

Escribiendo *online* dentro del aula: soluciones híbridas para prácticas complejas

Federico Navarro

Universidad de Buenos Aires / Conicet / Universidad de Chile¹

federicodanielnavarro@gmail.com

Cualquier discusión sobre la enseñanza de la escritura académica y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) debe primero delimitar, necesariamente, qué teoría de la escritura y de las TIC se sostiene.

La concepción romántica del escritor y de la escritura, desarrollada en Occidente en el paso del siglo XVIII al XIX, ha percutido las representaciones socialmente compartidas sobre el tema. Así, es común escuchar, o deducir, que la escritura más sofisticada es una habilidad única, monolítica e impenetrable; que se posee o no se posee; que se vincula a un conocimiento; y que se produce en el interior o en la acción individual del escritor. Se trata, en suma, de la imagen del poeta aislado y recluido, talentoso hasta la incompreensión, que escribe versos extraordinarios, poseído por las musas, sin técnica ni revisión. La llegada de las TIC en el siglo XX impuso otras dos representaciones, diametralmente opuestas: o bien que la comunicación electrónica degrada y corrompe las formas elevadas de escritura, o bien que las TIC revolucionan y multiplican las posibilidades de formar, sin mayor esfuerzo pedagógico e institucional, escritores académicos. Así, el poeta inspirado pierde su estilo único al usar *Whatsapp*, o las universidades cambian a sus profesores por plantillas *online* que enseñan a cualquiera cómo escribir un ensayo. Ninguna de estas representaciones, podemos adelantarle desde ahora, es cierta.

La escritura académica no es una habilidad única y monolítica sino un conjunto de habilidades complejas articuladas. El propio concepto de *habilidad* o *competencia* (Kellogg, 2008) es muchas veces puesto en tela de juicio, porque supone una tradición cognitivista y experimental sobre la escritura, y se prefiere el concepto social e históricamente situado de *prácticas letradas*. La escritura como práctica permite entender mejor que existen diferentes escritores y trayectorias, culturas y lenguas, contextos y usos, y estas prácticas diversas corresponden a escrituras distintas; además, una concepción de escritura como práctica incluye no solo los textos sino también conductas, actitudes, eventos y vínculos sociales (Barton & Hamilton, 2000). Así, la escritura académica, sin restar su peso para las trayectorias en educación superior, sería una práctica o conjunto de prácticas letradas situadas junto con otras, igualmente

¹ Se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, por el FONDECYT de iniciación N°11160856 y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile, que permitió la elaboración de este artículo durante mi estadía como investigador visitante en la Universidad de Chile.

válidas, de tipo vernáculo.

De la misma manera, la noción de escritura como conjunto de habilidades permite focalizar que la escritura, en este caso académica, supone múltiples saberes prácticos, como poder personalizar o despersonalizar una hipótesis, negociar con el lector imaginado el compromiso con las afirmaciones y hallazgos, identificar las expectativas² de la clase de texto a partir de ejemplares leídos, señalar con elementos metadiscursivos de qué sección del texto se trata, o monitorear la propia escritura en busca de errores que reescribir. Así, es difícil evitar el uso del concepto de habilidades cuando el foco es enseñar ciertas formas de escritura esperadas en ciertos momentos del desarrollo de los escritores y en ciertos ámbitos de educación superior y entornos profesionales. Digamos, en una solución ecléctica, que enseñamos habilidades letradas para participar en ciertas prácticas comunicativas socialmente compartidas.

Escribir a través de medios electrónicos -como *wikis*, procesadores de texto *online*, *e-mails* o presentaciones *PowerPoint*- no solo es una estrategia de enseñanza que complejiza el soporte analógico tradicional del lápiz-y-papel, sino que también es una forma de escribir ineludible para el escritor académico. Cualquier curso de escritura, sea presencial o a través de medios electrónicos, debe incluir en su programa de contenidos y competencias la escritura con TIC (Navarro & Revel Chion, 2013).

Si seguimos deconstruyendo la concepción romántica de escritura del inicio, acordaremos que la escritura académica no es una mera actividad individual sino un conjunto de prácticas individuales, grupales y sociales. Discutimos las primeras ideas en una reunión por la mañana; tomamos notas en una pequeña libreta en el viaje camino a casa; al otro día enviamos un primer borrador a un colega que nos devuelve sus sugerencias y comentarios; hacia el fin de la semana ponemos el borrador revisado en un documento compartido con el equipo, con miembros recién ingresados que señalan cuestiones superficiales y otros más expertos y temidos que hacen cambios de fondo; cuando se publique, el texto será retomado, en citas o críticas, por otros escritores que quizás no conozcamos. Así, la construcción de un texto académico, pertenezca al género discursivo que sea, suele integrar instancias con diferentes grados de sociabilización, que la universidad debe propiciar y enseñar. Por el contrario, cuando los cursos universitarios favorecen exclusivamente exámenes individuales presenciales, incluso a veces con respuestas múltiples cerradas, en pos de segmentar el desempeño particular de cada estudiante, en realidad atentan contra la formación de escritores académicos expertos, que siempre escriben en entornos sociales.

Esta concepción social de la escritura obliga a hacer una salvedad en el caso de los ámbitos académicos: la importancia de la responsabilidad autoral científica, un invento de los siglos XVII y XVIII (Atkinson, 1999). Efectivamente, en la academia los textos deben tener responsables, ya sea autores individuales, equipos de investigadores o instituciones. Al escribir, el escritor académico debe reconocer autorías, citar fuentes, explicitar la forma en que se apropia y posiciona respecto de ellas (para apoyarlas, para apoyarse, para criticarlas, para permanecer neutral) en un fino equilibrio entre

reconocimiento del saber consensuado y aporte propio y, en cierta medida, original. La importancia de la autoría, y el peligro del plagio (en general involuntario, por falta de habilidad), tiene su contraparte en el peso de las citas, el verdadero capital simbólico de un académico importante en su campo. El uso no académico de las TIC, con el que los ingresantes a la universidad están familiarizados, de alguna manera va en sentido contrario: la lógica de las redes sociales e incluso de las plataformas de construcción colectiva de conocimiento académico como Wikipedia no focaliza la autoría de lo escrito sino su calidad o interés, siempre relativos. Es decir, no importa quién lo dice sino qué se dice. Por este motivo, la enseñanza de la importancia de la autoría en discurso académico, y cómo posicionarse respecto de ella, es también un aspecto obligado en cualquier curso, tanto de escritura como de contenidos disciplinares.

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica no pueden ser autónomos, aunque sí deben apostar por la participación y agentividad de los estudiantes. Por el contrario, el ingreso en las prácticas comunicativas académicas debe ser estimulado, modelado, monitoreado, andamiado, deconstruido, consensuado, y el rol del profesor, ya sea de escritura o de las disciplinas, es fundamental. Por eso los cursos de escritura *online*, en particular los que carecen de la supervisión de un número elevado y comprometido de tutores y son más bien "autogestionados" por los estudiantes, no suelen tener éxito. Puede que muchos estudiantes ingresen a la plataforma, pero el impacto pedagógico será mínimo. Esta problemática no se acota a los cursos de escritura, sino a cualquier programa de formación *online*, pero es especialmente relevante en la enseñanza de la escritura académica como habilidad práctica, que requiere ejercitación y retroalimentación. No menos importante, la enseñanza de la escritura puede colocar al aprendiz en una situación de debilidad o estigmatización con mucha facilidad, ya que puede verse afectado por las correcciones, acorralado por las prácticas que desconoce o intimidado por los textos expertos que lee. Así, el vínculo con los profesores no solo como expertos sino también como apoyos afectivos, responsables de acompañar con paciencia esos aprendizajes, es clave. El uso de herramientas como videos y retroalimentaciones frecuentes puede disimular o reducir la situación *in absentia* del curso *online*, pero no resolverlo del todo.

Existen, sin embargo, modelos, experiencias y herramientas para enseñar y aprovechar el cruce entre la escritura académica y las TIC, sin tener que optar necesariamente por un curso presencial o por un curso *online*. Las discusiones previas permiten argumentar a favor de la necesidad de soluciones híbridas, que no desconozcan los años de aprendizajes que se han producido en aulas convencionales, con pizarra, lápiz y papel, pero que aprovechen tanto las posibilidades pedagógicas como la necesaria enseñanza de nuevas prácticas vinculadas a plataformas electrónicas (Navarro, 2013). Los procesadores de texto *online*, como Google Drive, permiten que los estudiantes escriban colaborativamente, que las responsabilidades autorales y la "geología" de las capas textuales de reescritura se puedan recuperar, y que el profesor o los estudiantes pares comenten y sugieran. La elaboración colaborativa de páginas de Facebook, blogs, *wikis* y *videocasts* permite que los escritos y textos multimodales lleguen efectivamente a públicos diversos, cobren relevancia y significancia, empoderen a escritores reales para lectores reales, reciban comentarios y críticas, deconstruyan las expectativas de escritura

en la universidad, y habiliten la transformación, asimilación y evaluación de conocimientos disciplinares y retóricos. Algunas de estas formas híbridas del aula presencial-remota ya han sido categorizadas y exploradas en las diferentes manifestaciones del *b(lended) learning* o aprendizaje semipresencial, que aprovecha la potencia de combinar actividades de aprendizaje sincrónicas presenciales con otras asincrónicas a través de internet (Garrison & Kanuka, 2004). Por ejemplo, el *flipped classroom* invierte la lógica tradicional que pone el peso en una clase inicial presencial, que se complementaría con actividades domiciliarias; por el contrario, la lógica es explorar TIC y fuentes bibliográficas que permitan a los estudiantes investigar y aprender (o dudar) por su cuenta de forma virtual y flexible, para luego llevar esas primeras construcciones propias al aula presencial. De hecho, las TIC se pueden usar en clase presencial, las herramientas analógicas en casa.

Para resumir lo anterior, concluiremos que la escritura es un conjunto de habilidades para participar en ciertas prácticas situadas; que escribir a través de medios electrónicos es parte de esas prácticas; que los textos se construyen, en distinta medida, socialmente, pero que la autoría es un atributo académico fundamental; y que el ingreso en las prácticas comunicativas académicas debe ser estimulado, modelado, monitoreado, andamiado, deconstruido, consensuado, pero también acompañado con vínculos de afecto y responsabilidad entre profesores y estudiantes. ¿Qué implica esta concepción de la escritura y su enseñanza para los cursos de escritura *online*? Que la escritura a través de medios electrónicos debe enseñarse de forma explícita y curricularizada, en cursos virtuales o presenciales; que la distancia y asincronía de un curso *online* requiere estrategias de presencialidad de los profesores, maximizando las horas de tutoría y las herramientas disponibles, para que el acompañamiento y vínculo efectivamente se establezcan; y que las soluciones híbridas, semipresenciales, permiten aprovechar al mismo tiempo la potencia pedagógica del aula presencial y de las TIC.

Bibliografía

- ATKINSON, D. 1999. *Scientific Discourse in Sociohistorical Context. The Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.
- BARTON, D., & Hamilton, M. 2000. Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). London & New York: Routledge.
- GARRISON, D. R., & Kanuka, H. 2004. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95-105.
- KELLOG, R. T. 2008. Training writing skills : A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- NAVARRO, F. 2013. *Escribiendo a cuatro manos. Ensayos, ficciones, experiencias*, 13(13), 30-32.
- NAVARRO, F., & Revel Chion, A. 2013. *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.