

## COMENTARIOS QUE VALE LA PENA HACER: LA SUPERVISIÓN DE TRABAJOS ACADÉMICOS EN LAS FACULTADES DE DERECHO\*

Elizabeth FAJANS y Mary R. FALK\*\*

Esta época es de comunicación inquietante para docentes y académicos como nosotros, cuyo medio principal es la hoja impresa. La relación entre los medios electrónicos y los impresos y su efecto en la redacción académica son preguntas abiertas. ¿La pantalla de la computadora extinguirá o complementará a la página impresa? ¿Cómo evolucionará en sí la idea de texto?<sup>1</sup> ¿La linealidad de la tradicional literatura académica impresa, su exposición sostenida y su argumentación detallada serán reemplazadas por la organización en módulos y la mutabilidad del texto electrónico?

En este clima incierto, es fácil aterrarse y perder las esperanzas cuando nuestros mejores alumnos entregan trabajos que están elegantemente editados pero vacíos de ideas, que son meras síntesis de una investigación con un análisis fragmentado y con tesis difusas. El terror y la desesperanza se unen con una sensación de absoluta impotencia cuando nos damos cuenta de que, a esta altura, la crítica se reduce a una descripción del trabajo que *nosotros* hubiéramos escrito –una técnica de enseñanza tan útil y estimulante como contarles a nuestros hijos cómo se hacían las cosas “en nuestra época”.

\* Traducción al castellano del texto en inglés realizada por Lucas E. BARREIROS, Luciana T. RICART y Alejandro TURYN. Publicado originalmente en la revista *Journal of Legal Education*. Volumen 46, N° 3, septiembre 1996, págs. 342-371. Agradecemos a los editores la autorización para publicar la traducción en esta revista.

\*\* Elizabeth FAJANS es Profesora Asociada de “Legal Writing” (Redacción Jurídica) y Especialista en Redacción, y Mary R. FALK es Profesora Asociada de Redacción Jurídica en Brooklyn Law School. La investigación y redacción de este artículo fue apoyada con donaciones del programa de estipendio de verano de la Brooklyn Law School. Las autoras también agradecen a Rose Patti por su paciencia con muchas decisiones y revisiones.

<sup>1</sup> Como nota marginal, algunos autores señalan que el cambio será tan dramático como el cambio de la cultura oral a la escrita. Mientras la computadora se convierte en el “medio fundamental para presentar y trabajar con textos”, y mientras “tomamos control de los textos en formato electrónico, las fronteras actuales entre leer y escribir tenderán a difuminarse en una única noción de uso.” BERNHARDT, Stephen A., *The Shape of Text to Come: The Texture of Print on Screens*, 44 C. Composition & Comm. 151, 173-174 (1993) [citando a SLATIN, John M., *Reading Hypertext: Order and Coherence in a New Medium*, 52 C. Eng. 870 (1990)].

## Academia

Quizás el problema para los profesores de derecho que deben supervisar la redacción académica de sus estudiantes<sup>2</sup> no es (al menos no todavía) que estamos varados en un cambio de época entre la alfabetización con medios impresos y con medios electrónicos, sino por el contrario que nuestros métodos de enseñanza ni siquiera están actualizados para atender los desafíos del pasado. Para guiar exitosamente a un estudiante a lo largo de una tarea de redacción extensa, un profesor debe mostrar habilidades que van más allá de las requeridas para enseñar derecho en sí mismo, habilidades especiales en las cuales la mayoría de nosotros no hemos recibido entrenamiento alguno. Sin embargo, una supervisión minuciosa de lo escrito por los alumnos requiere un conocimiento del proceso de escritura y “composición” y de las técnicas para fomentar la invención y proveer un *feedback*<sup>3</sup> significativo en cada etapa del proceso. Los pasados veintitantos años han visto al proceso de escritura convertirse en una disciplina académica y a su enseñanza en un arte,<sup>4</sup> y ya es tiempo de que nosotros nos familiaricemos más tanto con la teoría como con la práctica de forma tal de hacer de la redacción en los cursos superiores una experiencia más educativa y, a la larga, más gratificante.

Por supuesto, el deseo de revalorizar los escritos académicos en las facultades de derecho proviene de la creencia de que esta tarea, a veces dolorosa y frustrante, es –todavía– digna de ser perseguida. Nosotros, como académicos, seguimos creyendo que es algo bueno para agregar al corpus

<sup>2</sup> Por trabajos académicos de los estudiantes nos referimos a artículos para revistas jurídicas escritos por estudiantes o los trabajos generalmente escritos que deben entregar para cumplir con los requisitos de redacción en las clases avanzadas, que es una característica de casi todas las facultades de derecho.

<sup>3</sup> La traducción literal de *feedback* es “retroalimentación”. Sin embargo, decidimos dejar este anglicismo por la frecuencia con la cual este concepto es utilizado en castellano para hacer referencia al conjunto de observaciones o de respuestas que alguien da sobre una acción o un proceso, en este caso, sobre el proceso de redacción académica. (N. de los T.)

<sup>4</sup> En los sesenta y principios de los setenta, muchas universidades adoptaron una política de admisión abierta, una decisión que implicó que un buen número de estudiantes ingresantes no poseyera ciertas habilidades que los profesores de derecho daban por sentadas. Los profesores de Lengua se enfrentaron a este desafío con una investigación intensiva en los procesos de lectura y escritura. Ver SHAUGHNESSY, Mina P., *Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing 1-13* (New York, 1977). Dos resúmenes útiles sobre la teoría del ensayo son los de Maxine HAIRSTON, *The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing*, 33 C. Composition & Comm. 76 (1982); James A. BERLIN, *Contemporary Composition: The Major Pedagogical Theories*, in *The Writing Teacher's Sourcebook*, 2d ed., eds. Gary Tate & Edward P. J. Corbett, 47 (New York, 1988).

intelectual del derecho y una buena forma para que los miembros de la profesión mantengan una discusión activa sobre su desarrollo y dirección, a pesar de que disintamos ampliamente entre nosotros sobre la vía adecuada a seguir. Además, algunos teóricos ven a la redacción misma como un modo único de aprendizaje.<sup>5</sup> De los cuatro procesos del lenguaje –leer, escribir, hablar, oír– el de escribir más que ningún otro nos involucra en “estructurar deliberadamente la red de significados.”<sup>6</sup> De este modo, pareciera que la redacción académica en las facultades de derecho es, a la vez, una manera efectiva de aprender sobre el contenido de la materia que se enseña<sup>7</sup> y de comprender el proceso de razonamiento y el proceso de conocimiento.<sup>8</sup>

La redacción académica sumerge a los estudiantes en un área especializada del Derecho y les da un sentido de lo que significa ser un *experto* en un campo determinado –saber su historia y literatura, sus problemas y soluciones; sintetizar todo lo que se conoce actualmente sobre un tema para ver cómo se articula todo junto. La originalidad frecuentemente surge sólo luego de alcanzarse un nivel significativo en el conoci-

<sup>5</sup> Ver, por ej., EMIG, Janet, *Writing as a Mode of Learning*, in *The Web of Meaning: Essays on Writing, Learning, and Thinking*, eds. Dixie Goswami & Maureen Butler, 123 (Montclair, N.J., 1983). Emig sostiene que “la escritura coadyuva al aprendizaje de manera única ya que como proceso-producto posee un cúmulo de atributos que se corresponden de manera única a ciertas poderosas estrategias de aprendizaje”. *Id.*

<sup>6</sup> *Idem* en pág. 127 (citando a Lev S. VYGOTSKY, *Thought and Language*, trans. Eugenia Hanfmann & Gertrude Vakar 100 (Cambridge, Mass., 1962). A pesar de que creemos que la lectura crítica y el diálogo Socrático también importan una deliberada estructuración del significado, concedemos que lo escrito resulta de nuestros más intensos y sostenidos esfuerzos.

<sup>7</sup> La relación entre la redacción y el aprendizaje de la materia es desarrollada en ODELL, Lee, *Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An Interdisciplinary Enterprise*, in *Cognitive Processes in Writing*, eds. Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg, 139 (Hillsdale, N.J., 1980). Recientemente, algunos estudios sugieren que, a pesar de que las tareas de escritura que requieren sólo la transmisión del conocimiento no resultan en el incremento del conocimiento, las tareas de escritura que si requieren resolución de problemas resultan en la reestructuración del conocimiento. Ver OATES, Laurel, *Beyond Communication: Writing as a Means of Learning*, presentado en la “Legal Writing Institute Conference” (Chicago, Julio de 1994). Oates comenta los siguientes estudios, entre otros: J.M. ACKERMAN, *The Promise of Writing to Learn*, 10 *Written Comm.* 334 (1993); J. D. MARSHALL, *The Effects of Writing on Students’ Understanding of Literary Texts*, 21 *Res.* aparecida en *Teaching Eng.* 30 (1987); A.M. PENROSE, *To Write or Not to Write: Effects of Task and Task Interpretation on Learning Through Writing*, 9 *Written Comm.* 465 (1992).

<sup>8</sup> Sin embargo, el conocimiento sobre el proceso cognitivo solamente puede desarrollarse si los profesores usan las tareas de escritura para alertar a los estudiantes sobre “estrategias intuitivas de comunicación que los escritores ya tienen pero que no usan adecuadamente.” FLOWER, Linda, *Writer Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing*, en *The Writing Teacher’s Sourcebook*, eds. Gary Tate & Edward P.J. Corbett, 268, 269 (New York, 1981). Los profesores deben ayudar a los estudiantes a pensar sobre sus pensamientos a través del monitoreo y de su intervención en el proceso de redacción.

## Academia

miento del tema en cuestión. Sólo luego de que un campo ha sido investigado a fondo pueden ocurrírsele a un escritor nuevas especulaciones, mostrar cómo un área del Derecho ilumina a otra, explorar la verdad sobre una cuestión y probársela a otros.<sup>9</sup>

Además, la redacción académica desarrolla el razonamiento legal de los estudiantes al requerirles que adopten una perspectiva global mayor que la que pueda presentar cualquier caso individual. Introduce a los estudiantes en un tipo de perspectiva y un tipo de redacción distintos a los puramente instrumentales o prácticos –es decir, la redacción crítica. Más allá de ser útil sólo para los académicos, esta nueva dimensión mejora la habilidad del abogado litigante para redactar escritos de apelación, división de bienes y otros documentos complejos.

Sin embargo, más allá de los contextos sustantivos y prácticos, la redacción académica es una herramienta para ayudar a los estudiantes a perfeccionar procesos cognitivos fundamentales. Para acotar un tema, desarrollar y sostener una tesis, los estudiantes deben embarcarse en un determinado número de operaciones intelectuales. Deben identificar y resumir puntos de vista, sintetizar material, cambiar perspectivas, hacer juicios comparativos, desplazarse hacia arriba y hacia abajo a través de una escalera de abstracciones, aplicar principios, predecir consecuencias, hacer recomendaciones, y delinear causas y efectos.<sup>10</sup> Finalmente, las tareas de redacción extensa son una buena manera de enseñar el proceso en sí mismo, de aprender a descomponer una empresa intelectual en unidades manejables.<sup>11</sup>

Pero para que la redacción académica logre estas metas, el tipo de supervisión suministrada es crucial o el emprendimiento puede no justificar el esfuerzo. Nuestra investigación y experiencia nos ha llevado a tres

<sup>9</sup> La noción de que la creatividad frecuentemente requiere un nivel significativo de conocimiento del tema está delimitada por una descripción de la creatividad como “la capacidad de resolver problemas a través de conocimientos a los que se arriba independientemente”, un proceso que atraviesa cinco etapas: primero, el reconocimiento de un problema; segundo, la preparación; tercero, la generación de opciones; cuarto, la evaluación de las opciones; y quinto, una etapa decisoria. NEUMANN, Richard K., Jr., *A Preliminary Inquiry into the Art of Critique*, 40 *Hastings L. J.* 725, 744-45 (1989).

<sup>10</sup> Esta descomposición de actividades viene en parte de un ensayo sobre la relación entre las tareas y las habilidades. HERRINGTON, Anne J., *Writing to Learn: Writing Across the Disciplines*, 43 *C. Eng.* 379, 384 (1981).

<sup>11</sup> Ver en general HAIRSTON, *supra* nota 4.

conclusiones básicas. En primer lugar, al igual que lo hacen los profesores de redacción, los supervisores de una redacción académica deben intervenir lo antes posible en el proceso de escritura.<sup>12</sup> Dado que acotar un tema y encontrar una tesis son dos etapas cruciales y consistentemente difíciles para los estudiantes, nuestra asistencia es especialmente requerida en ellas.<sup>13</sup> En segundo lugar, necesitamos enseñar a nuestros estudiantes estrategias de invención, para encontrar tesis y argumentos de modo que el emprendimiento sea más gratificante y el producto más sustancial. Y en tercer lugar, necesitamos aprender a proporcionar el tipo de feedback que sea más adecuado para cada etapa del proceso de redacción.<sup>14</sup>

Este artículo comienza con un panorama del proceso de redacción. Luego analizamos con mayor detenimiento el rol de los estudiantes

<sup>12</sup> Un estudio reciente sobre comentarios de profesores sobre trabajos universitarios indicó que “[m]ás del 59% de los comentarios iniciales y finales eran justificaciones de la calificación otorgada, ‘autopsias’ representando un punto final antes que una etapa intermedia en el proceso de escritura. En contraste, sólo el 11%...exhibía comentarios claramente dirigidos a aconsejar al estudiante sobre el trabajo como un proyecto en curso.” CONNORS, Robert J. & LUNSFORD, Andrea A., *Teachers’ Rethorical Comments on Student Papers*, 44 C. Composition & Comm. 200, 213 (1993). En nuestro seminario avanzado sobre redacción jurídica, nosotros tratamos de intervenir en el “proyecto en curso” de escribir un ensayo para una materia-seminario, como puede observarse en el cronograma que repartimos en nuestra primera clase.

*8 de Febrero. Elección del Proyecto/ Pensamientos preliminares.* Entregar una hoja con su elección, algunas ideas y tesis preliminares, y los resultados de una investigación inicial. No describir solamente el caso o tema –usar las mejores y más originales ideas.

*1º de Marzo. Entrega de un diario de progreso de la investigación, lectura de Revistas, Formulación de la Tesis.* También es posible entregar algún ejercicio de escritura libre.

*29 de Marzo, Esquema Detallado.* Este esquema debe estar en formato “Romano” estándar, de aproximadamente 5 páginas de extensión, indicando no sólo la organización, sino también la sustancia del proyecto. Debe estar basado en una investigación completa y desarrollar una tesis original. Si usted tiene problemas en realizar este esquema, acuda a nosotros, los profesores.

*12 de Abril, Primer Borrador.* Este borrador debe ser completo, con notas al pie o notas al final, y debe demostrar los resultados de los mejores esfuerzos intelectuales, no de ser un mero bosquejo.

*15 de Mayo, Borrador Final.*

<sup>13</sup> Como lo dijo un profesor, “¿Quién no preferiría influenciar el proceso en...[u]na etapa formativa, decirles a los [estudiantes] sobre lo que deben seguir trabajando y construyendo, antes que quejarse sobre lo que no hicieron o sobre lo que hicieron mal cuando ya es demasiado tarde? Un profesor puede señalar líneas de razonamiento en desarrollo, proto-argumentos, detalles efectivos, los rastros del desarrollo de las ideas.” SARGENT WALLACE, M. Elizabeth, *How Composition Scholarship Changed the Way I Ask For and Respond to Student Writing*, en *Modern Language Association, Profession ’94*, ed. Phyllis Franklin, 34, 37 (New York, 1994).

<sup>14</sup> Por ejemplo, los profesores “necesitan desarrollar un nivel apropiado de respuesta para dar comentarios sobre un primer borrador, y diferenciar eso de un nivel adecuado para un segundo o tercer borrador...En un primer o segundo borrador, necesitamos responder, como lo haría cualquier lector, hacer preguntas, reflejar nuestras confusiones y hacer notar los lugares en donde nos quedamos perplejos ante el significado del texto.” SOMMERS, Nancy, *Responding to Student Writing*, 33 C. Composition & Comm. 148, 155 (1982).

y los profesores en cada etapa, realizando sugerencias para ambos estudiantes y profesores a lo largo del texto. Finalmente, concluimos con algunos pensamientos sobre cambios institucionales y curriculares que pueden hacer de la redacción académica en las facultades de derecho una empresa más satisfactoria para todos los involucrados.

## I. El proceso de la redacción académica

Ajustar nuestra intervención como profesores en las etapas del proceso de redacción académica requiere en primera medida una apreciación del proceso mismo. La tabla de la Figura 1 describe el proceso, y lo primero a destacar al respecto es que la misma está mal –mal en cuanto a que describe como lineal un proceso que es realmente recursivo, una especie de espiral o hélice.<sup>15</sup> Todos los escritores saben por su experiencia que los proyectos de redacción serios lo involucran a uno indefinidamente en un proceso Prufrockiano de “decisiones y revisiones que en un minuto serán invertidas”.<sup>16</sup> Pero así como tantas otras cosas que no son enteramente verdaderas, nuestra tabla es útil. Lo más importante, es que muestra el progreso desde una actividad compleja y prolongada, centrada en el escritor, hacia una actividad más directa, centrada en el lector. La teoría de la composición divide tradicionalmente la parte del proceso principalmente centrada en el escritor, en dos fases. La primera es la llamada *Pre-escritura*<sup>17</sup> –jerga útil para la inspiración y la acumulación del conocimiento. Hemos adicionalmente dividido esta etapa para nuestro objetivo en *Encontrando un Tema*, *Acotando un Tema*, y *Desarrollando una Tesis*. La segunda fase centrada en el escritor es *Escribir como Aprendizaje*, en la cual los problemas son resueltos y se forman nuevas estructuras de conocimiento mientras el escritor escribe. Dividimos a esta fase en *Empezando a Escribir* y *Borradores y Revisiones*. La segunda de estas dos etapas lleva al escritor al final de la fase centrada enteramente

<sup>15</sup> Esta tabla se explaya significativamente sobre otra que aparece en GREARSON, Jessie, *Process to Product: Teaching the Writing Process in Law School*, 9 Second Draft 1, 7 (1993).

<sup>16</sup> La expresión utilizada en la versión original en Inglés da cuenta de un verso de un poema escrito por T. S. ELIOT, llamado “The love song of J. Alfred Prufrock” que dice lo siguiente: “In a minute there is time for decisions and revisions which a minute will reverse”. Las autoras utilizan esta metáfora para dar cuenta del proceso de redacción de un artículo académico. (N. de los T.)

<sup>17</sup> Ver, por ej., SCHOLLES, Robert & COMLEY, Nancy R., *The Practice of Writing*, 2d ed., 15-18 (New York, 1985).

en él, y al comienzo del proceso centrado en el lector, culminando en un borrador completo, uno que ya haya sido probablemente revisado por el escritor y que sea quizás el primer borrador “a entregar”. A esta altura, el escritor ya ha empezado a tener al lector en cuenta, pero es en la tercera y última etapa del proceso de escritura, *Escribir como Comunicación*, que la preocupación principal del escritor es satisfacer las expectativas del lector, una empresa que requiere pulir la prosa y ajustarse a las convenciones de la redacción académica. Nuestra tabla muestra sólo una etapa aquí, *Puliendo el Borrador Final*.

El Proceso de la Escritura Académica	
Fase	Etapas
Pre-Escritura: Leer	1. Encontrando un Tema
	2. Acotando el Tema
	3. Desarrollando una Tesis
Escribir como Aprendizaje	4. Empezando a Escribir
	5. Borradores y Revisiones
Escribir como Comunicación	6. Puliendo el Borrador Final

Figura 1

Las fases centradas en el escritor, *Pre-escritura* y *Escritura como Aprendizaje*, son las partes más complejas y creativas de cualquier proyecto de redacción. No es en vano el que ocupen la mayor parte de nuestra tabla. Sin embargo, es en esas etapas donde tradicionalmente los profesores intervienen menos; y sin esa intervención, los estudiantes parecen pasar menos tiempo allí. Nuestras propias observaciones sugieren que los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo en nuestra Etapa 5, *Borradores y Revisiones*, luchando para modelar síntesis inteligibles y paráfrasis de lo

## Academia

que leyeron. Han reducido las Etapas 2, 3 y 4 –esto es, en cuanto a acotar el tema, desarrollar una tesis y generar ideas sobre el papel–. Una vez que entregan sus borradores, no hay mucho que podamos hacer más que darles sugerencias sobre la revisión de un ensayo que en muchos casos no puede ser realmente redimido.

En un esfuerzo para ayudar a los estudiantes a escribir mejores ensayos y rescatar más cosas sobre la experiencia, hemos creado una segunda tabla (Figura 2) que sugiere técnicas de escritura y enseñanza para cada etapa del proceso. La columna de *Técnicas para el Escritor* enumera actividades y heurísticas que podemos sugerir o incluso requerir cuando los estudiantes comienzan una etapa determinada. La columna del *Rol del Profesor* sugiere diversos tipos de intervenciones apropiadas y tipos de *feedback* mientras los estudiantes completan cada etapa. Distinguimos aquí entre cuatro tipos básicos de *feedback*: exploratorio, descriptivo, prescriptivo y evaluatorio.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Estos cuatro tipos de *feedback* están descritos en WOOLEVER, Kristen R. & BAKER, Brook K., *Diagnosing Legal Writing Problems; Theoretical and Practical Perspectives for Giving Feedback*, presentado en la Conferencia del “Legal Writing Institute” (Ann Arbor, Julio de 1990).

En primer lugar, está el *feedback exploratorio* –es decir, tormenta de ideas (brainstorming). Aquí el lector cuestiona las hipótesis y propone interpretaciones, significados y estrategias alternativas. Dado que el *feedback exploratorio* ayuda a los escritores a pensar a través del problema, es especialmente útil en las Etapas 1 a 4 de nuestra tabla.

En segundo lugar, está el *feedback descriptivo*, en donde el lector simplemente describe su reacción frente al papel y trata de devolverle al autor el significado transmitido a través del texto. El *feedback descriptivo* no implica un juicio de valor, pero muestra por qué el lector piensa que es necesaria una revisión. Este tipo de *feedback* es útil en las etapas medias del proceso de redacción. El *feedback descriptivo* emitido hábilmente es especialmente apreciable ya que permite al escritor forjar sus propias soluciones.

El *feedback prescriptivo* comienza con un diagnóstico del problema en el ensayo y luego sugiere formas para repararlo. La dificultad aquí está en decidir qué tan indicativo o no-indicativo ser. En general, los estudiantes más flojos necesitan instrucciones más detalladas, mientras que los escritores más hábiles, menos. El *feedback prescriptivo* es apropiado en las etapas intermedias, pero debe ser usado juiciosamente. Es casi imposible ser prescriptivo sin quitarle iniciativa al escritor, dirigiéndolo a escribir el ensayo como uno lo hubiera escrito.

Finalmente, está el *feedback evaluatorio*. Como profesores, debemos eventualmente evaluar la calidad no sólo porque generalmente se requiere calificar al alumno, sino también porque los estudiantes necesitan tener una idea de sus destrezas y deficiencias. Para tener valor educativo, los juicios deben estar basados en criterios comunes: deben ser tanto positivos como negativos, y adaptados a la etapa particular del proceso de escritura.

Técnicas de escritura y enseñanza

	Fase	Etapas	Técnicas para el Escritor	El Rol del Profesor
Centro en el Escritor	Pre-Escritura	1. Encontrando un tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar tus intereses</li> <li>• Preguntarle a un experto</li> <li>• Escrutar servicios de actualización y novedades jurídicas</li> <li>• Leer el periódico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de que el estudiante comience, sugerir las técnicas de la columna izquierda</li> <li>• Dar el tipo apropiado de <i>feedback</i>: primordialmente exploratorio                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugerir temas</li> <li>- Proveer bibliografía</li> </ul> </li> <li>- Verificar que el estudiante haya leído con la suficiente amplitud como para poder situar el tema.</li> <li>- Ser un segundo lector de los diarios de lectura y de la escritura libre, destacando las buenas ideas y los temas.</li> <li>- Ser una caja de resonancia.</li> </ul>
		2. Acotando el tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar la lente de zoom</li> <li>• Investigar categorías de argumentos</li> </ul>	
		3. Desarrollando una tesis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener un diario de lecturas</li> <li>• Escribir libremente</li> <li>• Adoptar un enfoque de resolución de problemas</li> <li>• Adoptar diversas perspectivas jurisprudenciales</li> <li>• Buscar inconsistencias y omisiones</li> <li>• Examinar el contexto</li> <li>• Encontrar un nicho</li> <li>• Examinar los tipos de argumentos legales</li> </ul>	
Centro en el Lector	Escribir como aprendizaje	4. Empezando a escribir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar gráficos</li> <li>• Hacer listas de descarte</li> <li>• Diagramar un prefabricado                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llenar el diagrama de un típico artículo de revista jurídica</li> <li>- Desarrollar paradigmas</li> </ul> </li> <li>• Escribir un borrador versión cero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de que el estudiante comience, sugerir las técnicas de la columna izquierda</li> <li>• Dar el tipo apropiado de <i>feedback</i>: primordialmente descriptivo y prescriptivo                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar la tesis</li> <li>- Verificar la cobertura del contenido</li> <li>- Verificar la organización</li> <li>- Dar por escrito comentarios organizados</li> <li>- Diagnosticar problemas en el nivel de las oraciones y dar correcciones como ejemplo</li> </ul> </li> </ul>
		5. Borradores y revisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir en orden de facilidad</li> <li>• Intentar escribir de forma invisible</li> <li>• Parar antes de trabarse</li> <li>• Evaluar el primer borrador                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer un análisis retórico</li> <li>- Hacer un diagrama de oraciones por tópicos</li> <li>- Jugar al abogado del diablo</li> </ul> </li> <li>• Revisar en etapas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenido</li> <li>- Organización</li> </ul> </li> </ul>	
	Escribiendo como comunicación	6. Puliendo el borrador final	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de los Párrafos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidad</li> <li>- Cohesión</li> </ul> </li> <li>• Revisión de las Oraciones                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tono</li> <li>- Sintaxis</li> <li>- Mecánica</li> <li>- Estilo</li> </ul> </li> <li>• Revisión/Lectura de prueba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de que el estudiante comience, sugerir las técnicas de la columna izquierda</li> <li>• Evaluar las revisiones</li> <li>• Dar el tipo apropiado de <i>feedback</i>: primordialmente evaluatorio</li> </ul>

## II. Supervisando la redacción académica

### A. *Encontrando y Acotando un Tema*

Nuestra Etapa 1, *Encontrando un Tema*, es la parte más directa del proceso de escritura. Si los estudiantes necesitan ayuda aquí, la primera sugerencia es “Consulta tus intereses”; los escritores experimentados saben que es siempre una mala idea escribir sobre un tema con el cual uno en última instancia no siente conexión alguna. Sugerencias más específicas pueden incluir preguntar a un experto o mentor, mirar las noticias destacadas en Westlaw o los Temas más actuales en Lexis<sup>19</sup>, leer una buena revista de noticias o un periódico, y consultar las notas que están a continuación de los *leading cases*<sup>20</sup> en los libros de texto.

La segunda Etapa, *Acotando el Tema*, es más difícil. Aquí, dos técnicas pueden ayudar. La primera es el truco de la lente de zoom.<sup>21</sup> Este truco implica usar la imaginación para “hacer zoom” sobre un tema, dar marcha atrás para una visión global, o establecerse en algún punto de distancia intermedia. Tomemos, por ejemplo, a un estudiante que encuentra un artículo de diario sobre una nueva ley que afecta los derechos de las parejas que no están casadas y que elige como el tema de su ensayo la legislación doméstica sobre parejas. Este estudiante necesita todavía acotar el tema. Podría aproximarse muy cerca y analizar el texto de una ley en particular. En la distancia media, podría comparar legislaciones en diversas jurisdicciones. O, podría “aplicar el gran angular” y preguntarse por qué la ley privilegia cierto tipo de relaciones sobre otras. Una técnica similar de acotamiento del tema utiliza algunos de los “tópicos” de argumentos de Aristóteles: definición, comparación, causalidad, sustanciación por la evidencia.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> Westlaw y Lexis son dos buscadores jurídicos norteamericanos en donde los estudiantes de derecho consultan los diversos artículos de revistas jurídicas a través de Internet. Su uso es cada vez más difundido en nuestro país (N. de los T.).

<sup>20</sup> Elegimos mantener la expresión en Inglés por su frecuente uso en castellano para hacer referencia a los casos claves que sientan jurisprudencia. (N de los T.)

<sup>21</sup> Ver SHERMAN, Sarah W., *Inventing the Elephant: History as Composition*, en *Only Connect: Uniting Reading and Writing*, ed. Thomas Newkirk, 211, 214-21 (Upper Montclair, N. J., 1986).

<sup>22</sup> *The Rhetoric of Aristotle*, trans. Lane Cooper (New York, 1932); ver también FLOWER, Linda, *Problem Solving Strategies for Writing 74-75* (New York, 1981). Nuestro estudiante hipotético que escribe sobre la legislación doméstica sobre parejas podría trabajar a través de estas categorías para acotar su tema, quizás de la siguiente manera.

Definición: ¿qué constituye una relación doméstica de pareja? ¿Está siendo la “familia” redefinida?  
Comparación: ¿cómo se comparan los derechos domésticos de la pareja en una jurisdicción con los de otra?

## El rol del profesor

En este punto, el rol del profesor incluye sugerir técnicas para acotar los temas, verificar que el estudiante esté haciendo una lectura lo más amplia posible como para situar con precisión el tópico, sugerirle técnicas de investigación, y servir de caja de resonancia. A esta altura, el *feedback* es esencialmente exploratorio.

Además, el profesor debe fomentar la familiaridad con el género. Los estudiantes que no están familiarizados con la literatura jurídica como discurso, con sus convenciones y su situación retórica, deben familiarizarse durante estas etapas tempranas. Deben estar en condiciones de entender la audiencia,<sup>23</sup> el objetivo,<sup>24</sup> y las limitaciones formales de la literatura jurídica tradicional, y deben también estar al tanto de al menos algunas de las formas en que el género está siendo desafiado y transformado.<sup>25</sup> Los estudiantes deben ser estimulados a reparar en la estructura y el tono de los artículos académicos así como en su contenido. Como lo señalan profesores experimentados de Redacción, los escritores principiantes que no se familiarizan con el género en el cual pretenden escribir, terminan “reinvent[ando] la rueda cuando todo lo que es necesario es la invención del eje, del chasis o de la caja de cambios.”<sup>26</sup>

Finalmente, necesitamos asegurarnos de que los estudiantes, en la Etapa 2, están haciendo más que una mera lectura. Los escritores que separan la investigación y la redacción en dos actividades distintas, se arriesgan a tener ataques masivos de “bloqueo del escritor”. A medida

Causalidad: ¿qué efecto tendrá la legislación? ¿Qué lo produjo?

Sustanciación por la evidencia: ¿por qué es una buena (mala) solución?

<sup>23</sup> Los estudiantes deben estar al tanto del hecho de que la audiencia de la literatura jurídica es tanto unitaria como múltiple. Casi todos los lectores de literatura jurídica han sido educados en facultades de derecho, pero vienen de todas las ramas de la profesión. La literatura jurídica es generalmente leída por especialistas, pero está escrita para generalistas –una peculiaridad que los estudiantes deben tener en cuenta a la hora de determinar el nivel apropiado de la discusión.

<sup>24</sup> Cuando se piensa en el objetivo de la literatura jurídica, es útil para los estudiantes darse cuenta de que a pesar de que algunos de estos escritos son empíricos y algunos interpretativos, la mayoría es a la vez normativo (tiene un fin social) y prescriptivo (recomienda o desaprueba los medios para un fin). Ver RUBIN, Edward L., *The Practice and Discourse of Legal Scholarship*, 86 Mich. L. Rev. 1835, 1847-53 (1988).

<sup>25</sup> El uso del género narrativo en la literatura jurídica es quizás el más sorprendente (y liberador) desarrollo. Ver en general, Symposium, *Legal Storytelling*, 8 Mich. L. Rev. 2073 (1989). La creación de un género nuevo y menos formal, el “ensayo” o el “comentario”, es otro reciente desarrollo.

<sup>26</sup> SCHOLES & COMLEY, *supra* nota 17, página 14.

que las etapas de investigación y acotamiento progresan, el profesor debe impulsar a los estudiantes a registrar sus ideas; la redacción de hecho comienza en la etapa de Pre-escritura. Al menos tres útiles “No” son apropiados en esta etapa: No usar un resaltador (es inútil para registrar ideas). No imprimir y fotocopiar todo lo que se encuentre (tomar nota y copiar las fuentes selectivamente a medida que se va acotando el tema). Y no leer las fuentes importantes directamente de la pantalla (el poco contraste interfiere en la concentración).

### *B. Desarrollando una Tesis*

Nuestra Etapa 3, *Desarrollando una Tesis*, es en general simplemente salteada. Una vez que los estudiantes acotaron su tema, adquieren más conocimiento sobre éste y se limitan a parafrasear y, a lo sumo, a sintetizar. Cuando comentan una decisión judicial, nos dicen que fue correcta por las razones expresadas por la mayoría, o incorrecta por las razones esbozadas por la disidencia. El desafío aquí es ayudar a los estudiantes a encontrar su camino a través de su propio y particular enfoque intelectual sobre el tema, a encontrar algo nuevo e iluminador para decir. Esta es una empresa incierta para los profesores: por un lado, necesitamos nutrir ideas sin suministrarlas o dictarlas, pero por otro lado, hay un peligro de ser demasiado mezquinos con nuestras ideas. Debemos dejar en claro que la literatura jurídica es un *continuum* y que construir sobre las ideas de otros es tan respetable como natural –siempre y cuando reconozcamos nuestras fuentes.

Hay muchas técnicas para encontrar una tesis. No hay una única técnica que funcione para todos, o para todos los temas. Todo lo que podemos hacer es esbozar una serie de sugerencias. Muchas son “codificaciones” de actividades que los escritores expertos desarrollan automáticamente. Llevar un diario de lecturas y escribir libremente son dos técnicas muy favorables para los profesores de redacción analítica. Algunos profesores exigen estas actividades en un esfuerzo por asegurarse de que sus estudiantes comiencen a pensar críticamente y a registrar sus ideas *tempranamente*.

Los diarios de lecturas combinan la tradicional toma de apuntes con un registro de las reflexiones, reacciones e ideas propias del lector. (Por supuesto, el lector rigurosamente separa las dos). En un formato, el lector toma notas en el margen izquierdo de un cuaderno, y registra sus

ideas en el margen derecho.<sup>27</sup> En el ejemplo de aquí abajo, un lector describe y reacciona frente a una decisión sobre la Libertad de Expresión de los empleados del gobierno de acuerdo con la Primera Enmienda.<sup>28</sup>

Notas

Ideas

Bajo la vieja regla establecida en el 2do. Circ. (la regla "Piesco"), un empleado del gobierno no podía ser despedido por sus dichos sobre un tema de interés público, a menos que estos dichos fueran "realmente disruptivos" para las operaciones del gobierno. Basándose en nueva decisión Corte Supr. (*Waters v. Churchill*), el 2do. Circ. revocó el caso decidido bajo la vieja regla. El 2do. Circ. ahora sostiene que la remoción de un profesor universitario como jefe de Depto. está ok porque había una "predicción razonable" de disrupción. "Incluso cuando el discurso es tajantemente sobre temas públicos", el 2do. Circ. dice que Waters "indica que la carga del gob. es demostrar substancialmente que habrá una probable interferencia y no un disturbio actual."

El 2do. Circ. dice que Waters "ha aflojado las cadenas de Piesco sobre los empleados públicos."

¿Libertad académica?

¿Es esto una decisión de la Corte Supr.? ¿Qué significa "indicar"? Verificar Waters.

Los esclavos y los prisioneros llevan cadenas, no el gob.

¿Tono manipulativo?

<sup>27</sup> BURKLAND, Jill N. & PETERSEN, Bruce T., *An Integrative Approach to Research: Theory and Practice*, en *Convergents: Transactions in Reading and Writing*, ed. Bruce T. Petersen, 189 (Urbana, 1986) [de aquí en adelante: *Convergences*].

<sup>28</sup> HARLESTON, Jeffries v., 52 F 3d 9 (2d Cir.), *cert. denied*, 116 S. Ct. 173 (1995).

## Academia

Los estudiantes pueden entonces releer sus diarios para ver qué ideas, temas o motivos han surgido que puedan ser la base de una tesis interesante.

Otra técnica que emana del movimiento escribir-como-aprendizaje, es el ejercicio de escritura libre. El escritor se sienta, se concentra en el tópic, y simplemente escribe y sigue escribiendo de manera espontánea, es decir, sin tener en cuenta la estructura, la gramática, o la ortografía.<sup>29</sup> Cuando el escritor no puede pensar en nada para escribir, simplemente escribe eso, "No puedo pensar en nada para decir", una y otra vez hasta que haya un adelanto. Al final de un período determinado de tiempo (son recomendables 15, 30 ó 45 minutos), el escritor resume las ideas y temas que han emergido. Luego de esto, podrá escribir libremente de una manera más enfocada a uno de esos temas.

A más de ser poderosas herramientas de generación de ideas, los diarios de lectura y la escritura libre pueden prevenir el "bloqueo del escritor". Siendo escritura de "práctica", no produce la ansiedad que asiste a la escritura "real", ansiedad que frecuentemente nace de un miedo a la evaluación.<sup>30</sup>

Sin embargo, los diarios de lectura y la escritura libre sólo serán significativos si la práctica de lectura del escritor es rica. En los años pasados, hemos pensado y escrito mucho sobre la lectura crítica y cómo debe ser enseñada y fomentada en la facultad de derecho.<sup>31</sup> Nuestro interés se originó en parte por una percepción sobre la forma en que los estudiantes de derecho leen las decisiones judiciales. A veces nos pareciera que están hipnotizados por el razonamiento de la corte, como conejos atrapados en el fulgor de las luces delanteras. El desafío es hacerlos mover, pensando de forma independiente. Necesitamos fomentar una lectura tanto constructiva como reconstructiva de los casos.

<sup>29</sup> El gran gurú de la escritura libre es ELBOW, Meter, autor de *Writing Without Teachers* (New York, 1973) [de aquí en adelante: ELBOW, *Writing Without Teachers*] y *Writing with Power* (New York, 1981). Ver también, *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*, eds. Pat BELANOFF et al. (Carbondale, 1991) [de aquí en adelante: *Nothing Begins with N*]. Damos un ejemplo de escritura libre, a continuación, en la Sección C.

<sup>30</sup> SCHOLEY & COMLEY, *supra* nota 17, páginas 14-15.

<sup>31</sup> Ver *Against the Tyranny of Paraphrase: Talking Back to Texts*, 78 Cornell L. Rev. 163 (1993) [de aquí en adelante: FAJANS & FALK, *Against the Tyranny*]; *Scholarly Writing for Law Students: Seminar Papers, Law Review Notes, and Law Review Competition Papers* ch.2 (St. Paul, 1995) [de aquí en adelante: FAJANS & FALK, *Scholarly Writing*].

Una buena técnica es el famoso enfoque de Kart Llewellyn sobre “resolución de problemas” en la lectura de casos.<sup>32</sup> Este enfoque pide al lector que imagine todos los argumentos que podrían haber sido presentados por todas las partes. Los estudiantes también pueden ser estimulados a leer una decisión judicial buscando todos los tipos de argumentos hechos –por ejemplo, autoridad, política social, límites institucionales– y también ver cuáles faltan. A menudo, le damos a nuestros estudiantes el excelente artículo de el Juez Robert A. Leflar, “Honest Judicial Opinions”,<sup>33</sup> y les pedimos que cuando lean decisiones judiciales identifiquen las “razones de autoridad”, “razones de corrección” y “razones de fines” delineadas por este autor.

Las tesis también se materializan cuando los estudiantes leen buscando el contexto histórico, la jurisprudencia y la retórica. En particular, es útil pensar cómo jueces con diferentes enfoques decidirían el caso o cómo se vería la controversia desde enfoques menos centrados en la corte.<sup>34</sup> Del mismo modo, prestar atención a la forma en que las cortes usan el lenguaje y los tipos de recursos retóricos que utilizan, puede también generar ideas.<sup>35</sup>

Los estudiantes pueden también ser impulsados a encontrar una tesis en un área sobre la cual hay mucho escrito, encontrando un nicho, frecuentemente a través del avance sobre sugerencias esbozadas por otros escritores en sus conclusiones o notas al pie. Debemos enfatizar aquí nuevamente que amén de que la originalidad sea importante, los escritores trabajan en un *continuum* y es aceptable usar el trabajo de otro escritor como un punto de partida, siempre y cuando reconozcamos la fuente de nuestra inspiración.

Finalmente, cuando no aparece una tesis o el tema no está designado, los estudiantes deben estar dispuestos a abandonar si concluyen, luego

<sup>32</sup> *The Current Crisis in Legal Education*, 1 J. Legal Educ. 211, 213 (1948).

<sup>33</sup> 74 Nw. U. L. Rev. 721 (1979); ver también SUMMERS, Robert S., *Two Types of Substantive Reasons: The Core of a Theory of Common-Law Justification*, 63 Cornell L.Rev. 707 (1978).

<sup>34</sup> Ver KUKLIN, Bailey & STEMPER, Jeffrey W., *Foundations of the Law: An Interdisciplinary and Jurisprudential Primer* 48-63 (St. Paul, 1994); ver también TWINING, William L., *Reading Law*, 24 Val. U. L. Rev. (1989).

<sup>35</sup> Ver en general, FERGUSON, Robert A., *The Judicial Opinion as Literary Genre*, 2 Yale J. L. & Human. 201 (1990); BOSMAJIAN, Haig A., *Metaphor and Reason in Judicial Opinions* (Carbondale, 1992).

## Academia

de serios esfuerzos, que no hay nada nuevo o útil para decir. Esta es una de las razones por las cuales es tan importante empezar temprano; salir de un callejón sin salida es, para un académico, a la vez una obligación y un lujo. Y tener tiempo de sobra puede ayudar a salvar a una tesis promisoría que no quiere funcionar. Los psicólogos cognitivos han observado que si nos tomamos un tiempo para alejarnos de un problema intelectual, nos olvidaremos de los callejones sin salida y seremos más capaces de resolverlo satisfactoriamente cuando volvamos a él. (Leer esa novela o mirar ese juego por televisión puede ser la forma natural de resolver el problema.)<sup>36</sup>

### El rol del profesor

Lo más importante que un profesor puede hacer en esta etapa es sugerir, incluso enseñar, alguna de las técnicas de generación de ideas mencionadas arriba. Además, los profesores pueden asistir a los estudiantes siendo segundos lectores de los diarios de lectura, incluso de los escritos libres, ayudándolos a extraer tesis potenciales. Al mismo tiempo, el profesor debe continuar monitoreando la investigación del estudiante y seguir siendo una caja de resonancia, quizás jugando el rol de abogado del diablo. El *feedback* aquí sigue siendo esencialmente exploratorio, a pesar de que comentar sobre un extenso escrito libre también involucre *feedback* descriptivo.

### C. Comenzando a escribir.

Junto con el desarrollo de una tesis, la parte más difícil de cualquier tarea de redacción es comenzar a escribir.<sup>37</sup> ¿Cómo hace uno para delinear un itinerario hacia cierto destino cuando todos los caminos están en construcción? No hay aquí ninguna panacea, no existe ningún método para comenzar a escribir que sea universalmente útil.<sup>38</sup> Sin embargo, existen algunas posibilidades.

<sup>36</sup> FLOWER, supra nota 22, páginas 77-78.

<sup>37</sup> Para tratar casos de bloqueo del escritor prescribe Karin MACK & Eric SKJEI, *Overcoming Writing Blocks* (Los Angeles, 1979).

<sup>38</sup> "Tener un esquema o un diseño por adelantado es una de esas cosas que es de gran ayuda para los que es de gran ayuda" STOTT, Bill, *Write to the Point and Feel Better About Your Writing* 36 (New York, 1991).

Para algunos estudiantes un esquema es un primer paso esencial – aunque más no sea con el propósito de repeler las ansiedades paralizantes respecto de adonde dirigirse a continuación.<sup>39</sup> Este tipo de escritor no puede enfocarse en los árboles sin tener antes un mapa del bosque.<sup>40</sup> Para otros estudiantes, el consejo más destructivo que puede dárseles es “Piense antes de escribir.”<sup>41</sup> Para estos estudiantes, escribir de forma espontánea, sin restricciones y a largo alcance, es la mejor manera de ingresar en el tratamiento del tema y la forma más prometedora para encontrar conexiones esenciales para la organización lógica.<sup>42</sup> Pero más allá de cualquier instinto básico que puedan tener los estudiantes respecto del propio proceso de escritura, lo que la mayoría debe aprender es que poner sus ideas en el papel, darles forma y ponerlas en un orden lógico y convincente requerirá de todos sus recursos, y aún más.

Lo mejor que pueden hacer aquellos estudiantes que necesitan escribir acerca del tema antes de que puedan comenzar a pensar sobre un esquema del mismo, o aquellos otros que todavía se encuentran dándole forma a sus ideas o sintetizando material, es simplemente zambullirse en el proceso de escritura trabajando en un borrador más que preliminar – una versión cero del borrador.<sup>43</sup>

Una versión cero del borrador, esencialmente una continuación del ejercicio de escritura libre o de libre asociación, debería abordarse en el espíritu de la aventura. En tanto el ejercicio es una exploración privada, casual e ininterrumpida del tema, es a menudo una forma excelente de quebrar ciertas reservas y acceder a lo sustancial.

Ilustramos a continuación el uso del ejercicio de escritura libre, recurriendo a las meditaciones de un escritor sobre un caso, el mismo que

<sup>39</sup> Los bloqueos de escritura a menudo se deben a sentirse abrumado por la tarea. Si el estudiante puede dividir la tarea en pasos sucesivos, la empresa puede parecer menos abrumadora. Ver BARNARD RAY, Mary & RAMSFIELD, Hill J., *Legal Writing: Getting It Right and Getting it Written*, 2d. Ed., 353 (St. Paul, 1993).

<sup>40</sup> El poeta Donald M. MURRAY señala que, al menos, él “debe tener, en su mente o en el papel, una idea de dónde va a comenzar y dónde se va a detener.” *A Writer Teaches Writing* 7 (Boston, 1968).

<sup>41</sup> Ver ELBOW, Peter & BELANOFF, Pat, *A Community of Writers: A Workshop Course in Writing*, 2d. Ed., 99 (New York, 1995).

<sup>42</sup> “[E]s cuando escribo, no cuando esbozo, que puedo trabajar de forma más cercana con mi tema, ver sus complejidades de forma íntegra, y estimar de la mejor manera qué cosas resultarán difíciles de comprender para los lectores.” STOTT, *supra* nota 38, pág. 56.

<sup>43</sup> BARNARD RAY, Mary & COX, Barbara J., *Beyond the Basics: A Text for Advanced Legal Writing* 12 (St. Paul, 1991).

## Academia

fuera utilizado anteriormente para ejemplificar un diario de lectura. El caso sostenía que las autoridades de una Universidad pública no habrían violado los derechos de un profesor consagrados por la Primera Enmienda, cuando lo bajaron de categoría debido a un discurso controvertido que realizara fuera del salón de clases.<sup>44</sup>

Todos los casos señalan que el gobierno tiene más libertad para regular la libertad de expresión cuando actúa como empleador que cuando sanciona leyes, ello porque el gobierno tiene el interés de que sus empleados realicen sus tareas de forma eficiente. Si todos los empleados pasan su tiempo hablando es difícil que realicen sus tareas. Supongo que esto tiene sentido. Los casos señalan que si el gobierno quiere despedirte por lo que uno ha dicho tiene que probar que su interés en que no lo digas es mayor que tu propio interés en decirlo. Un viejo y conocido test de balance, las balanzas de la justicia. ¿Pero considera el test lo que uno está pesando además de su peso? ¿Importa cuál es el propósito o negocio del gobierno? ¿Es tan importante que las operaciones sean eficientes en una escuela como en el departamento de policía? ¿Qué ocurre con los intereses de otras personas, tales como los intereses de los estudiantes, si el gobierno decide despedir a un profesor polémico? ¿O es parte del interés del gobierno el exponer a los alumnos a una amplia gama de ideas? Si este es el interés del gobierno, ¿no debe contraponerse a su otro interés, es decir, la eficiencia? ¿Cómo se resuelve el balance cuando se contraponen la eficiencia y la exposición de los alumnos a la variedad de ideas?

Si se está hablando de algo muy importante, cuestiones de interés público, los casos dicen que el gobierno tiene una pesada carga y que debe probar que el discurso en cuestión era malo para sus operaciones, pero el Segundo Circuito dice que la Corte Suprema cambió eso en *Waters* y ahora el gobierno solo debe probar que era razonable pensar que lo que uno iba a decir interferiría con la intención del gobierno de lograr sus objetivos. Pero la Corte Suprema no dijo que estaba cambiando la regla.

Y, de todos modos, *Waters* no tiene que ver en realidad con el test de balance, tiene que ver con si esta bien tomar represalias si el empleador sólo piensa que uno dijo algo pero en realidad uno dijo otra cosa. La Corte dijo que las represalias son legítimas, aun cuando los dichos sólo podían tener un efecto hipotético porque en realidad nunca se pronunciaron. *Waters* es un caso que asusta. ¿Como puede ser que no sea una defensa decir que uno no lo dijo? ¿No se interesa el gobierno por la integridad, por la verdad? Quizás si la tarea del gobierno es salvar a un grupo de rehenes entonces está bien que se interrumpan comunicaciones disruptivas. Pero este caso tiene que ver con una escuela. ¿Qué tan importante es que la escuela funcione eficientemente? ¿Es el peligro tan grande que los profesores con opiniones poco populares resultan despedidos? Todo lo que debe decir la escuela es que pensaron que ella dijo X y que esta opinión controvertida pudo llevar a

<sup>44</sup> HARLESTON, *Jeffries v.*, 52 F.3d 9 (2d. Cir.). *cert. denied*, 116 S. Ct. 173 (1995).

una sentada, a una moratoria o a que sea difícil obtener fondos del alumnado. Por otro lado, ¿no son estos peligros reales? ¿O acaso tenemos un problema tan grande con la apología del odio que resulta en que esto no esté tan mal? ¿Quizás como empleador de profesores el gobierno deba (¿además?) mostrar que los alumnos se vieron dañados? ¿Sería suficiente el daño potencial?

Una vez que el ejercicio de escritura libre está terminado el estudiante puede intentar obtener un esquema a partir de este borrador, analizándolo en detalle, detectando asuntos interesantes y temas con referencias cruzadas. En la muestra anterior observamos, por ejemplo, que después de ciertas concesiones iniciales y tentativas sobre la justicia de la decisión, el autor se vuelve luego crecientemente crítico –y, en una oportunidad, crítico, incluso, de su propio criticismo. Las siguientes ideas emergen de ese ejercicio de escritura libre.

Llevar adelante operaciones eficientes es una preocupación legítima del gobierno.  
¿Es siempre apropiado balancear el interés del gobierno por la eficiencia con el derecho a la libertad de expresión de sus empleados?  
¿Importa cual es la actividad del gobierno en el caso en cuestión? Una universidad no es un ejército.  
¿Existen preocupaciones de terceros? ¿Intereses de los estudiantes? ¿No son estos antitéticos a los del gobierno?  
¿Debería la eficiencia siempre triunfar aún cuando el gobierno estaba equivocado acerca de la capacidad disruptiva de los dichos del empleado? ¿Cómo podemos castigar al inocente? En una democracia la inocencia debería ser siempre una defensa posible.  
¿Puede justificarse el aplicar medidas disciplinarias a un profesor por sus dichos controversiales solo sobre la base de que potencialmente podrían ser disruptivos? ¿Quizás si se trata de apología del odio?

Luego de listar todas estas ideas, el próximo paso del escritor debe ser luchar con ellas para incorporarlas en un esquema. En primer lugar, las ideas relacionadas debieran agruparse; luego, las ideas primarias debieran separarse de las ideas secundarias; finalmente, los títulos debieran articularse.<sup>45</sup> Tales esfuerzos podrían producir un esquema como el siguiente.

<sup>45</sup> Ver RAY & COX, *supra* nota 43, pág. 12.

## Academia

I. Waters dice que el gobierno puede despedir a un empleado si el gobierno razonablemente cree que el empleado dijo algo que podría interferir con una operación eficiente del gobierno. Esta es una regla incorrecta, especialmente para situaciones educacionales como en Jeffries.

a. En general:

- i. Problema: integridad del Gobierno. ¿Uno puede ser despedido aun si no lo dijo! ¿OK en una democracia? ¿Es un mal ejemplo?
- ii. Problema: demasiado fácil de probar, no hay necesidad de probar nada real, solo la creencia en lo que se dijo y en lo que podría pasar. Siempre se puede demostrar que un dicho controvertido podría resultar disruptivo.

b. En el ámbito escolar:

- i. Problema: los mismos que “en general”, integridad y prueba.
- ii. Problema: ¿se justifica el interés por la eficiencia? No.
  1. Intereses en juego de los estudiantes y el gobierno en la educación. ¿Cuál tiene más peso? ¿Libertad académica?
  2. ¿Hay un interés real del gobierno respecto de evitar daño a los estudiantes?
  3. Solución: Proponer un nuevo test: ¿efectivamente los dichos interfirieron con la misión educativa o dañaron a los estudiantes?

Los ejercicios de escritura libre y los borradores versión cero, además de ser una forma de acceder a un esquema, también pueden dar lugar a algo de texto en concreto. A veces el escritor puede producir párrafos utilizables en versiones más avanzadas simplemente borrando las digresiones y uniendo algunos puntos relacionados. Incluso si un primer ejercicio de escritura libre no produce prosa utilizable, puede dar lugar a que sea beneficioso embarcarse en algunas de las variantes de escritura libre un poco más enfocadas que se discutieron anteriormente.<sup>46</sup>

Hasta ahora hemos discutido técnicas para comenzar a escribir que son útiles para aquellos estudiantes que se sienten cómodos generando texto sin tener antes un esquema, para aquellos estudiantes que, de hecho, pueden generar ese esquema a partir de sus propios textos. Los escritores que simplemente no pueden comenzar de este modo, quienes necesitan un mapa aéreo del bosque antes de comenzar a examinar los árboles, pueden sentirse aliviados al enterarse de que existen numerosas otras formas de generar un esquema además de comenzar con el numeral romano I.

\* Ver ELBOW, *Writing Without Teaches*, *supra* nota 29, págs. 18-22.

Algunos estudiantes tienen imaginación visual y para ellos los gráficos pueden ser el primer paso hacia el panorama general necesario para alcanzar la organización. Por ejemplo, si el estudiante se encuentra tan empantanado en la investigación que no puede ver patrones y tendencias, es posible que realizar una tabla lo ayude a ganar cierta perspectiva.<sup>47</sup> Para crear una tabla, deben listarse los casos sobre el margen izquierdo y los temas a tratar a lo largo del margen superior. Luego se deben completar los casilleros. El ejemplo en la Figura 3 fue creado por un escritor dedicado a organizar la jurisprudencia para un artículo sobre la Primera Enmienda que ya hemos presentado en ejemplos anteriores.

Tabla de casos					
Caso	Corte	Contexto	¿Discurso sobre un asunto de interés público?	¿Interferencia con las funciones del gobierno?	¿Violación de la Primera Enmienda?
Connick v. Myers	Corte Sup. EE.UU	Oficina del Fiscal de Distrito	En un "sentido limitado"	"Clara potencialidad"	No
Rankin v. McPherson	Corte Sup. EE.UU	Departamento de Policía	Sí	No demostrada.	Sí
Plesko v. City of NY	2do. Circ	Departamento de Personal	Sí	No "concreta"	Sí
Levin v. Harleston	2do. Circ	Universidad Pública	Sí	No "concreta"	Sí
Jeffries v. Harleston	2do. Circ	Universidad Pública	Sí	"Predicción razonable"	No

Figura 3

Cuando las relaciones entre las ideas son desconcertantes, un diagrama de racimo puede ayudar a algunos estudiantes a establecer conexiones lógicas:<sup>48</sup> el escritor anota una idea significativa en el centro de la página y

<sup>47</sup> Ver WOOLEVER, Kristin R., *Untangling the Law: Strategies for Legal Writers*, 42-43 (Belmont, Cal., 1987); MCGREGOR, Deborah B., *Charting*, presentado en la Conferencia del "Legal Writing Institute" (Ann Arbor, July 1990).

<sup>48</sup> OATES, Laurel Currie, et al., *The Legal Writing Handbook: Research, Analysis and Writing*, 513-15 (Boston, 1993); ELBOW & BELANOFF, *supra* nota 41, pág. 13.

la rodea con todas las ideas que pueda encontrar que tienen alguna incidencia sobre aquella. Las ideas asociadas más fuertemente se colocan en el centro y las conexiones remotas se ubican en el perímetro, con los puntos relacionados uno junto al otro. El escritor luego dibuja líneas de conexión entre los puntos más cercanamente vinculados. Si bien el diagrama final puede presentar algunos entrecruzamientos, algunos grupos de ideas deberían resultar aparentes, así como los nexos entre algunos de esos grupos. En relación nuevamente con el caso de la Primera Enmienda utilizado antes, un escritor realizó el Diagrama de Racimo mostrado en la Figura 4.

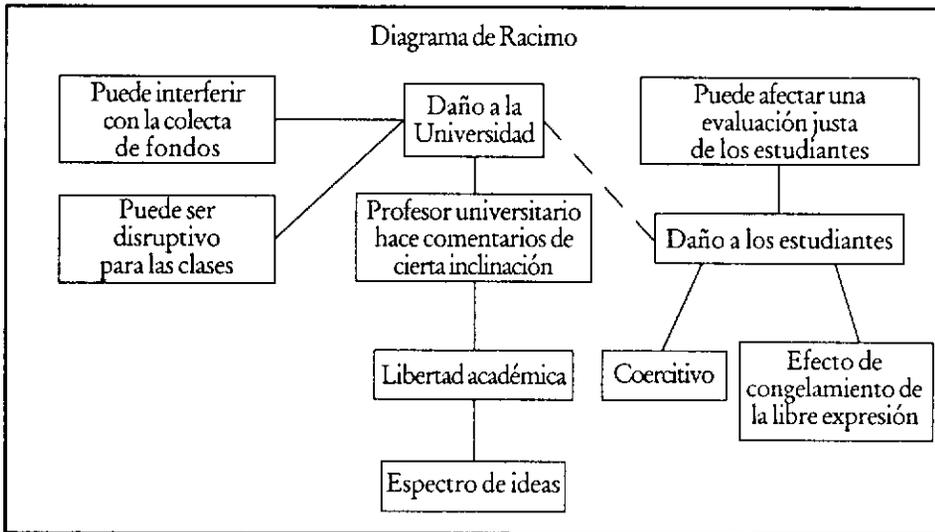


Figura 4

Una vez que el escritor ha desarrollado un Diagrama de Racimo el próximo paso consiste en elaborar un Árbol de Temas que permita organizar las ideas jerárquicamente:<sup>49</sup> el estudiante coloca una idea principal en la parte superior del árbol y elabora hacia abajo los subpuntos. A medida que el Árbol de Temas crece, algunos subpuntos pueden desarrollar sus propias ramificaciones, creando subdivisiones que requieren discusiones separadas. El Diagrama de Racimo anterior dio lugar al Árbol de

<sup>49</sup> GALE, Frederic C. & MOXLEY, Joseph Michael, *How to Write the Winning Brief: Strategies for Effective Memoranda, Briefs, Clients Letters and other Legal Documents* 20-21 (Chicago, 1992); FLOWER, *supra* nota 22, págs. 87-91.

Temas que se presenta en la Figura 5, donde el escritor se pregunta si los comentarios de cierta inclinación emitidos por un profesor universitario justifican la aplicación de medidas disciplinarias.

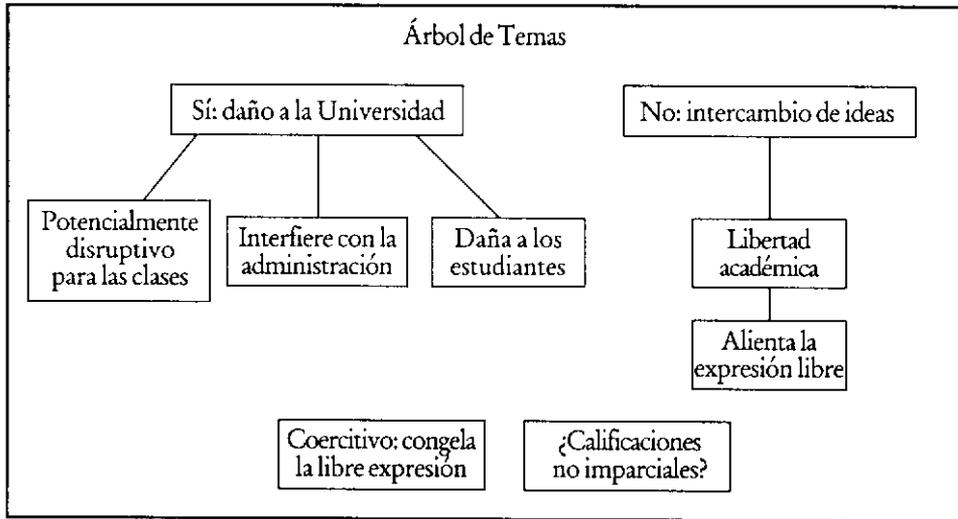


Figura 5

Finalmente, un Árbol de Temas puede transformarse fácilmente en un esquema formal como el que se presenta a continuación.

Los comentarios de cierta inclinación emitidos por un profesor universitario sólo debieran dar lugar a sanciones disciplinarias si tienen un impacto real y dañino en los estudiantes, y no si simplemente interfieren con una administración eficiente.

- A. La libertad académica es esencial en una democracia.
  - a. El progreso resulta del libre intercambio de ideas.
  - b. La libertad académica alienta la expresión, no la congela.
- B. El expresarse sólo debiera ser castigado si daña la misión educativa.
  - a. Se coacciona a los estudiantes y se los coloca en una sumisión intelectual.
  - b. Los estudiantes tienen la percepción de que las calificaciones no son imparciales.

Si un estudiante se encuentra deseoso de desarrollar un esquema pero carece de una imaginación visual podría recurrir a una lista de descarte.<sup>50</sup> Debería comenzar realizando una lista con todas las ideas que tiene sobre el tema. Luego debería seguir un procedimiento similar al “juego” que se realiza después de un ejercicio de escritura libre: debería agrupar los puntos relacionados, separar estos puntos en temas y subtemas, articular principios, descartar lo irrelevante y experimentar con el orden. Este proceso conduce al escritor hacia un esquema.

Una vez que a partir de este juego conceptual surgen algunos argumentos importantes, puede que los estudiantes estén en condiciones de combinar sus pequeños esquemas con una estructura de organización mayor. Los artículos académicos –así como los modelos de argumentos, alquileres, contratos o testamentos– tienen una estructura tradicional que provee un marco de trabajo, al menos provisional, para casi cualquier tema. Los estudiantes pueden colocar la información en este “modelo prefabricado” o “plan de redacción” adaptándolo a medida que resulte necesario.<sup>51</sup>

### Estructura tradicional de un artículo de una Revista Jurídica

#### *Introducción*

1. Introducir y hacer notar porqué el tema es importante.
2. Resumir brevemente la información sobre los antecedentes relevantes.
3. Indicar la tesis.
4. Adelantar la organización del artículo.

<sup>50</sup> RAY & COX, *supra* nota 43, pág. 12.

<sup>51</sup> Aunque “la estructura no se encuentra en forma inherente en aquello que escribimos sino que es algo que le imponemos” es posible encontrar ayuda en los “planes de redacción”. DOUGHERTY, Barbey N., *Writing Plans as Strategies for Reading, Writing and Revising in Convergences*, *supra* nota 27, pág. 82, 82. Los planes de redacción

“existen como parte de nuestra cultura y son incorporados como el resultado de nuestras experiencias de lectura y escritura ... En tanto estructuras cognitivas, estos planes son como los planos de un arquitecto en tanto éstos describen las características estructurales de un edificio sin todavía idear un edificio en particular hecho de materiales específicos, así como los planes de redacción delinean la relación entre las ideas con amplias pinceladas sin todavía idear ningún contenido específico.

Como escritores usamos estos planes como una forma de explorar y pensar ...”

en 82-83.

### *Antecedentes*

1. Describir la génesis del tema.
2. Describir los cambios que han ocurrido durante su desarrollo.
3. Explicar las razones para esos cambios.
4. Describir el estado de situación actual (pudiéndose incluir además las posibles razones para futuros cambios).

### *Exposición del Caso*

*(Para comentarios sobre jurisprudencia)*

1. Incluir los hechos relevantes.
2. Incluir la historia procedimental.
3. Incluir la decisión mayoritaria de la Corte y el razonamiento en cada nivel, así como el razonamiento de las opiniones disidentes o concurrentes.

### *Análisis*

*(Organización a gran escala)*

1. Discutir los temas más importantes.
2. Separar temas y subtemas.
3. Ordenar los temas lógicamente.

*(Organización a pequeña escala)*

4. Realizar introducción y conclusión sobre cada tema.
5. Presentar el argumento propio y rebatir argumentos que se opongan.
6. Utilizar paradigmas organizacionales cuando resulte apropiado.

### *Conclusión*

1. Volver a exponer la tesis.
2. Resumir los puntos más importantes.

Si bien el esquema provisto es un paso hacia una exposición lógica y concisa, no es necesario seguirlo rigurosamente. A fin de cuentas, los temas que surgen de un caso particular debieran dar forma no solamente al análisis sino también a la estructura del artículo. Los planes y paradigmas, si bien pueden resultar útiles, debieran ser tratados como

dispositivos heurísticos y no como fines en sí mismos.<sup>52</sup> No obstante, es posible que los estudiantes obtengan un esquema provisional útil, si insertan el contenido específico de sus temas en esta estructura.<sup>53</sup>

Sin embargo, debieran comprender que estos esquemas deben ser detallados. Un esquema que sólo consista de palabras y frases es mucho menos útil para un escritor que un esquema sustantivo, uno que establezca ideas, a menudo en frases completas (incluso sin pulir). El esquema de trabajo para un artículo de treinta páginas puede perfectamente tener una extensión de cinco páginas.

Además de dar forma a su análisis alrededor de las estructuras tradicionales de artículos para seminarios, puede que los estudiantes quieran tomar prestado de paradigmas organizacionales establecidos –esto es, patrones básicos de razonamiento– cuando sus argumentos se corresponden naturalmente con ellos. De hecho, pueden encontrar útil utilizar un esquema general de forma conjunta con paradigmas básicos.<sup>54</sup>

Los paradigmas comparativos aparecen cuando el escritor necesita justificar una elección entre alternativas e intereses en conflicto. Un tema que involucre, por ejemplo, encontrar un balance entre los intereses en conflicto de los litigantes o elegir entre diferentes políticas o enfoques jurisdiccionales, se presta a utilizar uno o dos paradigmas comparativos.

El *patrón alternante* analiza cada punto en cuanto a las alternativas posibles. Este patrón provee una clara comparación punto por punto pero hace difícil ver cada alternativa como un todo.

## Exposición de la Tesis

### Punto Uno

#### Alternativa A

#### Alternativa B

<sup>52</sup> WALLACE, *supra* nota 13, pág. 37.

<sup>53</sup> En tanto ciertos géneros tienen estructuras y estrategias particulares los estudiantes pueden utilizar un plano general para determinar “si han excluido ciertas estrategias típicamente asociadas con ciertas estructuras.” BEACH, Richard, *Showing Students How to Assess: Demonstrating Techniques for Response in the Writing and Response*, en *Writing and Response: Theory, Practice and Research*, ed. Chris M. Anson, 127, 140 (Urbana, 1989). [de aquí en adelante: *Writing and Response*].

<sup>54</sup> Nuestros paradigmas provienen, o fueron adaptados a partir, de ANDERSON, Paul V., *Technical Writing: A Reader-Centered Approach* 3d. ed., 261-73 (San Diego, 1987).

Punto Dos  
Alternativa A  
Alternativa B

Punto Tres  
Alternativa A  
Alternativa B

Comparación y evaluación de las alternativas.

El *patrón dividido* está organizado alrededor de las alternativas y no de los puntos. Este patrón delinea claramente cada alternativa pero es menos claro en cuanto a como se enfrentan los puntos en particular.

Exposición de la Tesis  
Alternativa A  
Punto Uno  
Punto Dos  
Punto Tres

Alternativa B  
Punto Uno  
Punto Dos  
Punto Tres

Comparación y evaluación de las alternativas.

Un *patrón alternante* similar al descrito antes fue utilizado para un artículo que describe las leyes sobre acecho de los diferentes Estados.<sup>55</sup>

- I. La naturaleza de las leyes sobre acecho.
  - i. La ley sobre acecho de California: el modelo de la amenaza creíble.
  - ii. La ley sobre acecho de Florida: el modelo de la amenaza no creíble.

<sup>55</sup> Este ejemplo se encuentra adaptado de GUY JR., Robert A., Note, *The Nature and Constitutionality of Stalking Laws*, 16 Vand. L. Rev. 991 (1993).

II. Desafíos de nulidad por vaguedad.

- i. Temas de nulidad por vaguedad cuando se requiere una amenaza creíble.
- ii. Temas de nulidad por vaguedad cuando no se requiere una amenaza creíble.

Si el autor lo hubiera querido podría haber utilizado un *patrón dividido*.

- I. El modelo de la amenaza creíble.
  - a. La ley sobre acecho de California.
  - b. Temas de nulidad por vaguedad.
- II. El modelo de la amenaza no creíble.
  - a. La ley sobre acecho de Florida.
  - b. Temas de nulidad por vaguedad.

El paradigma más común en los artículos académicos sobre derecho es el *patrón de problema-solución*.<sup>56</sup> Este paradigma es útil si el estudiante ha identificado un problema que podría resolverse mediante la aplicación de una nueva norma, excepción o modificación.

- Identificar y explicar el problema.
- Enunciar y explicar la solución.
- Explicar porqué y cómo la solución resuelve el problema.

El paradigma de problema-solución de conflictos se sigue a continuación en el esquema de un artículo sobre el uso de evidencia adquirida *a posteriori* para hacer caer los reclamos de una víctima de discriminación contra su empleador.<sup>57</sup>

- I. Introducción
- II. Análisis mixto de motivos: Mount Healthy y Price Waterhouse.
- III. Un enfoque surrealista: haciendo caer los reclamos legítimos de una víctima de discriminación (*el problema*).
  - a. La percepción sobre la falta de daño: una defensa absoluta.

<sup>56</sup> El paradigma de causa y efecto es otro de los que se utiliza habitualmente para explicar la evolución del derecho o predecir desarrollos futuros. Se ve de este modo:

Se enuncia el efecto (*statu quo* o resultado)

Se enuncian las causas posibles.

Se presenta la evidencia respecto de cómo las causas dan lugar al efecto.

<sup>57</sup> MCGINLEY, Ana C., *Reinventing Reality: The Impermissible Intrusion of After-Acquired Evidence in Title VII Litigation*, 26 Conn. L. Rev. 145, 145-146 (1993).

- b. Problemas reales de una defensa irreal.
  - i. Víctimas dañadas: la suerte inesperada del empleador.
  - ii. Causalidad: no hay prueba de la motivación o la intención.
  - iii. Forcejeando con el estándar: “no hubiera contratado” vs. “hubiera despedido”
  - iv. Trampas procedimentales: cambios en la carga de la prueba y sentencias sumarias.
- c. Demandantes que no se lo merecen y “manos sucias”.
- IV. La Ley de Derechos Civiles de 1991: evidencia adquirida a posteriori como una defensa legal.
- V. Reclamando la realidad: Resolviendo el dilema (*la solución*).
  - a. La realidad vuelta a visitar: limitar los remedios y no la responsabilidad.
    - i. Remedios- pagos atrasados.
    - ii. Recontratación y/o pago, remedio judicial
    - iii. Honorarios de los abogados.
    - iv. La noción de daño en Mount Healthy.
  - b. Propuesta: como lidiar con la evidencia adquirida *a posteriori*.
    - i. Los casos con motivación única.
    - ii. Los casos con motivación múltiple.
- VI. Conclusiones

En ocasiones, un tipo de paradigma aparece empotrado en otro y el esquema se torna más complejo. Por ejemplo, un paradigma comparativo puede ser utilizado en conjunto con un paradigma de problema-solución, para mostrar porqué una solución es mejor que otra.

Los planes de redacción y los paradigmas les evitan a los estudiantes el tener que crear patrones de organización que otros ya han perfeccionado: en una palabra, evitan que los estudiantes tengan que volver a inventar la rueda. Al aliviar a los escritores de ciertas preocupaciones sobre organización les permiten, en cambio, enfocarse en lo sustancial.<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Como señaláramos en un artículo anterior, cualquier escritor experimentado ha alcanzado el punto en que puede hacerlo automáticamente viéndose libre de generar contenido en vez de preocuparse por el flujo y la coherencia. Ver FAJANS & FALK, *Against the Tyranny*, *supra* nota 31, pág. 175 n.49 (citando a Linda FLOWER, *Talking Thought: The Role of Conscious Processing in the Making of Meaning*, en *Thinking, Reasoning, and Writing*, eds. Elaine P. Maimon et al., p. 185, 191 (New York, 1989)).

## El rol del profesor

Lo primero, y lo mejor, que puede hacer un profesor en la etapa de *Empezando a Escribir* en el proceso de escritura es presentar a los estudiantes, incluso antes de que se sienten a escribir, algunas de las técnicas de precalentamiento que han sido discutidas en este apartado.<sup>59</sup>

Muchas de estas técnicas están dirigidas a ayudar a los estudiantes a delinear sus artículos. Vale la pena alentar a los estudiantes a que se embarquen en esa empresa pues un esquema de organización claro los releva de sus preocupaciones acerca de a dónde dirigirse a continuación y los libera para concentrarse en las particularidades del momento. Pero uno debiera recordar a los estudiantes que la mayor parte de los esquemas deben ser revisados durante el proceso de borradores, a medida que el escritor relea lo ya escrito y detecte lo que todavía queda por decir.<sup>60</sup>

Los profesores debieran revisar estos esquemas, prestando especial atención a la tesis, a potenciales brechas en los argumentos, y a los problemas de lógica y consistencia. La organización a gran escala también debe ser revisada para asegurarse de que las secciones se encuentran clara y lógicamente divididas y subdivididas, es decir, observar si las secciones se excluyen mutuamente y si se encuentran en el orden lógico.

Por otro lado, algunos profesores alientan activamente a los estudiantes a realizar borradores versión cero o ejercicios de escritura libre. En las palabras de un profesor de redacción:

Cuanto mayor sea el tiempo que los alumnos pueden dedicarle a una sesión de escritura exploratoria guiada, mayores son las posibilidades de que eliminen la estática que impide que el sonido llegue limpio. A menudo se sorprenden de descubrir preguntas que se pueden hacer a sí mismos que los ayudan a ir más profundo, mantenerse en el camino, intentar una disgresión fructífera, articular una cuestión central de investigación o saltar a una perspectiva completamente diferente.<sup>61</sup>

La pericia de los profesores y cierta distancia respecto del proyecto del alumno, los ayudará a detectar ideas que vale la pena perseguir. De

<sup>59</sup> Para una discusión más desarrollada sobre estas técnicas, ver FAJANS & FALK, *Scholarly Writing*, *supra* nota 31.

<sup>60</sup> Ver SCHOLES & COMLEY, *supra* nota 17, pág. 18.

<sup>61</sup> WALLACE, *supra* nota 13, pág. 36.

hecho, algunos profesores prefieren leer esos primeros ejercicios de escritura exploratoria porque muchas veces los alumnos eliminan algunas de las mejores ideas porque las consideran inadecuadas para el ámbito universitario.<sup>62</sup> Los profesores también pueden utilizar estos borradores para realizar preguntas que alienten un análisis más profundo de los temas, que alejen a los estudiantes de los caminos sin salida y que los ayuden a balancear y priorizar sus ideas. En este punto, así como en las etapas más tempranas previas a la escritura, el rol primario del profesor es el de proveer *feedback exploratorio*. El *feedback* que ayude a los estudiantes a pensar y repensar los problemas. El *feedback descriptivo* también puede ser útil para realizar comentarios sobre borradores versión cero: "Lo que entiendo que usted esta diciendo es ...".<sup>63</sup>

## D. Borradores y Revisiones

### 1. Borradores

Antes de que los estudiantes se sienten a escribir un borrador completo, ellos deben realizar un pequeño análisis retórico –por ejemplo, considerar a la audiencia y el propósito de su artículo.<sup>64</sup> Si los estudiantes pueden determinar cuánta información posee el lector y cuanta más va a necesitar, es muy probable que produzca entonces notables decisiones en sus borradores y revisiones. Pero una vez obtenido el sólido entendimiento del contexto retórico, el escritor no puede demorar más la tarea de producir un primer borrador completo. Existen algunas estrategias de redacción que los estudiantes pueden utilizar al desplazarse a través de este proceso de creación.

<sup>62</sup> Íd. pág. 37. Como nota NEUMANN,

"La generación de opciones... depende de un flujo de asociación desinhibida durante el cual el juicio es suspendido y algunas ideas, que la evaluación posterior demuestra como sólidas, aparecen junto con otras que eventualmente resultan erróneas o tontas. Paradójicamente, el juicio crítico del que depende la evaluación de opciones puede asimismo empobrecer la generación de opciones, censurando ideas antes de que su potencial pueda ser detectado." NEUMANN, *supra* nota 9, pág. 751.

<sup>63</sup> Esta respuesta particular –volviendo a poner en palabras lo que otro ha ya dicho o escrito– se conoce como "reflexión Rogeriana". Carl ROGERS, un psicólogo y pionero de los grupos de encuentro, usaba esta técnica para ayudar a sus clientes a clarificar sus ideas. Los profesores de redacción han tomado las propias sugerencias de Rogers en el sentido de que la técnica podría tener aplicaciones pedagógicas. Ver, por ejemplo, THOMAS, Dene & THOMAS, Gordon, *The Use of Rogerian Reflection in Small-Group Writing Conferences, en Writing and Response*, *supra* nota 53, pág. 114.

<sup>64</sup> Ver BLITZER, Lloyd F., *The Rhetorical Situation*, 1 *Phil. & Rhetoric* 1 (1968).

## Academia

Primero, los estudiantes deben entender que no necesitan empezar por el principio: ellos no necesitan escribir la introducción primero. En cambio, pueden comenzar con cualquier parte que encuentren más sencilla de hacer.<sup>65</sup> El sumario de una decisión o una sección de contexto es generalmente un lugar ideal para comenzar. Una vez que estas secciones están terminadas, los estudiantes deberán ir al próximo tema más sencillo, y de ahí al siguiente. Para el momento en que arriben al material más difícil ellos habrán hecho bastante composición y reflexión, y la tarea puede tornarse entonces más fácil.

Escribir de lo más sencillo a lo más difícil no sólo aquietta algo del miedo del escritor, sino también resulta frecuentemente en una mejor introducción. Toma sólo un momento de reflexión darse cuenta que es difícil afirmar una tesis claramente y describir la organización de un trabajo antes de que el mismo esté escrito. En realidad, dado que las conclusiones típicamente se escriben últimas, cuando los autores realmente saben lo que quieren decir, la tesis se establece más claramente en ese momento que en la introducción. Entonces, generalmente tiene sentido comenzar por el final: tornar la conclusión en la introducción y escribir un nuevo final.

No importa en qué orden escriba el estudiante, las notas al pie deben bosquejarse desde el primer momento del borrador. Más allá de los problemas que esto causa en las etapas de revisión, grabar fuentes así como ideas para citas al pie textuales le ahorra al autor “escudriñar” fuentes una segunda vez, y asegura el uso ético de la fuente.<sup>66</sup>

A veces comenzar no es difícil, pero en el curso de poner un borrador en papel, un estudiante reescribe continuamente una parte cuando la verdadera tarea es poner las ideas sobre la mesa.<sup>67</sup> Este estudiante debe intentar una escritura “invisible”.<sup>68</sup> En vez de escribir y reescribir un pasaje, en lugar de buscar la palabra perfecta, el escritor sólo apaga el moni-

<sup>65</sup> RAY & RAMSFIELD, *supra*. nota 39, p. 353.

<sup>66</sup> Los profesores deben asegurarse que los estudiantes entiendan la tres funciones básicas de las notas al pie – proveer autoridad, atribución, o comentario textual. Ver FAJANS & FALK, *Scholarly Writing*, *supra* nota 31, ps. 87-99.

<sup>67</sup> Uno de los problemas más grandes que tienen los escritores es la tendencia a querer hacerlo bien la primera vez. Este propósito imposible coloca un estrés innecesario en el autor. ELBOW & BELANOFF, *supra* nota 41, ps. 288-89.

<sup>68</sup> Ver BLAU, Sheridan, *Thinking and the Liberation of Attention: The Uses of Free and Invisible Writing*, en *Nothing Begins with N*, *supra* nota 29, p. 72.

tor y continúa adelante –estando seguro de que sus dedos están en las teclas correctas. Cuando pasa a la siguiente idea, prende el monitor nuevamente. Pulir es un paso necesario en el proceso de redacción, pero no debe dejar que inhiba la etapa inicial del borrador.

Otro buen consejo para mantener el *momentum* del borrador (usualmente atribuida a Hemingway) es dejar o salir de una sesión de escritura antes de que uno quede bloqueado. Si los estudiantes paran cuando saben que es lo que van a decir subsiguientemente, es más fácil para ellos comenzar la próxima sesión. Un consejo final es provisto por la práctica de escritores que vuelven a copiar la última página de la escritura del día anterior como una manera de impulsarse nuevamente en la tarea.

## 2. *Revisando*

Los estudiantes deben ser conscientes de que borradores completos, pero sin pulir, no siempre son enviados a un supervisor a menos que el mismo los haya solicitado.<sup>69</sup> Usualmente el primer borrador enviado a un supervisor es el segundo o tercer borrador del autor y fue considerablemente revisado teniendo en cuenta al futuro lector. Los profesores deben ser claros acerca de cuan amigable al lector ellos esperan que sea ese primer borrador sometido a su consideración.

Revisar el primer borrador completo requiere que el estudiante se tome un tiempo, retroceda, e intente obtener un sentido del contexto global. Las siguientes técnicas pueden ayudar a los estudiantes a ganar perspectiva sobre su trabajo.

Primero, luego de tomar un descanso sustancial, los estudiantes deben hacer una revisión en etapas, así cada área recibirá atención total.<sup>70</sup> Para evaluar el contenido y generar contenido en borradores tempranos, ellos deben leer su trabajo cuidadosamente, preguntando una y otra vez: ¿de qué se trata esto?, ¿lo estoy diciendo?, ¿qué es lo que está mal o falta?<sup>71</sup>

<sup>69</sup> Como borradores versión “cero” o “escritos libres”, estos borradores pueden contener buenas ideas que son censuradas cuando los estudiantes las revisan pero que algunos instructores pueden estar interesados en ver. Otros pueden esperar un trabajo más pulido.

<sup>70</sup> Para revisar, los estudiantes necesitan familiarizarse con las etapas de evaluación –que, como dice Richard BEACH, involucra describir, juzgar, y seleccionar las revisiones apropiadas. BEACH, *supra* nota 53, p. 129.

<sup>71</sup> ELBOW & BELANOFF, *supra* nota 41, p. 102.

## Academia

Los estudiantes deben luego jugar al abogado del diablo, formulando preguntas más específicas acerca de la selección del contenido.<sup>72</sup>

- ¿Qué es lo discutido en detalle y qué es lo que está resumido? ¿Es el alcance apropiado?
- ¿Qué es lo supuesto? ¿Es correcto hacer estas suposiciones?
- ¿Qué tópicos relevantes fueron ignorados? ¿Importa?
- ¿Qué tópicos parecen periféricos o irrelevantes?
- ¿Hay inconsistencias internas? Por ejemplo, ¿la introducción y la conclusión reflejan el mismo propósito? ¿Debe cambiar alguno de ellos, o ambos, para reflejar lo que el autor realmente hizo?
- ¿Hay errores lógicos, problemas con premisas o razonamiento?

De allí, el autor debe desarrollar el contenido.

- ¿Falta apoyo? (¿Es necesaria más autoridad? ¿Algunos tipos de argumentos, como doctrinarios, políticos o de hecho, fueron pasados por alto? ¿Se tratan los argumentos contrapuestos?).<sup>73</sup>
- ¿Hay vínculos faltantes en el razonamiento?
- ¿Faltan notas al pie? ¿Deben algunas notas ir al texto? ¿Debe alguna parte del texto ir como notas al pie?

A continuación, los estudiantes pueden hacer un esquema del borrador en oraciones por tópicos y luego realizar notas sobre los problemas del contenido: discrepancias, ambigüedades, huecos, o disgresiones.<sup>74</sup> Finalmente, ellos pueden usar este esquema para verificar si hay problemas organizacionales, formulando preguntas como las siguientes:

- ¿Es cada parte mutuamente exclusiva? ¿Están los argumentos relacionados o repetidos?
- ¿Es la suma de las partes igual al todo? ¿Faltan pasos en el razonamiento o argumentos faltantes?<sup>75</sup>

<sup>72</sup> Estas sugerencias del contenido provienen de BAZERMAN, Charles, *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*, 4ª edición, Boston, 2003, p. 203; y RAY & RAMSFIELD, op. cit. 35, p. 89.

<sup>73</sup> Richard BEACH les dice a los estudiantes que determinen si el soporte es suficiente, relevante, y específico, BEACH, *supra* nota 53, p. 137.

<sup>74</sup> Esquematizar un borrador es frecuentemente una forma útil de ganar perspectiva sobre el material. Ver ENQUIST, Anne, *Alter the Fact Outlines: An Old Idea Put to New Use*, 6 Wash. Eng. J., 1984, p. 29.

<sup>75</sup> Barbara CHILD articula que estos primeros dos principios organizacionales son centrales para el borrador de argumentos legales, pero destacamos que ellos son fundamentales para toda escritura expositiva. *Drafting Legal Documents: Principles and Practices*, 2ª edición, St. Paul 1992, p. 131.

- ¿Están las partes en orden lógico? ¿Hay pasos fuera de lugar o discusiones interrumpidas?
- ¿Hay un metadiscurso adecuado? ¿Hay párrafos introductorios y conclusiones? ¿Hay tópicos y oraciones de transición entre ellos?

## El rol del profesor

Para el tiempo en que el alumno entrega un borrador completo, él ha articulado una tesis e intentado sacar a relucir los argumentos de base. El rol primario del profesor en esta etapa es responder a la amplitud, profundidad, desarrollo, originalidad y credibilidad de aquellas ideas. Pero el profesor también puede comenzar a abordar la expresión de las ideas del estudiante, especialmente si existen problemas persistentes en el nivel de las oraciones o párrafos.<sup>76</sup>

Chequear la tesis y cobertura requiere que los profesores usen algunas de las mismas técnicas que se describieron anteriormente. Pero, si bien podemos generar un valioso *feedback* descriptivo y exploratorio al usar tales técnicas, también necesitamos proveer un *feedback* prescriptivo, sugerencias concretas de re-escritura. Como todos nuestros comentarios y críticas, éstas deben ser cuidadosamente organizadas y expresadas.

Primero, debemos ser meticulosos sobre no sustituir comentarios al margen y edición de líneas por comentarios globales. Los comentarios al margen raramente se dirigen a preocupaciones estructurales,<sup>77</sup> ni son absorbidos con la misma facilidad como comentarios generales. Tampoco podemos rutinariamente sustituir una conversación por una hoja de comentarios. Algunas de nuestras mejores percepciones son olvidadas tan

<sup>76</sup> Es importante, sin embargo, que los estudiantes tengan claro la escala del comentario del profesor, para que un comentario sobre la sintaxis no tenga el mismo peso que uno sobre lógica. SOMMERS, *supra* nota 14, p. 151. Esto es especialmente importante porque, más allá de sus propios dispositivos, los estudiantes tienden a revisar la superficie o nivel léxico solamente. HILLOCKS JR., George, *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*, Urbana, 1986, p. 41. Sin embargo, los errores que consistentemente interfieren con la comunicación deben ser avisados. Primero hay que diagnosticar el problema en el margen, y luego explicar cómo corregirlo. Uno puede querer ilustrar la corrección una vez o dos reescribiendo la oración. Luego de esto, diagnosticar el error pero dejar que el alumno lo arregle.

<sup>77</sup> Mientras que los comentarios al margen tienden a ser locales, los comentarios sobre el contexto o a gran escala del trabajo juegan un rol importante en ayudar a los estudiantes a pensar y repensar sus tesis. Los comentarios iniciales o al final sirven como los comentarios más generales al trabajo en su totalidad. CONNORS & LUNSFORD, *supra* nota 12, p. 209.

pronto como el estudiante cierra la puerta de la oficina. Es importante dar a nuestros estudiantes una evaluación escrita de su trabajo, algo que ellos puedan llevarse consigo a casa para ejercitar su memoria.

Segundo, los comentarios escritos deben ser organizados, específicos e inteligibles: deben tocar tanto la forma como el contenido.<sup>78</sup> Es una buena idea trabajar con los escritos en forma sistemática, usando hojas de comentarios con encabezados.<sup>79</sup> Una sección de la hoja del comentario puede focalizarse en el análisis, criticando la tesis y su apoyo.<sup>80</sup> La próxima sección puede evaluar la organización del trabajo a gran escala: la división en partes y su orden. Una siguiente sección se concentra en la organización en pequeña escala: el orden de las ideas en cada parte del escrito del estudiante; el nivel de información de los títulos; los párrafos introductorios y las conclusiones; y la eficacia de oraciones sustantivas y de transición. Una sección final comentará sobre la unidad y cohesión de los párrafos, sintaxis, dicción, y mecánica.<sup>81</sup> Sin este quiebre sistemático, “los procesos de revisión, edición y lectura de prueba colapsan (...) y los malos entendidos de los estudiantes sobre el proceso de revisión como una actividad retributiva son reforzados por los comentarios de sus profesores.”<sup>82</sup>

Los comentarios escritos deben tener tacto y ser organizados. Cuando escribimos comentarios, los profesores podemos hacer dos cosas a fin de proteger los sentimientos de los estudiantes. Primero, necesitamos focalizar nuestros comentarios sobre el trabajo en sí y sobre las necesidades de sus lectores, no sobre las habilidades del estudiante y las reacciones del profe-

<sup>78</sup> Aunque algunos estudiantes reportan que directivas y estrategias que no son específicas del texto no ayudan, un estudio sobre los estilos de comentarios de treinta y cinco profesores reveló que muchos de los comentarios de los profesores no son relativos al texto. SOMMER, *supra* nota 14, ps. 152-53. Debemos trabajar en escribir comentarios específicos en lugar de comentarios generales para que al final de una crítica un estudiante entienda los temas teóricamente y en términos de performance. NEUMANN, *supra* nota 9, p. 767.

<sup>79</sup> Los Profesores deben responder a niveles conceptuales, estructurales, narrativos y léxicos. Ver Ziv, Nina D., *The Effect of Teacher Comments on the Writing of Four College Freshmen*, in *New Directions in Composition Research*, Richard Beach & Lilian S. Birdwell editors, New York, 1984, p. 1984.

<sup>80</sup> El estudio de CONNORS Y LUNSFORD muestra que los profesores no son muy predispuestos a brindar un juicio profesional sobre el escrito del estudiante. Aunque son deseosos de comentar débiles estrategias argumentativas, los profesores raramente discuten o refutan el contenido. CONNORS & LUNSFORD, *supra* nota 12, p. 215. A nivel de grado esto es como una premisa.

<sup>81</sup> La corrección de errores formales caracterizan las respuestas de los profesores en sus veintes, treinta y principios de sus cuarenta años ... sin embargo, hacia mitad de sus cincuenta los educadores (creen los estudiantes) formularán comentarios retóricos a gran escala. Id. p. 204.

<sup>82</sup> SOMMERS, *supra* nota 14, p. 89.

sor.<sup>83</sup> No ayuda escribir “¿qué?” o “¿?” o “¿según quién?”. En su lugar, podemos intentar escribir “Su lector puede confundirse aquí sin información adicional acerca ...”. En forma similar, “Usted termina abruptamente e inconclusamente” puede frasearse de manera más beneficiosa, “Este sería un artículo más provechoso si concluye con algunas sugerencias acerca de ...”.

Segundo, debemos siempre atemperar criticismo con elogios.<sup>84</sup> Como destaca un reconocido profesor de escritura, escribir es “un acto de confianza”.<sup>85</sup> Los profesores que les dicen a sus estudiantes qué hicieron bien, crean gran receptividad a la crítica, disipan el antagonismo, e imparten estándares profesionales.

Finalmente, debemos estimular a nuestros estudiantes para que vean a la revisión por lo que es: no una triste corrección de errores y pulida superficial, sino una etapa excitante del proceso de redacción en la que las ideas se expanden, reestructuran, y refinan. Como Scholes y Comley indican, “Denegar la revisión es denegar el pensamiento en sí mismo”.<sup>86</sup>

## E. Puliendo el borrador final

En la última etapa del proceso de redacción, los estudiantes revisan sus trabajos para poder responder a las críticas sustantivas y a las preocupaciones expresadas en los comentarios de los profesores sobre la organización a gran y pequeña escala. Esto puede tomar un borrador, o puede requerir más, pero hasta que estos problemas sean resueltos, el estudiante no está necesariamente en la etapa final del proceso. Un último borrador no es siempre un borrador final.

Los verdaderos borradores finales son aquellos sólo pulidos, reescritos para remover todas las fallas superficiales a fin de permitir al lector tener un viaje cómodo. En otras palabras, el único foco del

<sup>83</sup> RAY & RAMSFIELD, *supra* nota 39, p. 89.

<sup>84</sup> A pesar de que estudios muestran que aproximadamente el 89 a 94 por ciento de los comentarios de profesores encuentran faltas mientras que sólo de un 6 a 11 por ciento elogios (DAIKER, Donald, *Learning to Praise*, en *Writing and Response*, *supra* nota 53, p. 103-4), un estudio de 1972 muestra que los estudiantes que reciben elogios escriben más, tienen más paciencia, y disfrutan más de la actividad que estudiantes que reciben sólo comentarios negativos. GRIFFEN, C. W., *Theory of Responding to Student Writing: The State of the Art*, 33 *C. Composition & Comm.* (1982) 296, p. 300 (citando a Thomas C. GEE, *Student's Response to Teacher Comments*, 6 *Res. In Teaching Eng.*, 1972, p. 212).

<sup>85</sup> SHAUGHNESSY, *supra* nota 4, p. 85.

<sup>86</sup> SCHOLES & COMLEY, *supra* nota 17, p. 19.

## Academia

estudiante en el borrador final debe ser la audiencia –cuán claramente las ideas ya revisadas y refinadas son comunicadas al lector. Aquí, también, los estudiantes deben ser aleccionados acerca de revisar en etapas para que cada aspecto de la tarea de escribir sea tratado sistemáticamente.

Los estudiantes deben verificar nuevamente estar seguros de haber proveído a sus lectores de suficientes señales: encabezados informativos, párrafos introductorios, oraciones de tópico y de transición, conclusiones. (Al chequear las señales los estudiantes deben hacer caso al credo del profesor: *Decirles sobre qué vas a hablarles. Luego decirselos. Luego decirles sobre qué les hablaste.*).

Los estudiantes deben luego examinar los párrafos en busca de unidad y cohesión. ¿Hay más de una idea en un párrafo? Si es así, divídela en dos párrafos. ¿Están las oraciones en el orden correcto? Si no, reordenarlas. ¿Son las conexiones entre oraciones claras? Si no, usar palabras de transición y separadores de oraciones.<sup>87</sup> Luego de esto, los estudiantes deben corregir los errores de gramática, puntuación, dicción y tono. También debe haber tiempo en esta etapa para que el autor considere el estilo y la rectitud. Un proyecto de escritura es una oportunidad para encontrar y hablar en su propia voz, una oportunidad a veces desperdiciada en apuros de último minuto o por el miedo a parecer muy personal.<sup>88</sup>

Finalmente, los estudiantes necesitan una lectura de prueba. Los estudiantes de la generación de la computadora tienden a igualar lectura de prueba o de control con la corrección del procesador de textos aunque este corrector no marca palabras faltantes, puntuación faltante u homónimos. Una buena técnica de lectura de prueba o control es poner una regla u hoja de papel debajo de cada línea para apaciguar al ojo impaciente.

A esta altura, no sólo el estudiante está casi listo, sino también lo está el profesor. Si un estudiante concienzudo ha recibido suficiente y apropiado *feedback* en las etapas previas, no debería haber mucho que de-

<sup>87</sup> “La cohesión es frecuentemente lograda cuando una nueva oración abre con una breve referencia al todo o parte de la oración anterior. En otras palabras, usted empieza una oración con una información vieja y luego se mueve hacia la nueva información. Este solapamiento de ideas lleva a su lector gentilmente a sus nuevas ideas.” SHAPO, Helene S. et al, *Writing and Analysis in the Law*, 3ª edición, Westbury, New York, 1995, p. 152.

<sup>88</sup> Ver FAJANS & FALK, *Scholarly Writing*, *supra* nota 27, cap. 7.

cir por parte del profesor sobre el borrador final. Menos es mejor en esta etapa. Excelente. A.

### III. Algunas sugerencias adicionales

En este artículo, proponemos tres maneras básicas en las que, como supervisores de la redacción académica, podemos tanto ayudar a nuestros estudiantes y ayudar a nuevas ideas sobre el derecho a ver la luz del día. Primero, podemos –debemos– vernos envueltos tempranamente, en las etapas cruciales de *Pre-Escritura* y de *Escribir como Aprendizaje*. Segundo, debemos enseñar estrategias para la invención y a poner las ideas en el papel. Tercero, debemos conformar nuestra guía y críticas a las etapas del proceso de redacción en sí mismo.

Todas las sugerencias que hemos realizado hasta el momento conciernen a la interacción de profesores individuales con estudiantes individuales. Pero puede haber otros cambios –curriculares o institucionales– que pueden ayudar también a nutrir la redacción académica. Varias ideas pueden ser valiosas de perseguir.

Primero, si los proyectos de escritura de los estudiantes, incluidos los trabajos de fin de curso, son de un año, y no de un semestre de duración, el proceso puede ser más significativo y el producto más sustancial. La mayoría de los escritores académicos tendrían dificultad de producir una pieza de escritura seria en un semestre sobre un tópico relativamente nuevo para ellos, sin embargo nosotros esperamos rutinariamente que los estudiantes produzcan un trabajo original y pulido en tres meses y medio. Requerir dos semestres de trabajo para otorgar créditos por una clase avanzada de redacción sonará seguramente extraño, particularmente para estudiantes que escriben para cursos tradicionales de un semestre, pero bien podría valer la pena la flexibilidad administrativa y curricular involucrada. Al menos el dilema de qué tipo de trabajo requerir al estudiante que se gradúa no se presentaría tan a menudo.<sup>89</sup> Además, la mayoría de otros tipos de proyectos escritos –propuestas a revistas jurídicas, estudios indepen-

<sup>89</sup> Nos referimos a la decisión de si hay o no que dar créditos de clases avanzadas de redacción (y por lo tanto permitir que se gradúen) a estudiantes que entreguen un inaceptablemente hosco o corto trabajo final demasiado tarde para ser revisado. La evidencia anecdótica sugiere que pocos de nosotros prevenimos que esos estudiantes se gradúen.

## Academia

dientes, y artículos conectados a experiencia clínica- pueden fácilmente ser estructurados para requerir al menos seis meses de trabajo.

Otro experimento valioso puede ser el ofrecer un taller, series de talleres o seminarios, o mini-cursos sobre ciencia legal y sobre el proceso de escritura académica. Un primer taller puede describir el proceso de escritura en sí y enseñar técnicas de “tormenta de ideas” (*brainstorming*). Un segundo puede focalizarse en estrategias de investigación para la redacción académica. Otro puede familiarizar a los estudiantes con las convenciones de la literatura jurídica, con particular énfasis en notas al pie y el uso ético de material prestado. Otro, puede buscar “desbloquear” al escritor enseñándole las estrategias para poner sus ideas en papel y organizarlas. Finalmente, los estudiantes incómodos con la mecánica de escribir –gramática, uso, puntuación– pueden concurrir a sesiones centradas en revisión de oraciones. Este mini-curso sobre escritura científica puede estar destinado a –o ser obligatorio para– todos aquellos estudiantes que comiencen proyectos de escritura. Idealmente, cada taller o seminario será brindado al menos una vez cada semestre y puede ser dictado por un profesor diferente o asistente de profesor.<sup>90</sup>

Una última estrategia, “grupos de escritura de iguales”, puede involucrar a profesores no como actores pero sí como directores de escena. La convicción de que escribir es más convenientemente mirado en la clase como un proceso en lugar de un producto ha cambiado el rol del profesor de juez a comadrona. Los profesores no sólo asisten cada vez más a los estudiantes en una etapa temprana, sino también buscan caminos para brindar a los estudiantes escritores la responsabilidad de su propia enseñanza. Investigaciones recientes sugieren que para este propósito, los “grupos de escritura de iguales” son una herramienta excepcional de enseñanza/aprendizaje.<sup>91</sup> Los grupos de escritura pueden contribuir a obtener importantes ganancias en pensamiento crítico, destrezas de revisión y organización, y confianza.<sup>92</sup> Adicionalmente, “la

<sup>90</sup> Los talleres también pueden ser grabados en video así los estudiantes que pierdan alguno o quieran revisarlo pueden verlos a su conveniencia.

<sup>91</sup> Ver NYSTRAND, Martin & BRANDT, Deborah, *Response to Writing as a Context for Learning to Write*, en *Writing in Response*, *supra* nota 53, p. 209. Ver también THOMAS & THOMAS, *supra* nota 63, ps. 115-16.

<sup>92</sup> NYSTRAND & BRANDT, *op. cit.* 87, p. 210. Uno de los beneficios más significativos es la actitud del estudiante hacia la revisión. En grupos de escritura de iguales, no sólo las revisiones son más efectivas, sino también los estudiantes forjan una actitud más positiva hacia la revisión, que no pueden ver más como una mera “limpieza superficial del evaluador”, sino como un camino para satisfacer las necesidades del lector. *Id.*, p. 209.

naturaleza social de los grupos de escritura promueve la conciencia de una audiencia, reduce la alienación del lenguaje, introduce colaboración y provee de una respuesta inmediata al trabajo en grupo.<sup>93</sup> Finalmente, hablando sobre escribir provee una transición a los estudiantes incómodos con escribir.

Los “grupos de escritura de iguales” pueden ser introducidos en las currículas de los años superiores de varias maneras. Los seminarios sobre distintos temas<sup>94</sup> pueden ser estructurados de manera tal que el profesor sea el facilitador de proyectos estudiantiles: la clase, o al menos una parte de ella, es, de hecho, sobre trabajos en progreso acerca de temas interrelacionados.<sup>95</sup> Los “grupos de escritura de iguales” (con o sin asistentes docentes como facilitadores) pueden también funcionar con un mínimo de participación del profesor. En este modelo, los profesores proveen un *feedback* exploratorio al tiempo que progresa el proyecto de escritura; la mayoría del *feedback* descriptivo y prescriptivo funciona dentro del mismo grupo. Los grupos de escritura pueden estar compuestos por estudiantes del mismo curso, o puede haber grupos por afinidades –estudiantes escribiendo trabajos y artículos sobre garantías o propiedad intelectual o crímenes de guante blanco.

Cualquiera que sea su composición, los “grupos de escritura de iguales” deben ser pequeños, con un máximo de 10 estudiantes, y ya sean que tengan asistencia o no, ellos deben comenzar con instrucciones sobre el proceso de grupo. Los escritores no pueden simplemente ser juntados con instrucciones de hablar acerca del escrito del otro; ellos necesitan estar preparados intelectual y socialmente para esta empresa.<sup>96</sup>

<sup>93</sup> BURKE, Bari R., *Legal Writing (Groups) at the University of Montana: Professional Voice Lessons in a Communal Context*, 52 Mont. L. Rev. 373 (1991), p. 406.

<sup>94</sup> En Inglés se hace alusión a la expresión *Substantive Seminars* en referencia a las clases estructuradas tipo seminario y que tocan un tema en especial. Serían algo así como nuestros cursos del Ciclo Profesional Orientado. (N de los T.)

<sup>95</sup> Ver KISSAM, Philip C., *Seminal Papers*, 40 J. Legal Educ. 339, p. 340-41 (1990). KISSAM argumenta que para seminarios que proveen una educación legal “cuasi-clínica” los estudiantes deben involucrarse en un proyecto que requiera investigación, pensamiento, reflexión, y escribir sobre un tema que contenga complejidades y contradicciones. Pero el miembro de la facultad y el estudiante deben evitar pensar sobre el proyecto del seminario como un examen en el que el facultativo conoce las respuestas, en cambio, el facultativo y el estudiante deben percibir al proyecto como uno en el que el estudiante se torna un experto primario. Id., p. 341.

<sup>96</sup> Ver, BURKE, *supra* nota 92, p. 406. BRUNE ofrece sugerencias sobre como preparar estudiantes en su rol de lectores y escritores. Id., p. 407-08. En Montana, ella enlistó la ayuda de una psicóloga de la universidad para hablar con los estudiantes sobre la dinámica de pequeños grupos. Id., p. 391, nota 67. Un artículo reciente reporta buenos resultados del uso de la “reflexión rogeriana” en supervisar grupos de escritura, pero la técnica (esencialmente una forma de “feedback” descriptivo) puede igualmente ser enseñada a grupos iguales de escritura. Ver THOMAS & THOMAS, *supra* nota 63.

## Academia

Adaptar nuestra supervisión al proceso de redacción, requerir trabajos de “dos períodos”, y crear mini-cursos y “grupos de escritura de iguales” son algunos de los caminos que podemos intentar para redimir a la escritura en las clases avanzadas en las facultades de derecho. A medida que nos tornemos más familiarizados con el trabajo de profesores, investigadores y teóricos en el área de la redacción, podremos descubrir aún otros caminos. Como profesores de redacción académica tenemos mucho que aprender. Antes de concluir que la fría noche azul del monitor del ordenador caerá sobre la página impresa, antes de concluir que la literatura electrónica eclipsará a la literatura impresa, quizás queramos redoblar nuestra lucha contra la agonía de la luz.