno que les gustara y otro que no. Se trató de una entrevista semiestructurada en que realizamos preguntas a los estudiantes sobre sus producciones, orientadas a comprender qué determinaba que les gusten o no, así como preguntas sobre ciertas elecciones lingüísticas que habían hecho. El foco no eran los textos en sí, sino las reflexiones que estos podían disparar en sus escritores, que podían estar o no vinculadas a esos textos. Por ello, si bien hay preguntas determinadas de antemano, el intercambio se piensa más como una conversación.

Con 5 de los 10 estudiantes pudimos tener otras entrevistas semiestructuradas de seguimiento. Utilizamos el software con inteligencia artificial HappyScribe para realizar una primera transcripción de todas las entrevistas. Luego, revisamos y editamos todas las transcripciones realizadas por el programa para corregir los errores que pudieran tener.

El foco de la investigación surgió de los datos, específicamente, de las correcciones de los exámenes, luego de que el grupo docente nos señalara que “todos los estudiantes habían tenido el mismo problema” (no citaron bibliografía). La recurrencia de la misma observación y los comentarios del grupo docente hicieron que enfocáramos la investigación en este requisito (citar) para intentar explicar cuál era la razón por la que casi todos los estudiantes presentaban el mismo “error” que, además, estaba íntimamente ligado con el factor “distintivo” de este grupo docente (la investigación). Recordemos que, si bien desde una perspectiva del déficit esto constituye una falta de los estudiantes, desde una óptica que reivindica los recursos y la agencia de los estudiantes se puede entender como un malentendido.

Para desentrañar el malentendido, identificamos creencias o propósitos comúnmente asignados a las citas, pero también a las actividades que implican citar (como el examen o el trabajo de investigación) o que se ven implicadas en el citar (p.e., leer). Asimismo, a través del análisis, buscamos identificar cuáles eran las percepciones de los estudiantes sobre los objetivos de los requisitos de los docentes, para así contrastarlas con las percepciones y los objetivos que sus docentes les atribuían.

Para ello, tomamos como objeto de análisis las entrevistas con docentes y con estudiantes y establecimos un sistema de códigos descriptivos que nos permitiera identificar los temas recurrentes. Definimos una primera dimensión para indicar a qué elemento del curso estaban haciendo alusión los participantes, como “Exámenes”, “Bibliografía”, “Trabajos finales”, “Profesores”, entre otras. Segundo, definimos una lista de códigos que nos guio en la identificación de creencias, sensaciones y propósitos comúnmente atribuidos a los distintos elementos señalados por la primera dimensión, para luego poder establecer el contraste entre docentes y alumnos.

Como medida de validación, nuestras interpretaciones de los datos fueron corroboradas con la información recopilada en el trabajo de campo, para validar o refutar nuestras conclusiones.

El curso en cuestión

La asignatura objeto de estudio fue Derecho de Daños, una asignatura de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), perteneciente al llamado Ciclo Profesional Obligatorio (i.e., el tramo final de la carrera, donde los estudiantes escogen su orientación). Se trata de una asignatura obligatoria para quienes cursan la orientación de Derecho Civil, que es, además, la más numerosa en esta facultad. En términos demográficos, quienes toman el curso están en los últimos o el último año de la carrera y su edad ronda los 24 y 26 años en promedio.

La cátedra³ SQA⁴ fue nuestro objeto de estudio. La asignatura brindada por dicha cátedra está orientada a la investigación, algo que, en el grado de Derecho de la UBA, es poco usual. En términos profesionales, un porcentaje muy bajo de quienes se reciben de Abogacía se dedican a la academia. En cambio, suelen ejercer como abogados en las distintas ramas del Derecho, ya sea en firmas de abogados o dentro de empresas, o a trabajar dentro de la Justicia. Cuando consultamos a SQA, la docente titular, la razón por orientar su asignatura hacia la investigación, comentó que la propuesta tiene por objetivo –además de brindar el contenido básico del Derecho de Daños– introducir a los estudiantes a una salida profesional alternativa como abogados.

En términos curriculares, la orientación a la investigación se ve reflejada fundamentalmente en 1) la bibliografía incluida, tanto la cantidad como el tipo de textos, y 2) en que la segunda instancia de evaluación consiste en un trabajo de investigación grupal con trabajo de campo. La bibliografía del curso incluye textos de las tres fuentes jurídicas principales: 1) la norma, 2) la jurisprudencia (sentencias y otras resoluciones emitidas por órganos judiciales) y 3) artículos de doctrina (i.e., artículos producidos por académicos del Derecho). Sin embargo, hay un claro e intencional énfasis en que los alumnos lean artículos de doctrina escritos por diversos autores y que les sirvan como lente para leer e interpretar la norma.

Por último, al inicio del semestre, la asignatura constaba de 30 alumnos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, exhibiremos los resultados junto con su análisis. Primero, mostraremos ejemplos ilustrativos de las correcciones realizadas a los exámenes que, como anticipamos, fue lo que determinó el foco de este trabajo. Luego, presentaremos fragmentos de las entrevistas realizadas a los docentes y los estudiantes en las que manifiestan creencias, percepciones y sensaciones recurrentes que nos permitieron echar luz sobre el error en común.

Es importante aclarar que las afirmaciones incluidas en las narraciones constituyen ejemplos ilustrativos de afirmaciones presentes en gran parte de las entrevistas. Es decir que, si bien solo incluimos limitados ejemplos, estos representan sensaciones o comentarios comunes en los estudiantes entrevistados.

La expectativa de los docentes

Tras recibir las correcciones de las primeras evaluaciones, encontramos que un 81% de los exámenes parciales contenían observaciones sobre la falta de citas o de identificación de los autores que forman parte de un debate teórico determinado. Debajo, presentamos algunos ejemplos⁵:

³ En la Universidad de Buenos Aires existe un sistema de cátedras universitarias. Esto quiere decir que una misma asignatura puede ser dictada por distintos grupos de docentes e investigadores (cátedras), cada uno de los cuales tendrá un enfoque propio para el dictado del curso. A grandes rasgos, son los estudiantes quienes eligen con qué cátedra cursar una asignatura, aunque esto puede no siempre ser el caso.

⁴ Para conservar la anonimidad de todos los participantes, tanto alumnos como docentes, nos referiremos a ellos con siglas.

⁵ Los resaltados, en esta y todas las citas de entrevistas y textos de estudiantes y docentes, son nuestros.

- “No cita bibliografía, aunque desarrolla varios aspectos importantes”.
- “En el punto tercero se refiere a aspectos genéricos vinculados con el factor de atribución, pero nada vinculado a los profesionales liberales. **Tampoco se cita bibliografía**”.
- “Bien resuelto el *multiple choice*⁶. En cuanto a la segunda, buen encuadre, aunque **falta referencia y análisis de bibliografía** y se advierte un error vinculado a los daños punitivos”.
- “La elaboración de la respuesta es muy escueta, solo se define la función preventiva y no se realiza un análisis de las discusiones dadas en clase **ni se utiliza la bibliografía del programa**”.

Fuente: correcciones de exámenes.

En las entrevistas, los profesores no hicieron alusión a las citas excepto que consultáramos específicamente por eso, pero sí (y con mayor frecuencia) a la razón por la que seleccionaban la bibliografía que seleccionaban para el curso. Los propósitos atribuidos con mayor frecuencia se vincularon con “diversidad”, “pensamiento crítico” e “innovación”. Así lo describió SQA, la docente titular:

Lo que se propone en esta materia⁷ cuando se dan distintos textos jurídicos incluso sobre un mismo tema es **que [la palabra del docente] no sea la sagrada** ni la que se pretende que el alumno aprenda y repita (...) lo que se espera es que, en base a las distintas lecturas sobre la realidad y las normas, el alumno tenga **herramientas para formar un pensamiento propio**. (SQA, por WhatsApp)

Algo similar afirmó uno de los docentes adjuntos, quien agregó, además, que este es el factor distintivo de la cátedra: la pluralidad de puntos de vista y también la estimulación de producción de contenido original.

Creo que esta cátedra de Daños se diferencia con otras materias de la carrera en que se ofrece **pluralidad de puntos de vista** desde las opiniones de los propios docentes, de textos que ofrecemos, que se orienta a la investigación, que promovemos realmente la lectura y el **pensamiento desde varios puntos de vista** y que se estimula la producción original de contenido y **no el estudio y la repetición simplemente**. (JB, por WhatsApp)

Las percepciones de los estudiantes

El tema de las citas apareció en diversas entrevistas con estudiantes incluso en casos en que no fue elicitado por nosotros. En algunos casos, tal vez no explicitaban cuál creían que era el propósito de esta práctica, pero sí manifestaban alguna creencia o sensación vinculada a ella que también servía para desentrañar el malentendido y contrastar las visiones de los docentes con las de los estudiantes. Debajo, desarrollaremos estos patrones.

⁶ Refiere a la sección de preguntas de tipo opción múltiple del examen.

⁷ El término “materia” se usa para referir a la asignatura.

Trayectorias de literacidad y falta de instrucción

En las entrevistas con estudiantes, dos de los temas recurrentes al hablar de las convenciones de citación eran la falta de instrucción y el contraste entre lo que significaba citar en el contexto de este curso y cómo creían que se hacía (a lo que definimos como “trayectoria”). Un ejemplo particularmente ilustrativo fue el caso de AFM. AFM no pudo presentarse al examen parcial presencial y rindió un recuperatorio de forma domiciliaria (es decir, se le envió el examen por mail y debía devolverlo resuelto). Cuando AFM entregó su examen, la docente respondió lo siguiente, en un correo electrónico con copia a nosotros:

Qué tal AFM,

A los fines de aprobar el examen y dadas sus particularidades, **resulta esencial cumplir con la pauta de citas** (del curso y aportadas por vos/usted), **en forma específica (al pie –tradicional jurídica- o en el texto –APA-).**

La transcripción de títulos de trabajos de doctrina al final, no cumple con dicha pauta e impide al intérprete distinguir tus propias ideas de aquellas provenientes de las fuentes de autoridad.

Esperamos tu trabajo corregido.

Saludos,

Fuente: intercambio por e-mail.

Lo que sucedía era que el parcial de AFM no seguía pautas de citación correctamente (ni el sistema APA, ni el sistema latino). Esta convención, que no fue enseñada a lo largo del curso, era un requisito para la aprobación. En una entrevista posterior, semanas antes del final del semestre, AFM nos comentó lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Cómo terminó eso?

AFM: Bien. APROBADO⁸ pero me costó, me costó, pero porque no sabía no no no terminaba de entender.

Entrevistadora: Lo de las citas.

AFM: Si, [...] y me puse a leer de hecho un par de textos no sé ponele de otra materia y y entendí cómo lo ponen. No sé ponele ayer decía “Borda dijo” y ahí AH lo están citando así y así como que empecé a diferenciar, pero me re costó como distinguir.

Entrevistadora: ¿Eso no lo ven acá?

AFM: Nunca. Nunca lo había visto. Nunca. Me acuerdo que en Familia⁹ lo habían dicho, dijeron que APA era una manera de citar FIN. No dijeron cómo se hacía, y cuando yo mandaba los trabajos, que uno de ellos es el que te di a vos, ¿te acordás?

⁸ Convenciones de transcripción:

Las mayúsculas en las transcripciones corresponden a alzas del tono de voz.

[...] señala los fragmentos recortados.

⁹ “Familia” refiere a Derecho de Familia, otra asignatura del plan de estudios.

Entrevistadora: Sí.

AFM: No me dijeron que ESTABA MAL. Claro entonces lo dejaron pasar y lo dejé pasar yo, **y claro cuando viene alguien y me dice hacelo bien yo digo** ¿no lo estoy haciendo bien?, **¿qué hice mal todo este tiempo?** Así que fue eso lo que me corrigió [...]

Fuente: 2ª entrevista con AFM

Vemos que AFM manifiesta la frustración generada por no entender qué se le está pidiendo y no poder corregir su examen. Este es un claro ejemplo de cómo aquellas expectativas que se asumen transparentes y directas pueden en realidad resultar confusas y opacas para un estudiante que no fue socializado en la misma práctica de literacidad, porque AFM no entendió el requisito de citado antes de entregar el examen ni tampoco con el pedido realizado por la docente incluso con la aclaración enviada por mail. Sabemos, además, que a AFM jamás le habían enseñado estas normas ni tampoco corregido. En este sentido, es interesante considerar que cómo los estudiantes e incluso los docentes definen las convenciones de escritura está altamente determinado por su trayectoria de literacidad. Así, “APA” para AFM era la forma en que venía citando hasta ese momento, la cual no recibía correcciones. Lo mismo aplicaría para criterios como “claridad”, “argumentación” o “monografía”: la definición que les es dada está en gran parte determinada por los recorridos previos con la lectura y escritura, con regímenes de literacidad, la institución y la producción de conocimiento, entre otros elementos. Si no se redefine cómo ese término debe entenderse, los estudiantes seguirán haciéndolo de la manera en que lo creen correcto. Otra cita que ilustra este fenómeno se incluye en el Gráfico 1 hacia el final de esta sección.

Instancias de malentendido como la de AFM permiten ver cuál es el régimen de literacidad del que estos estudiantes vienen, qué prácticas lo integran, y cómo difiere del régimen de literacidad que opera en esta asignatura en particular. Por lo pronto, nos permiten ver que, en este curso, la citación tiene una importancia que en cursos previos no. Esto sí era explicitado en las consignas del parcial; pero no fue jamás abordado en las clases. Las clases tampoco enseñaron los sistemas de citación y, de hecho, 80% de los estudiantes y docentes entrevistados coincidió en que no se enseñan las convenciones de citación a lo largo de la carrera. Podríamos decir que se trata de un claro ejemplo de cómo operan en el nivel superior las prácticas del misterio (Lillis, 1999), y también cómo, en muchos casos, los requisitos formales de escritura (y no, en cambio, el desconocimiento de los contenidos del programa) son lo que perjudica el rendimiento del estudiante.

Pero desconocer la convención, si bien puede explicar errores en cómo se cita, no explica los numerosos casos de ausencia total de referencias a la bibliografía en el examen; por lo que decidimos triangular estos datos con otros tópicos recurrentes para echar luz sobre el asunto.

Estrategias de lectura

El análisis de las entrevistas nos permitió identificar también dos patrones con respecto a la lectura de los textos obligatorios. Primero, la sensación codificada como “complejidad” aparecía frecuentemente al hablar sobre la bibliografía. En otras palabras, varios de los entrevistados comentaron que la lectura de artículos les resultaba más compleja que la lectura del manual y, además, que les costaba recordar de memoria los nombres de autores. Este es el caso de AR, como vemos debajo:

Entrevistadora: ¿Para el parcial vos qué textos de la bibliografía leíste?

AR: Eh yo me compré el libro de SQA, que... bueno igual están todos. Me centré en ese básicamente, el código y las clases. Después eh... había bibliografía obligatoria, la optativa no la toqué.

Entrevistadora: ¿Y la obligatoria sí?

AR: **La obligatoria sí... si bien me costó.** Eh... acordarme bueno tal autor había hablado sobre esto, la verdad que **soy media mala con (...) los nombres o con los artículos.**

Fuente: 2ª entrevista con AR

Algo similar afirmó DC, quien agrega una apreciación sobre la corrección por falta de bibliografía en su examen. Para él, los nombres de autores son detalles y son datos que, en una instancia de examen presencial, son fácilmente olvidables. Sin embargo, cabe marcar que sí se preocupó por conocer la postura de la docente titular, lo que también da indicios de cómo suelen ser evaluados. Esta creencia fue codificada como “no importante” y fue también atribuido a las citas por otros estudiantes (ver ejemplo de EA en apartado siguiente).

DC: Ellas piden en un momento que, en determinadas discusiones de doctrina, se cite autores que defiendan cada postura y, a mí, si bien sabía perfectamente cuál era la discusión doctrinaria, me pasó que eran autores... o sea eran papers más que nada los que vimos en los temas [...] y yo me puedo acordar SQA, Halperín¹⁰ o sea tipos¹¹ que vengo viendo en la carrera, [...] yo soy de estudiar los últimos días y llegué a leer todos los textos obligatorios... Nada, no me fijaba bien quién era cada uno en particular, más allá de SQA, para saber qué pensaba SQA [...] pero [...] te piden algunas cosas que... YO NO ME ACUERDO NOMBRES.

Fuente: 1ª entrevista con DC

En cuanto al segundo patrón, el 90% de los entrevistados manifestó que, como bibliografía para acompañar el curso, estaban leyendo “el libro del profesor”. Este es el caso de DI, con quien tuvimos la siguiente conversación:

Entrevistadora: ¿Y qué bibliografía ibas leyendo?

DI: El libro de ella. **Siempre leo el libro del profesor.**

¹⁰ Apellido de otro autor renombrado.

¹¹ Argentinismo para “hombres”.

Entrevistadora: ¿Y de los artículos subidos al campus?

DI: Te digo la verdad, no leí ni uno, porque yo siempre lo mismo compré - Bueno no es necesario comprarlo, siempre lo consigo, el libro del profesor, el que el profesor recomienda en la cátedra yo voy con ese.

Entrevistadora: ¿Y te funciona?

DI: Y si no me funciona el libro que da el profe...

Entrevistadora: O sea lo que vos lees no es necesariamente lo que ellos dieron, ¿acá SQA recomendó su propio libro? No recuerdo bien.

DI: Sí sí, obvio, qué te parece [risas]

Fuente: 1ª entrevista con DI

Cuando DI habla del libro del profesor, refiere a un manual escrito por el docente titular de la cátedra, que constituye la bibliografía obligatoria por excelencia en la mayor parte de las asignaturas de este grado en esta facultad. Este manual no era parte de la bibliografía obligatoria del curso bajo análisis; en cambio, sí eran obligatorios lo que en la entrevista llamamos “los artículos subidos al campus¹²”, que constituyen los mencionados artículos escritos por diferentes académicos del Derecho (y que, además, debían ser citados). Es interesante observar esta elección por parte de los alumnos porque el cambio que ellos hacen al elegir el manual en lugar de los textos de diversos autores iría en contra de los propósitos de los profesores del curso, quienes, como citamos arriba, buscan promover la diversidad de voces y posturas.

Estos fragmentos permiten ver que lo que produce que los estudiantes no hagan referencia a las lecturas trasciende a la cita en sí. Para ellos, esta asignatura, su programa y bibliografía representan un cambio en las prácticas de literacidad que son usuales en su carrera universitaria. Este cambio no comienza con la producción escrita, sino antes, con la lectura: cambia el qué tienen que leer (artículos académicos vs. un manual), el cuánto (más vs. menos) y el cómo deben leerlo (con un ojo en el autor vs. como pura fuente de información). El grupo docente es consciente del contraste entre las prácticas de lectura requeridas en su asignatura y en el resto; sin embargo, no dimensiona que ese cambio o esas diferencias pueden requerir una instrucción explícita. De esa forma, las expectativas permanecen implícitas y se vuelven evidentes solo hasta el momento en que la diferencia de interpretaciones se deja ver (que, en este caso, fue con las correcciones de los exámenes).

En respuesta a una de nuestras preguntas de investigación, se asume que porque la bibliografía se amplía los estudiantes sabrán cómo leerla o sabrán hacer con ella lo que el grupo docente espera: recordando qué autor dijo qué e identificando posturas alternativas, entre otras cosas. Como los estudiantes no recibieron indicaciones sobre cómo abordar la bibliografía o resolver el examen parcial, se siguen manejando como lo venían haciendo hasta el

¹² Al hablar de “campus”, DI refiere al campus virtual, esto es, el aula o la plataforma virtuales en línea utilizada para intercambios e interacciones entre docentes y alumnos.

momento; hasta que llega el momento de la evaluación, donde se percibe el malentendido. Como los químicos y matemáticos de Shahanan y Shahanan (2012), cuando estudiantes como DC hacen afirmaciones como “yo no me acuerdo nombres”, están dando indicio de sus estrategias de lectura y de los elementos que toman en consideración o no para construir el significado del texto. Desde nuestra perspectiva, esto está necesariamente vinculado a la aparición o no de citas textuales, sobre todo en un examen presencial, en donde no podían consultar los textos fuente. Esto iría en línea con el trabajo citado de Navarro y Díaz (2014), en el que las autoras vinculan las dificultades con la lectura de bibliografía académica al uso incorrecto de mecanismos de intertextualidad.

Este tipo de afirmaciones, sumadas al uso del “libro del profesor” también dicen algo sobre el régimen de literacidad en que ellos han sido formados: la prioridad no es quién lo dijo, sino qué dijo. Por otra parte, muestra que el régimen de literacidad al que los estudiantes están acostumbrados (es decir, cómo acostumbran a ser evaluados), así como sus creencias sobre lo que es aprender y el conocimiento y sobre lo que implica una evaluación, determinan sus elecciones, en este caso, en relación con la lectura. Como indica Zavala (2011), la cita es más que cuestiones estilísticas y gramaticales, es una cuestión de epistemología. Se trata de una práctica de literacidad que es parte de un Discurso, vinculada a una forma de construir conocimiento, a una práctica social determinada y a una forma de entender el mundo. Es en el contexto de esa práctica (en este caso, la académica) que citar adquiere sentido y propósitos específicos.

De esa forma, para los estudiantes, el cambio no atañe solo a las prácticas de lengua escrita, sino que también cambia la forma en que deben producir conocimiento y a qué se considera conocimiento. En esta asignatura, se espera, por un lado, que redacten textos que contrasten formas de entender un elemento (lo que implica adoptar una perspectiva constructivista de la realidad) y, además, que constituyan un pensamiento propio. Eso no solo demanda habilidades de escritura; es también un cambio en el modelo pedagógico subyacente y en la identidad que deben asumir al escribir, ya que repentinamente no solo pueden dar su opinión, sino que se espera que lo hagan.

Como comentamos antes, las creencias de los estudiantes y sus trayectorias de literacidad marcan cómo resolverán las distintas tareas. En este caso, no habían sido socializados en la práctica académica y están acostumbrados a un régimen de literacidad donde la cita no era necesariamente valorada de la misma forma; así, no pudieron inferir que una asignatura con múltiples autores en su bibliografía obligatoria implicaba tener que recordar esos nombres y sus posturas. Lejos de una concepción foucaultiana de autor, asociada a la idea de originalidad (Eisner, 2021), en el Discurso de la Facultad de Derecho, parecería que “texto” es fuente de información, no sinónimo de autor, por lo que podemos pensar que en los estudiantes “autor” no está evocando la misma representación.

Más aún, si seguimos lo dicho por la docente titular en su entrevista, el Discurso académico, que promueve el dialogismo en forma de citación, entraría en conflicto con el Discurso *mainstream* de la facultad de Derecho, porque los subyacen valores, regímenes de literacidad y modelos de aprendizaje distintos (que podemos definir

sucintamente como dialógico c. bancario o reproductivo siguiendo a Freire [2012]) y se asocian a distintas identidades que los estudiantes pueden y deben asumir en cada uno.

Es importante remarcar que esta elección fue posible porque en las clases no se abordaban los diversos textos, sino los temas que estos trataban. En ese sentido, la observación áulica nos permitió ver que, en clase, el eje no eran los autores (que prácticamente no se mencionaban), sino los temas; es decir que mantenían un estilo más cercano al de un manual que al de un artículo académico. El trabajo de campo nos permitió ver también que, si bien el objetivo de los artículos era brindar a los estudiantes herramientas para hacer interpretaciones de la norma que no fueran literales o, en palabras de SQA, “dominantes”, esto no fue comunicado. Cuando los docentes leían normativa en clase, empleaban ese procedimiento, pero no lo describían.

Diferencias en los propósitos atribuidos

Según lo visto hasta ahora, los exámenes y sus correcciones indicaron que hay un “problema de citación” porque, ante la expectativa de incluir multiplicidad de voces, los estudiantes no citaron. Si bien inicialmente podríamos haber atribuido este malentendido a la falta de instrucción explícita, los resultados permitieron ver que es algo que abarca más que el conocimiento o desconocimiento de las convenciones de citado, y que involucra otras prácticas de literacidad, concretamente, la lectura de bibliografía (necesaria para poder citar) y otros aspectos no estrictamente lingüísticos como la producción de conocimiento.

Pero el análisis de las entrevistas puso de manifiesto que otro elemento entraba en juego también en la elección: las creencias de los estudiantes en torno a la práctica de citar (y al lenguaje en general) y sobre los objetivos atribuidos a este requisito docente. Como describimos, para el conjunto docente, el enfoque de la asignatura constituía (y sin duda es) una herramienta que a los estudiantes podía servir para su desempeño profesional, no solo si quisieran ser investigadores, sino también para ayudarlos a ser más críticos. De hecho, esa es, tal vez, la principal diferencia entre este trabajo e investigaciones previas sobre intertextualidad (como Zavala, 2011, p.e.): en este caso, la constitución de textos con estilo académico y el dialogismo que los caracteriza no era la norma ni parte del régimen de literacidad predominante en la facultad. El grupo docente percibía la intertextualidad y el estilo académico como un Discurso (Gee, 2008) que permitía promover la constitución de pensamiento propio y no de obligarlos a repetir lo que otros dijeron. Era una herramienta significativa. Sin embargo, esto no fue percibido así por todos los estudiantes, lo cual queda de manifiesto en la entrevista con EA.

La entrevista con EA se realizó una vez que el semestre había finalizado. Nuestro foco a esta altura del trabajo etnográfico era también analizar qué se habían llevado del curso y si habían logrado entender el objetivo de los docentes, así como de las demandas de literacidad incorporadas, de la misma forma en que los docentes nos lo expresaron a nosotros en las entrevistas.

EA: Me resulta complejo [citar] pero porque **siento que se trata de hacer prevalecer más al autor que a las ideas**. Y, por ahí, son super interesantes los aportes que hacen, pero muchas veces no hacen al objeto. [...]

Entrevistadora: Y pensando en el parcial [...] viste que marcaban “faltó citar”, “faltó citar”. ¿A qué creés que apuntan con eso? ¿Qué creés que están buscando?

EA: **Yo creo que quieren posicionar doctrinariamente a las personas que son parte de la cátedra y a esos textos. NUNCA me pasó que me OBLIGUEN a citar ciertas doctrinas**, porque aparte los trabajos doctrinarios, sobre todo en derecho, no surgen de un repollo [...] Entonces PARA MÍ **tenía que ver con una cuestión más de reconocimiento sobre escritos de la cátedra**, que no me parece mal, pero al mismo tiempo me parece raro la obligatoriedad, o sea está bueno marcar los autores, pero nunca entendí a qué fines si no son esos digamos.

Fuente: 2ª entrevista con EA.

Primero, como anticipamos con DC, para algunos estudiantes incluir “el nombre de los autores” no es importante. En el caso de EA, porque quita el foco de aquello que sí es pertinente. Para EA, incluir el nombre del autor está vinculado con darle prestigio, por lo cual desapruueba la práctica. Este tipo de creencias en torno a prácticas de literacidad, que pueden ajustarse o no a ciertos ámbitos, pero que son válidas y fundadas, inciden en lo que los estudiantes hacen o no con la lengua y en qué tan dispuestos están a adoptar o adaptar ciertas normas o convenciones, o incluso a resistirse a ellas.

Pero, además, EA asigna un propósito distinto al “por qué incluir voces de autores” al que asignan los docentes. Es más, podríamos argumentar que lo que EA entiende por propósito es todo lo opuesto a lo deseado por el grupo docente, quien habla de pluralidad, libertad de cátedra, pensamiento propio, entre otros valores. Para ella, es un requisito arbitrario. Así se materializa el malentendido: a un mismo requerimiento se asignan valores divergentes que, más allá del impacto que puedan tener en el rendimiento, sí afectan la percepción que los estudiantes tienen de los docentes y de las tareas de escritura solicitadas.

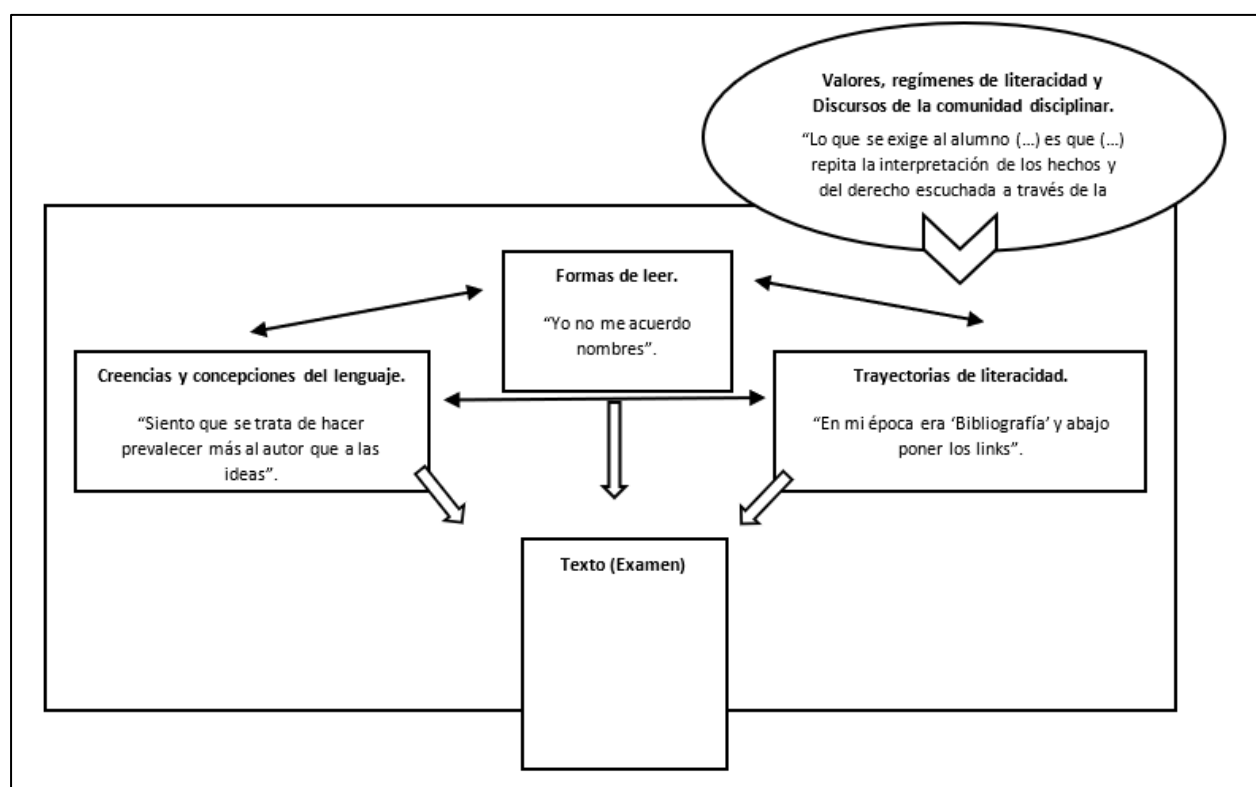
El caso de EA permite ver que el desconocimiento de la convención puede generar frustración, como en el caso de AFM; pero que los estudiantes no están únicamente condenados a sentir frustración. Los pedidos pueden, en cambio, interpretarse también como requisitos arbitrarios, lo que invalida al profesor y deslegitima su pedido.

Encontramos dos razones centrales para el desajuste entre la expectativa docente y el desempeño de los estudiantes. La primera: nunca se explicitaron los propósitos por los cuales se promovía leer esa bibliografía. La segunda: las citas siempre eran pedidas y corregidas como eso, como citas, en términos formales, lo que ponía el foco en el nombre y la cantidad de nombres, y no en lo que se estaba haciendo con ellas. Lo que se esconde detrás de la corrección “No cita bibliografía” no es una cuestión estilística y formal. La cita es lo que se corrige, lo que se nombra y lo que aparece o no en la superficie. Pero lo que aquí se señala cuando indican que “No cita bibliografía” es que no hay una puesta

en juego de voces autorales, de posturas encontradas, no se explica el debate actual más allá de las definiciones; que, como vimos, es uno de los propósitos centrales para la cátedra.

En ese sentido, no es tanto un problema de citación, como un “problema” de voz, en gran parte generado porque los estudiantes no entienden el sentido detrás de la práctica lingüística (Ávila Reyes et al., 2020), ya sea porque le asignan un propósito al pedido docente con el que no están de acuerdo o influidos por creencias previas, como es el caso de EA. En este caso, además, vimos que se trata también de un “problema” de lectura, ya que los estudiantes no leen la bibliografía de la forma esperada y necesaria para luego constituir textos dialógicos. Este entretejido de elementos que afectan el uso o desuso de una convención de escritura quedaría ilustrado como la Figura 1, a continuación:

Figura 1. Factores interrelacionados que entran en juego en la práctica de intertextualidad.



La Figura 1 muestra los distintos factores que impactan en la forma de escribir de los estudiantes, identificados en las distintas entrevistas, y que explican su vínculo con la práctica de intertextualidad. Cada factor fue ilustrado con una cita, algunas de las cuales ya se presentaron como ejemplos. Para empezar, encontramos los valores, regímenes de literacidad y Discursos de su comunidad disciplinar que, como señala la cita de la docente titular, tienden a exigir al alumno que repita las palabras que el profesor dijo en clase. También entran en juego las trayectorias de literacidad (¿qué camino recorrieron con la intertextualidad?), estrategias de lectura (¿cómo leen la bibliografía indicada?) y creencias en torno a la lengua (¿qué piensan sobre las convenciones de intertextualidad?). Todos estos factores

determinan (y, como contracara, explican) cómo resuelven una tarea y, para este caso en particular, cómo manejan los recursos de intertextualidad.

Pero, además, el gráfico permite ver cómo los distintos dichos de los estudiantes y docentes dialogan entre sí y explican desde distintos ángulos por qué los alumnos “no citaron bibliografía” en el examen. Por ejemplo, el que históricamente en su carrera de grado se les haya exigido que repitan puede ser una forma de explicar por qué al leer “no se acuerdan nombres”. En un nivel más abstracto, el gráfico permite ver cómo los distintos datos de la investigación (textos, entrevistas con alumnos y docentes, correcciones), una vez puestos en diálogo, funcionan como piezas de un mismo rompecabezas que, una vez completado, sirve para dar sentido a las producciones textuales estudiantiles.

Esta no es una muestra exhaustiva de los elementos que operan al escribir, sino una ilustración de aquellos que este estudio nos permitió ver. Reconocer (pedirles que verbalicen) estos elementos, las trayectorias de los estudiantes, sus creencias en torno al uso lingüístico, sus estrategias de lectura, es el primer paso hacia validar lo que eligen o no hacer con la lengua escrita.

REFLEXIONES FINALES

Los resultados exhibidos muestran las contribuciones que puede realizar la investigación etnográfica a la pedagogía para captar dimensiones de la escritura que, de otra forma, quedarían fuera. En este caso, una aproximación etnográfica a la intertextualidad permitió poner el foco en otros elementos de la práctica de citación que entran en juego (los participantes, sus trayectorias de literacidad y aprendizaje previas, sus concepciones sobre el lenguaje), así como en otras habilidades necesarias para participar satisfactoriamente de ella (la lectura de textos académicos). El uso de múltiples fuentes de datos permitió no solo comprobar que una enseñanza de intertextualidad que se reduce a reglas formales es insuficiente, sino que la práctica de citación está íntimamente ligada a la lectura de textos y, lo que es más, que demanda un tipo de lectura determinado, dato de utilidad para el diseño de intervenciones didácticas.

Las entrevistas con estudiantes permiten conocer sus trayectorias de literacidad y cómo ellos definen y evalúan las prácticas de literacidad en base a dichas trayectorias (como el caso de AFM). Nos recuerda, así, que para que puedan desempeñarse de la forma esperada se deben que tomar en consideración estas trayectorias. Igual de importante es considerar las creencias de los estudiantes sobre la lengua y abrir espacios de diálogo que permitan negociar y alinear estas creencias.

Los resultados ilustran también cómo opera el elemento epistemológico de la intertextualidad, ya que parte de por qué estos estudiantes, que están próximos a graduarse, no entienden el propósito de la convención tiene que ver con que fueron formados en un modelo de aprendizaje reproductivo en que el conocimiento se construye de forma impersonal.

Desde una óptica pedagógica, creemos que los resultados presentados refuerzan la importancia de la explicitación. Transparentar los criterios de evaluación y las expectativas resulta fundamental para evitar malentendidos o para que, al menos, la diversidad de interpretaciones no se haga manifiesta en el momento de la evaluación, sino en el aula, y que el aula también se convierta en un espacio de negociación de esas interpretaciones.

En el caso analizado, las herramientas que los docentes pretendían brindar no eran el sistema de citación APA en sí, sino mostrar a los estudiantes que, incluso en el campo del derecho, el saber es contingente y que pueden construir textos dialógicos que incluyan perspectivas de distintos autores, lo que puede ayudarlos a formar su propia postura y formarse en su práctica profesional. Para que capten esta dimensión, el uso lingüístico debe presentarse como práctica; es decir, no aislado, sino acompañado de todos los elementos que le dan sentido. Las prácticas de literacidad se vuelven herramientas para los estudiantes cuando se entiende su propósito; si no, difícilmente sean utilizadas en la posterioridad, sobre todo si su experiencia con ellas resulta traumática o poco satisfactoria. Entender el propósito, además, brinda agencia a los estudiantes y margen para negociar su uso. En este caso, como el foco se tornó la cuestión formal y superficial, estos requisitos se entendieron como arbitrarios. Con esto no queremos decir que para los docentes el foco haya sido la cantidad de citas, pero sí fue expresado en esos términos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 98(28).
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (Eds.). (2000). *Situades Literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots Literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa*. Routledge.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. University Press.
- Coloma, R., & Agüero San Juan, C. (2012). Los abogados y las palabras. Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho. *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, 19(1), 36-69.
- Cook-Gumperz, J., & Gumperz, J. (2002). Gatekeeping Interviews: Intercultural Differences or Common Misunderstandings? *Language and Intercultural Communication*, 1(2), 25-37.
- De Cucco Alconada, C. (2016). ¿Cómo escribimos los abogados? La enseñanza del lenguaje jurídico. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 14(28), 127-144.
- Eisner, L. (2021). Pensar el aula como zona de contacto: Una mirada etnográfica sobre las prácticas de lectura y escritura en la educación de adultos. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9.
- Fahler, V., Colombo, V., & Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: Intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Caleidoscopio*, 17(3), 554-574.
<https://doi.org/10.4013/cld.2019.173.08>
- Fang, Z. (2012). Language Correlates of Disciplinary Literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34.
<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31824501de>

- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses* (3.a ed.). Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *Literacy and Education*. Routledge.
- Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En J. Carys, J. Turner, & B. Street (Eds.), *Students Writing in the University: Cultural and epistemological issues* (pp. 127-148). University of London.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2003). Student Writing as Academic Literacies: Drawing on bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Meza, P., Pastén, A., González-Catán, F., & Barahona, M. (2020). Clases textuales de la formación en Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 7(1), 63-90.
- Minnis, M. (1994). Toward a definition of law school readiness. En *Sociocultural approaches to language and literacy: An interactionist perspective*. (pp. 347-390). Cambridge University Press.
- Montes, S., Figueroa Arce, C., Klener, H., Vera, J., Tamburrino, Í., & Gómez, P. (2022). Negociación de identidades académicas y profesionales en la escritura de tesis en pregrado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.8>
- Navarro, P., & Díaz, A. (2014, abril 21). enseñanza La enseñanza de la escritura en el nivel superior: La experiencia del Seminario "Introducción a la Metodología de la Investigación" de la Facultad de Derecho (UNR). VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Navarro, F.; Montes, S.; Álvarez, M. (2022). How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90, 35-46
- Santibáñez Bravo, M. (2019). Desafíos a la alfabetización académica de estudiantes de tres carreras de pregrado, Universidad Autónoma de Chile. *Revista Educación Las Américas*, 9, 36-55.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Sologuren, E., Núñez, C. G., & Bonifaz, C. (2019). El curso basal de competencias comunicativas en Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 6(1), 131-154.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Turner, J. (1999). Academic Literacy and the Discourse of Transparency. En J. Carys, J. Turner, & B. Street (Eds.), *Students Writing in the University* (pp. 149-160). John Benjamins B.V.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

SOBRE LA AUTORA:

Hairenik es lingüista por la Universidad de Buenos Aires y estudiante de la Maestría en Lingüística Aplicada por la UNAM (México), donde desarrolla su investigación sobre enseñanza de escritura en la carrera de Derecho, como parte de una beca financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.



DYNAMIC BECOMINGS IN THE TRANSITION TO UNIVERSITY: EXPERIENCES OF NON-TRADITIONAL STUDENTS ACROSS CONTEXTS AND WRITING PRACTICES

Soledad Montes | Lancaster University | s.mmontessanchez@lancaster.ac.uk *

Karin Tusting | Lancaster University | k.tusting@lancaster.ac.uk

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.05>

Received: 08-09-2023 | Accepted: 23-01-2024

ABSTRACT: This study explores the experiences of 11 students from economically disadvantaged backgrounds as they transition from school to university. Relying on data from 40 interviews, we utilize Deleuze and Guattari's concept of *becoming* to comprehend students' navigation of different contexts, writing practices, and identities. Our results show that students experience dynamic and multilayered becomings and non-linear transitions as they combine diverse roles and engage in writing practices across domains and timescales. We also found that school students engage in diverse non-academic writing practices, but this narrows down in university as they focus on academic writing demands. However, they use their prior non-academic writing experiences to cope with academic writing at university. These findings challenge deficit discourses about marginalized students' writing and linear views on transition. Based on the data, we suggest strategies to support students in their transition to university.

KEYWORDS: Transition, academic literacy, writing practices, higher education, becoming.

RESUMEN: Este estudio explora las experiencias de 11 estudiantes económicamente desfavorecidos en su transición a la universidad. Basándonos en datos de 40 entrevistas, utilizamos el concepto de *devenir* de Deleuze y Guattari para comprender cómo los estudiantes navegan diferentes contextos, prácticas de escritura e identidades. Nuestros resultados muestran que los estudiantes experimentan devenires dinámicos y multicapas y transiciones no lineales al combinar diversos roles e involucrarse en prácticas de escritura en diferentes dominios y escalas temporales. También observamos que los estudiantes participan de variadas prácticas escritas no académicas mientras cursan la escuela, las que se reducen en la universidad ya que priorizan la escritura académica. No obstante, ellos utilizan sus experiencias previas de escritura para enfrentar las nuevas demandas de literacidad universitarias. Estos hallazgos

*Corresponding author: Soledad Montes, Office D08, D - Floor, County South, Lancaster University, LA1 4YW, Lancaster, UK.

cuestionan los discursos deficitarios sobre la escritura y las visiones lineales sobre la transición y permiten sugerir estrategias de apoyo a la transición a la universidad.

PALABRAS CLAVE: Transición, literacidad académica, prácticas de escritura, educación superior, devenir

RESUMO: Este estudo explora as experiências de 11 estudantes provenientes de origens marginalizadas em sua transição para a universidade. Com base em dados de 40 entrevistas, usamos o conceito de Deleuze e Guattari de *becoming* para entender como os alunos navegam em diferentes contextos, práticas de escrita e identidades. Nossos resultados demonstram que os alunos vivenciam transformações dinâmicas e multicamadas e transições não lineares à medida que combinam diversas funções e se envolvem em práticas de escrita em diferentes domínios e escalas de tempo. Também observamos que os alunos se envolvem em uma variedade de práticas de escrita não acadêmicas na escola, que é reduzida na universidade, onde eles priorizam a escrita acadêmica. No entanto, eles usam suas experiências anteriores de escrita para lidar com as novas exigências do letramento universitário. Essas descobertas desafiam os discursos deficitários sobre a escrita e as visões lineares da transição e sugerem estratégias para apoiar a transição para a universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Transição, letramento acadêmico, práticas de escrita, ensino superior, transformação

INTRODUCTION

Higher education has undergone a process of significant expansion and diversification on a global scale. In the last years, there has been a worldwide increase in enrolments and greater diversity within the student population (Guri-Rosenblit et al., 2007). Data from the UK shows a diversification process from the 1990s onwards, particularly regarding gender, ethnicity, and age (National Committee of Inquiry into Higher Education/Dearing Report 1997 in Lillis, 2001). In Latin America, similar processes have taken place with the rise in females, ethnic minorities, and low-economic background students (Espinoza & González, 2013). In this scenario, transitions to university have become a relevant issue for research and practice, mainly due to the need to ensure real opportunities for participation and inclusion for every student, especially those traditionally excluded from higher education.

As university students come from increasingly diverse previous backgrounds, transitions have also become more varied and less fixed, following unpredictable patterns rather than a linear progression from school to college and from college to the workplace. In this context of greater flexibility in individuals' trajectories (Ecclestone, 2009), transitions are now viewed as ongoing processes of becoming, as people move permanently across different settings and identities. From these understandings, transitions have been approached at different scales. Some authors have paid attention to educational transitions, such as the one from school to college or throughout the university (Baker, 2018a; Quinn, 2010); others have also examined transitions across settings and genres (Baker, 2018a; Spelman Miller & Stevenson, 2018).

Literacy is central in transitions to – and throughout – higher education. Disciplines are areas of knowledge defined by their intellectual traditions, discussion areas, data collection, analysis practice, and particular genres and discourses (Tusting & Barton, 2016), all of which entail using specialized academic literacy practices. Writing is also one of the most common means for assessment, having a gate-keeping role (Lillis & Scott, 2008; Lillis, 2001) by regulating access and academic progress and sometimes narrowing educational opportunities for underrepresented groups. In this manner, writing is critical in students' transitions into, throughout, and out of higher education. Nontraditional students – defined by Lillis (2001) as individuals historically excluded from higher education due to factors such as race, social class, and gender, may face challenges when it comes to academic writing as they may lack previous experience with dominant literacies (Lillis & Scott, 2008). Moreover, their writing experiences may be categorized as less valued under deficit discourses drawing on negative stereotypes, which can lead to overlooking their skills and knowledge from other life domains, impacting their transition to university.

Numerous studies have explored the significance of writing during the transition into university (Jessen & Elander, 2009; Pessoa et al., 2014; Regalado, 2004; Stokes, 2014; Wahleithner, 2020). While some have developed fresh conceptual perspectives on transitions (see Baker, 2018a; Nordquist, 2017), many rely on rigid and linear understandings. Such approaches view the transition as a process that can be organized in stages (Everitt-Reynolds et al., 2018), a difficult moment to be smoothed over and bridged (Hebdon, 2015; Kodama et al., 2018), and writing in transition as a process of academic acculturation that should lead to academic success and curricular progression (Jessen & Elander, 2009; Regalado, 2004; Stokes, 2014). However, these positionings are often implicit, and only a few studies on academic writing have fully explored the concept of transition. Moreover, longitudinal studies that follow students' trajectories across educational systems are scarce (Baker, 2018a; Bazerman, 2013; Smith, 2020) and studies that account for both the transition from high school to college and across life domains are even more rare.

Some longitudinal studies have shown the complexities of such transitions. Drawing on four-year-long ethnographic case studies of linguistic-minority students' transitions, Harklau (2001) found that students experienced significant differences between high school and college, for instance in the way instructional time was arranged, and in the assumed responsibilities of teachers and students in the learning process. While writing practices did change from high school to college, these changes were located in broader cultural ecosystems of school and college which were just as salient for students. Harklau argues for the importance of a social-practice perspective on transitions into college literacy practices which recognizes the importance of such changing social and cultural norms and expectations.

Kapp and Bangeni (2020) conducted a qualitative longitudinal study to observe how black working-class students develop their sense of self while transitioning across domains and establishing connections between their home and academic discourses. However, their research failed to account for the specific writing practices that shape students' transition to new social roles at the university and their opportunities for participation in higher education. In

contrast, Baker (2018b) explored the experiences of students in the UK as they transitioned from A-levels to university and navigated their literacy practices. Baker found that there were significant differences in epistemological cultures and literacy practices across academic levels. While students relied on the subject textbook as the unique source of knowledge at A-levels, they developed more complex texts informed by multiple sources at the university level. However, Baker's study did not consider the role of social class in shaping students' transition to college and their writing experiences. Our research aims to fill these gaps by providing insights into the ways nontraditional students experience transitions into university, and across domains and writing practices.

This longitudinal study explores how non-traditional students from economically disadvantaged backgrounds experience changes in writing practices and social roles as they transition from high school to university. We utilize Deleuze and Guattari's (1987) concept of *becoming* as a lens to better understand the fluid changes of these students as they move through different contexts, writing practices, and identities. The analysis allows us to comprehend the dynamism of students' actual experiences of transition. Based on these results, we suggest some strategies to assist students in transitioning into university life and academic writing practices.

CHALLENGING LINEAR REPRESENTATIONS OF TRANSITION TO UNIVERSITY

The transition to university is often described as a linear, fixed-stage process (Holmegaard et al., 2014; Tinto, 1988; Weaver, 2013). Following Van Gennep's (1960) *rites of passage* framework, some research portrays the transition to university in predefined phases, such as the stages of separation, transition, and incorporation into a new group described by Hillman (2005). This linear approach to transition emphasizes induction into university culture (Gale & Parker, 2014), where students' previous trajectories, beliefs and practices must be neutralized and subsumed into a dominant academic culture. Such a view neglects the diverse experiences and struggles of underrepresented students (Colley, 2007; Nordquist, 2017; Quinn, 2010). We believe that it's important to recognize the individual trajectory of each student and not judge them solely based on academic performance or institutional values. In fact, while dropping out is often considered a failure, students may leave university for valid reasons, such as unfavorable circumstances or timing (Quinn, 2010). Universities should be accommodating and flexible towards students who may have different paths and paces in navigating their academic careers.

Non-linear perspectives on transitions are more in line with people's flexible and dynamic life trajectories (Colley, 2010; Ecclestone, 2009; Ecclestone et al., 2010; Gale & Parker, 2014). These perspectives take into account the actual movements of individuals who transition in and out of university, those who move from school to a job and then to university, or students who study and work simultaneously. Such perspectives do not depict transitions as sudden shifts from one stable context to another or as a linear process. Rather, transitioning is a constant state of being, particularly in times of increased flexibility in individuals' life paths (Ecclestone, 2009). This approach also recognizes that individuals may hold multiple identities and navigate different narratives and subjectivities (Gale & Parker, 2014).

This understanding of transitions commonly relies on the notions of *rhizome* and *becoming* (see Amundsen, 2021; Gravett, 2019; Taylor & Harris-Evans, 2018). A rhizome is a non-linear and non-hierarchical system with multiple entryways and exits. According to Taylor and Harris-Evans (2018), this concept is helpful in rethinking students' ways of knowing in transitions. They found from interviews with university students that decision-making is often fluid, emergent, or accidental and does not necessarily follow a rational evaluation of alternatives. In fact, "their knowing was more of an ongoing happening, an absorption, immersion, and gathering that followed non-linear pathways and was subject to recursive iterations which often produced accidental becomings" (p. 1261). The notion of becoming refers to an ongoing unfolding of the self (Amundsen, 2018) and emphasizes the fluidity of identity as a process of permanent change and development.

Such a view entails conceptualizing identity as fluid, multiple, and in permanent motion. The approach to transition as becoming leads us to avoid generalizing students' various, unique, ongoing, and rhizomatic experiences into stages or predictable universal processes. More fragmented experiences with transition are common in less economically privileged students, as reported by Quinn et al. (2005) in their study with working-class and first-generation students, who dropped out of university before completion but mainly expressed their desire to return to university. Some of those students left university because of the tight economic situation of their families and not because they were necessarily "unprepared".

Lifecourse trajectories are fragmented, dynamic, and unpredictable for many people. Transitions are ongoing processes in individuals' life; as Quinn (2010) points out, "we are always lost in transition, not just in the sense of moving from one task or context to another, but as a condition of our subjectivity" (p. 123). People are continually moving regarding their identities, roles, and how they envision possible futures. They are also in constant material motion as they engage in daily activities in concrete settings using specific tools and artifacts such as texts. Higher education institutions should recognize this complexity and offer flexible curricula and academic support in learning and writing that acknowledges students' multiple previous trajectories, rather than focusing on their failure to meet expectations modelled from mainstream transitions of privileged students.

WRITING IN TRANSITIONS FROM A LITERACY AS SOCIAL PRACTICE PERSPECTIVE

When students move from school to university, they are not just entering a new homogeneous culture. They are simultaneously engaging in various social domains, such as home, work, and political groups. Each domain has its own literacy practices that are unique to that context (Barton & Hamilton, 2000; Barton et al., 2007; Brandt & Clinton, 2000). Therefore, describing the shift from school to university as a move between two isolated contexts ignores the intricacies of human activity and how literacy practices shape and are shaped by these activities (Montes & Tusting, In press).

Entering university could be better understood if we recognize how students are already moving across contexts, languages, and genres every day. In this vein, Kagan (1991) identifies *vertical transitions*, those that unfold over

broader periods of time and organize people's narratives of their own life trajectories, like entering university, going through a divorce, starting a new job, etc., and *horizontal transitions*, those unfolding on a daily basis such as moving from a school setting to a social community or from university to home. Spelman Miller and Stevenson (2018) even describe moving across genres as microlevel transitions.

According to Burgess and Ivanič (2010), writers' identity unfolds over three different timescales. The *socio-historical timescale* refers to the wider social processes that shape the discourses and possibilities of selfhood available to people at specific times in history. The *ontogenetic timescale* describes the biographical trajectories of individuals. The *microgenetic timescale* focuses on specific acts of writing in particular settings, moments, and times. These three timescales provide different levels of analysis for transitions in both writing and life. For example, students experience new writing practices as they move from school to university in the ontogenetic timescale. However, they also transition between different contexts and writing practices in the microgenetic timescale as they engage in political groups, pursue personal interests, and participate in online communities.

METHODOLOGY

Eleven non-traditional students coming from economically disadvantaged backgrounds were the participants of this study. Six were enrolled in academically oriented schools and five in vocational ones. Both school types follow the same curriculum, except that vocational schools offer professional specialization starting from the age of 16. All the participants came from highly vulnerable schools, as per the educational vulnerability index of the Ministry of Education, which accounts for students' socioeconomic environment (Correa et al. 2019)¹. They were also enrolled in an inclusion program that offered a special admission route for non-traditional students in higher education in Chile. We targeted students from such programs to ensure their continuity across educational levels. We contacted them via email and gave them detailed information about the conditions of participation and the characteristics of the study via text and a short informative video. Students agreed to participate through informed consent and legal guardians' consent when they were underage. We stored their personal information in encrypted folders and used pseudonyms to protect their identities.

Nine of our participants joined the study when they were attending secondary school and then continued their participation until their first year of higher education. We interviewed them twice while attending school between August and October 2021, with a time gap of at least a month between interviews. We interviewed them twice again while attending university, first between July and August 2022 and then again between November and December 2022. To gain a better understanding of some of the categories that had previously emerged from our data, we recruited two more participants who were already enrolled in university and who came from economically disadvantaged backgrounds and had accessed university via the same inclusion program. In the case of these

¹ We worked with schools with a vulnerability index of 80% or higher, meaning that at least eight out of ten students were categorized as vulnerable according to socioeconomic factors.

participants, we explored their school experiences retrospectively. We interviewed them twice while they were studying at university, first in October 2022 and then again between November and December 2022. We conducted a total of 40 interviews over a period of 17 months. We also kept conversations with four participants via WhatsApp to clarify aspects of their interviews until March 2023.

We conducted *literacy history interviews* (Barton & Hamilton, 1998; 2000), focusing on participants' life experiences, including those related to literacy, and *talking around text interviews* (Ávila Reyes, 2021; Lillis, 2001; 2008). We recorded and transcribed all interviews for detailed analysis. Additionally, we collected 56 texts that were not analysed themselves but discussed in the *talking around texts interviews*. The students chose these texts because they were either meaningful to them or represented the most common writing practices in school.

Data analysis involved a recursive process of qualitative coding. During each interview, we took notes to track topics and relevant issues. These notes became our exploratory categories, or preliminary codes. Next, we used NVivo qualitative analysis software to adjust our preliminary codes and develop a more exhaustive coding scheme, and an operational definition for each code for consistency. We conducted two rounds of analysis, adjusting our coding scheme as we compared data against data (Charmaz, 2006). Finally, we related our codes and topics to theory, previous research, and our memos.

In this paper, we have gathered selected excerpts that show how academically successful students from economically disadvantaged backgrounds navigate changes in social roles, contexts, and writing practices as they transition from school to college. We chose quotes from our data that were originally categorized under the codes of *biographical accounts* (students' experiences in their trajectories from school to work or university), *identities* (self-descriptions and expectations for the future), *self-sponsored literacy practices* (personal reading and writing practices), *school writing*, *university writing*, and *workplace writing* (literacy assignments in school, university and the workplace respectively). These excerpts shed light on students' experiences transitioning from school to work or university and their engagement in new identities and writing practices across domains.

RESULTS AND DISCUSSION

The desire to pursue higher education

Our participants often expressed their desire to attend university after completing their secondary education. This desire was often fueled by the hope of social mobility, as can be observed in the following conversation with Tisúa, a student from a vocational school.

-Interviewee: What drives you to study like this?

-Tisúa: Wanting something better for me

And later in the same interview...

-Interviewee: Why do you think your parents are so supportive

-Tisúa: Because they want me to be better than them.

Some students have always viewed going to university as their only option, seeing it as a chance to "be somebody," as expressed by Alejandra, a student from an academically focused school:

-Alejandra: Maybe it has more to do with the fact that I was always presented with a model of what life should be like, where you get into school, you get good grades, you get into college, and you are somebody. So, without that, you're not somebody. So maybe... I know you don't need to go to college to be somebody and have your life and everything, but it's something that was rooted in me, that if you're in school, you have to go to college.

Alejandra expressed that she may have been influenced by the societal expectation that success is achieved through a specific path of education, including attending college. She acknowledges that this is not necessarily true, and that one can still lead a fulfilling life without following this path. However, this expectation has been ingrained in her, and it is experienced as an enormous pressure, as can be noticed from the following excerpt:

-Alejandra: It was always like: «what are you going to study» and «what are you going to do?» So the idea of not getting into college kind of scared me a lot.

In this way, students' experiences after finishing secondary education are impacted by traditional views and social expectations, resulting in significant pressure for first-generation students. Although linear paths are often assumed in their stories, this is not always the case.

Accidental becomings in the transition from school to university: the case of Dana

This view of transitions as a one-way route from school to university and from university to a profession contrasted with the experiences of some of our participants who, on the contrary, evaluated various alternatives for their future, such as combining work and studies or taking a sabbatical before entering university. Although most of our participants expressed a desire to attend university, students' actual trajectories were less linear and predictable than expected. Such was the case of Dana, who attended a vocational school. During her final year of secondary education, she informed us that she had no immediate plans to attend university. Her father was a gardener and had been preparing her for the business since she was ten years old. Upon finishing school, Dana intended to take over and work as a gardener to save enough money to pay for her future university studies.

- Dana: I want to work to pay for my studies. I mean, my dad can pay for my studies, but I would like to pay for it myself so that I will work for a while, and then I have the idea to enter university to study advertising.

Our participant was also considering working and studying at the same time:

-Dana: I have to see how I will sort it out because, to be honest, even if I study advertising, I would like to keep my job maintaining gardens because it is what I know most about, and if it comes a moment when I am tired of carrying the machines, cutting the grass, the hit and everything, so if it comes the moment when I say I cannot do it anymore I can work in that what I studied²

In Dana's case, the decision to go to university was triggered by her non-expected high score in the national university admission exam and was enabled by the fact that she could receive free education, thanks to the *gratuity law* implemented in the country in 2016 (Espinoza et al. 2021). Despite having weak support from her father, she entered a competitive public university in the country, mainly supported by her friends who were also pursuing further studies.

-Dana: Yes, so I was happy at the beginning when I did well, I said: «Hey! Studying would be good for me now that I've got good marks and I don't think I'll have the head to take the test again later on». And a friend of mine said to me: «Dana, you did a great job, you did great! You should enter university straight away». And I said: «Yes, yes, I'm seriously thinking about it».

Dana's case exemplifies what Taylor and Harris-Evans (2018) call accidental becomings. These are paths that unfold in unpredictable ways influenced by emotions, experiences, and unforeseen life events. They are not determined by rational decision-making or pre-set plans. In fact, some of our participants did not consider attending university as their only option, and their transitions were not predetermined. Some of them had previous work experience (N=5), planned to work or take a sabbatical before attending university (N=3), or had to take breaks from their studies with the intention of returning to university later (N=1). Their transitions were not linear stages but were rather multiple alternatives. Their eventual decision to pursue university studies depended on various factors, such as exam results, parental or peer support, financial opportunities, and work experiences. Their transitions after school were rhizomatic; they were non-linear and non-hierarchical and spread in many directions.

Multiple ongoing becomings and identities

Some participants from our study, like Dana, combine work with their studies. This implies that they enact various social roles and identities when they enter university apart from being students, which is the case for many non-traditional newcomers in the university (Amundsen, 2021; Taylor & Harris, 2018).

Our participants from vocational schools had prior experience as workers during their professional internships, which were a mandatory part of their vocational training. As a result, they were more than just school students and had the opportunity to explore different identities and social roles that influenced their writing practices and writing identities. Through their internships, they underwent complex processes of becoming and adopting new identities

² This excerpt was first quoted in Montes & Tusting (In press).

and roles that shaped their biographical trajectories. Participants shared their experience of navigating adulthood while attending secondary school, including María, a vocational student.

María: And there I was, all dressed up in formal clothes; I was just like a little chick because it doesn't...it gives you nerves not to be accompanied, but it is like your adult self that has to go out in that circumstance.

These transitions from school to the workplace also involved new ways of doing things through writing and material artifacts (reports, contracts, etc.), which mobilize new identities. Pepsi, another participant from a vocational school, describes how writing played a role in his internship in a human resources unit. Writing tasks at the workplace signalled a new phase of adulthood for him, where things were done for authentic purposes and entailed real consequences. He explained that writing tasks were not *"for a grade anymore"* but *"formal documents"* in which *"there was money involved"*. He adds:

I dealt a lot with writing up things, obviously more related to legal documents, where they made me write contracts, they made me write reports, and they even made me write important contracts for the company, like things like payroll, bonuses, and things like that.

In this vein, we have observed that students from economically disadvantaged schools bring complex trajectories, writing practices, and identities to university. As they go through various transitions in life, transitioning to higher education is just one of them.

Multiple writing practices across timescales

We observed that our participants engaged in multiple writing practices mediated by artifacts as they participated in activities from diverse life domains enacting different social roles. Their experiences with writing across time and domains can be organized within the three timescales described by Burgess and Ivanič (2010) and explained above: *sociohistorical*, *biographical or ontogenetic*, and *microgenetic* timescales. These distinctions allow us to observe people's transitions at different levels, such as biographical transitions from school to university, and micro transitions in the same life stage as moving between university and workplace.

Recognizing different timescales allowed us to represent the diversity of writing practices students engage with. Such complexities prevent us from depicting students' transitions as movements from one homogenous stage or set of experiences (school) to another homogenous space (university). On the contrary, while students attend school (*biographical timescale*) they also engage in various social practices where writing plays a role in their daily activities (*microgenetic timescale*). Hence, their identities and writing experiences cannot be reduced to those situated in schools, and when they enter university, they bring with them all those diverse experiences with writing that can be harnessed for deeper and more meaningful learning.

This diversity is summarized in Table 1, which includes the domains, practices and artifacts that our participants engaged with while they were attending school, completing internships, and attending university. We report here artifacts that were mentioned, even if they were referred to only once. We did not quantify mentions of each artifact as the number of times they were referred to did not reflect their relevance or impact on students' experiences (for example, multiple-choice tests or exams were sometimes mentioned just once by some students, but they were always referred to as the most frequent type of assessment at school). We captured all the artifacts that were mentioned in different biographical moments to observe how the types of artifacts and practices change over time and across domains. We listed those that were described as more frequent first.

Table 1. *Students writing practices and artefacts across timescales*

Sociohistorical timescale: possibilities for selfhood (role models, discourses, values, etc.)							
Biographical timescale							
		Attending school		Completing an internship for a vocational major	Attending university		
Microgenetic timescale	Domains	Academic (School)	Self-sponsored	Professional	Academic (University)	Self-sponsored	Professional
	Practice	Taking a school assessment. Studying for school assessments.	Communicating with peers. Documenting experience and venting. Finding things out and taking part. Exploring creativity through fictional writing.	Responding to internship tasks.	Taking a university assessment. Studying for university assessments.	Documenting experience and venting.	Performing a part time job. Searching for a job. Advertising a personal business.
	Artifacts	Multiple choice exam. Open-ended exam questions. Lecture notes. Summary. Mind-map. Emails. Essay. Report. Curriculum Vitae. Contract.	Text message. Cellphone notes registering events and thoughts. Instagram post. Diary entry. Book and game review. Poem. Novel. Formal letter to school authorities. Letter for friends or significant others. Film script.	Stock list. Contract. Report.	Lecture notes. Report. Essay. Open-ended exam questions. Multiple choice exam. Summary. Mind-map. Email. Sketch notes. Project. Logbook.	Text messages. Cellphone notes registering events and thoughts Diary entries Biography of a family member.	Reminder notes WhatsApp and SSMM ads. Curriculum Vitae Letter of interest

We observed from our data that students scarcely wrote as part of a school assignment, as we have shown elsewhere (Montes & Tusting, 2023). School assessments were usually mediated by multiple choice exams or short answers and rarely involved more extended written pieces. In contrast, our participants typically (but not always) wrote extensive texts, such as reports or essays, or longer and more complex answers to open-ended exam questions at the

university. These findings are convergent with what Baker found in her research with students moving from A-levels to universities in the UK. She observed a strong assessment culture (Baker, 2017) in A-levels and a shift to more complex writing tasks at the university (Baker, 2018a). The prevalence of multiple-choice tests or exams in our study can be observed in the following excerpt from Cristóbal, a student from an academically oriented school. He notes that tests were the most frequently assigned tasks, particularly in language, philosophy, and history, despite these subjects typically requiring more complex and lengthy writing.

The most common ones were basically tests, in other things like language and philosophy, like these more humanistic subjects, except for history, there were more types of works, essays, texts, of producing things, although in language there were many tests, mostly the same, in history they were mostly tests and from there on, only tests.

As can be seen in Table 1, despite this lack of opportunities for extensive writing at school, our participants commonly engage in self-sponsored writing practices in various non-academic contexts while attending school (*biographical timescale*), such as composing a poem to express feelings, writing biographical accounts and thoughts as cellphone notes, keeping a diary, writing political messages in social media, among others. For example, Pepsi told us about his practice of sending videogames reviews to his friends via WhatsApp:

For example, I also have several friends who like some things that I do, some games, some texts that I read, so the only big thing that I write are recommendations and synopsis of these texts, of these games

Another participant told us that he joined a political organization when he was a school student. He had got involved in politics because of his mother, who was an environmental activist. He explains: *"I was always, that is, when I was a kid, I was... I lived in a political environment"* and adds, *"They made me read about politics since I was 13 or 14 years old"*. Vicente participated in a left-wing student movement as a propaganda secretary. He explains how he used writing in social media to promote political messages:

Vicente: What did I write? I wrote... I don't know how to define it; it was about politics, and for example, publications about politics on Instagram, I wrote, how do you say it? I mean, they asked me to write...an Instagram publication has the photo, and below it has the text, right?

Interviewee: Right.

Vicente: Yeah, I would write that text. I would write that text when they asked me to write.

Interviewee: Who asked you to write this?

Vicente: In my political organization. I used to write several texts about that.

The fact that students engage with a variety of self-sponsored writing practices has been reported before (Ávila Reyes et al., 2020 Ávila Reyes et al., 2021; Ivanič et al. 2009; Zavala, 2011). However, we found that the extent to which our participants engage in those practices changes over time as they move from school to university.

At the university level, our participants typically (but not always) wrote extensive texts, such as reports or essays, or longer and more complex answers to open-ended exam questions. However, the variety of writing practices narrows in terms of the domains they were produced in. Students express not having time to read and write for pleasure or in non-university contexts and concentrate their efforts in understanding the new academic learning and writing demands:

Interview with Yeyo (university level)

Interviewee: Yes, yes. Hey, Yeyo, in the last interview you told me that sometimes you wrote poems or messages to your girlfriend, do you still write those things? how... what things do you write outside the university?

Yeyo: No nothing, nothing anymore, now I write mostly in notes on my cell phone, I write basically what is important and what I need, things like that (...)

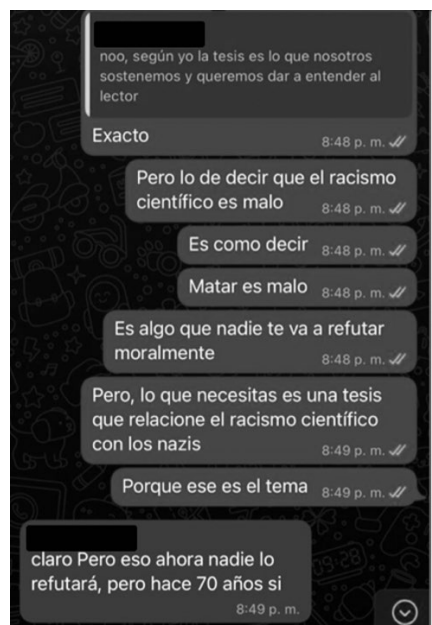
Interview with María (university level)

Interviewee: (...) moving on to other types of writing, when we talked, I remember you used to write poems. Do you still write them?

María: No, no, there is no time, there is no time, I only write summaries.

Despite this scope reduction in students' reading and writing practices, they still use what they have learned in non-university settings to make sense of their current university learning and writing demands. Elías explains how reading recreational nonfictional books helped him to build arguments in argumentative writing at university; others, such as María and Yeyo, have maintained writing practices for studying that they developed independently at school (such as summaries or mind-maps). Similarly, Alejandra, a student from an academically oriented school, told us how she and her classmates used text messaging, a non-academic writing practice, to organize the writing of a group essay. As can be seen in the following image, Alejandra discusses with their peers what counts as a thesis and what does not.

Chat conversation about the thesis in a group academic essay (original and translation)



Student: -Noo, according to me, the thesis is what we state and what we want the reader to understand.

Alejandra: -exactly

-But to say that scientific racism is bad

-It's like saying

-Killing is bad

-It's something that no one will morally refute.

-But, what you need is a thesis linking scientific racism to the Nazis.

-Because that's the issue

Student: -Of course, nobody will refute that now, but 70 years ago they did.

-Not the killing

Vanessa also relates her academic writing in one of her modules in Architecture with her previous experience in a poetry workshop she attended outside school when she was in secondary education:

They always ask me, whenever I go to do a sketch, they ask me to write something about what I'm drawing, that for me was like, ah, thank goodness, I took a literature workshop to be more prepared for this because basically it's like a kind of poetry.

These productive connections among writing practices across domains have also been observed by Calderón Araya et al. (2023), who find that high academic achievement students can transfer knowledge from their vernacular literacy practices to their academic literacy demands at the university. In the same direction, these results show that students can harness their previous writing experience to respond more creatively and effectively to academic writing. At this point, it is worth noticing that self-sponsored writing practices and academic writing do not exist in completely isolated and distinct domains. Students, on the contrary, bring to the university their literate experience as a whole to make sense of new challenges and use their various linguistic repertoires and practices to encounter academic demands.

Our data shows that these students recognize several transitions along their life trajectories (biographical timescale), such as starting an internship or leaving school and entering university. They also transition among domains, identities and writing practices that shape their daily life experiences and impact their transition into university. Students write in various domains while in school, in a job or at university. Their writing practices and the artifacts mediating these practices are shaped by the social contexts in which they are participating. The variety of self-sponsored writing practices tends to narrow when moving from school to university, as they focus on mastering more and more complex writing demands in their university courses. However, they bring their cross-domain experiences as writers to encounter these new academic challenges, connecting vernacular and institutionalized practices and potentially providing new ways to explore facets of students' academic writing.

CONCLUSIONS

This study followed students from marginalized backgrounds as they transitioned from high school to university and examined how their writing practices and social roles changed. We used the concept of *becoming*, as defined by Deleuze and Guattari (1987), and the notion of *timescales* from Burgess and Ivanič (2010), to better understand the fluid changes in these students as they moved through different contexts, writing practices, and identities.

Our research found that many non-traditional students had prior work experience. While they expressed a desire to attend university, some viewed it as just one potential path for their future. Moreover, their decision to pursue university studies was sometimes the result of accidental becomings rather than the consequence of pre-planned rational decisions. Our data also showed that students from economically disadvantaged schools had taken on different social roles and identities when they entered university. Additionally, our participants who came from vocational schools had previous experience of becoming adult workers during their professional internships, bringing more complex identities and experiences with writing to the university and reinforcing Ecclestone's (2009) observations of diversity in individuals' trajectories.

Finally, we observed that our participants engaged in multiple writing practices mediated by artifacts as they participated in activities from diverse life domains enacting different social roles. Despite the lack of opportunities for extensive writing at school, our participants commonly engaged in self-sponsored writing practices in various non-academic contexts while attending school, such as composing a poem to express feelings, writing biographical accounts and thoughts as cellphone notes, keeping a diary, writing political messages in social media, among others. This variety of writing practices narrows down when they enter university as they privilege academic writing demands. However, to cope with the demands of academic writing at university, students often rely on their prior writing experiences outside of academia. Overall, our data showed that these students experience several transitions along their life trajectories, such as starting an internship or leaving school and entering university. They also transition among domains, identities, and writing practices that shape their daily life experiences and impact their transition into university.

Based on these results, we suggest some strategies to assist students in transitioning into university life and academic writing practices based on Gravett's (2019) ideas of transitions as rhizomatic and fluid, troublesome, ongoing, diverse, and enriched by students' multiple experiences. First, as transitions are *rhizomatic and fluid*, students bring a wide variety of previous educational, work, and leisure experiences with them that can enrich university learning and academic writing experiences. Even though the educational system attempts to place boundaries around writing practices for distinct stages across time and educational levels (Nordquist & Lueck, 2020), students cannot be reduced to one homogenous average trajectory. Second, as transitions are complex and *troublesome* (Harklau 2001; Quinn 2010), we should consider negotiation and resistance of academic writing as a natural part of the learning process in higher education rather than hoping students incorporate academic writing conventions blindly. Third, as writing practices and identities attached to them are *ongoing*, writing support should not be exclusive to the first year, as students do not adapt to one unified and stable set of conventions once and for all. Fourth, as students experience *diverse* previous and current experiences with writing, writing support cannot predefine a homogenous group of students with the same knowledge and experiences but offers opportunities for students to bring their varied writing experiences to build up from them to get to new learnings. Writing assessment at university could be broadened to recognize multiple ways of learning from students' different learning trajectories, incorporating recognition of feedback and collaborative work in the writing learning process. Sixth, we should celebrate students' *multiple experiences*, previous knowledge, and ways of knowing, opening up opportunities for historically underrepresented groups (Lillis & Scott, 2008). Teaching academic writing should be an invitation for students to both challenge and bring in their existing ways of thinking and writing.

REFERENCES

- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identity, voice, and agency: Key concepts for an inclusive teaching of writing in the university. *Education Policy Analysis Archives*, 28(98), 1–31.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L., & Léniz, E. (2021). Researching in times of pandemic and social unrest: a flexible mindset for an enriched view on literacy. *International Studies in Sociology of Education*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927142>
- Ávila Reyes, N. (2021). Chapter 7. Literacy histories and talk around texts: Emphasising the emic to explore students' perspectives on academic writing. In I. Guillén-Galvé & A. Bocanegra Valle. *Ethnographies of Academic Writing Research. Theory, methods, and interpretation* (pp. 126-143). John Benjamins.
- Amundsen, D. (2021). Studies in Higher Education Life is not always linear: expanding the notion of transitions in higher education to challenge structural, static and linear processes facing Indigenous and older adult students. *Studies in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1948526>
- Barton, D., & M. Hamilton. (1998) *Local Literacies - Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R., & Tusting, K. (2007). *Literacy, lives and learning*. Routledge.

- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7–15). Routledge.
- Baker, S. (2017). Students' writing 'in transition' from A-levels to university: how assessment drives students' understandings, practices and discourses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1082174>
- Baker, S. (2018a). Transition in students' reading and writing: the case of a-levels to university in the UK. In K. Spelman Miller, & M. Stevenson (Eds.), *Transitions in writing* (pp. 11-46). BRILL.
- Baker, S. (2018b). Shifts in the treatment of knowledge in academic reading and writing: Adding complexity to students' transitions between A-levels and university in the UK. *Arts & Humanities in Higher Education*, 17(4), 388–409. <https://doi.org/10.1177/1474022217722433>
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421–441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Brandt, D., & Clinton, K. (2000) Limits of the local: explaining perspectives on literacy as a social practice, *Journal of Literacy Research*, 34, 337–56.
- Burgess, A., & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228–255. <https://doi.org/10.1177/0741088310363447>
- Calderón Araya, A., Velásquez, M., & Navarro, F. (2023). "One shares the screen and we all read at the same time": Reading and performance in higher education. *Calidoscopio*, 21(2), 269–290. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.212.03>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory* (London-Tho). SAGE Publications.
- Colley, H. (2007). Understanding time in learning transitions through the lifecourse. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 427–443. <https://doi.org/10.1080/09620210701667103>
- Colley, H. (2010). Time in learning transitions through the lifecourse: A feminist perspective. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and Learning through the Lifecourse* (pp. 130–147). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203867617>
- Correa, J. A., Gutiérrez, P., Lorca, M., Morales, R., & Parro, F. (2019). The persistent effect of socioeconomic status on education and labor market outcomes: Evidence from Chile's administrative records. *Applied Economic Analysis*, 27(79), 62–90. <https://doi.org/10.1108/AEA-06-2019-0007>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987) *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Continuum.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. M. (2010). Transitions in the lifecourse: the role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1–15). Routledge.
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'. In J. Field, J. Gallacher, & R. Ingram (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp. 9-27). Routledge.

- Espinoza, O., & González, L. E. (2013). Access to higher education in Chile: A public vs. private analysis. *Prospects*, 43(2), 199–214. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9268-8>
- Espinoza, O., González, L. E., Sandoval, L., McGinn, N., & Corradi, B. (2021). Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education*, 21. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00746-z>
- Everitt-Reynolds, A., Maguirre M., & Delahunt, B. (2018). "They don't want my opinion do they?: Authorial identity and transitions into and within higher education. In K. Spelman Miller & M. Stevenson (Eds.), *Transitions in Writing* (pp. 143-169). BRILL.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734–753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gravett, K. (2019). Troubling transitions and celebrating becomings: from pathway to rhizome. *Studies in Higher Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1691162>
- Guri-Rosenblit, S., Šebková, H., & Teichler, U. (2007). Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy*, 20(4), 373–389.
- Harklau, L. (2001). From high school to college: student perspectives on literacy practices. *Journal of Literacy Research*, 33(1), 33–70.
- Hillman, K. (2005). *The first year experience: The transition from secondary school to university and TAFE in Australia*. Australian Council for Education Research.
- Hebdon, S. (2015). Embedding support for students transitioning into higher education: Evaluation of a new model. *International Journal of Training Research*, 13(2), 119–131. <https://doi.org/10.1080/14480220.2015.1082926>
- Holmegaard, H. T., L. M. Madsen, & L. Ulriksen. (2014). A Journey of Negotiation and Belonging: Understanding Students' Transitions to Science and Engineering in Higher Education. *Cultural Studies of Science Education*, 9(3), 755–86.
- Ivanič, R., , Edwards , R. , Barton , B. , Martin-Jones , M. , Fowler , Z. , Hughes , B. , Mannion , G. , Miller , K. , Satchwell , C. and Smith , J. (2009). *Improving Learning in College: Rethinking Literacies Across the Curriculum*. Routledge.
- Jessen, A., & Elander, J. (2009). Development and evaluation of an intervention to improve further education students' understanding of higher education assessment criteria: three studies. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 359–380. <https://doi.org/10.1080/03098770903272461>
- Kagan, S. L. (1991). Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education. In B. Spodek, & O. Saracho (Eds.), *Yearbook in early childhood education* (Vol. 2, pp. 132-151). New York: Teachers College Press.

- Kapp, R., & Bangeni, B. (2020). Black working-class students' negotiation of boundaries across time and space: a longitudinal analysis. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 8(1), 81–95.
<https://doi.org/10.14426/cristal.v8i1.233>
- Kodama, C. M., Han, C., Moss, T., Myers, B., & Farruggia, S. P. (2018). *Getting College Students Back on Track : A Summer Bridge Writing Program*. <https://doi.org/10.1177/1521025116670208>
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. Literacies. Routledge.
- Lillis, T. M. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353–388.
<https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T., & Scott, M. (2008). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), pp. 5–32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Montes, S., & Tusting, K. (2023). Identity, Agency and Meaning: Exploring writing experiences across school and non-academic contexts [Manuscript in preparation].
- Montes, S., & Tusting, K. (In press). Writing in transitions across the lifespan In R. Dippre, & T. Phillips (Eds.). *Improvisations: Methods and Methodologies for Lifespan Writing Research*. WAC Clearinghouse.
- Nordquist, B. (2017). *Literacy and mobility. Complexity, Uncertainty, and Agency at the Nexus of High School and College*. Routledge.
- Nordquist, B., & Lueck, A. (2020). Educational Progress-Time and the Proliferation of Dual Enrollment. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 64(3), 251–257. <https://doi.org/10.1002/jaal.1097>
- Pessoa, S., Miller, R. T., & Kaufer, D. (2014). Students' challenges and development in the transition to academic writing at an English-medium university in Qatar. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(2), 127–156. <https://doi.org/10.1515/iral-2014-0006>
- Quinn, J. (2010). Rethinking ‘failed transitions’ to higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118–129). Routledge.
- Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thexton, W., & Noble, J. (2005) *From Life Crisis to Lifelong Learning: Rethinking Working Class ‘Drop Out’ from Higher Education*, York: Joseph Rowntree Foundation.
- Regalado, M. (2004). Competence, Confidence, and Connections Aiding the Transition to College Competence, Confidence , and Connections : Aiding the Transition to College. *College & Undergraduate Libraries*, 10(2), 89–97. <https://doi.org/10.1300/J106v10n02>
- Stokes, J. (2014). Student perspectives on transitioning to university in South Australia: Exploring skill needs identified by commencing enabling program students. *International Journal of Learning in Higher Education*, 20(4), 1–8.
- Smith, A. (2020). Across, through, and with: ontological orientations for lifespan writing research. In R. J., Dippre, & T., Phillips, (Eds.), *Approaches to lifespan writing research: generating an actionable coherence*. The WAC Clearinghouse.

- Spelman Miller, K., & Stevenson, M. (2018). Transitions in Writing: An Introduction. In K. Spelman Miller, & M. Stevenson (Eds.), *Transitions in Writing*. BRILL.
- Taylor, C. A., & Harris-Evans, J. (2018) Reconceptualising transition to Higher Education with Deleuze and Guattari. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1254-1267. 10.1080/03075079.2016.1242567
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tusting, K., Barton, D., McCulloch, S., Papen, U., & Potts, D. (2018). Researching writing across the lifespan: The value of literacy studies for highlighting social and contextual aspects of change. *Writing and Pedagogy*, 10(3), 401-422. <https://doi.org/10.1558/wap.34589>
- Tusting, K., & Barton, D. (2016). Writing disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education. *Ibérica* 32, 15-34.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. The University of Chicago Press.
- Wahleithner, J. M. (2020). The High School – College Disconnect: Examining First-Generation College Literacy Preparation. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 64(1), 19-26. <https://doi.org/10.1002/jaal.1057>
- Weaver, M. (2013). Student Journey Work: A Review of Academic Library Contributions to Student Transition and Success. *New Review of Academic Librarianship*, 19(2), 101-24.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

ACKNOWLEDGEMENTS:

We appreciate the collaboration of stakeholders from the PACE program team at the Universidad de Chile and ARPA program from CIAE, including Fabián Retamal, Daniela Serey, Rodrigo Loyola, Constanza Alvarado, and Patricio Felmer. Additionally, we acknowledge the contributions of team members from the Propaedeutic program of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, namely Marisol Velázquez, Carlos Leonardo Corrial, Juan Carlos Órdenes, Daniela Paz Tapia Salinas, Felipe Israel Sepúlveda González, and Claudia Guerra. Our heartfelt thanks also go to the participants who generously shared their time and experiences with us.

FUNDING:

This project was developed with the support of ANID/Becas Doctorado en el extranjero 72210207, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Gobierno de Chile.

ABOUT THE AUTHORS:

Soledad Montes is a doctoral researcher at the Department of Linguistics and English Language, Lancaster University (UK). Her research interests include academic literacies, writing across the curriculum, lifespan writing, and writing in transitions. She is the editor of the Latin American Section of the WAC Clearinghouse International Exchanges book series.

Karin Tusting is professor at the Department of Linguistics and English Language, Lancaster University. Her research has been predominantly in the areas of literacy studies and linguistic ethnography. Recent publications include *Academics writing* (Routledge 2019, with McCulloch, Bhatt, Hamilton and Barton), and the *Handbook of Linguistic Ethnography* (editor, Routledge 2020).



DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES EN EL MARCO DE PROGRAMAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS Y PROFESIONALES

Estela Inés Moyano | Universidad Nacional Guillermo Brown y Universidad de Flores |
estelainesmoyano@gmail.com*

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.06>

Recibido: 17-10-2023 | Aceptado: 02-02-2024

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es presentar el diseño de un conjunto de instrumentos para elaborar datos que permitan la evaluación del desempeño de la producción textual por parte de los estudiantes en programas universitarios de enseñanza de la escritura basados en el concepto de género discursivo, así como para construir uno de los indicadores para la valoración de esos programas. Se propone el diseño de una plantilla general para la selección de los recursos lingüísticos a considerar en la enseñanza y la evaluación, una guía de edición para ser utilizada por los estudiantes en el proceso de escritura y dos rúbricas, una detallada y una más sintética pero ponderada, que permite dar peso relativo a cada dimensión evaluada. Estos instrumentos se proponen también como un aporte al campo de los estudios de la escritura, pues pueden ser aplicados a diferentes programas o centros destinados a su enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Programas universitarios de escritura, evaluación de producción textual, instrumentos de evaluación de escritura, guía de edición, rúbricas.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar o desenho de um conjunto de instrumentos para preparar dados que permitam avaliar o desempenho da produção textual de estudantes em programas universitários de ensino da escrita baseados no conceito de gênero discursivo, bem como construir um dos indicadores para a avaliação desses programas. É proposta a concepção de um modelo geral para a seleção dos recursos a serem considerados no ensino

**Para correspondencia, dirigirse a Estela Inés Moyano, Universidad Nacional Guillermo Brown, Mitre 1399 (1846), Adrogué.*

e na avaliação, um guia de edição a ser utilizado pelos alunos no processo de escrita e duas rubricas, uma detalhada e outra mais sintética, mas ponderada, atribuindo peso relativo a cada dimensão avaliada. Esses instrumentos podem ser uma contribuição ao campo dos estudos da escrita, uma vez que podem ser aplicados em diversos programas ou centros destinados ao seu ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Programas universitários de escrita, avaliação da produção textual, instrumentos de avaliação da escrita, guia de edição, rubricas.

ABSTRACT: The main aim of this work is to present the design of a set of instruments to elaborate data for the evaluation of the performance of textual production by students in university writing programs based on the concept of genre, as well as to build one of the indicators for the evaluation of these programs. The design of a grid with a set of resources is proposed to select those to be considered in teaching and evaluation. Then, other instruments are suggested, such as an editing guide to be used by students in the writing process and two rubrics, one detailed and one more synthetic but weighted, which allows giving relative value to each dimension evaluated. Finally, these instruments may contribute to the field of writing studies since they can be applied to different programs or writing centers.

KEYWORDS: University writing programs, evaluation of textual production, writing evaluation instruments, editing guide, rubrics.

INTRODUCCIÓN

La relevancia de la enseñanza de la lectura y la escritura académica en diferentes niveles educativos es reconocida ampliamente en todo el mundo, así como también la enseñanza de estas competencias para abordar géneros profesionales en el nivel superior (Bawarshi & Reiff, 2010; Bazerman et al., 2010; Carlino, 2005; Halliday, 1993; Martin, 1993; Moyano & Vidal Lizama, 2023; Navarro, 2017; Rose & Martin, 2012; Thaiss et al., 2012, entre muchos otros). Es de consenso que estas prácticas favorecen el acceso al conocimiento en los diferentes grupos disciplinares, pero cabe señalar que también promueven el desarrollo de pensamiento crítico para la actuación en sociedad.

Para lograr estos beneficios de la enseñanza de la lectura y la escritura, sostenemos la necesidad de cumplir con algunos requerimientos. En primer lugar, proponemos focalizar la enseñanza en géneros y recursos del lenguaje especializados en diferentes disciplinas. Estos recursos han sido estudiados en el marco de la lingüística sistémico-funcional (LSF) por diversos autores (Christie & Martin, 1997; Coffin, 2006; Halliday, 2004; Halliday & Martin, 1993; Korner et al., 2007, entre otros). Siguiendo a Halliday (1993), afirmamos que para el aprendizaje de contenidos disciplinares mediante el desarrollo de competencias de lectura y escritura es necesario ampliar el conocimiento que los estudiantes tengan sobre el sistema general del lenguaje. Esto demanda añadir a los recursos que ya conocen por ser característicos del ámbito de la comunicación familiar, de la vida cotidiana, aquellos propios del discurso

científico. Por otra parte, como ha señalado Martin (1993), estos recursos se han extendido al ámbito de la política, la comunicación masiva, la administración pública y privada, de manera que se utilizan para la construcción de significado en los diferentes géneros de las esferas sociales de poder. En consecuencia, manejarlos para la comprensión y producción de textos permite a los sujetos la participación crítica en la vida pública. En especial, el dominio de géneros argumentativos y explicativos, así como de macrogéneros que estimulen el desarrollo del pensamiento crítico contribuye en este sentido (cf. también Ramírez et al., 2021).

En segundo lugar, otro requerimiento importante para la enseñanza de estas competencias consiste en contar con un dispositivo didáctico del que los estudiantes puedan apropiarse para utilizarlo como modelo para su proceso de escritura. Este modelo debería contribuir al acceso a géneros ajenos a su experiencia, no solo durante el período de formación en el sistema educativo sino a lo largo de toda la vida posterior. Proponemos que esta estrategia de enseñanza esté basada en la reflexión sobre las características lingüísticas de los géneros que se enseñan: su estructura esquemática, su propósito social y los recursos de lenguaje sobresalientes para la construcción de significado en cada género. Para llevar a cabo esta tarea, asumimos dos definiciones de Martin y Rose (2008) para el concepto de género. La primera, considerada “operativa”, entiende al género como actividad social con un propósito específico, que se lleva a cabo en etapas y que se manifiesta a través del lenguaje. En el ámbito de las disciplinas, y por lo tanto en la academia y las esferas laborales, se trata de actividades en las que el lenguaje verbal es constitutivo, acompañado de otros como el gráfico para los textos escritos o la gestualidad para los textos orales. La segunda, una definición considerada por los autores como más “técnica”, refiere al género como configuración de significados generados por las variables de registro (campo, tenor y modo), que se realizan o manifiestan a través de los recursos del lenguaje. De ahí que consideremos fundamental que los estudiantes puedan identificar las características lingüísticas propias de cada género. Para ello, el aparato teórico de la LSF ha desarrollado conceptualizaciones que permiten llevar a cabo tanto el análisis como la enseñanza y la evaluación de textos como instancias o manifestaciones de géneros discursivos (Halliday & Matthiessen, 2004; Hao, 2020; Martin, 1992; Martin & Rose, 2007, 2008).

La evaluación de la evolución de desempeño de los estudiantes en el proceso de escritura de un texto como instancia de un género es de fundamental importancia en un programa de enseñanza de la lectura y la escritura. Esto se debe a que aporta a dos diferentes finalidades. Por un lado, la evaluación permite dar retroalimentación a los estudiantes durante el proceso. Por otro, ofrece información para monitorear la eficacia de los programas, dado que uno de los parámetros para ello es precisamente el seguimiento de la evolución de los estudiantes en sus competencias. Sin embargo, uno de los problemas que se presenta a quienes realizan el trabajo de enseñanza es cómo efectuar la evaluación, produciendo datos a fin de utilizarlos como indicadores del progreso estudiantil.

Diferentes programas que tienen como eje la enseñanza de la lectura y la escritura basada en géneros desde la perspectiva de la LSF se han propuesto el seguimiento de los estudiantes en los términos mencionados. En general,

se concentran en la evaluación de una producción textual al finalizar la aplicación de la variante didáctica elegida (Álvarez et al., 2023; Mitchel & Pessoa, 2017; Pessoa et al., 2018). Este seguimiento se fundamenta en el desarrollo de una herramienta elaborada por Humphrey, Martin, Dreyfus y Maboob (2010), denominada *3x3 Toolkit*. Esta se propone como estrategia para guiar el análisis de los géneros a deconstruir con los estudiantes, así como también para la elaboración de rúbricas que permitan la evaluación de sus textos. Se trata de una grilla que recorre los diferentes niveles del texto, organizados en tres estratos, y las diferentes metafunciones, es decir, los tres diferentes tipos de significado que el lenguaje construye. De esta manera, se guía particularmente a los docentes disciplinares, no especializados en lenguaje, para llevar a cabo las tareas de enseñanza y evaluación basadas en los criterios sobre género en el marco de la LSF. Posteriormente, se desarrolló para la enseñanza en la asignatura Inglés, otra caja de herramientas, denominada *4x4 Toolkit* (Humphrey, 2013), que también fue utilizada en el contexto de la enseñanza de contenidos disciplinares (Humphrey & McNaught, 2015). Por otro lado, Rose (2008) elaboró su propia grilla de evaluación para su programa *Scaffolding Academic Literacy* (SAL), que sigue parámetros similares pero con mayor simplicidad, lo que asegura el acceso a docentes disciplinares.

El objetivo del presente trabajo es presentar el diseño de un conjunto de instrumentos que son utilizados para la evaluación de textos producidos por los estudiantes en el marco de dos programas desarrollados y en ejecución en Argentina que aplica un dispositivo didáctico específico (Moyano, 2018, 2023a). Esa evaluación permite mostrar la evolución en la escritura de un texto que instancie un género determinado en el marco de cada asignatura asociada a un programa. En primer lugar, presentamos el contexto en el que se aplican esos instrumentos. Luego, explicamos cómo han sido contruidos y cuál es el uso que se da a cada uno con dos propósitos: monitorear el desarrollo de las competencias de escritura de un género en estudiantes universitarios, así como también evaluar la eficacia de las prácticas pedagógicas aplicadas en los programas referidos. Pese a estar enmarcados en una propuesta teórica definida, se espera que estos instrumentos sean un aporte a los estudios de la escritura basados en otros marcos.

CONTEXTO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Dos aspectos son centrales a la hora de presentar el contexto en el que se aplican los instrumentos que son objeto de este artículo. El primero, un dispositivo didáctico elaborado para su aplicación sistemática en programas de escritura. El segundo, las características del diseño de los programas en los que se aplica esa didáctica.

Leer y Escribir para Conocer: el dispositivo didáctico

A partir de modificaciones introducidas a la propuesta denominada *Teaching and Learning Cycle* (Rose & Martin, 2012), elaboramos un dispositivo denominado recientemente Leer y Escribir para Conocer (LEC) (Figura 1) (Moyano 2007, 2013a, 2023b). Este tiene tres etapas: Deconstrucción; Construcción, precedida por una subetapa llamada Diseño; y Edición. La Deconstrucción consiste en identificar en interacción con los estudiantes el propósito, la estructura esquemática y los recursos lingüísticos relevantes en un género, a partir del análisis de un texto que lo instancie. La Construcción es el momento en el que el estudiante elabora su propio trabajo escrito, previamente planificado y esquematizado en la subetapa Diseño. Por último, la Edición es la etapa en la que, luego de recibir una

retroalimentación grupal, los estudiantes producen una segunda versión del trabajo. Esta versión se logra ajustando el texto inicial a las características del género observadas en la Deconstrucción, lo que conduce también a lograr la construcción de conocimiento buscada. Todas las etapas están permeadas por la reflexión sobre el registro: el campo (construcción de la disciplina como mundo en el que se inserta la propia producción), el tenor (relaciones entre el autor y su audiencia) y el modo (grado de abstracción del lenguaje y adecuación al modo escrito). Finalmente, se destaca el andamiaje prestado por el docente, desde la heteronomía o trabajo conjunto, a la autonomía o trabajo individual en cada etapa en el marco de la enseñanza explícita, de manera que el estudiante tenga claro qué, cómo y por qué se lleva a cabo cada actividad.

Figura 1. *Leer y Escribir para Conocer*

Negociación del campo	Deconstrucción		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual	↓
	Diseño del Texto	Construcción	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual	↓
Negociación del tenor y el modo	Edición		* Edición conjunta * Edición en pequeños grupos * Edición individual	↓

Fuente: basado en Moyano (2007, 2013, 2023b)

Características de los programas de escritura en los que se aplica el dispositivo didáctico

Los programas de lectura y escritura en los que actualmente se aplica LEC (Moyano, 2018, 2023a), responden a un diseño presentado en Moyano (2017), aunque cada uno de ellos incluye variaciones. Se trata de programas desplegados a lo largo de las carreras de una institución universitaria y a través de todo el currículum. Concretamente, se selecciona una asignatura por cada cuatrimestre o cada año de cada carrera, a fin de que un equipo integrado por docentes especializados en enseñanza de la lectura y la escritura (en adelante, “el docente”) se ocupe de aplicar el dispositivo LEC para guiar a los estudiantes en la producción de un texto como instancia de un género. La elección del género es realizada por el docente de cada asignatura (en adelante, “el docente disciplinar”). El trabajo se realiza de manera conjunta entre el docente del programa y el docente disciplinar, planificado en el marco de lo que se conoce como negociación entre pares (Moyano, 2010; Moyano & Giudice, 2016). En el trabajo de enseñanza de la lectura y la escritura, el docente se hace cargo de la aplicación de LEC, mientras el docente disciplinar se ocupa fundamentalmente de la reflexión sobre el campo de la disciplina, aunque contribuye también a la identificación de aspectos del tenor y del modo.

INSTRUMENTOS DISEÑADOS PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS DE ESTUDIANTES

El seguimiento del desarrollo de competencias de los estudiantes para la escritura de un género determinado se lleva a cabo mediante la comparación entre la primera versión del texto producido y su versión editada. Esta comparación permite dar cuenta de la evolución del texto, atendiendo a los parámetros enseñados en la fase Deconstrucción de LEC. Asimismo, se observa el crecimiento de los estudiantes en relación con la apropiación de los rasgos del género instanciado en el texto, así como también con la construcción de conocimiento (Moyano & Blanco, 2021).

Como se anticipó, para la Deconstrucción se utiliza un texto, ofrecido por el docente disciplinar, que instancia el género elegido para trabajar. Ese texto se emplea como modelo para mostrar a los estudiantes qué características se espera que tenga el que cada uno de ellos o cada pequeño grupo produzca (Bassa Figueredo & Retamal Hoffman, 2023; Blanco & Moyano, 2023; Serpa, 2021,). El análisis del texto modelo es realizado siguiendo la metodología propuesta por Martin (2009) y Martin y Rose (2007), adaptada al español por Moyano (2021). Los recursos identificados en el análisis se enseñan en la Deconstrucción y son los que se tienen en cuenta para la enseñanza de la Edición del texto. Asimismo, son los que se consideran para evaluar tanto la primera versión como la versión editada. Esto es lo que permite valorar la evolución de los estudiantes en el proceso. Sin embargo, para la calificación se considera solo la versión editada, pues es la que se entiende como texto terminado.

Para realizar este trabajo se utilizan una serie de instrumentos que se describirán en lo que sigue. En primer lugar, se mostrará una plantilla general, que da cuenta de los recursos que hasta el momento se han puesto en juego en la enseñanza de diferentes géneros. De esa plantilla, se seleccionan los aspectos a incluir en la elaboración de un instrumento que se denomina Guía de Edición, de acuerdo con lo observado en la Deconstrucción del texto que funciona como modelo de instanciación del género elegido para trabajar. En esa Guía, se recogen los aspectos que los estudiantes deben tener en cuenta para editar sus propios textos y da lugar luego a la construcción de una rúbrica que se utiliza para la evaluación. Así, se trabaja de manera coherente en la enseñanza y la evaluación a lo largo del proceso: Guía de Edición y rúbrica resultan consistentes entre sí, lo que permite que los estudiantes tengan muy en claro qué aspectos del texto van a ser considerados para su evaluación, en el marco de la enseñanza explícita.

Cabe señalar que en cada asignatura en la que se trabaje, el género elegido variará; y, por lo tanto, también lo hará cada uno de los instrumentos diseñados a partir de la plantilla general. Para la ejemplificación de la construcción de los diferentes instrumentos que se presentan en este artículo, particularmente la Guía de Edición y las rúbricas, se utilizan los elaborados en el marco de la asignatura Ciencia, Tecnología y Sociedad, materia de primer año de varias carreras de una de las universidades en las que este tipo de programas se aplica. El género con el que se trabaja en esa asignatura es una versión simplificada de un Proyecto, ya sea un Proyecto de resolución de problemas o un Proyecto de investigación. En un artículo elaborado por Blanco y Moyano (2023), se da cuenta detallada de los recursos sobre los que se llama la atención al enseñar este género, que también pueden inferirse de los instrumentos presentados aquí.

Una plantilla orientadora para la evaluación

Se muestra a continuación una plantilla general (Tabla 1)¹, que presenta similitudes y diferencias con el instrumento llamado *3x3 Toolkit* (Humphrey et al., 2010). Cabe señalar que esta plantilla se diseñó para ser utilizada por el docente, especialmente para la evaluación de los trabajos de estudiantes. Sin embargo, puede ser también utilizada como complemento a la propuesta de Moyano (2021) para el análisis de género a realizar sobre textos que se utilizarán como modelo en la etapa Deconstrucción, particularmente por los docentes en formación.

En la primera columna de la Tabla 1, se registran las dimensiones a tener en cuenta en cada caso: la estructura esquemática del texto, los recursos lingüísticos puestos en juego en el discurso (surgidos de la descripción de los sistemas semántico-discursivos propuestos por Martin, 1992, reelaborados por Martin y Rose, 2007, y por Hao, 2020), algunos recursos léxico-gramaticales (Halliday & Matthiessen, 2004) y algunos aspectos gráficos. Se consideran también las relaciones entre texto e imágenes, bajo el nombre de multimodalidad (Martin & Rose, 2008). En el nivel de discurso y en el léxico-gramatical, se consideran los diferentes significados que construye el lenguaje: los ideacionales, los interpersonales y los textuales. Los recursos ideacionales son responsables de la construcción de mundo y de las relaciones entre oraciones en el texto; los interpersonales, de la evaluación de cosas, personas y conductas, así como de la interacción de voces en el discurso y de la opción entre proposiciones y propuestas en la gramática; y los textuales, de la organización de la información en el discurso y el seguimiento de las entidades involucradas. A continuación, hacia la derecha, se muestra una columna que, bajo la denominación “aspectos”, señala los que se tendrán en cuenta en cada dimensión. Finalmente, se despliegan las preguntas que guían la observación de los textos estudiantiles, atendiendo a las diferentes dimensiones contempladas y a los significados o metafunciones del lenguaje. Es importante señalar que en esta plantilla hay una simplificación de los recursos teóricos, a fin de optimizar su aplicación, y que el instrumento no resulte exhaustivo sino orientador.

Tabla 1. *Plantilla general para la evaluación*

Dimensión	Aspectos	Preguntas
Estructura esquemática	Presencia de todas las etapas obligatorias	¿Están presentes en el texto todas las etapas obligatorias del género? ¿Qué etapas están presentes y cuáles faltan?
	Orden de las etapas (si es pertinente)	¿Las etapas están ordenadas de forma adecuada?
	Compleción de cada etapa	¿Todas las etapas están completas? ¿Algunas etapas están incompletas?
	Relación lógica entre etapas	¿Resulta consistente la relación entre las etapas? ¿Hay coherencia entre estas?

¹ Esta plantilla fue elaborada por la autora de este artículo, Martín Acebal, Cecilia Serpa y Lorena Bassa Figueredo.

Estrato semántico discursivo	Ideación	Léxico técnico	¿Se utiliza el léxico específico correspondiente al campo disciplinar? ¿La densidad del léxico técnico que se utiliza es adecuada considerando la audiencia a la que se apunta?
		Relaciones taxonómicas	¿Son claras / correctas las relaciones taxonómicas que se despliegan en el texto? Se consideran relaciones clase-subclase, todo-parte, antonimia-sinonimia, fundamentalmente.
		Relaciones nucleares	¿Se construyen figuras con los elementos propios de su configuración: entidades, actividades, cualidades y/o entidades que añadan significados de modo, tiempo o lugar, si estas últimas son pertinentes en cada caso? ¿Se construyen figuras de ocurrencia para construir etapas o fases dinámicas en el texto, realizadas mediante verbos de acción? ¿Las actividades son llevadas a cabo por personas o cosas o se construyen de manera impersonal cuando corresponda? ¿Se construyen figuras de estado para introducir, identificar, clasificar o calificar entidades y construir etapas o fases estáticas en el texto que puedan describir o caracterizar un objeto? ¿Se encuentran en estas figuras actividades estáticas realizadas a través de verbos como “ser”, “estar” o similares para construir la relación entre entidades o entidades y cualidades?
		Metáfora gramatical ideacional	¿Se construyen adecuadamente las metáforas gramaticales, empaquetando figuras en grupos nominales?
	Conexión	Conexiones externas	¿Se presentan las actividades lógicamente conectadas mediante conjunciones externas (causa, consecuencia, tiempo, concesión)? ¿Se infieren claramente las relaciones lógicas implícitas a partir de la expectativa creada por el género?
		Conexiones internas	¿Se utilizan las conjunciones internas adecuadas en función de las relaciones lógicas entre partes del texto (tiempo interno, causa o consecuencia interna)?
		Metáfora lógica	¿Se utilizan adecuadamente recursos metafóricos (sustantivos, verbos, frases prepositivas en lugar de conjunciones) para la construcción de relaciones lógicas entre metáforas gramaticales ideacionales?
	Identificación		¿Se logra un adecuado seguimiento de las entidades a lo largo del texto? ¿Se usa adecuadamente la repetición? ¿Se usa adecuadamente la elipsis? ¿Se usan adecuadamente los pronombres?

	Periodicidad	Macro hiperTemas e	¿Se presentan adecuadamente momentos de anticipación de la información que luego se despliega en el texto (oraciones o párrafos anticipatorios)? ¿Se ubican esas anticipaciones al inicio del texto y al comienzo de cada apartado?
		macroNuevo hiperNuevo e	¿Se colocan oraciones/párrafos como síntesis de la información desplegada en el texto? ¿Se colocan oraciones sintetizadoras después de cada apartado, en caso de ser pertinente?
		Tema y método de desarrollo	¿Los Temas no marcados de cada oración contribuyen a construir adecuadamente el método de desarrollo en el texto, de modo de orientar a un aspecto del campo del texto o de una etapa? ¿Se utilizan Temas marcados para cambiar la orientación del tópico del texto?
	Valoración	Actitud Graduación Compromiso	¿Se utilizan los recursos del sistema de actitud (afecto, apreciación y/o juicio) para evaluar personas, cosas o conductas, según lo que se requiera? ¿Se utilizan recursos para graduar los significados evaluativos, cuando es necesario? ¿Se utilizan recursos de compromiso para que el texto represente una sola voz o incluya diferentes voces o posiciones en relación a una idea o propuesta, según corresponda? ¿Se identifican claramente las fuentes de las valoraciones y las relaciones entre las voces en el texto?
Estrato léxico-gramatical			¿El tiempo verbal utilizado en las oraciones es adecuado para la etapa del género? ¿Se distingue entre proposiciones y propuestas cuando es necesario en el texto? ¿Los verbos de las oraciones concuerdan en número y persona con el Tema?
Estrato gráfico		Ortografía, acentuación, puntuación	¿Utiliza de manera adecuada las normas de puntuación, acentuación y ortografía?
		Convenciones gráficas (formato textual)	¿Cumple con las condiciones de entrega solicitadas (tipografía, tamaño de letra, márgenes, carátula)? ¿Se utilizan las normas APA para la incorporación de referencias en el texto y la construcción del apartado correspondiente?
Multimodalidad		Integración con el texto (referencias y epígrafes)	¿Se utilizan referencias textuales que expliquen el uso de imágenes, cuadros, gráficos o tablas? ¿Las referencias dan cuenta, de manera cabal, a lo propuesto por imágenes, cuadros, gráficos o tablas?

	Pertinencia (adecuación de las imágenes a la técnica del género)	¿Se utilizan imágenes acordes al registro y al género? ¿Representan visualmente la información textual? ¿Se utilizan modos de representación (fotográfica, pictórica, gráfica, esquemática, etc.) acordes al registro y al género?
	Relaciones explícitas entre el gráfico y el texto	¿Se expresan de manera explícita las relaciones entre los gráficos (imágenes, cuadros, gráficos o tablas) y el texto? ¿Las relaciones expresadas textualmente aluden de manera adecuada a los gráficos?

La Guía de Edición

En este subapartado, presentamos la Guía de Edición², que los estudiantes aplican en la etapa de LEC correspondiente. Este instrumento recoge los recursos enseñados en la etapa de Deconstrucción del género con el cual se trabaja. La tarea del docente en la clase de Edición conjunta es enseñar a los estudiantes a revisar las características de la primera versión de sus textos paso a paso, siguiendo la guía propuesta.

Ya en la primera formulación de LEC (Moyano, 2007), habíamos definido que los estudiantes deben recibir formación acerca de cómo llevar a cabo la etapa Edición para lograr la versión final de sus textos, teniendo en cuenta la estructura esquemática del género que instancian, el modo en que se logra el propósito social y los recursos lingüísticos utilizados para la construcción de significado. Para ello, se propuso que el docente haga una retroalimentación general, no individual, acerca de qué aspectos de los textos producidos demandan atención para su modificación. A partir de ahí, se requiere al menos una clase de Edición conjunta, en la que el docente modele la realización de la etapa en reflexión con los propios estudiantes. Dada la dificultad que este trabajo ofrece a los estudiantes, se optó en un momento posterior por sistematizarlo mediante el uso de la Guía de Edición. En definitiva, no se cambia sustancialmente el objetivo de la etapa ni tampoco su enseñanza, sino que se incrementa el andamiaje de su realización con este instrumento.

En la Tabla 2 presentamos un ejemplo de Guía de Edición, particularmente la utilizada para la enseñanza del Proyecto de estructura simplificada que se aplica en la asignatura Ciencia, Tecnología y Sociedad, correspondiente al primer año de todas las carreras en una de las universidades que disponen de un programa de lectura y escritura en Argentina, como ya señalamos.

² La Guía de Edición fue propuesta por primera vez por Cecilia Serpa para contribuir al trabajo de edición que los estudiantes realizan en la propuesta LEC. Luego de su aplicación y testeo, la coordinadora de los programas ya mencionados decidió su adopción.

Tabla 2. Guía de Edición para el género Proyecto³

		Sí	No	Tengo dudas
Estructura esquemática	¿La estructura del texto incluye las cuatro etapas: presentación del problema, preguntas de investigación, objetivos y solución (problemas de hecho) o hipótesis (problemas de conocimiento)?			
	¿Las etapas están ordenadas y completas? La presentación del problema, ¿incluye la situación esperada y la contraexpectativa?			
	¿Hay coherencia y consistencia entre las etapas? Esta pregunta se desagrega en las que siguen: - ¿El problema remite a la realidad y contradice lo deseable o situación ideal? - ¿Las preguntas son pertinentes respecto del problema y se desprenden de él? - ¿Los objetivos son realizables y permiten alcanzar una solución o confirmar una hipótesis? - ¿La solución efectivamente se presenta como una respuestas al problema o la hipótesis resulta consistente y plausible con respecto al problema?			
	¿Se incluyen los subtítulos correspondientes a cada etapa?			
Recursos lingüísticos	Las preguntas de investigación ¿se realizan como interrogaciones directas, entre signos de pregunta?			
	Los objetivos ¿se enuncian en infinitivo?			
	¿El texto utiliza palabras propias del campo disciplinar en que se inserta el proyecto, es decir, palabras técnicas?			
	¿Se utilizan palabras valorativas para evidenciar el posicionamiento del autor respecto del problema y la solución?			
	En la presentación del problema, ¿la situación esperada y la contraexpectativa se conectan explícitamente mediante un conector de contraexpectativa (pero, sin embargo, en cambio)?			
	¿Las oraciones están completas, es decir, tienen participantes y circunstancias cuando corresponda, organizados en torno a un proceso?			
	¿Se utiliza el punto y aparte para separar párrafos y cada párrafo corresponde a un conjunto de ideas o una etapa del texto?			
	¿Se utiliza el punto y seguido para separar oraciones y cada oración corresponde a una idea?			
Recursos gráficos	¿El texto sigue los criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos de los autores, materia, etc.?			
	¿El texto es normativamente correcto: ortografía, uso de tildes, distinción entre mayúsculas y minúsculas, etc.?			

³ Pese a que la puntuación es un recurso gráfico, aquí se la considera dentro de los recursos lingüísticos porque se enfatiza el rol del punto y el punto seguido para determinar unidades de significación. De la misma manera se hace en el resto de los instrumentos contruidos.

En la primera columna, se disponen las dimensiones que los estudiantes tienen que considerar para editar sus textos. En la segunda, se formulan preguntas para guiarlos en su observación, a fin de que identifiquen qué mantener y qué modificar para construir la versión editada.

Como se puede observar, el lenguaje teórico se simplifica, conservando algunos términos técnicos que no se reemplazan para los estudiantes, sino que se definen en el momento de la Deconstrucción a fin de que se familiaricen con ellos. Esto se debe a que los estudiantes necesitan utilizar metalenguaje para identificar los recursos sobre los cuales reflexionan en las diferentes etapas de la propuesta LEC y compartirlo con el docente para hablar de los textos.

En suma, en la clase de Edición conjunta los estudiantes aprenden a utilizar la Guía para controlar si su texto tiene las características esperadas o si debe ser modificado para lograrlas y producir así el significado que se busca construir. Dos ejemplos de la resolución de esta etapa de LEC con Guías de Edición se ofrecen en Moyano y Blanco (2021), mostrando las modificaciones introducidas a las primeras versiones por los propios estudiantes.

Rúbricas para la evaluación de los textos

La elaboración de rúbricas para la evaluación de los trabajos de estudiantes fue un recurso utilizado desde la primera aplicación de LEC (Moyano, 2007). Sin embargo, durante el transcurso de las diversas experiencias fuimos trabajando para lograr rúbricas cada vez más adecuadas para lograr el objetivo buscado. Estos instrumentos son aplicados por el docente tanto a la primera versión del texto producido por un estudiante o pequeños grupos de estudiantes como a la versión editada, a fin de comparar los resultados que arrojan en cada caso y poder valorar el avance entre ambas.

En una primera etapa, las rúbricas se elaboraron de manera extensa, detallando qué debería tenerse en cuenta para la evaluación y calificación de cada dimensión considerada, explicando lo más detalladamente posible qué rasgos determinan la nota asignada, que va en una escala de 1 a 10 puntos⁴. Así, surgieron rúbricas como la que se presenta en la Tabla 3, utilizada para evaluar la escritura de los Proyectos simplificados mencionados anteriormente. Si bien son de difícil elaboración, estas rúbricas ofrecen un grado de claridad interesante, que permite a los docentes tener un parámetro regular para la evaluación de los trabajos de diferentes estudiantes o grupos de estudiantes. Esto las vuelve altamente recomendables.

Tabla 3. Primera rúbrica elaborada para la evaluación del Proyecto

	Excelente 10-9	Muy bueno 8-7	Bueno 6-5	Regular 4-3	Mal 2-1
Estructura esquema- tica	-La estructura del texto incluye las cuatro etapas: presentación del problema,	-La estructura del texto incluye las cuatro etapas: presentación del problema, preguntas de	-Las etapas están desordenadas o incompletas.	-Hay problemas de coherencia o consistencia entre las etapas.	-La estructura del texto no se adecua al género.

⁴ En Argentina, la escala para la calificación numérica es de 1 a 10 puntos, siendo 7 la nota mínima de aprobación.

	preguntas de investigación, objetivos y solución (problemas de hecho) o hipótesis (problemas de conocimiento). Las etapas de la estructura presentan coherencia lógica entre sí. Sin embargo, incluye subtítulos no indicados o no incluye los subtítulos indicados	investigación, objetivos y solución (problemas de hecho) o hipótesis (problemas de conocimiento). Las etapas de la estructura presentan coherencia lógica entre sí. Sin embargo, incluye subtítulos no indicados o no incluye los subtítulos indicados			
Recursos lingüísticos	-Las preguntas de investigación se realizan mediante interrogaciones directas. -Los objetivos se enuncian en infinitivo. -El texto evidencia un nivel de tecnicidad adecuado (selección léxica adecuada al campo disciplinar en que se inserta el proyecto). -Se utilizan adecuadamente los recursos de valoración para evidenciar el posicionamiento del autor respecto del problema y la solución.	- Las preguntas de investigación se realizan mediante interrogaciones directas. -Los objetivos se enuncian en infinitivo. -El texto evidencia un nivel de tecnicidad oscilante (utiliza indistintamente léxico del sentido común y léxico técnico-específico). -Se utilizan adecuadamente los recursos de valoración para evidenciar el posicionamiento del autor respecto del problema y la solución.	- Las preguntas de investigación se realizan mediante interrogaciones directas. -Los objetivos se enuncian en infinitivo. -El texto evidencia un nivel de tecnicidad oscilante (utiliza indistintamente léxico del sentido común y léxico técnico-específico). -Los recursos de valoración para evidenciar el posicionamiento del autor respecto del problema y la solución resultan confusos o ambiguos.	- Las preguntas de investigación se realizan mediante interrogaciones directas. -La enunciación de los objetivos alterna entre el infinitivo y formas personales. -El texto no recurre al léxico propio del campo disciplinar: solo se utilizan recursos del sentido común). No se utilizan recursos de valoración para evidenciar el posicionamiento del autor en ningún caso.	-En las preguntas de investigación no se realizan interrogaciones directas. -En la enunciación de los objetivos no se utiliza el infinitivo. -El texto no recurre al léxico propio del campo disciplinar: solo se utilizan recursos del sentido común). -No se utilizan recursos de valoración para evidenciar el posicionamiento del autor en ningún caso.

	-Dentro de la presentación del problema, la situación esperada y la contraexpectativa se conectan explícitamente mediante un conector adversativo.	-Dentro de la presentación del problema, la situación esperada y la contraexpectativa se omite el uso de un conector adversativo, pero hay relación semántica de oposición construida por el posicionamiento del autor.	-Dentro de la presentación del problema, la situación esperada y la contraexpectativa se omite el uso de un conector adversativo y no resulta clara la relación semántica de oposición construida por el posicionamiento del autor.	-Dentro de la presentación del problema, la situación esperada y la contraexpectativa se conectan mediante conectores que no resultan lógicamente adecuados.	-Dentro de la presentación del problema, no se establece relación lógica ni semántica entre la situación esperada y la contraexpectativa.
	-Se utilizan siempre todos los elementos que corresponden a la estructura oracional, según la necesidad de la construcción de significado.	-Se utilizan siempre todos los elementos que corresponden a la estructura oracional, según la necesidad de la construcción de significado. En ocasiones, se requiere un reordenamiento de componentes a fin de mejorar el flujo de la información.	-Solo ocasionalmente se utilizan todos los elementos que corresponden a la estructura oracional sin alterar el significado que se desea construir. A veces, aparecen oraciones incompletas.	-En muchos casos, aparecen estructuras oracionales incompletas, de manera que el texto casi carece de claridad.	-La estructura de las oraciones está siempre incompleta. El texto carece completamente de claridad.
	-La puntuación se utiliza de forma adecuada para delimitar las unidades de sentido: oraciones y párrafos.	-La puntuación se utiliza frecuentemente de forma adecuada para delimitar las unidades de sentido: oraciones y párrafos.	-La puntuación se utiliza ocasionalmente de forma adecuada para delimitar las unidades de sentido. Se observan oraciones incompletas o demasiado extensas y párrafos que no tienen unidad semántica.	-La puntuación se utiliza frecuentemente de forma inadecuada para delimitar las unidades de sentido: oraciones o párrafos.	-La puntuación se utiliza habitualmente de forma inadecuada para delimitar las unidades de sentido: oraciones y párrafos.

Recursos gráficos	-El texto es normativamente correcto: ortografía, uso de tildes, distinción entre mayúsculas y minúsculas, etc.	-Salvo pequeños detalles, el texto es normativamente correcto: ortografía, uso de tildes, distinción entre mayúsculas y minúsculas, etc.	El texto presenta dificultades en el uso distintivo de mayúsculas y minúsculas, pero presenta pocos errores de ortografía y puntuación	- El texto presenta dificultades en el uso distintivo de mayúsculas y minúsculas o presenta cierta abundancia de dificultades ortográficas y de uso de tildes	El texto presenta alto grado de dificultades en el aspecto normativo: ortografía, uso de tildes, distinción entre mayúsculas y minúsculas, etc.
	-El texto sigue estrictamente los criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos del autor, etc.	-El texto sigue casi todos los criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos del autor, etc.	-El texto sigue algunos de los criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos del autor, etc.	-El texto sigue pocos criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos del autor, etc.	-El texto no sigue los criterios formales de presentación: fuente, interlineado, datos del autor, etc.

Sin embargo, estas rúbricas presentan un problema, que consiste en que todos los niveles del texto reciben el mismo peso en la evaluación. Es necesario valorar de manera diferente la resolución de la estructura esquemática o el uso de los recursos lingüísticos adecuados para la construcción de significado y los recursos gráficos, particularmente los que hacen a la ortografía o a las normas de presentación. Esto obedece a dos razones: la primera, al hecho de que no se enseñan los recursos gráficos y por lo tanto no pueden ser evaluados; la segunda, a que estructura y recursos lingüísticos tienen mayor incidencia en la construcción de significado.

Esta consideración fue la que nos llevó a la reformulación de las rúbricas, de manera que permitieran la introducción de coeficientes para la ponderación de la calificación asignada a los textos. Esta reformulación, que se puede observar en la Figura 2, pierde la valoración conceptual que ofrece el primer modelo de rúbricas, pero permite dar peso diferenciado a los rasgos evaluados. Una manera de tener criterios claros para la calificación de trabajos es la elaboración del primer tipo de rúbrica para orientar las decisiones que se toman en la segunda, que incluye como indicadores la mejor expresión de cada rasgo.

En la Tabla 3 se presenta la rúbrica en su versión completa, que incluye la ponderación y ejemplifica la construcción de datos para la evaluación de los estudiantes a partir de lo enseñado para cada género⁵. Este ejemplo muestra la rúbrica ponderada para el género Proyecto, tal como venimos haciendo a lo largo de este artículo.

⁵ El diseño de la rúbrica ponderada fue realizado en discusión entre la autora de este artículo y Cecilia Serpa.

Figura 2. Reformulación de la rúbrica

Dimensión	Significados	Indicadores	Estudiantes	
Estructura esquemática		Presencia de las cuatro etapas		
		Etapas ordenadas y completas		
		Coherencia y consistencia entre etapas		
		Inclusión de subtítulos		
		Construcción de párrafos para etapas o fases		
Texto/Discurso	Ideación	Uso de términos técnicos		
	Conexión	Presencia explícita de conector de contraexpectativa		
	Valoración	Uso de valoración para evidenciar posicionamiento		
Gramática	Ideacional	Construcción coherente de oraciones		
		Uso de punto seguido para delimitar oraciones con una idea		
		Objetivos formulados en infinitivo		
	Interpersonal	Preguntas de investigación: interrogaciones directas		
Aspectos gráficos		Corrección normativa: ortografía, uso de mayúsculas		
		Adecuación a criterios formales de presentación		
		Nota		

La primera columna de la rúbrica establece las dimensiones a evaluar, que consisten en los diferentes niveles o estratos del texto. Esas dimensiones se desagregan en grupos de indicadores (columna tercera), que expresan el mayor logro para cada uno, y que corresponden a diferentes significados o metafunciones (columna segunda). Más a la derecha de los indicadores, se incluyen columnas con diferentes funciones. La columna indicada con el número 1 muestra el puntaje máximo asignado para cada indicador. Como dijimos, estos se agrupan por dimensión, y cada una de ellas se califica con notas que van de 1 a 10 puntos (indicación en la columna que lleva el número 2). La columna número 3 establece el índice de ponderación. Esto es, cuántos puntos sobre 10 son asignados a cada dimensión. En las columnas indicadas con el número 4, se indica el puntaje obtenido por cada estudiante para cada indicador. Para calcular el puntaje ponderado que recibe un estudiante para cada dimensión (columna indicada con el número 5), se suman los puntos asignados a los indicadores correspondientes (registrados en la columna 4) y se los multiplica por la fracción indicada en la columna 3. Una vez obtenido el puntaje ponderado para cada dimensión, se los suma para tener como resultado la nota final ponderada. Como se observa en la Figura 3, esta calificación difiere de la nota sin ponderación, que surge de la suma del puntaje asignado en la columna señalada con el número 4 y su división por la cantidad de dimensiones evaluadas. La nota ponderada es mayor o menor a la no ponderada, según los valores obtenidos en las dimensiones con mayor o menor peso. Como puede observarse en los ejemplos, a mayor nota obtenida en los estratos superiores, mayor el valor de la nota ponderada.

Figura 3. Rúbrica ponderada

Dimensión	Significados	Indicadores				Estud. 1		Estud. 2		Estud 3		
			1	2	3	4	5	4	5	4	5	
Estructura esquemática		Presencia de las cuatro etapas	2	10	4/10	2,00	3,40	2,00	4,00	1,50	3,40	9,00
		Etapas ordenadas y completas	2			1,50		2,00		1,50		
		Coherencia y consistencia entre etapas	2			1,50		2,00		2,00		
		Inclusión de subtítulos	2			2,00		2,00		2,00		
		Construcción de párrafos para etapas o fases	2			1,50		2,00		1,50		
Texto/Discurso	Ideación	Uso de términos técnicos	2	10	3/10	1,50	2,25	2,00	3,00	2,00	3,00	9,16
	Conexión	Presencia explícita de conector de contraexpectativa	4			4,00		4,00		4,00		
	Valoración	Uso de valoración para evidenciar posicionamiento	4			2,00		4,00		4,00		
Gramática	Ideacional	Construcción coherente de oraciones	4	10	2/10	3,00	1,80	2,00	1,40	4,00	2,00	8,66
		Uso de punto seguido para delimitar oraciones con una idea	3			3,00		2,00		3,00		
		Objetivos formulados en infinitivo	2			2,00		2,00		2,00		
	Interpersonal	Preguntas de investigación: interrogaciones directas	1			1,00		1,00		1,00		
Aspectos gráficos		Corrección normativa: ortografía, uso de mayúsculas	5	10	1/10	5,00	1,00	2,00	0,50	1,00	0,20	5,66
		Adecuación a criterios formales de presentación	5			5,00		3,00		1,00		
		Nota				9,00	8,45	8,00	8,90	7,62	8,60	

Queda por explicar una columna más en la Figura 3: la que lleva el número 6. Como puede observarse, se obtiene un valor por dimensión. Ese valor corresponde a la calificación promedio de las notas no ponderadas asignadas a los estudiantes en cada dimensión. Para obtener ese dato, se suman las notas de cada estudiante en cada indicador de una dimensión y se divide el resultado por el número de estudiantes. Ese valor da cuenta del promedio obtenido por el grupo en cada dimensión, lo que permite registrar el desempeño global. Cuando ese cálculo se hace sobre la versión editada de los textos y se compara con el realizado sobre la primera versión, se puede evaluar el trabajo de enseñanza llevado a cabo por el docente e indica en qué aspectos es posible mejorar esa tarea.

Las rúbricas que se utilizan para la evaluación del trabajo estudiantil en relación con sus competencias de lectura y escritura, entonces, permiten poner atención en cada aspecto relevante del texto elaborado. Este trabajo ofrece un modo claro para calificar a los estudiantes en relación con la tarea demandada, así como para realizar un seguimiento de su evolución.

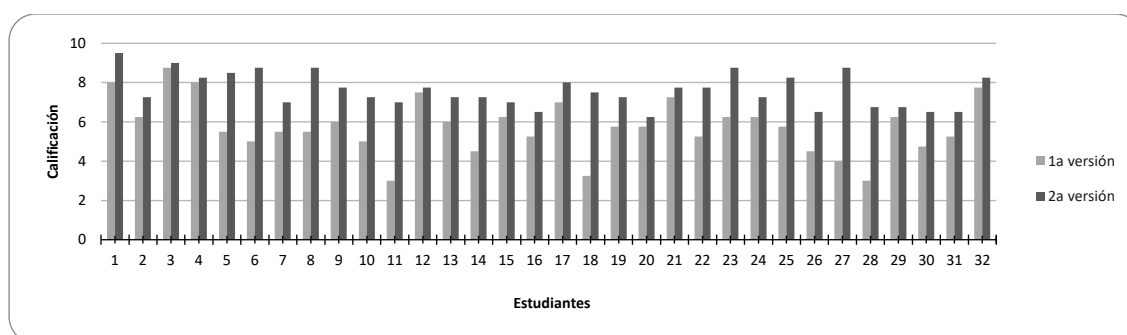
Graficación de resultados

Para sistematizar los datos obtenidos mediante el uso de la rúbrica, que como explicamos es diferente en cada aplicación, pues se adecua a lo que se enseña, se utilizan gráficos sencillos elaborados con los recursos de Excel (Microsoft, 1985). Con esa finalidad, la rúbrica se construye en una hoja de ese programa, de manera de dar instrucciones para la elaboración de gráficos como los que se muestran a continuación.

En la Figura 4, mostramos el gráfico que sintetiza la evolución de las competencias de los estudiantes en la construcción de un texto que instancie el género puesto en juego en cada asignatura en particular. En este caso, se toma como ejemplo la producción de Proyectos simplificados con la que venimos trabajando en este artículo.

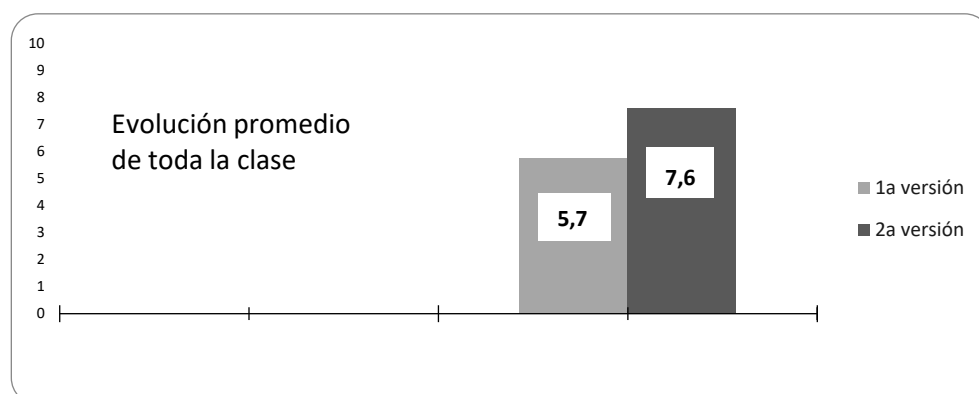
En el gráfico se observa cómo en todos los casos hay una evolución positiva entre las características de la primera versión del texto producido y la versión editada. Los estudiantes, que en este caso particular cursan el primer año de carreras universitarias y que, por lo tanto, se enfrentan por primera vez con un trabajo de este tipo, mejoran notablemente en algunos casos (5, 6, 14, 18, 23, 27) y en otros relativamente (3, 4, 20, 32), pero en su conjunto muestran una mejora en la versión editada. Esto significa que comienzan a manejar el género, así como la construcción de conocimiento (para una evaluación cualitativa, cf. Moyano & Blanco, 2021).

Figura 4. Evaluación de desempeño por estudiante en la escritura de un Proyecto simplificado



En la Figura 5, se observa el promedio de la evolución de todo el grupo de estudiantes. Este gráfico permite evaluar el crecimiento global, que en este caso particular es de dos puntos.

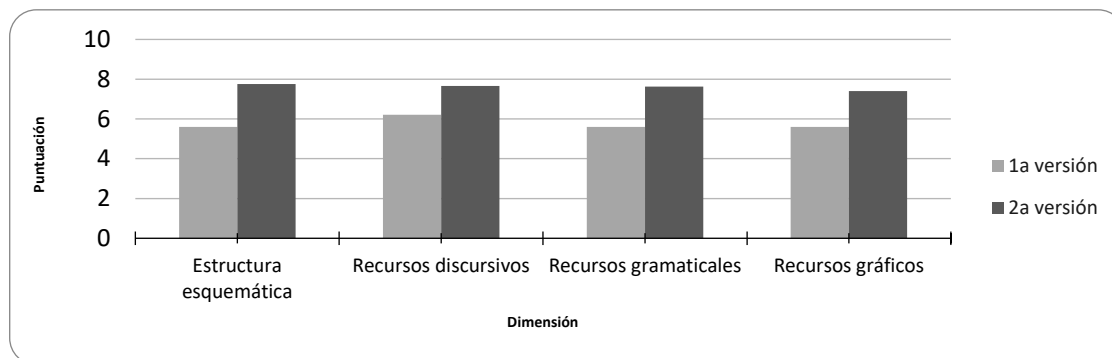
Figura 5. Evolución de toda la clase en la escritura de un Proyecto simplificado



A partir de los datos de la rúbrica, se construye un tercer gráfico, que permite evaluar la evolución de los estudiantes en el desempeño grupal por dimensión. Este dato es el que permite valorar la acción pedagógica del docente, de manera que permite habilitar acciones para mejorarla. Como puede observarse en la Figura 6, los resultados

muestran una evolución favorable y de alta puntuación (cualitativamente “muy bueno”) en la versión editada. Sin embargo, siempre hay espacio para una mejora.

Figura 6. Evolución de todo el grupo de estudiantes por dimensión



De esta manera, los gráficos permiten un monitoreo claramente observable de la variación en las competencias de los estudiantes durante el proceso de escritura del texto en cuestión, así como también del trabajo de enseñanza de las competencias de lectura y escritura de textos académicos o profesionales.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo hemos procurado ofrecer información acerca del diseño de instrumentos para evaluar la evolución de estudiantes en competencias de lectura y escritura. Asimismo, estos recursos facilitan la construcción de resultados de la aplicación del dispositivo didáctico LEC en el marco de programas llevados a cabo en dos instituciones universitarias argentinas.

Para justificar esta tarea, hemos comenzado por destacar la relevancia de la enseñanza de la lectura y la escritura para la construcción de conocimiento a través de textos académicos y profesionales. Además, señalamos dos aspectos fundamentales para lograr resultados favorables en esta práctica. El primero de ellos se trata de la reflexión sobre los géneros involucrados en las asignaturas del currículum y la enseñanza de su propósito social, la estructura esquemática que permite lograrlo y los recursos relevantes utilizados para la producción de conocimiento. Esto permite tanto el mejoramiento de la lectura de textos que ofrecen altas dificultades para su comprensión como la apropiación de recursos para la producción de otros que instancien esos géneros y den cuenta del campo disciplinar y del diálogo que en él se produce. El segundo recurso se trata de un dispositivo didáctico que se aplique de manera sistemática y que permita que los docentes guíen a los estudiantes en el reconocimiento de los recursos lingüísticos mencionados, así como su uso en el diseño y construcción de textos que luego serán editados por los mismos estudiantes en el marco de una enseñanza explícita que lleve de la heteronomía a la autonomía en estos procesos. La apropiación del dispositivo didáctico como procedimiento de escritura es otro de los objetivos que se persiguen en un trabajo como el que se propone.

Pero cuando nos referimos a procesos de enseñanza, no podemos marginar los procesos de evaluación. Esta tarea permite observar, por un lado, la evolución de los estudiantes en competencias de lectura y escritura para construir conocimiento; así como, por otro, la efectividad del dispositivo didáctico que se adopta. Esta información es crucial no solo para la calificación sino para monitorear el trabajo docente que se lleva a cabo y decidir si los fundamentos y la práctica propuestos son realmente útiles para los objetivos que se quiere lograr.

El diseño de los instrumentos adecuados para realizar la evaluación es de gran importancia. Un aspecto delicado es siempre cuidar que los rasgos seleccionados para la enseñanza y los que se tienen en cuenta para la evaluación sean los mismos. Observar el progreso de los estudiantes en su desempeño en la escritura de diferentes versiones del texto elaborado por ellos es relevante también para dar cuenta no solo de este aspecto del proceso sino también del valor de las decisiones que se toman para guiarlos en su camino a construirse como escritores más o menos expertos.

Es por eso que, teniendo en cuenta estas premisas, hemos presentado aquí instrumentos especialmente diseñados para la evaluación de las competencias de lectura y escritura de estudiantes en el marco de programas universitarios a lo largo de las carreras y transversales al currículum. Se han señalado los criterios para su elaboración, así como también el uso que se asigna a cada uno de ellos.

Para su uso, tal como se muestra en este artículo, se requiere la formación de los docentes en el marco de la LSF. Con ese objetivo, se han incluido instancias específicas en los programas en los que se aplican. En una de las variaciones (Moyano, 2023a), se contempla que sean los docentes disciplinares los que se hagan cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros en los últimos años de cada carrera. Esa responsabilidad, sin embargo, es asumida bajo la tutoría de los docentes que integran el equipo del Programa, de manera que hay una negociación de conceptos básicos necesarios tanto para la Deconstrucción como para el resto de las etapas de LEC y la construcción de los instrumentos de evaluación.

Es importante señalar que la evaluación debe ser parte de la enseñanza explícita. Esto implica que, al finalizar todo el proceso, los estudiantes reciban en clase la información sobre la evolución de sus trabajos así como la del grupo en general. Dado que los resultados obtenidos en las asignaturas en las que se aplica cada uno de los dos programas mencionados han sido hasta el momento todos favorables, es muy alentador para los estudiantes conocer los datos finales del proceso en el que se ven involucrados, que muestra sus propios avances en las competencias de lectura y escritura académicas y profesionales. Esto los dispone de manera favorable para la continuidad del trabajo a lo largo de su carrera.

Por otro lado, los datos producidos por estos instrumentos permiten no solo valorar la evolución de las competencias de los estudiantes para la elaboración de un texto como instancia de un género sino también construir parte de la información necesaria para evaluar programas de enseñanza de la lectura y la escritura, a fin de proponer mejoras a

partir de su aplicación (Moyano, en referato). Este propósito, más global, ha sido indicado como relevante y de necesario desarrollo en el ámbito de América Latina por Moyano y Vidal (2023).

Finalmente, hay dos aspectos importantes a destacar. En primer lugar, los instrumentos diseñados y los procedimientos que se proponen en relación con su uso resultan aplicables a diferentes programas o centros de escritura, de manera que se consideran un aporte al campo de los estudios sobre esta práctica. Si bien están basados en criterios propios de la LSF, es posible adaptarlos a la enseñanza basada en otros marcos teóricos. Esto puede llevarse a cabo mediante la consideración de los rasgos textuales y gramaticales que se hayan enseñado a los estudiantes para guiar la escritura. La utilización de un dispositivo didáctico que dé cuenta de las características del texto a lograr y el acompañamiento de su planificación, escritura y edición, sería de gran apoyo al logro de los objetivos docentes. En segundo término, esta metodología de enseñanza y evaluación es también aplicable al trabajo de enseñanza de estas competencias en el nivel secundario de escolarización, donde consideramos que debe comenzar la formación para el acceso al discurso de las disciplinas a partir de su recontextualización (Bernstein, 1993) en manuales escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, S., Barletta, N., Benítez, T., & Rosado-Mendinueta, N. (2023). Introducing Reading to learn into higher education teaching in the Colombian Caribbean. En C. Acevedo, D. Rose & R. Whittaker (Eds.), *Reading to learn, reading the world. How genre-based literacy pedagogy is democratizing education* (pp.211-227). Equinox.
- Bassa Figueredo, L., & Retamal Hoffman, A. (2023). Sobre el proceso del trabajo como construcción discursiva. El Trabajo Final como instancia de integración de conocimientos: Diagnóstico y Plan Comunicacional. En A. Retamal Hoffman & S. Errecalde (Eds.), *Procesos en (De)Construcción. Ideas para trabajar junto a las organizaciones* (pp. 147-175). Universidad Nacional de Guillermo Brown.
- Bawarshi, A.S., & Reiff, M.J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Bazerman, Ch., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P., & Stansell, A. (Eds.). (2010). *Traditions of Writing Research*. Routledge.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Ediciones Morata.
- Blanco, N.H., & Moyano, E.I. (2023). Enseñanza proyectual como introducción a la formación científico-tecnológica. En N.H. Blanco & G. Kneeteman (Eds.). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: apuntes para el debate* (pp. 124-144). Universidad Nacional Guillermo Brown.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Christie, F., & Martin, J.R. (Eds.). (1997). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. Continuum.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.

- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M.A.K. (2004). The Language of Science. En J.J. Webster (Ed.), *The collected Works of M.A.K. Halliday*, Vol 5. Continuum.
- Halliday, M.A.K., & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press.
- Korner, H., McInnes, D., & Rose, D. (2007). *Science literacy*. NSW AMES.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd ed. Arnold.
- Hao, J. (2020). *Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Perspective: A framework for exploring knowledge building in biology*. Routledge.
- Humphrey, S. (2013). And the world became text: A 4x4 toolkit for scaffolding writing in secondary English. *English in Australia*, 48(1), 46-55.
- Humphrey, S., & MacNaught, L. (2015). Functional Language Instruction and the Writing Growth of English Language Learners in the Middle Years. *TESOL Quarterly*, 50(4), 792-816.
- Humphrey, S., Martin, J. R., Dreyfus, S., & Mahboob, A. (2010). The 3x3: Setting up a linguistic toolkit for teaching academic writing. En A. Mahboob & N.K. Knight (Eds.), *Applicable linguistics*, (pp. 185-199). Continuum.
- Mitchell, T.D., & Pessoa, S. (2017). Scaffolding the writing development of the Argument genre in history: The case of two novice writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 30, 26-37.
- Martin, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Benjamins.
- Martin, J.R. (1993). A Contextual Theory of Language. En B. Cope & M. Kalantzis, (Eds.), *The power of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. The Falmer Press.
- Martin, J.R. (2009). Boomer dreaming: the texture of recolonisation in a lifestyle magazine. En G. Forey & G. Thompson (Eds), *Text-type and Texture* (pp. 252-284). Equinox Publishing.
- Martin J.R., & Rose D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. Continuum.
- Martin J.R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Equinox.
- Microsoft (1985). Excel.
- Moyano, E.I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- Moyano, E.I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Moyano, E.I. (2013). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En E.I. Moyano (Coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 109-155). Ediciones UNGS.
- Moyano, E.I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas* 50 (Segundo semestre 2017): 47-72.

- Moyano, E.I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267.
- Moyano, E.I. (2021). Metodología para la descripción de géneros en el marco de la lingüística sistémico-funcional: su adaptación al español. *Revista Organon*, 35(71), 257-279.
- Moyano, E.I. (2023a). A WAC/WID experience in Argentina: Working for a high degree of institutionalization. En M. Kelly, H. Falconer, C. González & J. Dahlman (Eds.), *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50* (pp. 205-218). WAC Clearinghouse.
- Moyano, E.I. (2023b). Requerimientos para la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares en los niveles secundario y superior. En M.S. Herrera Martínez & M.E. Flores Treviño (Eds.), *Literacidad, Discurso y Traducción (ELM/ELE/ESL)* (pp. 220-243). Universidad Autónoma de Nuevo León y Fontamara.
- Moyano, E.I. (Ed.). (en referato). *Escritura y Construcción de Conocimiento: Evaluación y resultados de un programa de escritura a lo largo de las carreras universitarias y a través del curriculum*. WAC Clearinghouse.
- Moyano, E.I., & Blanco, N.H. (2021). Función del lenguaje en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Revista Signum*, 24(3), 95-116.
- Moyano, E.I., & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59.
- Moyano, E.I., & Vidal Lizama, M. (2023). Introducción. El campo de la enseñanza de la escritura en América Latina: Trayectorias y futuras direcciones. En E.I. Moyano & M. Vidal Lizama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en América Latina: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar* (pp. 3-21). WAC Clearinghouse.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14.
- Pessoa, S., Mitchell, T.D., & Miller, R.T. (2018). Scaffolding the argument genre in a multilingual university history classroom: Tracking the writing development of novice and experienced writers. *English for Specific Purposes*, 50, 81-96.
- Ramírez, A., Moyano, E.I., & Martin, J.R. (2021). A language-based theory of learning in the disciplines and for acting in social life. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 11-16.
- Rose, D. (2008). Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning. En J. Garraway (Ed.), *Conversations about Foundation* (pp. 15-39). Fundani Centre & Cape Peninsula University of Technology.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en el nivel superior: Una experiencia didáctica en torno al macrogénero "Descripción de Flujograma". *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 77-96.

Thaiss, Ch., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

SOBRE LA AUTORA:

Es Doctora en Lingüística. Profesora Titular en la Universidad Nacional Guillermo Brown; Investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en la Universidad de Flores. Sus áreas de interés y publicación son el discurso de las disciplinas, la descripción del español desde una perspectiva funcional, la didáctica de competencias discursivas y la implementación, el desarrollo y la evaluación de programas universitarios de lectura y escritura especializadas en español. Diseñó tres programas de escritura en la universidad, de los cuales dirige actualmente dos. Es autora de la propuesta didáctica Leer y Escribir para Conocer (LEC), aplicable a diferentes niveles educativos. Ha trabajado en la formación de docentes de lengua y literatura en un Profesorado Universitario. Ha dirigido proyectos de articulación entre la universidad y escuelas secundarias. Forma docentes e investigadores en las líneas de su interés.



VIÑETAS BASADAS EN TEXTO SOBRE EVALUACIÓN: ENCUENTRO ENTRE FORMADORES DE FORMADORES, PROFESORES DEL SISTEMA ESCOLAR Y FUTUROS DOCENTES

Ana Carolina Maldonado-Fuentes | Universidad del Bío-Bío | amaldonado@ubiobio.cl*

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.07>

Recibido: 30-08-2023 | Aceptado: 08-12-2023

RESUMEN: Escribir sobre Evaluación como objeto de conocimiento especializado durante la formación inicial docente es un reto que ha desafiado la investigación educativa. Avances en escritura reflexiva dan cuenta de la complejidad del paso de estudiante evaluado a profesor evaluador. El uso de viñetas basadas en textos, en formato de situaciones hipotéticas del ejercicio profesional, se documenta como una estrategia metodológica ventajosa para su exploración. El propósito es describir el diseño, la validación y el reporte parcial de resultados de escritura ante siete viñetas sobre situaciones evaluativas, considerando orientaciones del sistema escolar chileno. El proceso de análisis se efectuó en dos fases, mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Participaron 258 futuros profesores, 5 formadores de formadores y 5 profesores en ejercicio. Finalmente, se proporciona una reflexión sobre la aplicación de este tipo de viñetas como instancia para el diagnóstico de la escritura vinculada a conocimientos pedagógicos de futuros profesores.

PALABRAS CLAVE: Formación Inicial Docente, Evaluación Educativa, Viñetas

RESUMO: Escrever sobre a avaliação como objeto de conhecimento especializado durante a formação inicial de professores é um desafio para as pesquisas educacionais. Os avanços na escrita reflexiva dão conta da sua complexidade durante a passagem de aluno avaliador a professor avaliador. O uso de vinhetas baseadas em texto, no formato de situações hipotéticas de prática profissional, é documentado como uma estratégia metodológica vantajosa para sua exploração. Esta pesquisa visa a descrever o a criação e validação o relato parcial dos resultados à escrita diante de sete vinhetas, considerando as diretrizes do sistema educacional chileno. A análise foi realizada

**Para correspondencia, dirigirse a Ana Carolina Maldonado-Fuentes, Avenida Brasil 1180, Campus La Castilla, Chillán, Chile. C.P: 3800949*

em dois fases, utilizando técnicas quantitativas e qualitativas; participaram 258 estudantes em formação, 5 formadores de professores e 5 professores ativos. Por fim, este artigo proporciona uma reflexão sobre a utilização de vinhetas como uma instância de diagnóstico sobre da escrita vinculada ao conhecimento pedagógico dos futuros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores, Avaliação Educacional, Vinhetas

ABSTRACT: Writing about Assessment as an object of specialized knowledge is a challenge that has challenged educational research. Advances in reflective writing account for its complexity during the passage from student evaluator to teacher evaluator. A text-based vignette approach is documented as a beneficial methodological strategy for exploring this issue, since it allows representing hypothetical scenarios. This article describes the design, validation, and partial reporting of results to writing about seven vignettes on evaluative situations, including formal guidelines of the Chilean education system. The analysis was carried out in two phases, using quantitative and qualitative techniques. 258 pre-service teachers, 5 teacher trainers and 5 in-service teachers participated. Ultimately, this article provides a reflection on the use of vignettes as an instance for the diagnosis of writing linked to pedagogical knowledge of future teachers is provided.

KEYWORDS: Initial Teacher Training, Educational Assessment, Vignettes

ANTECEDENTES

La escritura es concebida como una de las habilidades fundamentales y transversales en el currículum de Formación Inicial Docente (en adelante, FID), en tanto facilita la comunicación con otros agentes educativos y está a la base de la construcción de conocimientos propios de la profesión (Ávila et al., 2022; Castillo-Paredes et al., 2022; Jarpa & Becerra, 2019;). Más aún, es una competencia para el autoconocimiento, la revisión de la propia práctica y la investigación del profesorado (Zabalza, 2013), que da cuenta del potencial de la escritura para la reflexión pedagógica. De allí que surja el interés por indagar en las prácticas escriturales en dicha población atendiendo a las oportunidades para que escriban en forma productiva durante su formación (Bazerman et al., 2016).

Al respecto, se distingue entre “escribir para aprender” y “aprender a escribir en la profesión” (De la Barrera & Bono, 2004; Ávila et al., 2022). Esta última refiere a un tipo de tarea ligada a la formación práctica, en tanto se busca articular las habilidades escriturales con lo experimentado por los futuros profesores en los centros educativos. Por ejemplo, Bombini y Labeur (2013) documentan el uso del guion conjetural (género de la práctica) como un texto donde el futuro profesor “imagina cómo serán sus clases, cómo desarrollará los temas que haya elegido o le hayan asignado, qué dirá, qué propondrá hacer a sus alumnos, qué harán sus futuros alumnos en sus clases, cómo espera que reaccionen a sus propuestas” (p. 22). En estos casos, los contenidos son presentados por el propio “yo” a sí mismo y a otros (el tutor y los pares), en un ejercicio que vincula la escritura narrativa a la realidad escolar durante

la residencia. Otro caso es el de Pañagua et al. (2019), quienes asumen que “escribir sobre lo que nos sucede es una experiencia formativa” (p.15) toda vez que implique al sujeto y le permita conectar lo vivido con lo pensado. Para ello, los autores apuestan por el uso de textos narrativos (diario de prácticas y relatos de aula) como medio para la toma de conciencia de las ideas pedagógicas, a fin de lograr una mejor comprensión del oficio docente desde la historia personal (Pañagua et al., 2019).

Si bien las experiencias de escritura reflexiva descritas presentan ventajas para los futuros docentes, los estudios empíricos también reportan algunas dificultades, como la gran cantidad de tiempo que demanda, en medio de la contingencia y el estrés de las prácticas (Pañagua et al., 2019; Sierra et al., 2017). Una solución es destinar otro espacio de dedicación exclusiva del profesor en formación para este tipo de tareas de escritura (Colognesi et al., 2021). También se ha observado lo complejo que resulta para estos escritores poner en evidencia el propio pensamiento, pues sus relatos se focalizan en lo meramente descriptivo o se efectúan con fines de calificación (Pañagua et al., 2019), de manera que no permiten develar las ideas implícitas que subyacen. Dicho tipo de relatos, entonces, devela “la incoherencia entre el significado que le otorgan a la reflexión y lo que terminan haciendo” (Lara, 2019, p. 5), y pone en cuestión los esfuerzos desplegados por las instituciones por formar profesionales verdaderamente reflexivos.

Asimismo, es posible advertir el desafío que conlleva movilizar al profesorado desde su propia experiencia (el yo) hacia la comprensión de la complejidad del ejercicio docente en el contexto educativo y la cultura escolar. Acá, existe una comunidad profesional que cuenta con un saber especializado (pedagógico, disciplinar). Ello invita a buscar formas de elaboración escrita que sean viables para el aprendizaje de la profesión en los distintos momentos del desarrollo profesional docente.

En este sentido, es de interés atender la propuesta de Núñez Rojas y Poch Plá (2014), quienes, mediante un trabajo basado en narrativas, vinculan la lectura y la escritura a los procesos de profesionalización docente con foco en los estudiantes en FID. En concreto, se propone la implementación de talleres en comunidades escriturales que abran espacio a la intersubjetividad, donde sea factible poner en tensión la mirada individual —que puede resultar anecdótica— y la mirada profesional colectiva, con participación de pares. Los autores rescatan la noción de *habitus* (Bourdieu, 1979) y dan cuenta de la escritura como un acto de pensamiento y una construcción de razonamiento profesional que contribuye a adquirir mayores niveles de conciencia ante los problemas de la práctica docente. En definitiva, “el conocimiento es un tipo de pensamiento y la escritura (...) siempre es pensamiento que se realiza en un lenguaje” (Marinkovich & Córdova, 2014, p. 42). Esta valoración positiva de la función epistémica de la escritura también es ilustrada por Miras (2000), cuando afirma que la escritura reflexiva se vincula al conocimiento que el escritor tiene sobre el contenido del texto.

En este marco, un desafío particular lo constituye el desarrollo de tareas de escritura vinculadas con el dominio de conocimientos propios de la Pedagogía (tales como Currículum, Didáctica y Evaluación), en cuyos ámbitos también

se espera contar con docentes alfabetizados. En específico, el interés del artículo es la Alfabetización en Evaluación (*Assessment Literacy*) (De Luca et al., 2016) y atender qué tanto se ha logrado comprender la evaluación como un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje para el currículo escolar chileno. Su importancia radica en que el actual Decreto 67, promulgado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en 2018, promueve la intencionalidad pedagógica de la evaluación y deja sin efecto las regulaciones anteriores en esta materia. Evaluar es:

[un] “Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (Decreto 67, Artículo 2)

Al respecto, cabe resaltar el aporte de los estándares para la profesión docente (CPEIP, 2021), los cuales explicitan desempeños esperados que articulan la función social con la pedagógica y formativa de evaluación. A saber:

Tabla 1. *Desglose de estándares para la profesión docente- Marco para la Buena Enseñanza (2021)*

Dominio	Estándar	Descripción del estándar relacionado con la evaluación
Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	Planificación de la evaluación	Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes.
Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje	Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de CPEIP (2021, p. 17)

A partir de estos descriptores surge la necesidad de elaborar algún tipo de propuesta escritural para la formación del profesorado en su trayectoria formativa. Sobre todo, sabiendo que “los contenidos disciplinares se solapan con los psicosociales o pedagógicos y los discursivos” (Ruiz & Camps, 2009, p. 213). Como consecuencia, es deseable brindar oportunidades de aprendizaje en el campo de la Evaluación Educativa, “de modo que gradualmente se pueda lograr un balance entre la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje” (Moreno, 2021. p.232).

Otro argumento que motiva la elaboración tareas de escritura explícitas para la FID es la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), cuya aplicación es obligatoria y de carácter censal acorde a la Ley de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016). Esta prueba —que incorpora dos preguntas abiertas— indaga respecto del saber y del

saber hacer en una aproximación a los estándares de desempeño esperados, doce meses antes del egreso. Aunque la prueba aporta insumos de modo sistematizado y periódico a las instituciones formadoras con fines performativos (Donoso & Ruffinelli, 2020, p. 128), lo hace sin puntualizar cuáles son las ideas implícitas que predominan en la escritura de los futuros profesores. Adicionalmente, las pruebas aplicadas a nivel país, tales como INICIA¹ o END, suelen utilizar mecanismos de heteroevaluación basados en respuestas individuales. Esta metodología presenta el riesgo de que los futuros profesores permanezcan escribiendo percepciones, opiniones o valoraciones como sujetos evaluados, sin anticiparse al rol de profesor evaluador. Dichos aspectos plantean un desafío metodológico para la línea de investigación en FID y el estudio de la escritura acerca de la evaluación de los aprendizajes como objeto de conocimiento profesional docente. Más aun sabiendo que se trata de sujetos que cuentan con más de doce años de experiencia previa en el sistema educativo, donde desde 2018 existe un nuevo decreto de evaluación, calificación y promoción escolar.

En virtud de lo presentado, esta investigación pretende describir el diseño, la validación y resultados parciales de la aplicación de viñetas basadas en texto, cuyos contenidos responden a los lineamientos del Decreto 67, en temas de Evaluación del Aprendizaje (EDA) y Evaluación para el Aprendizaje (EPA). La metodología de viñetas resulta una alternativa particularmente útil para develar ideas previas del profesorado (Renta-Davids et al., 2020), al ser una técnica que permite poner en situación al encuestado y brindar una respuesta ante un escenario real-hipotético, a partir del cual opinar, brindar argumentos y/o reflexionar. En este caso particular, la relevancia de esta técnica radica en el proceso de pensamiento evidenciado a través de la escritura de los estudiantes (visión epistémica). A los futuros profesores se les pide que escriban un comentario ante los escenarios de las viñetas, con un doble propósito: hacer uso de los propios recursos lingüísticos para referirse a ideas sobre la evaluación, e indagar en los contenidos que se desprenden de los escenarios, cuyos elementos son clave para la profesión docente.

La técnica de viñetas basadas en textos

Una viñeta² es un texto breve que representa un caso construido, acorde a los fines de una investigación. Generalmente, se textualiza en forma de escenario, con información acerca de una situación hipotética protagonizada por una persona (distinta al yo). Ante esto, los respondientes pueden formular una opinión o un argumento respecto de lo (in)adecuado del caso; o bien, juzgar la situación, tomar posición al respecto y elaborar una propuesta de solución, en caso de ser pertinente. De este modo, el futuro docente brinda una alternativa metodológica ante el desafío de poner en contexto algunos temas del quehacer profesional, en forma equivalente a como sucede en la realidad (Bain, 2023).

¹ La prueba INICIA (creada en 2008) evalúa conocimientos disciplinarios y pedagógicos básicos para ejercer la profesión docente. Tiene por objetivo fomentar y apoyar los procesos de transformación en las instituciones formadoras de profesores en Chile.

² Se entiende por “viñeta” el uso de texto narrativo (situación hipotética). No se consideran otros medios ni formatos (tales como ilustraciones, fotografías, audios o videos), que también podrían ser analizados como viñetas.

Se trata, por tanto, de un instrumento de reconocimiento, que ofrece la oportunidad de explorar temas complejos relacionados con el punto de vista, las creencias y la comprensión de una situación particular por parte de los encuestados. Según Goreth et al. (2020) las pruebas basadas en viñetas (ejemplos o situaciones breves de actuaciones docentes) han demostrado ser el método más adecuado para evaluar las competencias del profesorado, al aproximarse a las condiciones de la vida cotidiana en el aula. Empero, más allá de ello, desde un enfoque cualitativo, las viñetas basadas en texto también pueden contribuir a develar ambigüedades y mostrar la importancia de factores contextuales, culturales y éticos presentes en el quehacer profesional. A continuación, se enumeran algunas ventajas del uso esta técnica, a partir de los autores mencionados:

- Facilita la obtención de información acerca de procesos de toma de decisión profesional ante una situación hipotética de manera eficiente.
- Brinda la posibilidad de explorar temas complejos relacionados con distintos puntos de vista, ideas previas o creencias de los participantes.
- Permite un acercamiento al conocimiento implícito o tácito sobre un tema de manera enfocada, en lugar de abstracciones o respuestas de tipo genéricas.
- Al presentar situaciones hipotéticas, evita exponer casos reales con datos que pueden ser confidenciales. Al estar contextualizadas, dan la sensación de que los significados son sociales.
- Constituye un aporte a la autenticidad de la evaluación, potenciando su validez.
- Posibilita el uso de un lenguaje apropiado para los participantes.
- Al acompañarse de instancias de diálogo o reflexión, puede dar pie a soluciones innovadoras o emergentes, tal como sucede en el pensamiento profesional.
- Al exponer la misma información a todos los participantes, hace posible comparar respuestas individuales ante el mismo escenario.
- Provee insumos para nuevos estudios y para que se siga avanzando sobre el tema investigado.

Así también, se reconocen algunas posibles limitantes de las viñetas. La brevedad de los textos de los escenarios puede ser un obstáculo para exponer situaciones en su complejidad, por lo que es recomendable seleccionar adecuadamente las frases. El uso de palabras inadecuadas podría influir en la respuesta de los participantes, desviando la atención del foco esperado. Otro aspecto a vigilar para un buen uso de este tipo de reactivos es el modo de dar a conocer el contenido, que puede ser estático o interactivo, según se definan uno o varios momentos de

respuesta. Por último, se sugiere incorporar ajustes en la elaboración de los textos, toda vez que se aspire a garantizar la relevancia y la comparabilidad entre grupos.

Consejos para elaborar viñetas basadas en textos

La construcción de las viñetas es un proceso iterativo, caracterizado por el desarrollo simultáneo tanto de los conceptos clave como de los ítems (Renta-Davids et al., 2020). En concreto, se recomienda vigilar aspectos del contenido, características para los protagonistas y longitud, tal como se desglosa en la siguiente tabla:

Tabla 2. Recomendaciones para la elaboración de viñetas basadas en texto

Elemento	Consideraciones
Contenido del escenario	Los textos pueden ser reconocidos por los participantes como un escenario típico de su trabajo. No son inusuales. Los textos incluyen palabras abiertas a la interpretación para promover distintas opciones de respuesta entre los participantes. Los textos aluden a situaciones en que la mejor decisión es aparente. Eso facilita detectar si el participante se acerca o aleja de la respuesta esperada.
Características para los protagonistas	Los nombres son comunes, evitando marcadores que induzcan a sesgos por edad o clase social, entre otros. Los datos personales se eligen de manera intencional, sin dar pistas de información secundaria que desvíe la atención del propósito investigativo.
Longitud de la viñeta	La extensión de la viñeta es variable. La decisión se toma acorde a su tipo, número de participantes y condiciones de aplicación. Hay que evitar que los participantes se cansen y entreguen respuestas superficiales. Las viñetas cortas requieren información concisa, para que los participantes puedan procesar el texto y responder en forma rápida. Las viñetas largas o una secuencia de varias viñetas, amerita copia impresa para que los participantes consulten y puedan hacer notas al texto.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bain (2023)

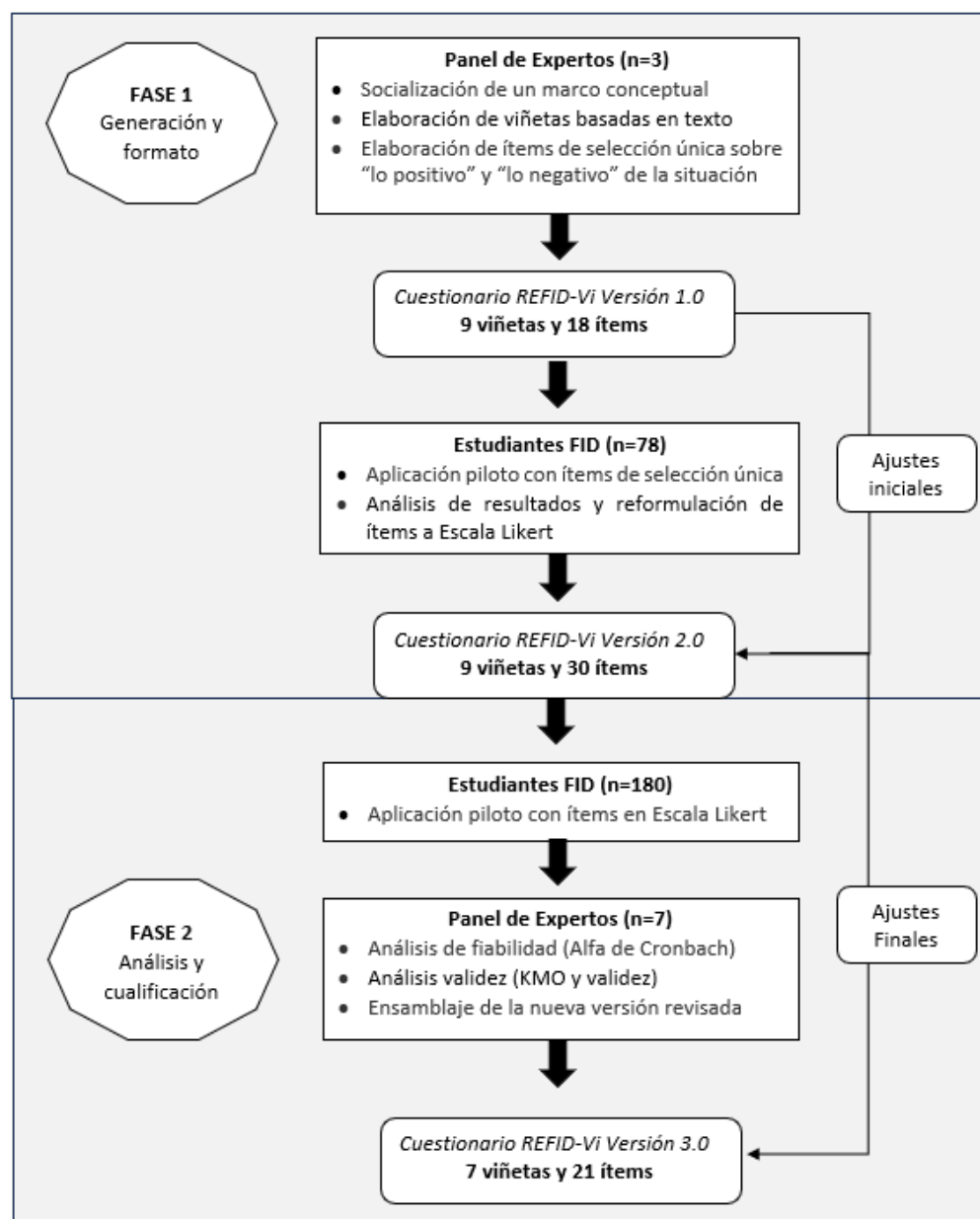
METODOLOGÍA

Según Bain (2023) existen diferentes vías para el diseño de las viñetas, entre las cuales están la revisión de literatura especializada y la entrevista con personas o profesionales que han vivido las situaciones a representar en los escenarios. Respecto del contenido, su elaboración puede ser a partir de registros de casos, análisis de situaciones o de incidentes que dan pie para tomar una decisión. Además, se sugiere trabajar en forma colaborativa (en co-creación) y realizar una prueba empírica para vigilar que la situación hipotética y las preguntas sean adecuadas a los fines de la investigación.

Etapas del diseño

El desarrollo de las viñetas basadas texto del presente estudio se llevó a cabo en dos fases, tal como se ilustra a continuación:

Figura 1. *Etapas de desarrollo y validez del Cuestionario REFID-Vi*



Etapa 1: Generación y formato

En la primera etapa, se revisó la literatura especializada en *Assessment Literacy* (Brookhart, 2011; Charteris & Dargusch, 2018; De Luca et al, 2016; Kohn et al., 2017; Moreno, 2021; Popham, 2013; Stiggins, 1995) y referentes clave para el ejercicio de la profesión docente en Chile (CPEIP 2021; MINEDUC, 2018). Asimismo, se revisaron formatos de reactivos tipo viñeta (Eyzaguirre, 2006; Meijer et al., 2023; Mertler & Campbell, 2005; Wildbrett et al., 2022). A partir de este marco conceptual, se seleccionaron temáticas que pudieran ser útiles para la elaboración de los escenarios. El proceso se realizó con un panel de expertos formadores (Tabla 3), de manera iterativa, combinando trabajo autónomo y reuniones grupales de retroalimentación. Esta dinámica facilitó el seguimiento a la escritura de las viñetas, así como llegar a acuerdos en aspectos formales y de contenido, tales como describir situaciones próximas a la experiencia escolar de los participantes, redactar textos en un máximo de 150 palabras y elaborar ítems que pudieran inducir a una toma de postura en vez de a respuestas automáticas. Asimismo, se generaron rondas de trabajo para revisar la claridad de ideas y la sintaxis.

Tabla 3. *Perfil de expertos*

Criterio de inclusión	Expertos formadores	Expertos sistema escolar
Conocimiento especializado	Académicos con estudios doctorales y publicaciones en temáticas afines a Evaluación Educativa y Formación Docente en revistas indexadas.	Profesores Licenciados en Educación que se encuentran categorizados como Experto 1 en la Evaluación Docente y han sido capacitados en Evaluación.
Experiencia y desempeño	Académicos con más de 10 años de experiencia docente en carreras FID que han liderado investigaciones de alto impacto a nivel nacional.	Profesores con más de 10 años de experiencia profesional, con cargos de Jefatura Técnica Pedagógica y/o Equipos de Liderazgo Educativo.

En esta fase se crearon en total nueve viñetas, que ejemplifican situaciones relacionadas de manera puntual con la evaluación de los aprendizajes. A saber: validez instruccional (viñetas 1, 3, 5 y 8), uso de instrumentos y procedimientos evaluativos (viñetas 4, 6, 9), y diversificación de evaluaciones y plagio en contexto de virtualidad (viñetas 2 y 7). El formato utilizado para la elaboración de las viñetas fue mixto: un escenario (texto narrativo) y dos preguntas de selección única referidas a “lo positivo” y “lo negativo” del planteamiento. En cada caso, se brindan cuatro opciones de respuesta, dos de las cuales apuntaban a un énfasis final-sumativo, orientado a Evaluación del Aprendizaje (EDA); y dos a un enfoque formativo-pedagógico, afín al enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EPA).

Tras el ensamblaje del cuestionario REFID-Vi (versión 1.0), se llevó a cabo una primera instancia de aplicación piloto con 78 estudiantes FID de primer año, en una muestra no probabilística por disposición (McMillan & Schumacher, 2011). El análisis de datos permitió concluir que los textos resultaron comprensibles, sin presentarse mayores consultas. Empero, las respuestas en los ítems de selección única se concentraron marcadamente en algunas opciones, con una correlación débil entre los enfoques y las respuestas ($r < 0.30$; Spearman=0.021; n.s.). Se infiere que el uso de marcadores “lo positivo” y “lo negativo” en los enunciados fue un obstáculo para los informantes, quienes se vieron exigidos a juzgar la situación hipotética en forma dicotómica, lo que se aleja del propósito de la consulta.

Acorde a lo anterior, se procedió a reformular los enunciados. Se optó por Escala Likert, siguiendo la tendencia de otros estudios de medición de actitudes e investigaciones sobre representaciones de la docencia de estudiantes FID chilenos (p.e. Sandoval et al., 2020). Las afirmaciones fueron reformuladas con el encabezado *Pienso que...* y se definió una escala con cuatro opciones de respuesta: *Coincido Totalmente*, *Coincido Parcialmente*, *Coincido Mínimamente* y *No Coincido*. Al final de cada escenario, se brindó un espacio de cinco líneas para que cada participante pudiera escribir un breve texto acerca de la situación hipotética. Tras una revisión de la funcionalidad de este nuevo formato con tres estudiantes de quinto semestre, se hizo el ensamblaje del Cuestionario REFID-Vi (versión 2.0) y se dio término a la primera fase.

Etapa 2: Análisis y cualificación

La segunda etapa del diseño se desarrolló entre noviembre de 2022 y junio 2023 (ver Figura 1). La primera actividad consistió en un nuevo proceso de pilotaje del instrumento, en una muestra no probabilística por disposición (McMillan & Schumacher, 2011) de 180 estudiantes FID, también de primer año. Idealmente, se pensó incluir el total de viñetas en un único instrumento. Sin embargo, dada las presiones de tiempo y las condiciones para el trabajo de campo, se hizo una redistribución de los escenarios en dos cuestionarios de menor extensión, manteniendo cinco viñetas diferentes por test. Así, cada viñeta fue contestada por al menos 70 estudiantes FID, quienes tuvieron la posibilidad de escoger al azar un formulario de 6 páginas, sin sobrepasar su disponibilidad horaria.

Aplicación y criterios éticos

En todos los casos, el cuestionario se administró en forma presencial, en formato de lápiz y papel, en espacios de aula y dentro de la jornada habitual de asistencia a la universidad. Con fines de transparencia y motivación, previo a la aplicación se presentó una cápsula audiovisual que explicaba el propósito del estudio, elaborada *ad hoc*. El instrumento incluyó un formulario de consentimiento informado para los participantes, visado con autoridades del Comité de Ética institucional. En la primera versión, el tiempo de respuesta osciló entre 45 y 55 minutos, lo que motivó un ajuste en la extensión de los ítems para la segunda versión, aplicada en 40 minutos, aproximadamente.

Estudio de confiabilidad

La consistencia interna del conjunto de ítems se estudió a partir de los datos derivados del segundo pilotaje. Para tales efectos, se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach, haciendo uso del paquete estadístico *Statistical Product*

and Service Solutions (SPSS-versión 21), de acceso institucional. El cuestionario con las viñetas 1, 3, 4, 8 y 9 (30 ítems) dio como resultado un nivel de fiabilidad de 0.816; mientras que el cuestionario con las viñetas 2, 4, 5, 6 y 7 (30 ítems) arrojó una solución de nivel de fiabilidad de 0.794. Estos valores sobre 0.70 son “adecuados” para un cuestionario el campo educativo (Rodríguez-Rodríguez & Reguant-Álvarez, 2020).

Estudio de validez

La validez de contenido del instrumento se calculó mediante el valor Kaiser-Meyer Olkin (KMO). Los resultados para la agrupación de viñetas 1, 3, 4, 8 y 9 indicaron un KMO de 0.665; y el cuestionario con las viñetas 2, 4, 5, 6 y 7 arrojó un KMO de 0.623. Los resultados de este análisis indicaron valores aceptables.

Dado el interés por integrar una pluralidad de voces en la construcción de las viñetas (enfoque émico) y dar sentido a los hallazgos para la escritura durante la FID, se evaluó la validez aparente (Gaber & Gaber, 2010). Este análisis fue realizado por un panel de expertos, distintos a los de la fase anterior: dos expertos formadores y cinco expertos del sistema escolar, acorde a los perfiles de la Tabla 3. Seis de ellos valoraron la *Proximidad a la realidad* y la *Claridad en la redacción* de los escenarios, en una escala de 1 a 6 puntos, donde el valor 1 equivale a “Para nada” y el valor 6 a “Mucho” (basado en Wildbrett et al., 2022). En adición, se realizó un análisis cualitativo de los reactivos, afinando la relación ítem-viñeta y la orientación hacia enfoque EDA-EPA. Estas rondas discusión se centraron en la selección de los mejores casos, eliminando ítems que podrían inducir a una pérdida de foco. También se realizaron dos entrevistas cognitivas a docentes con grado de magíster, cuya técnica permite examinar cómo se van procesando los pensamientos al responder encuestas de autoinforme (Karabenick et al., 2007). Esto derivó en ajustes menores en el uso de conectores y/o vocabulario, que mejoraron el diseño. Por último, cada integrante del panel se avocó a la tarea de identificar cuál sería la respuesta más adecuada ante la situación expuesta, a partir de las orientaciones vigentes del Decreto 67 (MINEDUC, 2018). Esta norma de experto es útil para el análisis en forma agrupada *ex post facto*. A modo de síntesis, en la Tabla 4 se ilustran los datos para las siete viñetas que componen el cuestionario REFID-Vi (versión 3.0).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El modelo de viñetas utilizado y todos los escenarios del cuestionario REFID-Vi (versión 3.0) se encuentran en Anexo. En coherencia con la finalidad del artículo, se presentan resultados parciales de la escritura en la *Viñeta Argumentación* y la *Viñeta Retroalimentación*. Material adicional puede ser solicitado en forma de metadatos.

Tres elementos se consideran para dar cuenta del registro de escritura. El primero, es un parafraseo del ESCENARIO (situación hipotética) de la viñeta. El segundo, RESULTADOS, muestra datos de los escritos realizados por los futuros profesores participantes. Para ello, se registraron las frases y las oraciones en su forma original en una plantilla Excel, listados en el orden de aparición. Las unidades de análisis se delimitaron aplicando el criterio de “simple” o “compuesto”, tomando como referencia la propuesta de Arancibia et al. (2019). De este modo, el texto de un futuro profesor podría dar lugar a dos o tres unidades, según si la afirmación escrita aludía a uno o más elementos

diferenciados. Para determinar estos contenidos se utilizaron Libros de Código, cuyas categorías han sido formalizadas en estudios previos (Maldonado-Fuentes, 2021, 2023). Algunas de estas etiquetas son Tipos de Evaluación, Estados Emocionales, Propósitos de la Evaluación, Agente Evaluador, entre otros. En tercer lugar, se presenta la DISCUSIÓN. Acá se incluyen comentarios escritos de algunos jueces del panel, citas de fuentes académicas y/o fragmentos textuales de estudiantes FID, que evidencian el uso de determinados elementos al escribir ante estas situaciones hipotéticas.

Tabla 4. *Síntesis de validez aparente de escenarios, confiabilidad de ítems y norma de experto por ítem- Cuestionario REFID-Vi (Versión 3.0)*

Título del escenario	Proximidad a la realidad		Claridad en la redacción		Ítems	Orientación del Ítem (*)	% de acuerdo panel experto
	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.			
Argumentación	5.33	0.75	5.83	0.41	1.1	EDA	67%
					1.2	EDA	83%
					1.3	EDA	67%
Maqueta	6.00	0.37	6.00	0.00	2.1	EDA	83%
					2.2	EPA*	100%
					2.3	EDA*	67%
Ejercitación	5.50	0.50	5.67	0.47	3.1	EDA*	67%
					3.2	EDA*	67%
					3.3	EPA*	100%
Rúbrica	5.50	0.50	5.50	0.76	4.1	EPA*	67%
					4.2	EPA*	100%
					4.3	EPA*	100%
Retroalimentación	5.67	0.47	5.83	0.37	5.1	EDA	83%
					5.2	EPA*	100%
					5.3	EPA*	100%
Plan Lector	5.50	0.50	5.67	0.47	6.1	EDA*	83%
					6.2	EPA	67%
					6.3	EPA*	100%
Virtualidad	5.67	0.75	5.83	0.37	7.1	EDA	100%
					7.2	EPA*	83%
					7.3	EDA	83%

Nota: EDA = Evaluación del Aprendizaje; EPA = Evaluación para el Aprendizaje; Asterisco (*) indica sintonía con Decreto 67 (MINEDUC, 2018)

Los escritos de estudiantes y de profesores se presentan en letra cursiva y mayúscula inicial. Al final se explicita el perfil y el número del informante, separado por guion bajo, entre paréntesis de corchetes. A modo de ejemplo: [FID_3] es el tercer estudiante en Formación Inicial Docente que escribe ante ese escenario; y [Experto_2] es el segundo profesor del sistema escolar que comenta la situación.

Viñeta Argumentación

ESCENARIO: La situación muestra a una profesora de Lenguaje que durante las clases hace leer columnas de opinión a sus estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico. La tarea en clases se basa en el análisis de las tesis y de

los argumentos de autores, con instancias para que el alumnado elabore argumentos adicionales en pro o en contra de las tesis analizadas. Se concluye con información de la evaluación sumativa, cuyo instrumento cuenta con la aprobación de la Jefatura Técnico-Pedagógica. Se trata de una prueba de lápiz y papel, en la cual se solicita responder ítems de respuesta estructurada, de comprensión lectora o conocimiento declarativo del tema de la argumentación.

RESULTADOS: Esta situación hipotética fue leída por 96 futuros profesores, 87 de los cuales elaboraron textos al respecto, lo que equivale a un 90.6%. Del total, 75 fueron originadas en comentarios compuestos (86.2%), dado lugar a 204 unidades. La mayoría de las afirmaciones se agrupó en “Procedimiento de evaluación” (n=62), “Causa-Consecuencia” (n=56), “Estado Emocional” (n=42) y alusiones al “Tipo de ítem” (n=15). Se destacan ideas sobre lo inadecuado de la evaluación: *Luego de trabajar analizando tesis de los autores, siento que la forma de evaluar no es la mejor para demostrar lo aprendido* [FID_6]; *Al ser una evaluación muy cerrada, el pensamiento crítico con el cual se trabajó es desaprovechado* [FID_16]; *La profesora capacitó a los jóvenes con tal de poder expresarse y poder debatir tesis y argumentos. Al momento de colocar preguntas cerradas, todo esto se arruina* [FID_31].

Entre las consecuencias negativas que trae esta decisión, se documentan frases sobre rutina de las evaluaciones, pues *Cuando ya es algo repetitivo, aburre* [FID_3] y se corre el riesgo de *aprobar memorísticamente* [FID_22]. Algunos brindan algunas recomendaciones, como: *Sería más satisfactorio tener la posibilidad de responder preguntas de desarrollo* [FID_10]; *Se les debió dar un espacio para explicar y debatir sus argumentos* [FID_29]; *Mejor hubiera sido una mesa redonda o debate o un mini ensayo* [FID_85]. Se podría inferir un cuestionamiento a la decisión evaluativa, como se señaló en una de las entrevistas cognitivas.

En complemento, algunos explican que *Es algo conocido* [FID_24] o *Ya estamos acostumbrados* [FID_38]. Es decir, *Se está familiarizado con esta forma de evaluar* [FID_70], ya que *Tienen acostumbrados a los alumnos así desde primero básico* [FID_56]; *Los alumnos realmente se terminan acostumbrando a todo* [FID_17]. En consecuencia, *No es algo por lo cual un estudiante pierda la calma* [FID_9] pues *Produce tranquilidad responder de la misma manera o parecida en cada oportunidad* [FID_13] y *Porque en casi todos los establecimientos se ocupan los mismos métodos* [FID_37]. Más aún, *Los estudiantes se sienten tranquilos por la aprobación de la UTP* [FID_20] y hasta *Varias personas se podrían sentir cómodas* [FID_41] o *más motivados* [FID_21], ante lo conocido. En síntesis, es “habitual”, según uno de los participantes de la entrevista cognitiva.

En forma aislada, hay estudiantes que declaran que *Siempre hay cierto rechazo y mala disposición a este tipo de evaluación* [FID_26], *Siempre se tienen nervios al enfrentar una prueba* [FID_61], lo que se ve atenuado por el tipo de ítem, de Verdadero-Falso o Selección de Alternativas, ante el cual *Pueden tirar todo al azar y aprobar igualmente* [FID_6]. En definitiva, *La manera de evaluar se ajusta a lo tradicional, no hay innovación* [FID_67], lo que resulta paradójico pues *Se estuvieron semanas realizando de cierta forma la enseñanza y ¿para qué? Si al final se realiza una evaluación completamente diferente* [FID_72].

DISCUSIÓN: Pese a que las habilidades desarrolladas en la viñeta *Argumentación* se vinculan a los aprendizajes esperados en el currículum nacional para la Educación Secundaria, el escenario que se describe deja en evidencia un problema de validez instruccional, cuyo dominio es parte de la gestión curricular. En concreto, la evaluación sumativa aplicada no es coherente ni con la meta ni con las formas de respuesta que dieron los protagonistas en las tareas de aprendizaje. Así es observado por un entrevistado y por algunos jueces del panel: *El procedimiento que se utiliza como evaluación no es pertinente debido a que en las clases se trabajó con otro enfoque* [Experto_2]. Esta idea también es aludida por un número reducido de estudiantes: *No calzaba con lo estudiado* [FID_36], *Fue distante a las actividades realizadas en clases* [FID_65]. *El método de evaluación no era el apropiado para esa materia y contenido* [FID_44]; *La evaluación no coincide con el proceso de enseñanza de los alumnos* [FID_66].

Un elemento clave del caso es que lo anterior no fue advertido por la jefatura técnica, quien ha aprobado el tipo de evaluación. Dicha acción sintoniza con los hallazgos de Kittsteiner (2018), quien, al analizar el impacto del asesoramiento técnico-pedagógico en colegios chilenos, precisa que es habitual que “las planificaciones y las evaluaciones son recibidas, sin ser retroalimentadas y muchas veces existe descoordinación en las acciones que se deben llevar a cabo” (p.160). Esto pone en entredicho la premisa de que toda evaluación de los aprendizajes cumple con requisitos de calidad técnica, pues *No necesariamente por tener el Visto Bueno de UTP significa que el instrumento está correcto o es adecuado* [Experto_4]. En otras palabras, el control no asegura por sí mismo el cumplimiento de criterios de alfabetización en evaluación, como lo es la validez instruccional.

Una solución al problema es planteada por uno de los expertos del sistema escolar, quien insinúa: *En función de mi experiencia, el visado de UTP no asegura la pertinencia de la evaluación. Es mejor pedir a un colega que revise la prueba en vez de la UTP* [Experto_1]. *Es importante que quien asuma el cargo de UTP conozca de la validez* [Experto_4], agregó otro. Cabe destacar que este tipo de recomendaciones no fue insinuado en los escritos de los futuros profesores, quienes se encuentran en los primeros años de FID. Este hallazgo estaría en sintonía con la tesis de que el cambio de estudiante evaluado a profesor evaluador requiere de un aprendizaje social profesional (Maldonado-Fuentes, 2021). Ello podría verse favorecido en comunidades escriturales (Núñez Rojas & Poch Plá, 2014) que focalicen su interés en ilustrar respuestas basadas en un conocimiento especializado en evaluación.

Viñeta Retroalimentación

ESCENARIO: Este caso presenta la elaboración de un ensayo sobre un tema contingente, como actividad de clase en la asignatura de Lengua y Literatura. Para el cumplimiento de este propósito, se describe cómo el estudiantado se enfrenta a la tarea y cuáles son las instrucciones dadas por el docente. De este modo, se explicita que varios alumnos se preocupan por conseguir bibliografía pertinente e intentan preparar un texto de calidad. El punto dilemático radica en que se explicita el tipo de texto a evaluar (el ensayo), sin mayores precisiones respecto de su estructura y del producto esperado. En adición, el docente a cargo del proceso evaluativo omite instancias para el seguimiento del proceso de escritura.

El escenario finaliza cuando los estudiantes conocen anotaciones realizadas por el evaluador a sus trabajos, a modo de retroalimentación. Se trata de comentarios del tipo: "Bien, aunque puedes mejorar la estructura", "Revisar los aspectos formales", "Hay algunas ideas que solo se enuncian y no se desarrollan", "Aceptable, puedes mejorar mucho más". Dicha retroalimentación es recibida una semana antes de la entrega final, bajo la premisa de que se estaba brindando una evaluación formativa, aunque se omite información que permita tener claridad del producto y de la estructura definitiva del ensayo.

RESULTADOS: Esta situación hipotética fue leída por 91 futuros profesores, 67 de los cuales elaboraron textos al respecto. En otras palabras, la tasa de respuesta es del 73.6%. Del total, 54 fueron comentarios compuestos (80.5%), dado lugar a 169 unidades. La mayoría de las afirmaciones se agrupó en "Crítica al Procedimiento de evaluación" (n=28), "Estado Emocional" (n=27), "Impacto Positivo" (n=29) o "Impacto Negativo" (n=9) de la retroalimentación.

En general, se distinguen dos reacciones emocionales: Inseguridad y Seguridad. Los argumentos son del tipo: *Debido a los comentarios, los alumnos se sintieron mal e inseguros de sus capacidades* [FID_9], *Quienes evaluaron correctamente sintieron seguridad, pero aquellos que les fueron mal, no.* [FID_17]; *Luego de la crítica, se les hace sentir un poco inseguros para continuar* [FID_54]. En complemento, se puntualiza que la expectativa es *Recibir una crítica respetuosa (ya que) puede generar desmotivación si no se hace de forma adecuada* [FID_59]. Otra fuente de problema es cuando *Los estudiantes lo toman a mal, debido a que se verán con mayor trabajo al corregir sus ensayos* [FID_27]. Contrario a ello, hay estudiantes FID que valoraron la retroalimentación como *Adecuada, (dado que) puede acarrear beneficios al proceso de aprender* [FID_20], *ya que así van dominando las materias* [FID_34]. Asimismo, *Se sintieron orientados* [FID_66], con la ventaja de que *al seguir una retroalimentación pueden ser mejores en el próximo ensayo* [FID_37] y *Entregar un mejor trabajo* [FID_52].

Así también, se desprenden "Juicios Positivos" (n=8) al respecto, tales como: *Es eficiente la retroalimentación* [FID_51], *Me parece correcto* [FID_1], *Es bueno recibir retroalimentaciones para así enmendar el trabajo* [FID_77]. Como así también "Juicios Negativos" (n=4): *Poco aplicable* [FID_7], *Esta retroalimentación llega a ser ambigua* [FID_7], *La retroalimentación fue muy mala* [FID_38].

DISCUSIÓN: Tal como se ilustra, el escenario pone en tensión el uso formativo de la retroalimentación, que puede ser "efectiva cuando entrega información que retroalimenta al estudiante y él comprende cómo mejorar su aprendizaje" (Zepeda, 2017, p. 102). Por tanto, se trata de un uso de la retroalimentación como devolución cuya utilidad es discutible. Además, *revela verticalidad, sin dar a los estudiantes una base de lo que se evaluará* (Experto 2); *situación que es muy común y que requiere un monitoreo permanente, acompañado de un instrumento de registro* (Experto 5).

Un aspecto por destacar es lo que plantean los estudiantes FID al verbalizar lo que entienden por retroalimentación. Los textos aluden a una forma de escritura para mejorar en forma de *Comentarios* [FID_30] [FID_60] o *Anotaciones*

en el trabajo [FID_45], tal como se desprende de los siguientes fragmentos: *Se escribe a los estudiantes para ver en qué se equivocaron* [FID_27], *pueden ver errores que tuvieron en ese trabajo* [FID_42], *porque necesitaban saber sus errores a pesar de no saber cómo realizar el texto debidamente* [FID_61].

Otro aspecto que resalta en la forma de textualizar las ideas es el uso del “Deber Ser” en varios casos: *El profesor debió asegurarse que los alumnos comprendieron qué es un ensayo* [FID_3], *Un profesor debe explicar* [FID_11] y *Debe enseñar las bases sobre lo que se evaluará en el trabajo* [FID_25]. O bien, *La retroalimentación debió ser más específica* [FID_4] pues *No dice realmente qué es lo que puede mejorar* [FID_15]. En definitiva, *al generalizar ciertos aspectos se pierde motivación para modificar dicho trabajo* [FID_58], lo que resulta lejano a una comprensión acertada del propósito formativo de la evaluación.

CONCLUSIONES

El principal objetivo del presente estudio ha sido diseñar, validar y reportar resultados parciales del “Cuestionario REFID-VI” (original Fondecyt de Iniciación 11220291), cuya versión final permite aproximarse a las representaciones de los futuros docentes acerca de la Evaluación mediante viñetas basadas en texto. Para vigilar su calidad técnica, el instrumento fue sometido a un estudio de confiabilidad y de validez de contenido, que contó con la participación de jueces expertos y profesores del sistema escolar. Una fortaleza fue la participación voluntaria de futuros profesores de primer año universitario, cuya población es de interés para el diagnóstico de los conocimientos pedagógicos al ingreso a la FID. Sobre todo, en el campo de la evaluación educativa, donde se han actualizado normativas para la evaluación, calificación y promoción en el sistema escolar chileno (MINEDUC, 2018).

Durante el proceso, se observó que la metodología de viñetas es ventajosa para los fines previstos, permitiendo a los investigadores en FID relacionarse con los participantes mediante un lenguaje directo y accesible (Renta-Davids et al., 2020). Otro aspecto positivo radicó en disponer una tarea de “escribir para aprender” al inicio de la FID, como hito anterior a los períodos de práctica donde suelen darse instancias de escritura reflexiva (Pañagua et al., 2019). Todavía más, estos resultados sintonizan con hallazgos previos acerca de que la escritura “tiene un rol como vehículo del conocimiento disciplinar o profesional” que supone “aprender a usar lenguaje técnico o especializado” (Ávila et al., 2022, p.225), que habilita al estudiantado como “miembros de las comunidades discursivas profesionales de las que pretenden formar parte en su futuro” (de la Peña & Santamaría 2020, p. 93).

En este sentido, los resultados cumplieron las expectativas de contribuir a la formación de docentes asumiendo que la escritura es epistémica, en tanto ayuda a organizar y elaborar nuevos significados (Casas-Deseures, 2020), lo que resulta importante para temas de interés profesional como los conocimientos especializados en Currículum, Didáctica y Evaluación. El trabajo escritural asociado a viñetas, entonces, podría ser considerado como una instancia renovada de escritura con énfasis formativo y pedagógico, que incita a tomar distancia del “yo” (experiencia personal, anecdótica) y favorece el acercamiento a la realidad del aula y la vida laboral. En otras palabras, resulta una forma apropiada para acortar la distancia entre lo que se aprende en la experiencia escolar vivida y lo que se requiere

(re)significar para un adecuado desempeño en el sistema escolar, impulsando el cambio de estudiante evaluado a profesor evaluador.

La idea de promover instancias formativas para situarse en el rol profesional de evaluar los aprendizajes pone en tensión la incidencia del modelo academicista en la FID, que ha puesto énfasis en dotar a los futuros profesores de sólidos conocimientos acerca de qué y cómo enseñar, en vez de poner atención al por qué y para qué hacerlo. Esto invita a superar el presupuesto de que el conocimiento profesional es acumulativo, para avanzar hacia la premisa que “se va construyendo desde estructuras de conocimiento previos y tienen un importante componente biográfico y narrativo” (Jiménez Raya, 2017, p.73). En ello, la escritura epistémica tendría un papel fundamental.

Finalmente, aunque las conclusiones de este estudio se basan en un grupo acotado de futuros profesores, brindan una aproximación a cómo se representa la evaluación, cuyo conocimiento especializado es necesario monitorear durante la trayectoria formativa. Se propone replicar las viñetas y las tareas de escritura en nuevos estudios de casos múltiples.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2019). Feedback during the process of writing thesis of teacher training programs: Description of the written comments of thesis supervisor. *Revista Signos*, 52(100), 242-264. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Ávila, N., Figueroa, J., Navarro, F., Calle-Arango, L., Cortés Lagos, A., & Morales, S. (2022). ¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, (56), 212-254.
- Bain, K. (2023). Using text-based vignettes in qualitative social work research. *Qualitative Social Work*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/14733250231175386>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). UNC. (2005).
- Bombini, G., & Labeur, P (2013). Escritura en la formación docente. Los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Colección Le sens commun, éd. de Minuit.
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Casas-Deseures, M. (2020). Aprender a escribir una autobiografía lingüística. Un ejemplo de escritura reflexiva y metacognitiva en la formación inicial de maestros. *Indagatio Didactica*, 12(2), 55-72. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17493>

- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Villegas Dianta, C., Villena Olivares, N., López Núñez, M., Fuentes-Rubio, M. & Núñez-Valdés, G. (2022). Teacher Training in Chile: Where Are Universities Looking? A Narrative Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 12802. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912802>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*.
- Charteris, J., & Dargusch, J. (2018). The tensions of preparing pre-service teachers to be assessment capable and profession-ready. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 354–368. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1469114>
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- De la Barrera, S. & Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad. Prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción pedagógica*, 13(1), 32-36.
- de la Peña, A., & Santamaría, R. (2020). Una intervención formativa del Centro de Escritura Nebrija en la Facultad de Ciencias Sociales. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 91-103. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.07>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272.
- Donoso, F., & Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad? La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 125-147. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Eyzaguirre, R. (2006). *Teachable moments around death: an exploratory study of the beliefs and practices of elementary school teachers* [Tesis de Doctorado, Universidad de California Berkeley].
- Gaber, J., & Gaber, S. (2010). Using face validity to recognize empirical community observations. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 138–146. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.08.001>
- Goreth, S., Straub, F., Rehm, M., & GeiÄÿel, B. (2020). Determination of a Reference Value for Adequate Assessment of Teaching Situations: Development of a Technical Education Expert Norm (PCK-T). *Journal of Technical Education and Training*, 12(4), 81–94. <https://doi.org/10.30880/jtet.2020.12.04.008>
- Jarpa, M., & Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos: Revista De Lingüística, Filosofía Y Literatura*, 29(2), 364–381. <https://doi.org/10.15443/RL2928>
- Jiménez Raya, M. (2017). La pedagogía de casos como estrategia catalizadora del cambio hacia la autonomía del alumno y del profesor en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Educación en Revista*, (63), 67-83. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49138>

- Karabenick, S., Woolley, M., Friedel, J., Ammon, B., Blazeovski, J., Bonney, C., Groot, E., Gilbert, M., Musu, L., Kempler, T., & Kelly, K. (2007). Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean? *Educational Psychologist*, 42(3), 139–151.
<https://doi.org/10.1080/00461520701416231>
- Kittsteiner, E. (2018). Impacto Del Asesoramiento Técnico Pedagógico En Las Prácticas Docentes De Los Colegios Y Liceos De La Corporación Municipal De Rancagua, Durante El Año Escolar 2016. [Tesis presentada para obtener el grado de doctor en Educación, Universidad Privada de Tacna, Perú].
- Kohn, K., Burke, L., Luke, A., Gong, W., & Tan, Ch. (2017). Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: A focus on assessment task design. *Language Teaching Research*, 1-25.
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802>
- Maldonado-Fuentes A. (2021). Representación escolarizada de la evaluación: un aprendizaje social profesional. *Alteridad*, 16(2), 184-197. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.02>
- Maldonado-Fuentes, A., & Tapia-Ladino, M. (2023). Representaciones sociales de la tarea de evaluar por profesores primarios: de lo instrumental a lo sociocultural en la formación docente. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 28(100), e7534518.
- Marinkovich, J., & Córdova, A. (2014). Writing at university: Object of study, method and discourses. *Revista signos*, 47(84), 40-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000100003>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson-Adisson Wesley.
- Meijer, K., Baartman, L., Vermeulen, M., & De Bruijn, E. (2023): Teachers' conceptions of assessment literacy, *Teachers and Teaching*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2190091>
- Mertler, C., & Campbell, C. (2005). Measuring teacher's knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2016). Ley 20.903 "Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas".
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018). Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N°511 de, N°112 de 1999 y N°83 de 2001.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva, aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Moreno, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre, *Alteridad*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Núñez Rojas, M., & Poch Plá, P. (2014). Lectura y escritura: trazando historias en la formación profesional docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 303-321. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200018>

- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 11-28.
- Popham, J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Renta-Davids, A.-I., Camarero-Figuerola, M., & Tierno-García, J.-M. (2020). Assessment of the Quality Education Awareness Competence of Pre-Service Educators Using Vignettes. *Sustainability*, 12(23), 10203. <https://doi.org/10.3390/su122310203>
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Ruiz, U., & Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228.
- Sandoval P., Maldonado A., Bustos R., Pavié A., Pinto A., Valdés, G., & Rodríguez, F. (2020). Informe Final Proyecto FONIDE N° 181800090: Representaciones sobre la Profesión Docente que poseen estudiantes que ingresan a la Formación Inicial Docente en universidades del Estado.
- Sierra, J.E., Caparrós, E., Molina, M.D., & Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura: los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 35-52 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- Stiggins, R. (1995). *Assessment Literacy for the 21st Century. The Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Susinos, T., Saiz-Linares, Á., Ruiz-López, J., & Ceballos, N. (2019). Formación inicial de docentes como práctica participativa: Elaboración de un diccionario polifónico. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 108–126. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11426>
- Wildbrett, J., Lohse-Bossenz, H., & Dörfler, T. (2022). Empirische Arbeit: Vignettenbasierte Messung pädagogisch-psychologischen Professionswissens bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1-14.
- Zabalza, M. (2013). Escribir en la Universidad. *Educação*, 38(1), 15-39.
- Zepeda, S. (2017). *El fin justifica los medios: intencionalidades de la evaluación*. En Förster, C. (Coord.). (2017). *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes*. Capítulo 4 (pp. 95-119). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

AGRADECIMIENTOS:

Se agradece a Alex Pavié Nova, Manuel Rubio, Mónica Tapia-Ladino y Sandra Zepeda por su contribución en la generación de ideas y aportes técnicos para la validación de las situaciones hipotéticas del instrumento presentado en esta publicación. Así también, se agradece a profesores del sistema escolar y a los estudiantes en Formación Inicial Docente por su participación voluntaria en la aplicación y revisión de este.

FINANCIAMIENTO:

Este artículo se enmarca en la ejecución del Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11220291 “Alfabetización en Evaluación: Representaciones de la Evaluación de los Aprendizajes en ingresantes a la Formación Inicial Docente a partir de su trayectoria escolar financiado por la Agencia Nacional de Investigación (ANID) de Chile.

SOBRE LA AUTORA:

Ana Carolina Maldonado-Fuentes es académica del Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Profesora de Castellano, Magíster en Ciencias de la Educación, Doctorado en Educación (Beca CONICYT 2017-2020). Co Investigadora del Proyecto FONIDE-181800090 (2018), investigadora responsable del FONDECYT INICIACIÓN 11220291 (2022-2025) Línea de trabajo: Formación Inicial Docente.
<http://orcid.org/0000-0002-9198-5882>

ANEXOS:

ANEXO 1

Formato de las viñetas

Instrucción

En esta parte se te pide completar una escala de valoración con afirmaciones referidas a escenarios hipotéticos que describen situaciones típicas que ocurren en el sistema escolar. Luego de dar lectura a cada escenario, selecciona y marca con una cruz (X) la alternativa que más se acerca a lo que consideras tu postura. Las opciones son:

Coincido totalmente	Coincido parcialmente	Coincido mínimamente	No coincido

Al final se te solicita puedas añadir comentarios a tu respuesta.

Para vigilar la validez en la aplicación se te pide NO adelantarte y NO retroceder mientras contestas el cuestionario.

ESCENARIO 1.

Texto del escenario

144

Considere la situación descrita en este escenario para responder las preguntas 1.1 a 1.3

1.1 Pienso que ... Encabezado del primer ítem

Coincido totalmente	Coincido parcialmente	Coincido mínimamente	No coincido

1.2 Pienso que ... Encabezado del segundo ítem

Coincido totalmente	Coincido parcialmente	Coincido mínimamente	No coincido

1.3 Pienso que ... Encabezado del tercer ítem

Coincido totalmente	Coincido parcialmente	Coincido mínimamente	No coincido

ANEXO 2

Textos tipo escenarios de cada viñeta

Viñeta Argumentación (107 palabras)

Andrea, Profesora de Lenguaje, trabajó el desarrollo de pensamiento crítico con un 3° Medio durante varias semanas. Para ello, hizo leer columnas de opinión en la prensa. La tarea consistió en analizar las tesis de los autores y los argumentos que las sustentaban. A partir de ello, los estudiantes debían elaborar argumentos adicionales en pro o en contra de las tesis analizadas. Al momento de la evaluación final, la prueba tenía ítems de Verdadero y Falso sobre la organización discursiva de un texto tipo columna de opinión y preguntas de Selección Múltiple de comprensión lectora de un texto argumentativo; que fueron aprobados por la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP).

Viñeta Maqueta (110 palabras)

En Geografía, la profesora Castillo implementa una evaluación que consiste en la elaboración de una maqueta para representar las zonas donde se han registrado los últimos sismos y terremotos. La tarea la inician en la sala de clase y se permite que los estudiantes la terminen en su casa. Cuando llega el momento de calificar las maquetas, la profesora aplica una rúbrica previamente socializada. Algunos estudiantes obtienen notas sobresalientes y otros, notas deficientes. Después de clase, un estudiante le indica a la profesora que él hizo su trabajo sin ayuda, pero que a muchos estudiantes que obtuvieron notas excelentes presentaron productos hechos por familiares con habilidades artísticas y conocimiento geográfico.

Viñeta Ejercitación (111 palabras)

En la clase de Matemática, la profesora Meza constantemente les hace resolver guías de más de 50 ejercicios semanales. Después hace un taller en el cual deben resolver en forma grupal alrededor de 10 ejercicios en unos 40 minutos, que son comentados con la docente. Como era de esperar, al final de la unidad, se evalúa mediante una prueba compuesta por una gran cantidad de ejercicios, muchos de los cuales son similares a los de la clase. De allí que, en general, los resultados son positivos con altos niveles de aprobación; lo que es valorado favorablemente por el Departamento de Matemática. No obstante, los estudiantes perciben que no están aprendiendo mucho.

Viñeta Rúbrica (121 palabras)

La Sra. Marta es profesora de Historia y ha planificado que los estudiantes realicen un proyecto grupal sobre el tema del patrimonio local, ampliamente investigado por ella. Para esto, se han desarrollado distintas actividades tendientes a implementar el proyecto en fases, clase a clase. Durante este tiempo, se consideró la aplicación de una Rúbrica para la autoevaluación grupal con una ponderación del 30%. Ante

esta posibilidad, los grupos se autocalificaron con nota máxima. Por otro lado, las calificaciones realizadas por la profesora, que ponderaban el 70% del resultado del proyecto, fueron muy bajas. Pese a que las instrucciones del proceso evaluativo no fueron del todo claras, los estudiantes aceptan, porque se trata de una docente bien evaluada en la comunidad escolar.

Viñeta Retroalimentación (138 palabras)

Los estudiantes de Tercero Medio tuvieron que desarrollar un ensayo sobre un tema contingente de interés en la asignatura de Lengua y Literatura. La mayor parte de ellos se esforzó en conseguir bibliografía pertinente y preparar un texto de calidad a pesar de que solo tenían claro de que un ensayo era un texto de carácter argumentativo. El profesor no hizo mayor seguimiento del proceso de escritura. Casi al término del período instruccional, se reciben de vuelta los trabajos y se conocen algunas anotaciones escritas: "Bien, aunque puedes mejorar la estructura", "Revisar los aspectos formales", "Hay algunas ideas que solo se enuncian y no se desarrollan", "Aceptable, puedes mejorar mucho más". Los estudiantes recibieron estos comentarios una semana antes de la entrega final, pero sin aún tener la claridad del producto y de la estructura definitiva del ensayo.

Viñeta Plan Lector (144 palabras)

Las profesoras Aguirre y Cortez están a cargo del Plan Lector en sus respectivos cursos. La profesora Aguirre se hizo cargo de impartir el curso de Lengua y Literatura de 3º medio A y frente a la lectura domiciliaria, ella propone a sus estudiantes diferentes procedimientos de evaluación (cápsulas audiovisuales, obras de teatro, infografías, afiches, etc.) para que cada uno/a seleccione según las experiencias previas que hayan tenido con estas distintas modalidades de trabajo. Por el contrario, para el mismo plan lector, la profesora Cortez, quien trabaja en el 3º medio B, solo realiza pruebas de lápiz y papel con alternativas y, eventualmente, incluye una o dos preguntas abiertas. Ante lo dispar de los procedimientos de evaluación aplicados, los estudiantes de los 3º medio B se han coordinado para presentar una queja a la dirección de la escuela, por lo rutinario de las evaluaciones.

Viñeta Virtualidad (115 palabras)

En tiempos de pandemia Covid-19, dado el contexto de modalidad no presencial, fue posible evaluar por medio del computador o dispositivos electrónicos (teléfono celular, Tablet). Los estudiantes se conectaban a una plataforma educativa o aplicación vía Internet, a la que tenían acceso en forma remota o virtual. Los profesores y las profesoras de Historia y Geografía aplicaron una misma prueba a tres cursos, con la finalidad de diagnosticar los conocimientos sobre la Antigüedad y la Edad Media. Luego de la evaluación, se descubrió que varios estudiantes tenían respuestas idénticas entre sí, lo que sugería copia. Dicha idea generó un debate entre los profesores y algunos proponen tomar medidas para evitar que se repita lo sucedido.

ANEXO 3

Ítems Escala Likert

1.1 Pienso que la evaluación es adecuada porque los ítems cuentan con el visto bueno de una autoridad Técnico-Pedagógica del establecimiento.

1.2 Pienso que se eligieron ítems apropiados para que los estudiantes analicen los argumentos de las tesis planteadas en los textos de la prueba.

1.3 Pienso que la evaluación en esta situación permite que los estudiantes se enfoquen en demostrar dominio de los contenidos centrales de la argumentación.

2.1 Pienso que, en este caso, habría que restar puntaje a los trabajos en los que hubo participación de externos.

2.2 Pienso que era necesario implementar instancias de monitoreo a los avances de la tarea durante las clases.

2.3 Pienso que los estudiantes que realizaron su trabajo de manera autónoma deberían recibir la máxima calificación en esta situación.

3.1 Pienso que, al haber resultados positivos en la evaluación, se puede concluir que la prueba fue un instrumento adecuado para evidenciar los aprendizajes.

3.2 Pienso que se eligieron ítems apropiados medir el grado de apropiación de los procedimientos para resolver los ejercicios matemáticos.

3.3 Pienso que se debería dosificar la cantidad de ejercicios matemáticos en el desarrollo de las guías y talleres para dar tiempo a su revisión en la clase.

4.1 Pienso que es positivo que los estudiantes hayan evaluado su trabajo, asumiendo un 30% de la calificación en esta situación.

4.2 Pienso que es necesario tener una conversación para consensuar los criterios de la rúbrica con los estudiantes.

4.3 Pienso que los estudiantes necesitan preparación para confiar en su propio juicio y autoevaluar su trabajo de modo más autocrítico en esta situación.

5.1 Pienso que los estudiantes pudieron inferir aspectos por mejorar en los trabajos a partir de los comentarios del docente.

5.2 Pienso que la retroalimentación entregada de este modo impide superar errores porque se centró en una visión globalizadora del trabajo.

5.3 Pienso que es necesario que el profesor brinde retroalimentación mientras sucede el proceso de escritura, aunque el ensayo sea un texto basado en la opinión individual.

6.1 Pienso que la queja es inadecuada, porque después de leer un libro en forma autónoma, los estudiantes debieran estar en condiciones de rendir cualquier tipo de evaluación.

6.2 Pienso que es positivo que cada docente cuente con la libertad para implementar procedimientos evaluativos que permitan constatar los aprendizajes logrados en las lecturas.

6.3 Pienso que es ventajoso que los estudiantes puedan elegir cómo mostrar sus aprendizajes y contar con distintas alternativas de evaluación del plan lector.

7.1 Pienso que es oportuno aplicar medidas ejemplificadoras, como registrar anotaciones negativas a algunos estudiantes.

7.2 Pienso que esta situación brinda la posibilidad de dialogar con los estudiantes en torno al sentido de la evaluación diagnóstica.

7.3 Pienso que la prueba implementada en esta situación permite conocer el grado de conocimiento del grupo curso, a partir de lo cual se pueden establecer remediales



BOOK REVIEW | RESEÑA | RESENHA

Writing Rhetorically: Fostering Responsive Thinkers and Communicators, by Jennifer Fletcher (2021).

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.08>

Recibido: 02-05-2023 | Aceptado: 06-06-2023

RHETORIC IN COMPOSITION: TEACHING WRITING TO FOSTER AGENCY AND INDEPENDENCE IN STUDENTS

Purna Chandra Bhusal | University of Texas at El Paso | pbhusal@miners.utep.edu*

Writing Rhetorically: Fostering Responsive Thinkers and Communicators is a book written by Jennifer Fletcher and published by Stenhouse Publishers on 2021-07-14. The book aims to coalesce the theories of rhetoric and composition pedagogy to foster agency and independence in students wherein the teacher collaborates and facilitates writing activities to enable the students to transfer their skills of writing rhetorically both at the divergent present and in the unpredictable future. The discussions throughout the book, however, have been circumscribed around the US educational settings. The book has eight chapters excluding the introduction and the conclusion, and each chapter well-articulates a distinct rhetoric-pedagogical concept along with some scholarly references, illustrations, images, real classroom examples, and activities.

The argument of *Writing Rhetorically* is built upon the problem-solving strategy. Fletcher, as a writing teacher, identifies a problem: “we sometimes teach writing in ways that increase students’ dependence on us and delay their growth as problem solvers” (p. xviii). For her, increasing students’ dependence rather than independence is a common flaw of composition pedagogy. As a solution to this problem, as Fletcher claims, the book “offers a different approach” by exemplifying some strategies that “honor and nurture students’ rhetorical agency” to promote their independence through writing classrooms (p. xviii). Fletcher, while developing the pedagogical strategies of fostering students’ agency and independence, supports her claims by drawing upon the analysis and interpretation of her qualitative data: teaching resources, sample assignment templates, discussion topics, her personal reflections, students’ responses and essays, and her evaluation criteria. Therefore, Fletcher’s methodological stance in the book is the theorization of composition pedagogy by synthesizing the essentials extracted from her classroom activities, experiences, and observations as a writing teacher.

Writing Rhetorically successfully tames the pleasant suspense of the readers by exposing a research gap before taking

* Correspondencia a: Purna Chandra Bhusal, 3500 Sun Bowl Drive # 33. P.O Box: 79902, El Paso, Texas, USA

them to the core discussions. The exigency of teaching and writing ‘rhetorically’ has been intensified through ‘Foreword’, ‘Acknowledgement’ and ‘Introduction’. The foreword, penned by Jim Burke, makes emphatic claims on the book: “every book makes a promise to its readers” and “Jennifer Fletcher’s *Writing Rhetorically* delivers on a very important promise: to help us become excellent writing teachers” (p. xi). In the ‘Acknowledgement’ section, Fletcher writes that the book is an outcome of constant support and encouragement from her colleagues and students from Arizona State University. She credits: “These are the folks who taught me what it means to take a rhetorical approach to texts” (p. xv). It not only shows her humility but also impresses the readers that *Writing Rhetorically* is a fruition of Fletcher’s years of professional experience and expertise. The introduction entitled ‘Understanding Writing as Communication and Problem Solving’ retains and reinforces the relevance of *Writing Rhetorically*. It does so by exposing a research problem. The gap, in Fletcher’s own experience, is that students from high school to first-year college writing classrooms ask the same questions: “How do I start?” “What do I say now?” “Should I just write one paragraph on each source?” “Is this right?” “What’s my thesis?” (p. xvii). Now, the problem is why students ask such questions every time and how a writing teacher can fill in such a gap. The solution, as Fletcher writes, is that writing teachers should thrive in “Cultivating Independent Learners Through Rhetorical Thinking” (p. xvii). Hence, the introductory sections of *Writing Rhetorically* create a context or exigence to the entire discussions made in the book.

In Chapter-1: “Taking the Rhetorical Approach”, Fletcher contrasts rhetorical approach to prescriptivism. She integrates the rhetoric and writing. She writes that the rhetorical approach in teaching writing means to take into consideration “audience, purpose, context and genre” wherein “the ultimate goal is deep and transferable learning” (p. 3). In this chapter, Fletcher proposes rhetorical approaches against prescriptivism, which is an act of “providing an outline that told students exactly what they needed to address in each section of their essay” (p. 6). For Fletcher, prescriptivism hinders students’ expertise and social change and therefore, ‘rhetorical sensitivity’ is to be developed in students by taking them to a wide range of texts and genres produced in different contexts in order to familiarize them with how rhetorical contexts bring different writing decisions and choices.

Likewise, in Chapter-2, “Teaching Writing for Transfer”, Fletcher proposes flexibility over rigidity. She wants writing teachers to “consider the intellectual agility” that helps the students “to successfully negotiate all the different literacy sites and situations they’ll encounter in the twenty-first-century world” (p. 22). Fletcher argues that such transfer is possible not through bounded framing (rigidity) but with expansive framing (flexibility), that is, imparting procedural, conceptual and conditional knowledge to students in writing classrooms. It is where students make a transition from mimicry to mastery, dependence to independence.

Eventually, Chapter-3, “Preparing to Enter the Conversation”, takes the readers to some rhetorical approaches of teaching writing. It amplifies “inquiry, discussion, and dialogue skills that are essential to effective communication and problem solving” (p. 52). Here, Fletcher gives some examples of conversations corresponding to feelings or pathos, rhetorical situations, problems, and engaging in dialogue across differences. In this chapter, the example of

doing a 'Socratic Seminar' (picking a debatable topic, dialoguing, and reaching a consensus) to raise critical dialogue skills in a writing classroom is very interesting. The discussion further goes lively when Fletcher takes writing against the grain (believing and doubting game), 'stasis theory' (seeking points of negotiation in order to make a departure) and '*Kairos*' (an opportune moment of doing or saying something) as a part of critical conversations in writing classrooms. Thus, it feels like the author is putting a fresh spin on traditional classroom practices.

Then, Chapter-4, "Negotiating Different Voices and Perspectives", throws light on building abilities and patience in the students to listen to the differing worldviews than that of their own. Fletcher pronounces that it is possible by means of rhetorical empathy and democratic exchange of ideas, taking people and their worldviews as sources, hosting conversations, using quotations, paraphrasing, summarizing, synthesizing, responding skills such as defense, counterargument, and rebuttal. Interestingly, Fletcher takes the Modern Language Association (MLA) documentation style as an engagement to the views of others on the topic under discussion. According to Fletcher, *MLA Handbook*, especially its eighth edition, encourages writers to think rhetorically because it teaches them to "examine the available information, evaluate their readers' needs, and make their own choices" (p. 107). Hence, for Fletcher, encouraging the students to negotiate with different voices existing in the world promotes rhetorical thinking in writing classrooms.

After that, Chapter-5, "Designing and Conducting Research", aims to introduce the basics of research in writing classrooms. Fletcher believes that research writing is part of a problem-solving writing process that "requires our most adaptive and flexible thinking, our highest tolerance for ambiguity, our best efforts to understand different perspectives, and our full embrace of failure" (p. 115). In such types of writing classes, students have been assisted and encouraged to define problems, achieve stasis, form research questions, read for research, find/evaluate/analyze the primary and secondary sources, collect evidence, make a mess, integrate sources, and finally take the research as a writing process.

Moreover, Chapter-6, "Reasoning from Evidence", wants writing teachers to take writing as reasoning and inquiry. The rationale behind it is to develop in students the "critical reasoning skills that lead to informed, effective, and ethical responses to twenty-first-century problems" (p. 181). Here, enabling the students to make a gradual journey from oversimplification to critical reasoning skills is the teachers' responsibility. For that purpose, classroom activities analyzing, valuing, and evaluating the sources of information can be productive, wherein students can make claims out of the evidence and make a full line of reasoning based on evidence, claims, warrants, and assumptions.

Furthermore, Chapter-7, "Making Choices About Genre and Structure", avers that audience is an influencing force in making students decide the genre and structure of any writing. Fletcher writes: "If the three most important things in real estate are 'location, location, location,' then the three most important things in written communication are 'audience, audience, audience'" (p. 181). The writing teacher can facilitate the students in anticipating the audience

experience, observing the social conventions and constraints, and introducing with some mentor texts. Based on the audience and purpose, the teacher can foster a deeper understanding of genres and their structures. Here, the students can make structural decisions on backgrounding and foregrounding, introduction and conclusion, turning points, etcetera.

After that, Chapter-8, “Revising Rhetorically”, urges writing teachers to help students to do rhetorical revision. Fletcher takes rhetorical revision “re-seeing our writing through key aspects of the rhetorical situation, including the audience, purpose, context, and genre . . . through the various perspectives and practices of the discourse community they’re trying to engage” (p. 217). Here, reading and analyzing the writings from the audience’ perspective is important. Then, during the revising process, a descriptive outlining regarding the language and arrangement may help the students.

Finally, “Conclusion: A Final Few Words” reiterates the goal of *Writing Rhetorically*. Fletcher writes: “rhetorical thinking is the key to transfer because it prepares students to independently adapt and apply their literacy learning in new situations” (p. 245). The motto of teaching writing rhetorically is to “empower students to raise their own voices and make their own choices as writers and learners” (p. 246). Hence, *Writing Rhetorically* takes teaching writing both as a process and a project wherein the agency and independence of students have always been endorsed. In *Writing Rhetorically*, the conclusion has been followed by 15 appendices which are also part of discussions made throughout the book. The appendices include her context and content of writing topics, assignment templates, students’ responses and their sample essays, illustrations, charts, and assignment evaluation criteria from her writing classroom experiences.

Undoubtedly, the readers can observe that the rhetoric of *Writing Rhetorically* by Jennifer Fletcher has several strengths. One worth mentioning feature of *Writing Rhetorically* is that it not only takes the readers to the abstract theories but also shows how those theories can be applied in writing classrooms. The title of each chapter makes the readers anticipate the forthcoming discussion. Different concepts of rhetorical writing, in all the chapters, have been elaborated with examples, illustrations, and colored highlights of the key ideas. For example, while discussing hosting conversation in Chapter-4, Fletcher illustrates it and makes it easy for the readers to understand it (p. 87). Moreover, even though the book delves into eight different concepts in eight chapters, the principal argument remains undeniably the same: to foster independence and agency in students in writing classes to enable them to transfer their rhetorical writing skills both at present and in the future. Likewise, the book is an easy-to-follow imperative where the readers can find the balance between theory and practice, and implication and application with many examples. For example, in Chapter-8, Fletcher gives an example of enabling the students to write and revise better by posing some doubting games (p. 230). Likewise, we can see one of the first colored highlights of the key idea in the first chapter (p. 5). Hence, *Writing Rhetorically* is one of the books that articulates the concepts of rhetorical writing not only with texts but also with images and illustrations.



RESEÑA | BOOK REVIEW | RESENHA

Student Writing Tutors in Their Own Words. Global Voices on Writing Centers and Beyond, by Max Orsini & Loren Kleinman (2022). Routledge.

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.09>

Recibido: 30-04-20213 | Aceptado: 14-06-2023

UN LIBRO DESEADO

Eva Margarita Godínez López | Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada |
godinezlopezmargarita@cesee.edu.mx*

Un día, vagando entre mis redes, me encontré el anuncio de un libro cuya portada, con atrayentes dibujos casi infantiles de un puñado de personajes de distintas edades, nacionalidades y complexiones, todos muy expresivos y diferentes, era una feliz representación de lo que se esperaba escuchar (leer) en su interior: un coro de estudiantes tutores de escritura contándonos cómo es la vida en un centro universitario de escritura y, sobre todo, cómo es *su vida* en él. El libro estaba en preventa, de modo que lo aparté y contuve las ganas hasta que, por fin, unas semanas más tarde, lo tuve en mis manos. Como una profesora interesada desde hace años en promover acciones de alfabetización académica en el medio de la formación de docentes, pensé de inmediato en darlo a conocer. Es por ello que el libro, tanto como la escritura misma de esta pieza que intenta reseñarlo, tuvieron tiempo de madurar en el deseo y la imaginación.

Student Writing Tutors in Their Own Words, editado por Routledge y producido en pospandemia por Max Orsini, director del programa de literatura y estudios de la escritura de Drew University, junto con Loren Kleinman, exdirectora del centro de escritura de la misma universidad, está compuesto por tres partes. Cada una de estas partes es presentada por los editores y atinadamente centrada en un tópico de la tutoría y la labor de los centros. El propósito de esta compilación es conjuntar en un solo espacio las experiencias y las voces de veinticuatro personas que, por muy diversos caminos y circunstancias, llegaron a ser tutores, supervisores, consultores o líderes en este tipo de programas en distintas universidades, no sólo en Norteamérica, sino en Europa, Sudamérica, Medio Oriente y Asia. Por esto, el libro nos ayuda a entender las relaciones humanas y el crecimiento personal de quienes participan en estos lugares, a menudo incomprendidos y siempre necesarios: los centros de escritura.

* Correspondencia a: Eva Margarita Godínez López, Avenida Tecnológico s/n, Fracc. Industrial Julián de Obregón, 37290, León, Guanajuato, México.

La composición de un libro-mosaico como este no podía ser convencional: se abre con un corrimiento de telón, como en el teatro, y es anunciado como se anuncia una pieza dramática en la que, sucesivamente, se nos van presentando personas de carne y hueso que narran sus vivencias antes y durante la contingencia mundial, pilladas en el entrenamiento, la toma de posesión de un cargo o la fortuita recomendación de un profesor para ser parte de un programa universitario dedicado a ayudar a otros a escribir. Tiene la bondad, además, de ofrecer al final de cada sección preguntas inspiradoras para la reflexión del lector o para la realización de un grupo focal que refleje, como en un cuarto de espejos, el ejercicio mismo de autoexpresión que motivó este volumen.

La primera parte, titulada *How we help* (cómo ayudamos), se compone de diez ensayos. En el primero, Lina F. Piehler relata la forma en que ayudó a sus tutorados a lidiar con el “síndrome del impostor” mientras se ocupaba de la doble tarea del hogar y la asesoría en línea. Luego, Daneiah Nasser testimonia cómo el ejercicio de tutoría aumentó su confianza y su pasión como educadora. Dylan Mahoney se pregunta ¿quién puede ser tutorado?, en una reflexión sobre las brechas generacional y tecnológica que se abrieron durante el forzado confinamiento. Como si le respondiera, Dominique Duque titula su ensayo “todos los estudiantes son bienvenidos” y comparte una lección aprendida: cada vez que conocemos a alguien nuevo, tenemos una oportunidad de crecer. Por su parte, Brooklyn Gross pone en palabras una preocupación común a muchos tutores: “¿y si contradigo las indicaciones del profesor que asignó el texto?, ¿y si lo empeoro?”, y comparte sus estrategias para sobreponerse a esa inseguridad. Luego, Alexander Patterson toca el tema sensible de la diferencia y de la tolerancia, el equilibrio entre la autoafirmación y el cuidado del otro. Enseguida, Kuan-Chun Chen describe como “la venganza más dulce” el difícil camino hasta convertirse en tutor; de manera parecida lo hace Elizabeth Myers en su conmovedor relato sobre la odisea de titularse, que la llevó a ejercer más adelante un estilo compasivo de tutoría. Jason Ti hace un retrato de su mentor y nos regala una de las imágenes más sugestivas de todo el libro: el momento en que un escritor en segunda lengua desentraña, como por magia o encantamiento, el orden lógico de las piezas del texto... en una epifanía semejante a la primera alfabetización. Cierra Britta J. Bletscher recordándonos que cada estudiante es una persona con talentos, metas y temores, por lo que la tutoría se fundamenta en la construcción de un espacio de confianza.

La segunda parte, *A Voice of One's Own* (una voz propia) comprende cinco ensayos. El primero relata la experiencia de Benny Rios en un centro penitenciario que, gloriosamente, aloja no sólo un seminario teológico con un programa de artes sino su propio centro de escritura; su inspirador intercambio de correspondencia con estudiantes extramuros nos recuerda la importancia de la palabra propia. Enseguida, Natashia Cooper pone el índice en otro tema delicado: el sesgo inconsciente que coloca barreras entre las personas por su color de piel, y cómo la asistencia asidua al centro de escritura de su universidad le ayudó a derribarlas. En su ensayo, Madison Palmieri nos representa a todos los que en el pasado confundimos el ser tutor con ser editor, y desvela el prejuicio de que el tutor no necesita ser tutorado; las lecciones de humildad que recibió resuenan fuerte y nos hacen mirar hacia nosotros mismos. Por la misma línea, discurre el escrito de Clare Wongwai, quien destaca el valor de la gratitud, la receptividad y la generosidad hacia los tutorados, a quienes de manera muy afortunada compara con jardines que florecerán después

y más allá de la vista. Holly Stefanik hace el último ensayo de esta sección, que inicia con un epígrafe muy elocuente sobre la esencia del servicio: “si quieres levantarte, levanta a otro”. La felicidad de ayudar, la alegría de servir, motivan el desarrollo personal de un tutor apasionado, dice Stefanik.

En la tercera y última parte, *How Writing Communities Are Made* (cómo se forman las comunidades de escritura), se acomodan nueve ensayos que testimonian la diversidad de opciones de organización y las dinámicas que se han generado en los centros, programas, laboratorios o estudios de escritura a lo largo del mundo. Timóteo Pereira Neves da crédito a su carrera como tutor par como catalizadora de su autoconfianza, siendo un estudiante extranjero en el Líbano; sus habilidades en la tutoría le ayudaron, cuenta, a ser respetado y reconocido en su comunidad. Como muchas personas, Tamara Sleiman pensaba que no se podía enseñar “a escribir bien”: era algo que simplemente se tenía o no, y que no se podía mejorar; en cuanto a los centros de escritura, eran sitios a donde se hace una rápida parada para enmendar un texto. Su relato da cuenta de cómo se transformó su percepción gracias al ejercicio de la tutoría. En el siguiente ensayo, Oluwatosin Marian Junaid resalta las lecciones de la pandemia de COVID-19, que van más allá de la escritura: entablar buenas relaciones humanas y construir redes de apoyo, así como pedir ayuda cuando se necesita, para mejorar la salud emocional y mental en un mundo incierto. Cassidy Rempel describe la delicada relación de confianza y *rapport* entre el tutor y el tutorado; el lazo que se tiende de una computadora a otra, el equilibrio que depende del uso del tiempo, de la voz, el gesto y la visión. Idée Edalatishams y Ananda A. Muhammad se posicionan de manera diferente frente a las ventajas y los retos que les presentó el confinamiento y el trabajo a distancia, aunque coinciden en que la relación con los tutorados y los otros consejeros les ayudó a crear una sensación de pertenencia y comunidad. En ello concuerda Bjorn Tofteland Holtey, quien repasa las anécdotas (hoy entrañables) que involucran mascotas, vecinos, fondos de videollamada, pijamas y vehículos en movimiento como la tramoya de nuestro drama común durante el trabajo en casa. Jessica Hoffman refiere, en su texto, al espacio de vulnerabilidad que se abre al mostrar la escritura propia al otro, las dudas y el posterior sentimiento de logro y pertenencia. Anne Liu Kellor se refiere también a ese espacio como “sagrado” e “íntimo”; y Zachari Smith cierra la sección con una sentida carta de amor a su centro de escritura, a su “hogar”.

Así como la lectura en voz alta es una estrategia primordial de la tutoría, pienso que la lectura atenta, a la vez reflexiva y gozosa, en grupos y entre pares, de este libro puede aportarnos elementos para volver a pensar por qué nos dedicamos a esto quienes colaboramos en algún centro o programa de escritura. Nos permite preguntarnos si ha valido la pena y cómo podemos renovar o consolidar nuestras prácticas, además de hacernos sentir acompañados por tantas otras personas alrededor del mundo.

Este es, pues, finalmente, un libro que invita a contar la propia experiencia, y por ello era tan esperado. Su forma coral reverbera, incitando a quien lo lee a reconstruir sus ideas alrededor de la escritura, su vivencia al respecto y, de hecho, a compartirla e invitar a otros a hacer lo mismo. Se parece a una noche estrellada con cuentos alrededor de la fogata, aunque la fogata son las luces de las pantallas, las estrellas son los rostros en las galerías de Zoom y los

cuentos giran alrededor de estas palabras: vulnerabilidad, comunidad, identidad, confianza, escucha, sorpresa, voz... alegría.

RLEE - Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura

Editorial Team

General Editor: Natalia Ávila Reyes, Pontificia Universidad Católica de Chile

Executive editor: Lina Calle-Arango, Pontificia Universidad Católica de Chile

Assistant editor: Rafael Zaccaron, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Associated editors: Juliana Alves Assis, Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Ana María Cortés, State University of New York at Stony Brook, United States

María Jesús Espinosa, Universidad Diego Portales, Chile

Javiera Figueroa, Universidad Alberto Hurtado, Chile

Maria Ester W. Moritz, Universidade Federal de Santa Catarina

Mónica Tapia-Ladino, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Lina Trigos-Carrillo, Universidad del Norte, Colombia

Editorial Board

Charles Bazerman, University of California Santa Barbara, USA

Alma Carrasco, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Vera Lúcia Lopez Cristovão, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Amparo Clavijo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Soledad Montes, Lancaster University, UK

Estela Moyano, Universidad de Flores, Argentina

Federico Navarro, Universidad de O'Higgins, Chile

Mike Palmquist, Colorado State University, USA

Zoi A. Traga Philippakos, University of Tennessee Knoxville, USA

Naymé Salas, Universitat Autònoma de Barcelona, España

René Venegas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Kate Vieira, University of Wisconsin, Madison, USA

RLEE is an open-access, peer reviewed, and multilingual journal published twice a year on The WAC Clearinghouse and with the endorsement of the Latin American Association of Writing Studies in Higher Education and Professional Contexts, ALES. ISSN 2998-7016.