



Prólogo. Variables Multidimensionales en el Desarrollo y la Sustentabilidad de los Programas de Escritura

Chris M. Anson
NORTH CAROLINA STATE UNIVERSITY, EE.UU.

Los programas de escritura constituyen mucho más que actividades aisladas o *ad hoc*, más que esfuerzos individuales de las y los docentes por integrar la escritura en sus cursos y más que estrategias curriculares que fluctúan con inconsistencias de compromiso.¹ Se caracterizan por la coherencia curricular y por un sentido de estabilidad dentro de entornos cambiantes, así como por los esfuerzos colectivos de quienes trabajan tanto dentro como fuera del programa. Si bien los objetivos de escritura para el estudiantado pueden diferir a nivel internacional según un repertorio de factores sociopolíticos, educativos y económicos, todos los programas de escritura comparten necesidades generales de financiamiento, de personal y de control curricular y operan dentro de sistemas mayores de influencia, control, experticia y colaboración.

La Figura 1 muestra algunas de las variables administrativas, curriculares y educativas que en conjunto caracterizan a un programa de escritura en el ámbito académico. No son exhaustivas, pero ningún programa puede existir sin ellas, ni tener éxito sin considerarlas. Cada una está intrínsecamente ligada a las otras según modelos de influencia mutua y de interdependencia.

Las *variables de empleo* refieren al trabajo de enseñanza: quiénes la imparten, cómo son contratados, con base en qué criterios o credenciales, qué remuneración reciben, cómo se los considera en las instituciones y unidades académicas en las que se desempeñan, y cuáles son las condiciones generales de trabajo (tales como espacio de oficina, suministros, apoyo tecnológico y de personal administrativo, carga laboral y procesos de la evaluación).

1 Traducción a cargo de María Gabriela Di Gesù, UNGS- Argentina. gdigesu@campus.ungs.edu.ar



Figura 1. Intersección de las variables en el trabajo de enseñanza de la escritura basada en un programa

Asimismo, estas variables incluyen las especializaciones disciplinares de quienes ejercen el acompañamiento en las prácticas de escritura, por ejemplo, profesionales de la lingüística aplicada, expertos en segundas lenguas, especialistas en estudios de la escritura o en retórica y composición, psicólogos educacionales o estudiantes tutores que asisten a sus pares. En algunos casos, el acompañamiento en la escritura está a cargo de profesores con conocimientos disciplinares que gozan de posiciones estables dentro de departamentos académicos determinados. En otros, la tarea recae en especialistas en escritura sin estatus de profesor a tiempo completo, pero que pueden ser funcionarios de un centro de escritura, profesores adjuntos² que imparten cursos de escritura independientes o estudiantes graduados con un cargo de asistentes de enseñanza. Las variables de empleo se pueden medir o describir objetivamente e incluyen patrones de contratación relativos a la diversidad, como la edad, el género, la etnia, el país de origen y la lengua materna.

Las *variables de las subjetividades docentes* incluyen las fuerzas motivadoras, muchas de ellas afectivas y personales, que subyacen al trabajo docente,

2 N. del Trad. Los nombres de las categorías académicas varían según el país. Se opta por la traducción de adjunto, entendido como docente contratado que diseña su curso según contenidos mínimos.

tales como sus ambiciones profesionales, el grado de formación y desarrollo buscado, y la medida en que incorporan o ignoran la investigación sobre la escritura y su enseñanza. En algunos contextos, por ejemplo, los docentes pueden ser contratados para enseñar escritura sin contar con una base de especialización o formación suficiente; o pueden aspirar constantemente a enseñar otra asignatura (por ejemplo, literatura) a la que no acceden debido a la escasez de puestos laborales. En el contexto de los programas para integrar la escritura a lo largo del currículum, los docentes pueden adoptar o resistirse a la oportunidad de acompañar la escritura de los estudiantes por diversas razones, que incluyen su visión sobre el rol de la escritura en su disciplina o en el aprendizaje estudiantil. Las subjetividades docentes incluyen sus identidades dentro del programa y los sentimientos de pertenencia o alienación y, por ende, su compromiso con su trabajo. A diferencia de las variables de empleo, estas variables pueden ser difíciles de determinar porque son personales, experienciales y a veces tácitas.

Las *variables de objetivos para la profesión* se refieren a estrategias o enfoques organizacionales y disciplinares más amplios según la gobernanza compartida dentro de una asociación académica. Estos objetivos influyen o guían los programas específicos de diversos modos o, en ocasiones, son ignorados por completo. En algunas regiones, pueden ser relativamente incipientes. En otras, puede haber antecedentes de políticas o intentos de influencia sobre otras entidades que afectan el modo de funcionamiento de las instituciones académicas, o que, al interior de estas instituciones, determinan lo que un programa debe o no hacer. Por ejemplo, organizaciones de los Estados Unidos tales como Conference on College Composition and Communication (CCCC) y Council of Writing Program Administrators (CWPA) publican informes con recomendaciones relativas a una serie de prácticas para influir en las políticas educativas nacionales sobre los programas de escritura (por ejemplo, los estándares en la cantidad de estudiantes por curso; ver <https://cccc.ncte.org/cccc/resources/positions/postsecondarywriting>). Otras organizaciones, tales como European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW), sirven de escenario para el intercambio de conocimiento dentro de la comunidad de estudios de la escritura y como repositorio de información, en parte, porque puede ser complejo lograr establecer políticas para Europa relativas a la enseñanza de la escritura para su aplicación en diversos países, según sus propias necesidades sociopolíticas, económicas y educativas. En América Latina, la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE) y la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES) han contribuido a la profesionalización y visibilización del campo de la enseñanza

y los estudios de la escritura en el nivel terciario como un ámbito distinto de disciplinas matrices como la lingüística o la educación. Esto a su vez valida enfoques pedagógicos específicos, herramientas metodológicas y supuestos teóricos para las iniciativas de escritura. Sin embargo, los objetivos profesionales también se refieren a las aspiraciones algo incipientes de la disciplina, representada en las voces colectivas de sus miembros. Según se describe en la investigación publicada (Ávila Reyes, Narváez-Cardona, & Navarro, en prensa), el campo de los estudios de la escritura en Latinoamérica está creciendo rápidamente en torno a un conjunto central de metodologías y de académicos, pero continúa recurriendo a diferentes tradiciones disciplinares. Aunque más antiguos en su desarrollo, los estudios de la escritura en los Estados Unidos no se consideraron dignos de estatus disciplinar hasta hace poco, gracias a los esfuerzos de quienes se identifican con este campo y definen su investigación y literatura didáctica (ver Phelps, 1988). Sin objetivos disciplinares identificables a nivel regional o nacional, entonces, la creación de los objetivos reside en la institución académica según su propio contexto.

Las *variables de los mercados locales o nacionales* se refieren a las personas dispuestas y disponibles para enseñar en determinadas instituciones. Los profesores que acompañan la escritura en sus propias disciplinas, tales como historia o ingeniería, pueden representar grupos de candidatos para puestos diferentes a los de especialistas que imparten cursos de escritura de manera independiente o que se desempeñan en centros de escritura. Las variables se basan en factores tales como la ubicación institucional y la competencia con otras oportunidades. Una universidad ubicada en un centro poblacional importante puede tener acceso a un gran grupo de docentes calificados y, por lo tanto, las oportunidades de empleo más competitivas pueden afectar los estándares de salario y las condiciones de trabajo. Una universidad en una zona remota, de menor densidad poblacional y con menos oportunidades sociales y recreativas, o con reputación y recursos financieros menores, puede tener que depender de un grupo más acotado de individuos con menor preparación académica (quienes pueden tener índices de retención más bajos), o bien la universidad puede tener que elevar sus estándares de empleo para poder atraer docentes. Las variables del mercado abarcan la reputación institucional y las tendencias de contratación existentes o potenciales; una institución con un alto número de profesores de grupos subrepresentados puede ser más atractiva para quienes forman esos grupos que una institución con un clima conocido de aversión a la diversidad.

Las *variables de la experiencia estudiantil* son muchas, fundamentalmente vinculadas a la calidad de la educación que reciben los estudiantes, al estatus de la misión docente de la institución y a las oportunidades de participación

en actividades cocurriculares y extracurriculares. Según la perspectiva de la administración, el diseño y la enseñanza de los cursos, las experiencias de los estudiantes pueden variar. Los procesos de diagnóstico y asignación de estudiantes en niveles (*placement*)—cuando existen—, las asignaturas obligatorias versus las optativas y la posibilidad de elección cuando los cursos no se estructuran de maneras similares para alcanzar los mismos resultados de aprendizaje pueden afectar tanto las experiencias como el éxito de los estudiantes. Además, si existen procesos para asignar niveles o tipos de cursos específicos a los estudiantes, se puede afectar la diversidad de estudiantes en ciertos cursos. Cuando esos procesos son demasiado determinantes, quienes manejan el idioma de enseñanza como segunda lengua o los escritores de nivel básico pueden ser separados de las poblaciones estudiantiles mayoritarias, lo cual puede restringir la experiencia de los estudiantes en cuanto a la diversidad lingüística, racial o étnica (véase Matsuda, 2006). En los programas altamente estratificados y uniformes, los “escritores de nivel básico”³ (aquellos considerados como no preparados para un curso tradicional) pueden ser partícipes de un curso con actividades de aprendizaje menos ricas y atrayentes, que simplemente refuerza sus experiencias negativas anteriores y conduce a un progreso más lento. En conjunto, las oportunidades de acompañamiento de la escritura, tales como los centros de escritura, los tutores de escritura integrados a los cursos, o los talleres cocurriculares para estudiantes, afectan el potencial de los estudiantes para desarrollarse como escritores.

Las *variables del currículum* a menudo dependen de quienes diseñan los cursos a los que asisten los estudiantes, incluyendo la elección del material de lectura, las actividades y las tareas de escritura, los procesos de calificación y los medios (textos escritos o hablados o producciones multimodales). Los objetivos o resultados de los cursos suelen vincularse a las misiones más amplias de la institución, así como también a la naturaleza de la población estudiantil y al grado de acreditación o de formación en estudios de la escritura de quienes lideran el programa. La planificación curricular y la evaluación de las habilidades de los estudiantes pueden dar como resultado una amplia gama de experiencias. En algunos países, no existe un requisito común para un curso básico de escritura; por lo tanto, los estudiantes escriben en los cursos según la disciplina o la carrera u orientación elegida, o simplemente se espera que

3 N. del Trad. El término en inglés es “*basic writers*”, que se refiere originalmente a los estudiantes que debían realizar cursos remediales de escritura porque no contarían con las competencias suficientes para cursar directamente una asignatura de escritura académica de nivel universitario. Ver Otte, G., & Williams Mlynarczyk, R. (2010). *Basic writing*. Parlor Press; The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/basicwriting/>.

escriban de manera coherente al realizar sus exámenes. En tales casos, el programa puede ser un centro de escritura para todo el campus que proporciona acompañamiento estudiantil a quienes lo buscan o necesitan. En algunas instituciones, es posible que no se les pida a los estudiantes que escriban extensamente en el grado, pero el énfasis recae con mayor intensidad en la formación de posgrado cuando deben escribir sus tesis de maestría o de doctorado, lo que en ocasiones requiere de la publicación de artículos. Las variables curriculares también incluyen las ideologías dominantes sobre la escritura o lo que Ivanič (2004) describe como “constelaciones de creencias sobre la escritura, creencias sobre aprender a escribir, formas de hablar sobre la escritura y tipos de enfoques para enseñar y evaluar que probablemente se asocien con estas creencias” (p. 224). Una institución que comparte los supuestos predominantes de que la escritura no se desarrolla progresivamente y que los estudiantes pueden escribir de manera efectiva con una simple “inoculación” (o que la escuela secundaria debía haberles preparado adecuadamente) es menos proclive a generar múltiples oportunidades de crecimiento. Una institución que considera la escritura como un proceso de desarrollo altamente andamiado y entiende que los estudiantes no pueden “transferir” con facilidad las habilidades fundamentales para escribir con éxito a géneros desconocidos en nuevos contextos disciplinarios creará programas que ayuden a los docentes a acompañar la escritura de sus estudiantes dondequiera que estén aprendiendo (ver Anson & Moore, 2016). Las diferencias en la ideología de enseñanza entre directores de programas y administradores de jerarquía superior pueden, a veces, generar conflictos y (en otro conjunto de variables) cuestiones de control.

Las *variables de financiamiento* surgen de la fuente de apoyo financiero para un programa, lo que incluye si las ganancias se destinan para compensar los gastos. En algunos países, la educación superior es gratuita, por lo que los costos de personal, infraestructura y similares provienen de recursos a nivel nacional que pueden fluctuar con la economía. En otros países, una mezcla de universidades públicas y privadas ofrece algunas opciones para costear la matrícula. Algunas instituciones, especialmente en el contexto de estudiantes que necesitan ayuda con la escritura debido a que la lengua utilizada en la enseñanza es su segunda lengua, pueden crear “institutos” que recargan a los estudiantes con gastos adicionales por tutorías o cursos, mientras que en otras instituciones los costos se obtienen de un fondo general y la enseñanza es gratuita para todo el estudiantado. Los vaivenes en el financiamiento pueden conducir a cambios significativos, a veces temporales, a veces permanentes, en el funcionamiento de un programa, como la cantidad de estudiantes por curso o los límites de inscripción en los cursos de escritura, los recortes (o aumentos) en el personal de apoyo, la disponibilidad de ayuda de tutores o los

cambios en los umbrales de exención o asignación de los cursos. Asimismo, el financiamiento se relaciona con los compromisos institucionales para el desarrollo de la escritura de los estudiantes. Si no se lo considera una prioridad estrechamente ligada a la calidad del aprendizaje de las materias, puede que sea necesario que los directores del programa negocien constantemente con las administraciones de mayor jerarquía para conseguir el financiamiento necesario. En algunos casos, las decisiones sobre todos los gastos y presupuestos recaen en los directores del programa, mientras que, en otros, administradores con menores conocimientos sobre los modos fundamentados de acompañar la escritura de los estudiantes son quienes toman las decisiones.

Las *variables de control* determinan el grado de libertad que tiene un programa para diseñar y enseñar su plan de estudios o proporcionar el acompañamiento a la escritura de los estudiantes. Una vez más, cuando el control sobre el currículum no está en manos de los directores del programa, las creencias sobre “cómo los estudiantes aprenden mejor a escribir” (o cómo debe enseñárseles) pueden influir en el programa desde fuera, y los niveles de autoridad en una jerarquía pueden forzar a los directores del programa a implementar métodos de enseñanza no alineados con lo que ellos saben con base en investigación. El control también puede provenir desde fuera de la institución, como se observa en las políticas educativas a nivel nacional, regional o relativas a la acreditación (un buen ejemplo son los principios promulgados a través del Proceso de Bolonia en Europa, véase Amaral *et al.*, 2009). Asimismo, los intentos a nivel nacional o estatal para regular el currículum (por ejemplo, para estandarizar los resultados de aprendizaje o facilitar el movimiento de los estudiantes de una institución a otra) pueden influir en la toma de decisiones locales en el diseño de cursos y planes de estudio. En algunos casos, el control administrativo puede determinar la necesidad de un programa, sus objetivos o misión, y sus recursos, pero con el reconocimiento de que los docentes y especialistas en lenguas deben tomar las decisiones pedagógicas y administrativas. Esto podría denominarse un “nivel meso” de control, ejemplificado en algunas universidades latinoamericanas por los vicerrectores académicos. El control también existe en el nivel de los profesores individuales, que tienen diversos grados de libertad para diseñar y enseñar sus propios cursos o tutelar a estudiantes de determinada manera. En algunos programas de escritura, el deseo de proporcionar al estudiantado experiencias de aprendizaje similares en diferentes secciones del mismo curso alcanzando los mismos resultados puede influir en lo que los docentes pueden enseñar y en cómo lo hacen. Con la capacitación y el desarrollo adecuados, puede preferirse esto antes que un programa compuesto por cursos muy dispares impartidos idiosincráticamente según el interés o la especialización de los docentes. Las instituciones o

programas organizados en “jerarquías aplanadas” (Gunner, 2002) o con fuertes principios de colaboración y toma de decisiones colectivas a menudo pueden reducir las tensiones que surgen de los controles externos.

Como se muestra en la Figura 1 y es evidente a partir de las breves descripciones anteriores, las variables *interactúan* entre sí de tal modo que pueden revelar los éxitos y las deficiencias de programas particulares de acompañamiento al desarrollo de la escritura del estudiantado o, de una manera heurística, establecen un recorrido para el análisis y la mejora. Por ejemplo, las variables de *currículum* se intersecan e interactúan claramente con las de *empleo* y *subjetividades docentes*. ¿Quién acompaña el desarrollo de los estudiantes como escritores? ¿Cuál es su formación disciplinaria? ¿Cuál es su estatus institucional en relación con las responsabilidades cruciales que asumen en su acompañamiento a la escritura? ¿Existen inequidades en su empleo? ¿Su carga de trabajo es razonable para satisfacer plenamente las necesidades de los escritores estudiantes? ¿Cómo se sienten en relación con su trabajo? En conjunto, estas variables también están influidas por las variables de control: ¿quién toma las decisiones sobre los cursos o sobre las experiencias de los estudiantes dentro un programa? ¿Cuál es la relación entre la libertad de enseñanza y las limitaciones que se imponen? Si hay algún grado de control curricular en un currículum cuidadosamente diseñado, entran en juego las variables de las subjetividades docentes: ¿se alienta a la docencia a adoptar los programas de formación y preparación para impartir los cursos y, en consecuencia, los docentes integran esta preparación en sus propias metas profesionales a largo plazo y en su sentido de desarrollo profesional? A su vez, las variables de financiamiento determinan en qué medida el programa puede proporcionar ese desarrollo profesional (según el personal del programa y la carga laboral), y si los docentes son compensados adecuadamente por participar en dichas actividades.

En los Estados Unidos, los investigadores en escritura han expresado durante décadas su preocupación por las condiciones laborales y materiales de quienes son responsables del desarrollo de las habilidades de alfabetización académica del estudiantado (para una síntesis reciente, véase Kahn *et al.*, 2017). En parte, estas preocupaciones se deben a la presencia casi ubicua de un curso/taller de escritura en el primer año requerido en la mayoría de las instituciones de nivel superior y las universidades, lo que demanda un gran número de docentes de escritura en todo el país. Los complejos aspectos de presupuesto, recursos, demanda y superproducción de doctores en inglés (especialmente en estudios literarios) que no pueden acceder a la titularidad, han conducido a una situación de “contingencia” para un gran número de docentes, quienes son empleados a tiempo completo pero sin contratos permanentes que pueden rescindirse a voluntad, o que tienen contratos semestrales por

un número limitado de horas de trabajo, en los que se les paga el curso, pero sin seguro médico u otros beneficios. Generalmente aislados de las misiones de investigación de sus instituciones, estos trabajadores contingentes enseñan a un gran número de estudiantes por salarios bajos. En ocasiones, trabajan en múltiples instituciones simultáneamente, por lo cual reciben el nombre despectivo de “docentes taxis”⁴ (movilizándose con prisa de una institución a otra). La gran carga de trabajo y la falta de identidad y compromiso con la institución afecta la experiencia de los estudiantes, que pueden carecer de la clase de mentoría y del comentario dedicado sobre su escritura que lleva a la mejora. Aunque organizaciones estadounidenses tales como CWPA y CCCC han abogado sin cansancio por las mejoras en estas prácticas de empleo, la pérdida de financiamiento de las universidades a nivel estatal y federal a través de los años solo ha exacerbado la situación. Las variables de empleo, por lo tanto, están ligadas a las de financiamiento de manera compleja. Asimismo, si los candidatos disponibles no se consideran a sí mismos como docentes de escritura en el largo plazo, sus propias ambiciones profesionales alternativas pueden (aunque, por supuesto, no siempre) afectar la calidad de su enseñanza y su relación con los estudiantes.

En Latinoamérica existen problemas similares en las condiciones laborales y materiales de los docentes de lectura y escritura, pero por razones algo diferentes. En particular, la expansión de la matrícula ha producido una diversificación económica de los estudiantes con diferentes trayectorias de escolarización y, por ende, con distintas necesidades de alfabetización académica (ver Chiroleu & Marquina, 2017; Navarro *et al.*, 2021). Al igual que el cambio a admisiones abiertas en varias universidades estadounidenses en la década de 1960, esta creciente diversidad socioeconómica, que por un lado proporciona mayores oportunidades y democratiza aún más la educación, también crea la necesidad de ampliar y potenciar los programas de literacidad y el personal académico que los gestiona y los imparte (véase Shaughnessy, 1976).

El trabajo también puede considerarse en su intersección con la experiencia educativa de los estudiantes. En parte, la carencia de un foco en la literacidad escrita del estudiantado en los cursos disciplinares ha surgido de una asociación de larga data entre el estudio de la lengua con la literatura y las bellas letras o, en algunos países, con la lingüística aplicada—con aquellos expertos que estudian textos, en lugar de expertos que estudian ingeniería, psicología o biología y utilizan la escritura para comunicar dicha experticia a otros—. El conocimiento pedagógico de la escritura se aparta del conocimiento

4 N. del Trad. El término original en inglés es “*freeway flyers*” y hace referencia a los docentes que se trasladan por las autopistas para llegar de una institución a otra.

profesional y los expertos de las disciplinas suelen afirmar que carecen de suficiente capacitación pedagógica para acompañar el desarrollo de la escritura de sus estudiantes. El despliegue creciente de estudios en escritura como un campo de la investigación empírica ha promovido tales supuestos. En este sentido, el acompañamiento transversal a la escritura requiere de una especie de lateralización del trabajo que implica la responsabilidad compartida de docentes de todas las disciplinas. Algunos programas en la Argentina muestran una responsabilidad compartida entre especialistas de lengua y especialistas en las disciplinas (ver Moyano, 2010, 2017 y 2018, así como Moyano & Natale, 2012). En general, los programas de escritura a través del currículum han colaborado en gran medida a distribuir la atención a la escritura en todos los cursos y en proporcionar desarrollo docente y consultoría departamental para eliminar las barreras de resistencia a este esfuerzo (véase Thaiss *et al.*, 2012).

Las ocho variables descritas en la Figura 1 caracterizan los programas organizados de acompañamiento a los escritores estudiantes de educación superior. Las preguntas generadas a partir de cada conjunto de variables pueden considerarse desde las perspectivas educativas, económicas, políticas, socio-culturales e históricas de los países o regiones geográficas en particular, pero se tornan más dinámicas y generativas cuando se piensan de manera intercultural y transnacional. En el contexto de la presente colección, ofrecen formas de leer e interpretar los resultados de las iniciativas y de las investigaciones que aquí se detallan.

~ ~ ~

Cuando se observan a través de la lente de las variables en la Figura 1, las contribuciones a esta colección demuestran la importancia del desarrollo de los programas como trabajo multidimensional. Las variables que se tratan son selectivas, pero las contribuciones tienen claras implicancias para aquellas que no se discuten. Por ejemplo, desde la perspectiva de las variables en el Figura 1, Violeta Molina-Natera cita la inadecuada contratación y preparación del personal “con formación especializada para diseñar la evaluación de los programas” como una de las razones de la falta de evaluación en muchos centros o programas de escritura en Latinoamérica. Desde la perspectiva de las subjetividades de los docentes, algunos sienten que la evaluación del programa “no es parte de su área de experticia”, por lo que debería ser realizada “por otra persona.” Para otros, las iniciativas de evaluación se convierten en un “insulto implícito” al percibir las como una desconfianza a su trabajo por parte de los administradores. Las dimensiones del presupuesto se intersectan con estas fuentes de resistencia porque los directores de los programas están sobrecargados de tareas como para pensar que pueden agregar la evaluación

a su carga laboral. Los recortes presupuestarios asociados a las dimensiones del financiamiento empeoran la situación. Sin embargo, desde la perspectiva de la experiencia de los estudiantes, la evaluación del programa proporciona información vital para medir el éxito con el que el programa cumple con sus metas educativas. Como señala Molina-Natera, se requiere la colaboración, la comunicación y el interés en recopilar y analizar datos (es decir, realizar investigaciones localizadas) en un ciclo continuo de autoevaluación y mejora.

Varias de las variables de la Figura 1, especialmente el control curricular, entran en una relación cooperativa que resulta vital para la implementación de la escritura en todos los cursos académicos y disciplinas en la Universidad de Chile, según Pablo Lovera Falcón y Fernanda Uribe Gajardo. Aquí vemos los efectos positivos de las relaciones institucionales que subvierten las jerarquías que pueden conducir a la pérdida de control, la imposición de creencias infundadas sobre la escritura o tensiones que afectan las metas y aspiraciones personales de docentes y administradores. Un sistema de “descentralización coordinada” brinda apoyo para la gestión del Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas. Además de las variables “materiales y económicas”, existen “imaginarios simbólicos” que regulan las relaciones entre los actores institucionales. A su vez, las relaciones de cooperación características de la cultura organizacional que facilitan la salud y el sustento de un programa de escritura se determinan en parte por la cultura de la institución en su conjunto, que ejecuta los “principios y valores republicanos de la nación.” En este sentido, podemos ver las relaciones entre variables de currículum, control, financiamiento y metas para la profesión. El éxito del programa proviene de las relaciones simbióticas entre la capacitación y la preparación situada, el diseño del plan de estudios, la sistematización de las prácticas de enseñanza (pero en un contexto de participación más que de control verticalista) y la investigación localizada continua bajo la forma de encuestas y otras herramientas de recolección de datos.

Las intersecciones entre las variables curriculares, las subjetividades docentes y las experiencias estudiantiles caracterizan la contribución de Karen Urrejola Corales y Margarita Vidal Lizama. Particularmente, las autoras se centran en los factores institucionales y los marcos teóricos que condujeron al desarrollo del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Pontificia Universidad Católica de Chile—factores que incluyeron el “reconocimiento institucional de la importancia de enseñar habilidades de comunicación académicas de manera organizada y sistemática”—. En este caso, las transformaciones en las ideologías institucionalizadas sobre la escritura permitieron una comprensión mayor de la importancia de establecer un centro de escritura, mientras que, al mismo tiempo, ayudaron a la facultad a considerar

la necesidad de la enseñanza directa y de la experiencia en escritura junto a los cursos independientes y tutorías. Más importante aún, el PLEA se fundó, y continúa desarrollándose, sobre una integración de principios y teorías derivados de la investigación lingüística y de la literacidad, especialmente desde las perspectivas socio-cognitivas y socio-semióticas. De este modo, podemos ver el poder de las intersecciones entre las variables de objetivos para la profesión, el diseño curricular a nivel universitario y el efecto de la capacitación en las subjetividades de los docentes. La intersección entre lo académico y el alcance y diseño curricular proporcionaron las bases para un marco teórico para la enseñanza de la escritura que integra el modelo didáctico sociocognitivo, conocido como Didactext, con una comprensión fundada en la teoría de cómo funciona el lenguaje, informada por la lingüística sistémico funcional.

Las intersecciones entre diseño curricular y atención a los procesos de aprendizaje de los estudiantes se ponen en práctica en el enfoque de una intervención pedagógica con el potencial de transformación docente desarrollado por Adriana Bono, Yanina Boatto, Mariana Fenoglio y María Soledad Aguilera. Basándose en investigaciones en psicología cognitiva y procesos de aprendizaje, una tarea de escritura monográfica enfatiza los procesos cognitivos y metacognitivos. A través de una secuencia de planificación, escritura, revisión y evaluación que precipita la revisión, los estudiantes participan en procesos de contextualización de tareas, uso estratégico del conocimiento, reestructuración conceptual y evaluación de producciones textuales. Los resultados positivos de la intervención sugieren una trayectoria hacia el desarrollo docente que tiene el potencial de influir en las subjetividades docentes y reformar (e informar) con mayor precisión las experiencias de los estudiantes. Sin embargo, volviendo a considerar las dimensiones de la Figura 1, esto requerirá del financiamiento apropiado, del cuidado en las condiciones de contratación y el apoyo a los docentes, y de sensibilidad al control del plan de estudios.

Las intersecciones entre las variables curriculares y la experiencia estudiantil se muestran en la contribución de Martín Miguel Acebal. Con un énfasis en los géneros textuales, en un ciclo de enseñanza-aprendizaje, se guía a los estudiantes a deconstruir el género en estudio, escribir de manera conjunta una nueva versión del género y corregir de manera conjunta los textos resultantes. El foco de la enseñanza está puesto en los recursos interpersonales para evaluar los significados en los textos. El resultado demuestra la necesidad de que los docentes adapten su pedagogía a la intervención y cómo los significados propios de la VALORACIÓN (Martin & Rose, 2007), incluidas las expectativas docentes, “se consideran e interpretan en el contexto del campo disciplinario y de las mismas expectativas docentes en [una] asignatura específica.” La sensibilidad al desarrollo estudiantil en el contexto de lo que ya

se ha incorporado en otros aspectos del programa muestra la necesidad de andamiar la experiencia y de preparar de manera explícita a la docencia para llevar a cabo este andamiaje. Asimismo, el proceso demuestra la importancia de la relación entre las variables de enseñanza de la escritura y los efectos de participar en una investigación contextualmente apropiada.

Una demostración de las intersecciones de las subjetividades docentes, las variables curriculares y (de manera indirecta) las experiencias estudiantiles se ven en la iniciativa de formación docente de Alejandra Sánchez Aguilar y Eurídice Minerva Ochoa Villanueva. Tras completar un taller obligatorio, los docentes se enfrentaron a estudiantes con diferentes habilidades lingüísticas e identificaron los desafíos en la transferencia de competencias generales a otros temas o contextos. Esto condujo al desarrollo de una necesidad de mayor acompañamiento en su trabajo con los estudiantes, así como también de un programa de capacitación docente. La serie de talleres generados a partir de estas experiencias muestran la relación entre las variables de currículum, empleo y capacitación, opiniones de los docentes sobre su enseñanza, control programático y experiencia estudiantil. Cabe destacar la forma en que las metas y orientaciones institucionales más amplias influyen en estas variables: los preceptos educativos, sociales, espirituales y filosóficos de una institución jesuita que enfatiza la reflexión y la acción. Estas metas y orientaciones explican el deseo, desde la perspectiva de las subjetividades docentes, de talleres adicionales de formación docente y la adopción de herramientas para apoyar las experiencias y habilidades comunicativas de los estudiantes.

En el capítulo de Margarita Vidal Lizama y Soledad Montes, podemos reconocer la intersección de las variables de currículum, las metas profesionales para la investigación y la experiencia estudiantil en los diferentes cursos a partir de la triangulación de datos de grupos focales con docentes, el análisis lingüístico de géneros en el currículum de arte y talleres para docentes. En este caso, un estudio cualitativo de cómo se desarrolla la escritura del estudiantado de arte a lo largo del tiempo muestra la importancia de integrar la escritura en las prácticas sociales. Cabe destacar cómo los resultados del análisis de género y los grupos focales impulsaron talleres con docentes cuyas transcripciones grabadas generaron una descripción consensuada del rol y las funciones de la escritura en el currículum de arte. El estudio proporciona también una metodología para estudios similares del andamiaje en géneros de otras disciplinas, especialmente aquellas en las que la investigación ha sido menos sólida.

El estudio de Karen S. López-Gil demuestra la intersección entre el propio conocimiento y los objetivos de los tutores y las variables de experiencia estudiantil, pero las implicancias se centran en las variables de currículum, con un interés en una “articulación con los diversos componentes del programa

de escritura de la institución”, acentuando la creación de criterios comunes transversales a las unidades y las disciplinas para uso de recursos digitales por parte de los estudiantes. Es interesante observar que, en ocasiones, los tutores confiaban en su propio conocimiento y experticia en lugar de en la capacitación directa al trabajar con escritores estudiantes; se generan, así, preguntas interesantes sobre la experticia y la autoridad administrativa en relación con el conocimiento innato y la agencia. En este contexto, López-Gil sugiere la importancia de crear comunidades de aprendizaje, fomentar la colaboración y proporcionar orientación y capacitación a los tutores para que atiendan con más eficacia las demandas estudiantiles.

~~~

En todo este volumen, vemos las complejidades del desarrollo y administración de programas de escritura bajo la forma de variables que se intersectan, entretajan e influyen unas a otras. Los capítulos enfatizan algunas, pero no todas estas intersecciones, de modo que, desde una perspectiva heurística, lo que no se discute se torna tan interesante como aquello que sí se aborda. Los lectores pueden aprender sobre el trabajo diligente de quienes acompañan las habilidades de escritura del estudiantado en las instituciones latinoamericanas, pero también pueden imaginar otros elementos que merecen ser discutidos e investigados. Aunque este volumen presenta el trabajo en programas de escritura en Latinoamérica, es de interés adicional para quienes trabajan fuera de la región considerar las implicancias más amplias de las contribuciones a través de y al interior de tales espacios. De esta colección, podemos llevarnos muchas nuevas ideas, perspectivas, y estrategias para informar el desarrollo continuo de programas de escritura en Latinoamérica y alrededor del mundo.

## Referencias

- Amaral, A., Neave, G., Maassen, P., & Musselin, C. (Eds.) (2009). *La integración europea y la gobernanza de la educación superior y la investigación*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9505-4>
- Anson, C. M., & Moore, J. L. (2016). *Critical transitions: Writing and the question of transfer*. University Press of Colorado and the WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2016.0797>
- Ávila Reyes, N., Narváez-Cardona, E., & Navarro, F. (en prensa). Twenty years of research on reading and writing in Latin American higher education: Lessons learned from the ILEES initiative. En P. Rogers, D. Russell, P. Carlino, & J. M. Marine (Eds.), *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800>

- Chiroleu, A., & Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Gunner, J. (2002). Collaborative administration. En T. Enos & S. Brown (Eds.), *The writing program administrator's resource: A guide to reflective institutional practice* (pp. 253-262). Erlbaum.
- Ivanić, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Kahn, S., Lalicker, W. B., & Lynch-Binieck, A. (Eds.) (2017). *Contingency, exploitation, and solidarity: Labor and action in English composition*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2017.0858>
- Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum. <https://doi.org/10.1017/S0272263105250052>
- Matsuda, P. K. (2006). The myth of linguistic homogeneity in US college composition. *College English*, 68(6), 637-651. <https://doi.org/10.2307/25472180>
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(7), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: Principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72.
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Moyano, E., & Natale, L. (2012). Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, & A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 23-34). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346.2.02>
- Navarro, F., Lopes Cristovão, V. L., & Bagio Furtoso, V. (2021). Scientific and academic literacies in higher education: A Latin American perspective. *Signum: Estudos da Linguagem*, 24(1), 10-16.
- Phelps, L. W. (1988). *Composition as a human science: Contributions to the self-understanding of a discipline*. Oxford University Press.
- Shaughnessy, M. (1976). Diving in: An introduction to basic writing. *College Composition and Communication*, 27(3), 234-239. <https://doi.org/10.2307/357036>
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346>