
Artículos

LA MÁQUINA DE ESCRIBIR DOCENTE. PRÁCTICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LAS DISCIPLINAS

The Teacher's Writing Machine: Academic Literacy Practices Across the Disciplines



CLRELyL

 **Carla Vanina Andruskevicz ***

Laboratorio de Semiótica, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
cvandruskevicz@fhycs.unam.edu.ar

 **Romina Inés Tor ***

Laboratorio de Semiótica, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
ritor@fhycs.unam.edu.ar

Cuadernos de Literatura

núm. 28, e2808, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN: 0326-5102

ISSN-E: 2684-0499

Periodicidad: Semestral

Resumen: En este artículo se propone la reflexión sobre las prácticas de escritura docente de géneros destinados a estudiantes, en el marco de las aulas universitarias. Estas textualidades poseen características paratextuales, temáticas, composicionales, estilísticas y retóricas particulares, las cuales responden a las normativas y cánones de los campos disciplinares y profesionales y de las comunidades discursivas. En relación con ello, en este trabajo se ponen en diálogo los estudios de las Nuevas Literacidades, a partir de la categoría de alfabetización académica, la enseñanza de la lectura y la escritura y las mediaciones docentes en las disciplinas. A partir de dicho marco, se proponen exploraciones e indagaciones en un corpus de análisis conformado por géneros académicos (entre ellos, el documento o ficha de cátedra/de apoyo, el manual universitario, la guía de estudio y el parcial universitario) producidos como trabajo final de una

Notas de autor

* **Carla Vanina Andruskevicz** es Doctora en Cs. Humanas y Sociales. Magíster en Semiótica Discursiva. Profesora y Licenciada en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM). Profesora Titular Exclusiva en la cátedra Procesos Discursivos de las Carreras de Letras y Procesos Sociocomunicativos en Bibliotecología (FHyCS-UNaM). Directora de la Especialización en Semiótica de la Lengua y la Literatura. Integra el Laboratorio de Semiótica (FHyCS-UNaM). Directora del Proyecto de investigación "Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y los Estudios Superiores". Codirectora de *Cartografías literarias y críticas. Archivos territoriales*.

* **Romina Inés Tor** es Profesora y Licenciada en Letras. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Doctoranda en Cs. Sociales y Humanas. Becaria doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Laboratorio de Semiótica, Sec. de Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM). Profesora JTP Simple en la cátedra Procesos Sociocomunicativos en Bibliotecología (FHyCS-UNaM). Investigadora Asistente en el Proyecto de investigación "Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y los Estudios Superiores". Integra el Laboratorio de Semiótica (FHyCS-UNaM).

revistas@unne.edu.ar

Recepción: 08/09/2025

Aprobación: 15/10/2025

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.288997>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/785/7855484010/>

experiencia de capacitación en la Universidad Nacional de Misiones.

Palabras clave: alfabetización académica, disciplinas, literacidades académicas, mediaciones docentes, géneros discursivos.

Abstract: This article reflects on teachers' writing practices in the production of genres addressed to students within university classrooms. These textual productions display specific paratextual, thematic, compositional, stylistic, and rhetorical features, which respond to the norms and conventions of disciplinary and professional fields, as well as those of discursive communities. To this end, the study brings into dialogue perspectives from New Literacy Studies, particularly the notion of academic literacy, with research on the teaching of reading and writing and on teachers' disciplinary mediation. Within this framework, we explore and analyze a corpus consisting of academic genres—including course documents or handouts, university textbooks, study guides, and midterm examinations—produced as final assignments in a training program at the National University of Misiones.

Keywords: academic literacy, disciplines, academic literacies, teachers' mediation, discourse genres.

Para iniciar nuestro despliegue, nos parece oportuno mencionar que nuestras reflexiones articulan con los recorridos teórico-metodológicos del proyecto de investigación del cual formamos parte y que se titula “Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la escuela media y los estudios superiores” – inscripto en el Laboratorio de Semiótica-Subsede Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Sec. de Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Misiones (UNaM)–.¹ Durante más de diez años en continuidad, en dicho proyecto –y desde un entramado disciplinar que articula, especialmente, la Pedagogía y Didáctica de la Lectura y la Escritura, la Semiótica y el Análisis del Discurso– hemos focalizado en las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el *entre-medio* (Bhabha, 2002) escuela secundaria-estudios superiores y nos interesan, ante todo, las situaciones de *umbral* (Camblong, 2005, 2014, 2017, 2024, Camblong y Fernández, 2012), es decir, aquellas en las que se plantean movimientos, fluctuaciones e inseguridades, puesto que los hábitos culturales y lingüísticos, cristalizados por el uso reiterado y cotidiano en etapas anteriores de la alfabetización, aquí son repensados y puestos a prueba en función de las características del nuevo escenario que se empieza a habitar. En este marco, también orientamos nuestras indagaciones respecto a la identificación, pero también al diseño, de *dispositivos* (Deleuze, 1990) que favorecen y potencian el tránsito entre ambas esferas educativas, es decir, aquellas prácticas, herramientas y estrategias que tornan más amigable y accesible dicha instancia de paso.

En este artículo, continuaremos articulando con la categoría del umbral, pero esta vez centrando la mirada en quienes inician su tránsito por la docencia universitaria y se proponen –entre otras múltiples tareas– escribir para sus estudiantes. En relación con ello, deseamos reflexionar en torno a las prácticas de escritura docente de géneros que poseen características paratextuales, temáticas, composicionales, estilísticas y retóricas particulares, ancladas a campos disciplinares y profesionales específicos y en diálogo con los perfiles de sus destinatarios. En este sentido, nos posicionamos en el campo de la alfabetización académica (Carlino, 2013), aquella que *allana* y favorece el ingreso y la pertenencia a tal o cual comunidad discursiva, y reconocemos que leer y escribir son prácticas dinámicas, móviles y transversales puesto que son necesarias e indispensables para desarrollar y construir conocimiento –y de allí su reconocida *potencialidad epistémica*– en todas las áreas, materias y cátedras de una carrera de nivel superior.

A partir de este panorama general en cuanto a la problemática que nos interesa, nos preguntamos: ¿cuáles y cómo son los géneros destinados a estudiantes de los cuales se ocupa, con mayor frecuencia, la máquina de escribir docente, sumida en los avatares de un dictado de clases que no siempre deja tiempo considerable y de calidad para hacerlo? Sabemos –por experiencia propia– que *esta máquina no descansa*, y sus *engranajes* oscilan entre textualidades académicas administrativas (notas, programas, planificaciones, informes, proyectos, etc.) y científicas/de capacitación y formación profesional (*papers*-artículos, ponencias, tesis, etc.) cuyos procesos de elaboración, en ocasiones, pueden resultar abrumadores. En este sentido, aquí entendemos que escribir para nuestros estudiantes, considerando sus particularidades –hábitos, subjetividades, competencias, textotecas, etc.– en diálogo con los saberes y modalidades de estudio propios de las disciplinas, constituye una estrategia pedagógico-didáctica clave para la práctica docente que podría favorecer y potenciar los procesos de estudio, lectura y escritura de los/as estudiantes.

Teniendo en cuenta esta dimensión de la práctica escritural docente, ahondaremos en una experiencia de capacitación y en el abordaje de un corpus de análisis específico con el objetivo de reflexionar en torno a las problemáticas mencionadas previamente.

1. Despliegues experienciales sobre los procesos de escritura docente en el ámbito universitario

La experiencia a la cual aludimos en el presente artículo corresponde al módulo “Procesos de escritura” en el marco del Curso de Inicio Intensivo a la Docencia Universitaria –oferta de capacitación gratuita y con modalidad virtual sincrónica– organizado por la Secretaría General Académica de la UNaM. Este módulo fue desarrollado en dos ediciones (2023 y 2025) junto con otros en los que se abordaron dimensiones concernientes a la labor pedagógica universitaria: políticas y desafíos actuales del sistema y de la UNaM; prácticas de enseñanza, planificación y evaluación; el sistema educativo de educación a distancia (SIED), las TIC e innovaciones institucionales y el régimen de carrera docente. En ambas ocasiones, el módulo se propuso brindar herramientas clave para la producción de textos académicos y científicos anclados en la docencia universitaria, con foco en la escritura de géneros destinados a los/as estudiantes. Dirigido a un amplio espectro de destinatarios entre los que se contó con docentes, auxiliares y graduados adscriptos con hasta cinco años de antigüedad, el curso correspondiente a la edición 2025 convocó a una gran heterogeneidad de áreas disciplinares y campos del conocimiento: Ciencias Exactas, Naturales y de la Salud (Bioquímica, Genética, Matemática, Enfermería, Ingeniería); Ciencias Sociales y Humanas (Historia, Letras, Bibliotecología, Profesorados); Ciencias Económicas y Administración (Contabilidad, Auditoría, Finanzas, Gestión Pública); Ciencias Forestales y Agropecuarias (Agronomía y Escuela Agrotécnica) y Arte y Diseño (Fotografía, Audiovisuales).

Esta diversidad y pluralidad entre los/as cursantes del módulo, antes que un obstáculo, ha resultado un desafío y una ocasión estratégica para las docentes responsables, puesto que consideramos que ha enriquecido los planteos teórico-metodológicos a partir del abordaje de géneros académicos, en los cuales entran en juego dimensiones referidas a modos específicos de abordar las temáticas disciplinares, la estructuración y composición de los textos así como los estilos de enunciación vinculados a modos de decir y hacer en cada comunidad académica. Como sabemos, desde la teoría bajtiniana, los *enunciados* son acontecimientos y formas del decir a partir de las cuales los/as hablantes se comunican en la diversidad de esferas culturales; estas últimas determinan y modelizan a los géneros discursivos, considerados como *conjuntos de enunciados relativamente estables* (Bajtín, 2002, p. 248) en cuanto a que poseen cierta similitud y coincidencia en sus contenidos temáticos (temas, tópicos), su composición (formas de estructuración, organización, disposición) y su estilo (características individuales y ligadas a la subjetividad, pero a la vez compartidas, colectivas y genéricas). En relación con ello, si bien los enunciados pertenecen a los/as hablantes y por lo cual necesitan de una voz y una autoría situada en un universo contextual determinado, también cada enunciado forma parte de una cadena y por ello, al hablar, nadie es absolutamente original ya que es claro que lo hace porque ha oído hablar antes a otros –o los ha leído–, es decir que ha sido entrenado en las formas discursivas propias de las esferas en las cuales interactúa.

De esta manera, cada enunciado, y por lo tanto cada género, “representa algo así como una contraseña que solo conocen los que pertenecen al mismo campo social” (Voloshinov, 1999, p. 178), una suerte de *pase* hacia algún lugar, una señal codificada, interpretada y compartida por quienes la utilizan. En el caso de los géneros académicos y científicos, dicha *contraseña* se encuentra condicionada por las convenciones socioculturales de las disciplinas, de las instituciones, de los autores y lectores que interactúan y se instalan discursivamente en una esfera o campo del conocimiento.

En este sentido, sostenemos que “aprender a utilizar un género es aprender a desarrollar las prácticas profesionales que se desarrollan con él” (Cassany, 2006, p. 23). Los géneros académicos, entonces, forman parte de la gran maquinaria de producción discursiva del espacio universitario:

Los textos de la ciencia y de la academia se aproximan por las convenciones genéricas propias de las comunidades respectivas, pero en el discurso académico “tiende a prevalecer un andamiaje didáctico con fines educativos” (Cubo, 2005: 16). Sin embargo, este rasgo los aproxima a los científicos divulgativos. Por eso, los académicos se acercan a otros tipos de discursos como el discurso técnico, el científico, el discurso profesional, el discurso institucional. Por otra parte, hay diferencias según los contextos en que se producen y circulan, instituciones y usuarios que los emplean y la variedad de objetivos. (Sosa de Montyn y Mazzuchino, 2017, p. 235)

Los procesos de producción académica, por lo tanto, se vinculan a la exposición de saberes legitimados en el marco del campo disciplinar-científico, así como a la construcción de conocimiento. Asimismo, los textos que escriben los docentes para sus estudiantes no involucran solamente la construcción, comunicación y negociación del conocimiento, es decir, la producción de géneros expertos o de difusión, sino también la elaboración de textos que tienen como objetivos la instrucción, introducción y evaluación de los estudiantes como miembros noveles de la comunidad disciplinar a partir de géneros de formación/iniciáticos (Navarro, 2014, p. 33). En este sentido, en el módulo del Curso referido, nos propusimos abordar cuatro géneros específicos: el Documento –ficha– de cátedra/de apoyo (Zani citado en Cubo de Severino, 2005) y el Manual universitario (Cubo de Severino, 2005), correspondientes a la primera tipología mencionada, y la Guía de estudio (Sacerdote citado en Cubo Severino, 2005) y el Parcial universitario (Grigüelo, citado en Navarro, 2014, p. 109), pertenecientes a la segunda.

Asimismo, estos cuatro géneros fueron los solicitados en la consigna de trabajo final de la edición 2025 del módulo. En ella, se incluyeron dos opciones de escritura en articulación con los abordajes teórico-metodológicos y didácticos desplegados en los encuentros: por un lado, la revisión/reformulación/ adecuación de un texto propio, escrito previamente por el/la docente cursante para sus estudiantes y en el marco de la cátedra en la que se desempeña; por el otro, un plan de escritura de un texto nuevo, con las mismas características que el anterior. En relación con ello, también se presentaron textualidades en las que se manifiestan combinaciones e hibridaciones en cuanto a los géneros que habían sido propuestos –como consignas o guías de trabajos prácticos en algunos casos con carácter de integradores, fundamentaciones de programas de cátedra, guía de lectura o de actividades prácticas, plan de escritura de clase– que fueron aceptadas y consideradas puesto que cumplían con los objetivos primordiales de la consigna.

Además, la producción en base a alguna de las dos opciones de escritura, debía ser acompañada por un comentario meta-reflexivo/discursivo que diera cuenta del proceso realizado y que enfatizara en las siguientes dimensiones: contextualización del texto revisado o planificado (cátedra/s, destinatarios, contenido/s, etc.); descripción del proceso realizado en cuanto a la *cocina de la escritura*; y la indicación de los contenidos, herramientas y/o estrategias abordados en el módulo del curso que fueron considerados e incluidos para dicha producción final.

Antes de avanzar en el análisis del corpus textual seleccionado, resulta oportuno comentar que de 257 inscriptos al Módulo en 2025, 64 docentes presentaron su trabajo final, es decir casi el 25% de los cursantes; cabe destacar que este número se repitió en el resto de los módulos, y creemos que en él se visibilizan las dificultades que atraviesan los/as docentes en cuanto a la continuidad en instancias de capacitación como esta, debido a factores múltiples y vinculados con el contexto social, profesional y laboral. Además, es importante aclarar que recibimos 53 trabajos finales, 44 individuales y 9 grupales, puesto que la consigna habilitaba la producción conjunta con hasta tres integrantes de una misma cátedra y, en el caso de pertenecer a distintos espacios curriculares, el texto producido debía ser pensado en forma transversal e interdisciplinar.

2. Procesos de revisión escritural

Para iniciar el trabajo de análisis y reflexión de los trabajos finales del Módulo hemos escogido tres revisiones de textos producidos por los docentes en el marco de sus cátedras, que hemos organizado a partir de las siguientes dimensiones:

Tabla 1 *Procesos de revisión escritural*

Revisiones	Tipo textual/formato/ género	Tema	Contextualización
1	Parcial	Ecuaciones, cálculo de raíz, funciones lineales	Materia: Introducción a matemática Año: 1° Carreras: Técnico Universitario Administrativo Contable y Tecnicatura Universitaria en Administración Pública Facultad de Cs. Económicas
2	Trabajo práctico	La Gnosografía: su recorrido en la construcción científica de los modelos Psicopatológicos”	Materia: Psicopatología Año: 3° Carrera: Profesorado de Educación Especial Facultad de Humanidades y Cs. Sociales
3	Ficha-Documento de Cátedra.	Probabilidad	Materia: Estadística I Año: 2° Carrera: Prof. En Matemática y Física Facultad de Cs. Exactas Químicas y Naturales

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de entrecruzar y articular los diversos materiales analizados, considerando asimismo sus particularidades y especificidades curriculares, nos gustaría retomar aquí los objetivos planteados por los docentes respecto a los procesos de revisión:²

En base a lo que estas autoras dicen, analice la forma en que elaboro las consignas, ya que al momento de corregir me interesa que el alumno exprese de manera simbólicas conceptos matemáticos. Y en determinadas ocasiones, hacen muchas consultas sobre las consignas de los exámenes o trabajos Prácticos (que para el docente son obvias) (...) Se dan ordenes muy generales, eso, provoca en el alumno una duda inmediata. (Revisión 1)

Por este motivo, reformular esta propuesta permitió pensar el alcance en terminos de accesibilidad y acompañamiento a las trayectorias académicas real de los y las estudiantes que en ocasiones quedan fuera del sistema Universitario, gerendado de esta manera acercamiento y empatía para el logro de las actividades propuestas. (Revisión 2)

La revisión implicó una reestructuración significativa del texto original para adecuarlo al enfoque de “alfabetización académica” planteado por Carlino. Se reformularon las definiciones con un lenguaje más accesible, se jerarquizó la información mediante títulos y subtítulos para hacer una lectura mucho más estructurada y ver cuál es la importancia de cada concepto en la unidad, y se cuidó especialmente la progresión conceptual y la claridad didáctica. También se incorporaron conectores lógicos (en el documento serían las flechas que colocamos de manera más frecuente en los ejemplos) y explicaciones que ayudan al alumno a construir sentido a través de la lectura. Este proceso fue guiado por la intención pedagógica, según Paula Carlino, de hacer de la lectura un medio para el aprendizaje disciplinar y no sólo un vehículo de evaluación... (Revisión 3)

Podemos reconocer una continuidad en las revisiones de estos materiales de cátedra a partir de la producción de textos que colaboren y guíen al estudiante en sus prácticas de estudio. De este modo, se presenta la búsqueda de explicitación de tareas que resultan obvias para el docente pero que provocan dudas inmediatas en el estudiante, tal como es enunciado en la Revisión 1, o la necesidad de elaborar trabajos prácticos que acompañen a los alumnos en sus trayectorias a partir de propuestas que los interpielen. Esta reestructuración de los textos, según se sostiene en la Revisión 3, implica por lo tanto la consideración de que leer y escribir en los estudios superiores se constituyen objetos de aprendizaje –para aprender conceptos disciplinares– y objetos de enseñanza –formas de leer y escribir especializadas– (Carlino, 2013). Las prácticas letradas, entonces, forman parte de prácticas culturales y no naturales de *hacer cosas en el lenguaje*.

Adentrándonos en el análisis de estas discursividades, las Revisiones 1 y 2 implican géneros discursivos vinculados al desarrollo de consignas, las cuales presentan desafíos de orden cognitivo que involucran conocimientos retóricos, lingüísticos y enciclopédicos (Alvarado, 2013). Tanto el Trabajo Práctico como el Parcial Domiciliario se constituyen en herramientas que orientan el proceso de producción discursiva en el marco de las comunidades disciplinares. Asimismo, resulta clave enfatizar que en estas discursividades se plantea el dominio de los sujetos de las formas válidas o aceptables del decir, de modo tal que las consignas se establecen en herramientas para la regulación del discurso (Stagnaro, 2018, p. 29). Las tareas propuestas aquí ponen en juego diversas operaciones que entrelazan diferentes grados de complejidad (Stagnaro y Martínez, 2014). De este modo, se distingue entre aquellas que buscan reproducir (a partir de tareas tales como transcribir, copiar, mencionar, identificar, señalar, definir), aplicar (a través de la ejemplificación y el cálculo), reelaborar (con tareas como la comparación y la relación entre fuentes) o producir conocimiento (con consignas que solicitan analizar, diseñar, proponer, posicionarse y elaborar un proyecto, entre otras).

En el primer texto que seleccionamos, se observa una reformulación que incorpora especificidades de las tareas de escritura vinculadas con los objetivos y expectativas de la resolución esperada. De tal modo, en la versión preliminar nos encontramos con la indicación escueta de la acción a desarrollar: “Escribir F o V. Justificar la respuesta” que luego en su versión revisada incorpora los siguientes elementos: “1 _ Escribir F o V. En caso de ser falso justificar usando propiedad, redactando la misma de manera coloquial o simbólica, o expresar la igualdad correcta. TENER EN CUENTA EN CADA ÍTEM LAS DEFINICIONES Y PROPIEDADES ESTUDIADAS EN LAS CLASES”. Del mismo modo, agrega en el punto 2 “Resolver” el enunciado “Resolver la siguiente operación combinada, aplicando propiedades de la potencia y raíz”, incorporando especificaciones en torno a los contenidos abordados en el marco de la cátedra, tal como en el punto 4) que modifica la tarea “Problemas”, definiendo las siguientes dimensiones conceptuales “Problemas: Resolver utilizando los conceptos de porcentaje u otro procedimiento que este matemáticamente correcto”.

En esta revisión, por lo tanto, nos encontramos con tareas de variada complejidad. En primera instancia, el punto 1) concierne a operaciones de identificación pero asimismo solicita al estudiante la producción de conocimiento a partir de la justificación, en articulación con los contenidos disciplinares. Esta dimensión aclaratoria intenta constituirse en guía para la producción, reconociendo la complejidad de la tarea solicitada. Por otro lado, el punto 2) plantea la aplicación de un conocimiento, e incorpora en su modificación información respecto a las operaciones que debe resolver el estudiante: aquí se especifica que la resolución de la tarea pone en juego la aplicación de conceptos específicos.

En el comentario metarreflexivo acerca de esta revisión, la docente afirma que los contenidos que se trabajan en el marco de su cátedra son cuestiones generales de la matemática, que los estudiantes abordaron en alguna instancia de su trayecto por la escuela media. Sin embargo, posteriormente articula con citas de la bibliografía donde se problematiza y sostiene que los modos específicos de comunicar y validar el conocimiento resultan inherentes a cada ciencia. Este proceso de articulación le permitió, por lo tanto, la posibilidad de revisión de la escritura teniendo en cuenta las tareas propuestas a los/as estudiantes y los criterios de evaluación.

En continuidad, la Revisión 2 corresponde a una reformulación de un trabajo práctico, posiblemente integrador, debido a que articula diversos contenidos y tareas de interpretación y producción. La docente enuncia que

el proceso de revisión del mismo constó, en el ordenamiento de la secuencia didáctica, es decir, una vinculación estrecha con el programa de la materia, ya que, los programas o planes anuales de la cátedra no contaban con una cierta claridad tanto de las consignas como del punto de encuentro de los conceptos o teorías que podrían darle sentido a la propuesta. Es por ello que, lo determiné en ejes, para que de esta manera los estudiantes puedan dar cuenta de la práctica de dicho trabajo como así también, una articulación completa y real del programa de cátedra (Revisión 2)

En primera instancia, reconocemos la incorporación de elementos que colaboran en el entrecruzamiento y articulación entre el programa de cátedra y las consignas, dando cuenta de los procesos de planificación curriculares y las prácticas de enseñanza. La reformulación agrega, asimismo, un enunciado que se titula “Propuesta primer o segundo Trabajo Práctico” que sintetiza los objetivos planteados allí. La incorporación de paratextos, además, involucró la utilización de ítems que ordenaron las distintas tareas de lectura y sus materiales, así como la propuesta de una producción escrita. Las operaciones solicitadas en estas consignas plantean prácticas complejas de producción de conocimiento y de reelaboración, respectivamente, en donde se indica la lectura de materiales diversos (artículos, bibliografía teórico-crítica y audiovisuales) y la producción de textos escritos. De este modo, en el primer trabajo práctico el estudiante debe articular los materiales y sus experiencias personales vividas durante la cuarentena, por lo cual se requiere no solamente la identificación de la información de estos materiales sino su posicionamiento como sujeto de enunciación. En el segundo trabajo práctico, la tarea consiste en la producción de una síntesis que reelabore y entrecruce las fuentes trabajadas. Consideramos que persiste, aún, en esta versión la necesidad de puntualizar y profundizar en orientaciones e indicaciones que acompañen tanto los procesos de lectura e interpretación como los de escritura. Sin embargo, esta revisión contempla con mayor atención el problema retórico (Flower citado en Cassany, 1991), incorporando elementos que permiten la organización de la lectura y el reconocimiento de las tareas.

Finalmente, el texto 3 corresponde a una revisión de una ficha de cátedra. Las transformaciones realizadas en este último texto conciernen, por lo tanto, a una búsqueda de traducción mediatizadora de los contenidos disciplinares. Es preciso recordar que el rol del docente en este género discursivo se centra en la mediación del saber científico y el estudiante, a partir de una intencionalidad didáctica (Zani en Cubo de Severino, 2005, p. 378). En este sentido, los docentes contextualizan el material, repensando en los interlocutores a los cuales se dirigen. Según enuncian, los estudiantes se encuentran en esta instancia con el desafío de articular una materia que aborda las matemáticas elementales (suma, resta, producto y división) junto a materiales teóricos y de contextualización. Las modificaciones efectuadas retomaron dimensiones diversas del cuerpo textual, tal como se puede reconocer al inicio de este apartado. La complejidad de este proceso, para los docentes, puso en juego la dificultad de modificar el documento de cátedra sin perder su pertinencia conceptual y evitando una simplificación del material.

Como comentarios personales nos ha costado un poco el ver cómo poder modificar este material, debido a que comúnmente, en materias puramente académicas como ésta, se realizan materiales con enfoques puramente formales y exhaustivos, provenientes de libros de cátedra muy bien estructurados. ¿Esto qué quiere decir? Básicamente, que al tratar de simplificar de alguna manera el material, e intentar tener en cuenta la intencionalidad pedagógica, perdemos un poco de fuerza en las bases de lo que es el edificio de la matemática según Emma Castelnuovo. (Revisión 3)

Las transformaciones llevadas a cabo en el corpus de análisis que abordamos en este apartado corresponden a campos diferentes del saber y a comunidades disciplinares específicas que instauran modos particulares de hacer y decir ciencia. La potencialidad epistémica (Navarro, 2021) de la escritura nos permite abordar la práctica de modo situado y no como una habilidad general y abstracta, sino comprendiéndola como parte entrelazada e inevitable de los propios procesos de aprendizaje-enseñanza.

3. Procesos de planificación escritural

En cuanto a los planes textuales, hemos seleccionado tres producciones que manifiestan las siguientes características en cuanto a tipo textual/formato/género, tema y contextualización disciplinar:

Tabla 2 Procesos de planificación escritural

Planes textuales	Tipo textual/formato/género	Tema	Contextualización
1	Texto para Manual de Cátedra.	Balance de blancos manual.	Materia: Laboratorio II Año: segundo Carrera: Tecnicatura en Medios Audiovisuales y Fotografía Facultad de Arte y Diseño
2	Texto expositivo-explicativo para manual de cátedra.	Las Cortinas Cortavientos como herramienta de diseño agroecológico.	Materia: Sistemas Agroforestales Año: 5º Carrera: Ingeniería Agronómica Facultad de Cs. Forestales

3	Ficha-Documento de Cátedra.	Consentimiento Informado en Genética.	Materia: Bioética y Legislación Año: 4° Carrera: Licenciatura en Genética Facultad de Cs. Exactas Químicas y Naturales
---	-----------------------------	---------------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

Si bien los tres planes textuales corresponden a campos disciplinares diferentes –arte, ingeniería agronómica y genética–, nos parece oportuno comentar los diálogos, continuidades y discontinuidades –temáticas, composicionales, estilísticas y retóricas– que entre ellos se plantean. Para ello, iniciaremos comentando los objetivos que los/las docentes se han propuesto para su diseño/bosquejo:

Uno de los factores que tuvimos en cuenta (...) fue el hecho que el tema del balance de blancos ha demostrado ser de dificultosa comprensión. Esto último, pensamos que se debe porque se encuentra desarrollado de forma limitada en el material bibliográfico (...). Facilitar a los estudiantes (...) el paso a paso de su realización, puesto que en el libro de De Diego se explica este procedimiento de forma muy breve. (Plan Textual 1)

El objetivo es que logren una comprensión sistémica de las cortinas, más allá de una simple descripción técnica.

La idea es llevar al estudiante de la mano, de lo general a lo particular, para que la información sea fácil de entender y de aplicar. (Plan Textual 2)

Profundizar en el concepto, los principios y la aplicación práctica del Consentimiento Informado (CI) en el ámbito de la Genética.

Este tema es crucial para los futuros genetistas, ya que se enfrentarán a dilemas éticos y legales complejos en su práctica profesional, especialmente en áreas como el diagnóstico genético, la investigación y la medicina personalizada. (Plan Textual 3)

Tal como puede advertirse, en los tres planes textuales los objetivos se vinculan con facilitar y promover la comprensión de un concepto, sin embargo, en cada uno de ellos esto se articula con características y condiciones propias del campo disciplinar y de estudio: en el Plan 1, se advierte que el concepto “balance de blancos” es insuficientemente desarrollado en la bibliografía de base o fuente primaria, por lo cual, los docentes buscan profundizar y ampliar su explicación. Por su parte, en el Plan 2 se busca superar la “simple descripción técnica” –la cual, seguramente, en el marco de una carrera como Ingeniería Agronómica es primordial– para lograr una “comprensión sistémica” de las cortinas cortavientos; además, se destaca que en dicho Plan, además de “llevar al estudiante de la mano” –lo cual escenifica en la escritura un compromiso de acompañamiento docente ante la complejidad temática–, la docente se propone ofrecer a los estudiantes el “paso a paso” –al igual que en el Plan 1– que facilite los procesos de comprensión y que integre “la teoría con la práctica” (Plan 2). Por último, en el caso del Plan 3, el objetivo vinculado a la explicación revela el abordaje del concepto con proyecciones que exceden el aula de clase y el programa de cátedra y que lo asocian e instalan en el futuro profesional de los estudiantes en cuanto a los “dilemas éticos y legales” que podrían enfrentar.

En cuanto al comentario respecto de la *cocina de la escritura* de los planes textuales, tanto en el Plan 1 como en el 2 se profundizan en distintos aspectos que señalan las etapas atravesadas por los docentes; por ej., en el 1 se mencionan: diálogo entre pares para recuperar las experiencias áulicas, análisis de la problemática, elaboración de lluvia de ideas, lectura de bibliografía, revisión de clases y “confección del plan de escritura [en base a] uno de los posibles modelos de representación gráfica que presenta Domecq en ‘Pensar, Escribir, Pensar’ (2022, p.57)” –lo cual señala, estratégicamente y en el marco del trabajo final del Módulo, que ha sido leída la bibliografía de referencia–. Por su parte, si bien en el Plan 2, se enuncia, únicamente, como etapa del proceso de producción la revisión de bibliografía especializada “para estructurar el capítulo de una forma lógica”, la estructura bosquejada es muy detallada e incluye distintas entradas paratextuales y temáticas que señalan con precisión títulos, apartados y estrategias didácticas utilizadas:

Título Propuesto: “El Viento como Ladrón Silencioso: Diseño de Cortinas Cortavientos para la Resiliencia del Agroecosistema”

Apartado 1: Introducción - ¿Por qué hablamos del viento?

Estrategia didáctica: Se iniciará con una pregunta problematizadora para contextualizar la relevancia del tema. “En un campo desprotegido, el viento actúa como un ladrón silencioso: roba la humedad del suelo, se lleva las partículas más fértiles y estresa a cultivos y animales. ¿Cómo podemos, desde el diseño agronómico, transformar este factor limitante en un elemento manejable?” Se busca, a partir de un problema real para dar sentido al contenido. A continuación, se citará la definición funcional de Sotomayor et al. (2020) para establecer un marco conceptual claro desde el inicio. (Plan 2)

Cabe destacar que la docente explicita las estrategias didácticas en cada uno de los cinco apartados planificados, a los cuales también les suma casos de estudio, glosario de especies y consignas. Esto revela una toma de conciencia sobre el propio proceso de escritura en cuanto a la organización de la progresión temática, al mismo tiempo que una especial atención sobre el tratamiento del concepto que se busca explicar, no solo desde sus aspectos temáticos sino también teniendo en cuenta cómo se lo abordará metodológica y discursivamente en el texto para el manual de cátedra.

Caso similar ocurre con el Plan 3, en el que si bien no se especifica ningún aspecto vinculado a las etapas del propio proceso de escritura, sí se comparten con claridad y precisión las características de las distintas dimensiones paratextuales, composicionales y estilísticas:

- Título: Claro y conciso.
- Introducción: Presentación del tema, su relevancia y los objetivos del documento.
- Desarrollo por Apartados: Cada contenido principal se desarrollará en un apartado específico con subtítulos claros.
- Casos de Estudio/Preguntas para la Reflexión (integradas): Se incluirán breves viñetas clínicas o preguntas disparadoras a lo largo del texto para fomentar la aplicación práctica y el pensamiento crítico.
- Glosario: Términos clave para reforzar la comprensión
- Conclusión: Síntesis de los puntos clave y énfasis en la importancia del CI.
- Bibliografía. (Plan 3)

En relación con ello, resulta relevante mencionar que al abordar la etapa de la planificación textual en los encuentros del módulo, se enfatizó en que no hay una “Única Manera Correcta de Hacerlo” (Becker, 2011, p. 67) ya que la misma dependerá del escritor/a –y por lo tanto, de sus competencias, habilidades, lecturas, posicionamientos epistemológicos y disciplinares, entre tantos otros factores–, lo cual ha quedado demostrado en las elecciones compositivas y estructurales de los tres planes analizados. De este modo, a diferencia del Plan 2 en el que la estructura se piensa a partir de tres bloques secuenciales –títulos, apartados y estrategias didácticas– y el Plan 3 en el que se presenta un esquema de contenido temático, en el caso del Plan 1 –correspondiente al grupo de docentes de Arte–, este se organizó en torno a una “representación gráfica” encontrada en uno de los textos de la bibliografía (Domecq, 2022, p. 41) a partir de la cual se disponen en una tabla, con distintos niveles de sentido, los aspectos temáticos que conformarán cada una de las partes estructurales (introducción, desarrollo, conclusión) del texto planificado.

Con respecto a lo señalado, en los encuentros del módulo se puso especial atención en la importancia del plan textual como herramienta estratégica para la organización del pensamiento:

Hacer el plan implica pensar cómo serán desarrollados y agrupados los contenidos del trabajo. Esto supone determinar los grandes bloques del texto que permitirán que cumpla con sus funciones retóricas, argumentativas y expositivas... Una vez que se determinan los contenidos generales de esos grandes bloques o partes, hay que pensar la arquitectura interna de cada uno de ellos. En la estructura final del texto esos bloques podrán ser, según el caso, grupos de capítulos, capítulos o apartados. La planificación del contenido interno de los bloques alcanza el nivel del párrafo en los casos de trabajos de breve extensión (...). El plan es la organización de los contenidos; es, en última instancia, una estructura de pensamiento. (Domecq, 2022, p. 41)

En consonancia con ello, en cada uno de los planes analizados, se observa una jerarquización de las ideas vinculadas al contenido que se desea *enseñar* –el balance de blancos, las cortinas cortavientos y el consentimiento informado en genética–, lo cual incluye una exposición-explicación en series de gradual complejidad.

Asimismo, más allá de nuestra insistencia respecto a que no existe una *receta única* para la etapa de la planificación, se reconoció la importancia de atender a todas las dimensiones que se conjugan en el problema retórico en cuanto a los propósitos, la audiencia, el autor, etc. (Cassany, 1991, p. 147-149). Resulta oportuno señalar que en los tres planes analizados se enfatiza en ello, especialmente en la articulación con los destinatarios directos, tanto de los textos para los manuales como de la ficha-documento de cátedra, a partir del señalamiento de distintos aspectos, como por ejemplo, la instancia de cursado de los estudiantes (Plan 1) y de los conocimientos que se supone ya poseen al momento de enfrentarse a tal o cual concepto (Planes 2 y 3). Además, en uno de ellos se reflexiona sobre aquel postulado clave, en los procesos de enseñanza disciplinar, en cuanto a la construcción de consignas, motivadoras, sugestivas, vinculadas con el mundo de los estudiantes, que resulten verdaderos problemas (Alvarado, 2013, p. 184) a los cuales se les podría encontrar múltiples soluciones en el devenir de los procesos de aprendizaje: “Este ejercicio práctico busca que el estudiante use el conocimiento para resolver un problema, en lugar de simplemente repetirlo de memoria, transformando la escritura en una verdadera herramienta para aprender” (Plan 2).

5. Conclusiones en proceso

La escritura para nuestros/as estudiantes constituye una de las aristas de la máquina de escribir docente, engranaje que nos propusimos explorar en este artículo a partir de la experiencia de capacitación para docentes de las distintas Unidades Académicas de nuestra Universidad. Tal como pudimos visualizar, este dispositivo enunciativo pone en juego problemáticas en torno a las prácticas de enseñanza, el abordaje de discursividades disciplinares y profesionales y la articulación entre las dimensiones académico-científicas y las didáctico-pedagógicas que conforman los procesos de alfabetización académica.

De este modo, este incipiente análisis de las producciones finales elaboradas en el marco del Módulo *Procesos de escritura* nos permitió reconocer los procesos de planificación y revisión de textualidades diversas, así como la toma de decisiones estratégicas de sus docentes-escritoras/es –las cuales se vinculan con dimensiones temáticas pero también composicionales y estilísticas–, en diálogo con la negociación y construcción de saberes y modalidades de estudio específicas a las comunidades disciplinares.

A lo largo del presente artículo abordamos la producción de géneros discursivos con énfasis en aquellos destinados a los/as estudiantes. Estas discursividades se instalan en la interacción entre la comunicación, difusión y legitimidad de los saberes como de la instrucción, introducción y evaluación de los estudiantes como miembros noveles de la comunidad disciplinar. La escritura de estos materiales constituye prácticas de mediatización docente claves para los procesos de alfabetización académica, es decir, como parte de aquellas estrategias y herramientas que colaboran y favorecen el ingreso y la permanencia de los sujetos en el territorio académico.

A modo de cierre, sostenemos que las operaciones llevadas a cabo en los procesos de escritura y revisión abordados en nuestro corpus dan cuenta de prácticas específicas de producción y comunicación del conocimiento en las aulas universitarias. Estas modalidades de enunciación se entrelazan con los propios procesos de enseñanza-aprendizaje concernientes a la alfabetización académica de los/as estudiantes. Consideramos que el despliegue propuesto en el presente artículo nos permite reconocer que la *escritura destinada a estudiantes* pone en juego un engranaje complejo donde interactúan las condiciones y requisitos discursivos de las comunidades disciplinares, como así también las particularidades de nuestros destinatarios quienes deben aprender los contenidos curriculares pero a quienes también debemos enseñar las formas especializadas de leer y escribir. Esta producción, por lo tanto, involucra la consideración del *otro-lector*, estrategia pedagógica y didáctica clave para el funcionamiento operativo de la máquina de escribir docente.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. FCE.
- Bajtín, Mijaíl. (2002). *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI.
- Becker, Howard. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. S. XXI.
- Bhabha, Homi. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Camblong, Ana. (2005). *Mapa semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. FHyCS-UNaM, Ministerio de Cultura y Educación de la Prov. de Misiones.
- Camblong, Ana. (2014). *Habitar las fronteras*. Edunam.
- Camblong, Ana. (2017). *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Alción Editora.
- Camblong, Ana. (2024). *Alfabetizar en los umbrales. Ensayos pragmáticos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Camblong, Ana y Fernández, Froilán. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Edunam.
- Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII(57), 355-381. <https://tinyurl.com/2bwow8cc>
- Cassany, Daniel. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, Daniel. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cubo De Severino, Liliana (coord.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*. Comunicarte Editorial.
- Deleuze, Gilles. (1990). ¿Qué es un dispositivo?. En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Domecq, Martín. (2022). *Pensar, escribir, pensar: apuntes para facilitar la escritura académica*. EDUNLa.
- Navarro, Federico (coord.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, Federico. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Sosa de Montyn, Silvia Inés y Mazzuchino, María Gabriela. (2017). *Lectura y escritura en la universidad. Prácticas discursivas*. Comunicarte.
- Stagnaro, Daniela. (2018). Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En Lucía Natale y Daniela Stagnaro (org.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 15-57). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Stagnaro, Daniela y Martínez, Damián. (2014). Prácticas de evaluación: exploración de las consignas de parcial. En *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior* (pp. 3315-3323). Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. <https://tinyurl.com/2y5u8n2u>
- Voloshinov, Valentín. (1999). El discurso en la vida y el discurso en el arte. En *Freudismo. Un bosquejo crítico* (pp. 167-202). Paidós.

(2025). Revisiones. Módulo *Procesos de escritura. Curso de Inicio Intensivo a la Docencia Universitaria*, Secretaría General Académica de la UNaM.

(2025). Planes textuales. Módulo *Procesos de escritura. Curso de Inicio Intensivo a la Docencia Universitaria*, Secretaría General Académica de la UNaM.

NOTAS

¹ Por otra parte, este artículo retoma y profundiza los avances presentados en el I Congreso Internacional Escritura en las disciplinas, llevado a cabo el 25 y 26 de agosto del 2025 en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

² Los fragmentos citados a lo largo de este artículo corresponden a transcripciones fieles de lo producido por los cursantes del Módulo.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/785/7855484010/7855484010.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Carla Vanina Andruskevicz, Romina Inés Tor

**LA MÁQUINA DE ESCRIBIR DOCENTE. PRÁCTICAS
PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LAS
DISCIPLINAS**

**The Teacher's Writing Machine: Academic Literacy Practices
Across the Disciplines**

Cuadernos de Literatura

núm. 28, e2808, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

revistas@unne.edu.ar

ISSN: 0326-5102

ISSN-E: 2684-0499

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.288997>



CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0
Internacional.**