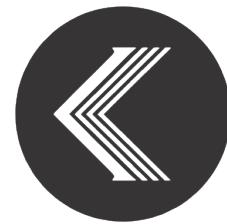


---

## Artículos

# COMPLEJIDADES DE LA ESCRITURA EN LOS UMBRALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTO URUGUAY. OPERACIONES DISCURSIVAS SOBRE EL INFORME DE LECTURA



## CLRELyL

### The Complexities of Writing at the National University of Alto Uruguay. Discursive Operations on the Reading Report Genre

 Franco Saúl Barrios \*

Universidad Nacional del Alto Uruguay, Argentina  
barriosfrancosaul.1986@gmail.com

 Santiago Emanuel Raasch \*

Universidad Nacional del Alto Uruguay, Argentina  
santiraasch@gmail.com

#### Cuadernos de Literatura

nº 28, e2809, 2025  
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
ISSN: 0326-5102  
ISSN-E: 2684-0499  
Periodicidad: Semestral  
revistas@unne.edu.ar

**Resumen:** La Universidad Nacional del Alto Uruguay nos instala ante una realidad educativa atravesada por fronteras geográficas y simbólicas que se deben tener en cuenta a la hora de pensar el proceso de alfabetización en los umbrales de la universidad. Los objetivos de este trabajo son describir el escenario educativo fronterizo de la Universidad Nacional del Alto Uruguay y sus implicancias didáctico-curriculares, y analizar una serie de ejes problemáticos emergentes de la escritura del género *informe de lectura*.

Nos posicionamos desde una mirada de la escritura académica como práctica social situada fuertemente vinculada a las comunidades discursivas en las que se producen, donde toman cuerpo géneros concretos. Metodológicamente, operamos desde la reconstrucción de decisiones didáctico-curriculares

---

## Notas de autor

\*

Franco Saúl Barrios es Profesor en Letras, egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Desde 2014 desarrolla su línea de investigación en torno a la lectura y la escritura en el inicio de la formación académica. Integra el proyecto de investigación Lectura y escritura en los umbrales: prácticas y diálogos entre la escuela media y la universidad. Se desempeña como Profesor Adjunto regular en la Universidad Nacional del Alto Uruguay, donde dicta las cátedras de Lectura y Escritura Académica en la Licenciatura en Nutrición y en la Licenciatura en Ciencias Ambientales, así como el Taller de Lectura y Escritura en la Tecnicatura en Instrumentador Quirúrgico. Actualmente cursa la Especialización en Semiótica de la Lengua y la Literatura en la FHyCS.

\*

Santiago Raasch ha egresado de la Universidad Nacional de Misiones (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales). Ha concluido los estudios de Profesor en Letras, Licenciado en Letras y Especialista en Docencia Universitaria en la mencionada casa de estudios. Actualmente se encuentra escribiendo su tesis para obtener el título de Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad de Buenos Aires. Para esta investigación el docente analiza las experiencias estudiantiles de estudiantes de la universidad donde trabaja. Es docente regular del Alto Uruguay, donde realiza la tarea de Jefe de Trabajos Prácticos en las asignaturas Lectura y Escritura Académica (Licenciatura en Nutrición) y en Introducción a la Metodología de la Investigación Científica (Tecnicatura Universitaria en Instrumentación Quirúrgica). En ese mismo espacio institucional dirige un proyecto de investigación relacionado con prácticas de alfabetización académica. A esto se suman recurrentes tareas y proyectos de extensión universitaria.



Recepción: 09/09/2025  
Aprobación: 04/11/2025

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.288998>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/785/7855484006/>

desde los inicios de una cátedra denominada *Lectura y Escritura Académicas* en el ciclo lectivo 2022, y eventuales cambios efectuados en el devenir temporal de la unidad curricular. Además, realizamos un análisis semiótico-discursivo de informes de lectura producidos por los estudiantes durante el año 2025.

**Palabras clave:** frontera, discurso académico, umbral académico, enseñanza, informe de lectura.

**Abstract:** The Universidad Nacional del Alto Uruguay presents us with an educational reality that is crossed by geographic and symbolic borders, which must be considered when thinking about the literacy process at the university threshold. The objectives of this work are to describe the educational border scenario of the Universidad Nacional del Alto Uruguay, to discuss its didactic and curricular implications, and to analyze a series of problematic axes that emerged from writing the reading report genre. We approach academic writing as situated social practices, strongly linked to the discursive communities in which they are produced, and where specific genres take shape. Methodologically, we operate by reconstructing didactic and curricular decisions from the beginning of this course in 2022, and any subsequent changes made to the present day. Additionally, we conduct a semiotic-discursive analysis of the reading reports produced by students in 2025.

**Keywords:** border, academic discourse, academic threshold, teaching, reading report.



*Viemos da frontera,  
vamo pra frontera  
como us avó y nosos filio,  
comendo el pan que u diabo amasó,  
sofrendo neste fin de mundo.  
Nos semo da frontera,  
mas que cualqué río,  
mas que cualqué puente.*

Fabián Severo

## 1. Introducción

Las problematizaciones sobre la escritura académica y su relación con las literacidades disciplinares resultan en uno de los puntos estratégicos en la actualidad para pensar acciones de inclusión educativa y retención del estudiantado en las universidades (Pérez y Natale, 2016). La investigadora Paula Carlino ha reconocido en aportes iniciales la relevancia de las herramientas desplegadas por los propios estudiantes en términos de prácticas letradas (Carlino, 2005a); posteriormente, también ha ponderado la importancia de las estrategias de enseñanza y organización institucional para poner en marcha procesos de *alfabetización académica* (Carlino, 2013). Asimismo, Andruskevicz (2024) identifica en los escenarios educativos de Misiones cómo los pasajes de la escuela secundaria hacia la formación universitaria se configuran en espacios de tensión para el estudiantado y, en ese sentido, considera las posibilidades de desarrollo discursivo como clave para facilitar estos pasajes.

Si nos posicionamos en el Alto Uruguay misionero, nos enfrentamos a una realidad educativa que atraviesa fronteras geográficas y simbólicas que se deben tener en cuenta a la hora de pensar el proceso de alfabetización en los umbrales de la universidad. Las distancias con las formas de producción, interpretación y circulación de los discursos académico-científicos se intensifican en un territorio reconocido por Camblong (1991, 2009, 2014) como periférico y relegado por el Estado, eventualmente alejado del acceso a muchos bienes simbólicos y culturales. En términos de la enseñanza de los discursos, las propuestas de *alfabetización académica* instalan la necesidad de trabajar con sujetos heterogéneos que provienen de horizontes discursivos disímiles (Camblong, 2009), lo cual se relaciona significativamente con las hibridaciones lingüístico-culturales de esta población.

Los objetivos de este trabajo son, por un lado, describir el escenario educativo fronterizo de la Universidad Nacional del Alto Uruguay (de ahora en más UNAU) y las implicancias didáctico-curriculares en la configuración de una unidad curricular denominada Lectura y Escritura Académica de la Licenciatura en Nutrición de esta casa de estudios. Por otra parte, nos proponemos analizar una serie de ejes problemáticos emergentes de la escritura del género *informe de lectura* relativos a la comprensión del propio género discursivo, al trabajo con borradores y a la adecuación al registro formal. Para llevar adelante este trabajo, nos posicionamos desde una mirada de las escrituras académicas como prácticas sociales situadas fuertemente vinculadas a las comunidades discursivas en las que se producen (Maingueneau, 1989), donde toman cuerpo géneros de discurso concretos (Bajtín, 1979).



En términos metodológicos, operamos desde la reconstrucción de decisiones didáctico-curriculares desde el inicio de esta cátedra en el ciclo lectivo 2022 y eventuales cambios efectuados desde ese entonces hasta la actualidad. Además, realizamos un análisis semiótico-discursivo de informes de lectura producidos por los estudiantes en el año 2025. En estas investigaciones iniciales hemos reconocido la complejidad de instalar envolvimientos discursivos de enseñanza de la escritura académica en estos umbrales y cómo cada tipo de texto y secuencias textuales (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2009) activan una serie de dimensiones relativas a la enunciación de los y las estudiantes.

## 2. Desarollo

Este apartado está organizado en tres partes. En una primera instancia delineamos las coordenadas espacio-temporales que nos permiten reconocer las singularidades socioculturales y lingüísticas del contexto educativo en el cual nos encontramos inmersos. Luego, traemos a colación los principales hitos de instalación del espacio curricular Lectura y Escritura Académica en el marco de la Licenciatura en Nutrición de la UNAU y cómo ello se traduce en decisiones didácticas, curriculares y epistémicas relacionadas con la acción de escribir. Por último, analizamos algunos ejes problemáticos en la escritura de un informe de lectura, para así articularlos con la producción de sentido en las enunciaciones *in situ* de las y los aprendices.

### 2.1. El umbral académico en el contexto fronterizo

La Universidad Nacional del Alto Uruguay constituye una de las instituciones de educación superior más jóvenes del país, la cual inicia sus actividades académicas en 2019 en la localidad de San Vicente, situada en el interior de la provincia de Misiones, en la zona conocida como Alto Uruguay. Este dato, más allá de su carácter cronológico y geográfico, adquiere especial relevancia en la medida en que permite delinear el contexto sociocultural del cual provienen las y los estudiantes.

Se trata de un territorio fronterizo, caracterizado por la confluencia de diversas hibridaciones culturales y lingüísticas (Camblong, 2009), en el que la heterogeneidad de las prácticas discursivas se intensifica, porque muchos de los ingresantes provienen de diferentes horizontes discursivos, cuyas lenguas maternas en algunos casos son distintas al español o pertenecen a una variedad periférica de este. Esta situación supone un primer desafío para el abordaje de la lectura y la escritura en el ámbito académico, en tanto la pertenencia a estos bordes también se configura en frontera simbólica singular para el acceso y movilidad social a través de la educación .

Desde los aportes de Camblong (2017), entendemos por *umbral académico* a un espacio-tiempo de crisis semiótica, donde se tensiona la atmósfera de sentidos y emergen discontinuidades en lo que aquí entendemos como el ingreso a la formación universitaria. El ingreso a los estudios universitarios implica ciertos cortes o escasos correlatos con las dinámicas de la escuela secundaria y con otros espacios de socialización previos a la universidad para estos estudiantes en su mayoría de alrededor de 20 años. A pesar de que estas discontinuidades se producen en cualquier inmersión en un espacio institucional nuevo, estas se acentúan y se vuelven más difíciles de transitar para sectores sociales periféricos y fronterizos del Alto Uruguay misionero. Los estudiantes de la UNAU pueden caracterizarse como habitantes de los bordes de algo que no es solamente geográfico, sino también simbólico.



En sus investigaciones sobre el oficio de estudiante desde un enfoque etnográfico, Raasch (2025) visualiza cómo estos sujetos fronterizos configuran su identidad académica afrontando una serie de obstáculos que se articulan con la singularidad de este terreno educativo. Entre ellos destacamos la pertenencia a entornos rurales y la eventual distancia de las dinámicas urbanas de la universidad (Carli, 2014), así como también cierta distancia de los centros de producción de conocimiento. Además, resalta la necesidad de desplazamiento geográfico a lo largo de la provincia para estudiar en la localidad de San Vicente y reconoce que la mayoría de estos estudiantes son la primera generación de universitarios de sus familias (UNAU, 2023), lo cual pareciera representar pocas referencias previas al mundo universitario.

En relación a la enseñanza de los discursos académicos en estos umbrales, Barrios (2023, 2024) en el marco del proyecto *Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y los Estudios Superiores. Etapa II* (Andruskevitz, 2023) reconoce cómo la escritura supone un desafío complejo para los estudiantes de la cátedra antes mencionada. En primer lugar, el investigador analiza regularidades discursivas que no se condicen con las formas canónicas del discurso académico. Asimismo, sostiene que estas regularidades se dan en tres niveles de configuración del escrito académico: léxico-normativo, lingüístico-gramatical y discursivo-genérico.

Para nosotros, operar sobre esta instancias de *umbral* (Camblong 2017) desde un espacio curricular orientado a la alfabetización académica, no solo responde a la necesidad de potenciar competencias comunicativas en un contexto de diversidad lingüística, sino también supone un componente estratégico para garantizar la adecuada inserción de los estudiantes en la cultura escrita de la universidad (Pérez y Natale, 2016). Habitar los bordes –en tanto agentes educativos– demanda un trabajo de cuidado del mundo simbólico de estos sujetos periféricos (Camblong y Fernández, 2012), sin dejar de lado la intención de construir herramientas para el acceso a los bienes culturales.

## 2.2. Decisiones curriculares

La Licenciatura en Nutrición es una de las carreras de reciente creación de la UNAU, debido a que inicia su primera cohorte en el año 2022, mientras que otras carreras han iniciado sus actividades previamente. La asignatura Lectura y Escritura Académica, foco de la presente reflexión, se ubica en el primer cuatrimestre del primer año y adquiere la modalidad promocional. Su aprobación se obtiene a partir de alcanzar una nota igual o superior a siete puntos en dos exámenes parciales. Esta unidad curricular cuenta con un equipo de cátedra conformado por dos profesores y una profesora, y su dictado dura en torno de quince semanas. Esta tiene por objetivo proporcionar a los sujetos herramientas discursivas para sus avances académico-profesionalizantes.

Al tomar el desafío de configurar este espacio curricular, nos encontramos con un plan de estudios con un número considerable de contenidos mínimos asignados a este espacio curricular, lo cual nos dejaba poco margen a otras consideraciones o propuestas del mismo equipo docente. Sin embargo, hemos tomado decisiones relativas a jerarquizar, priorizar y subordinar contenidos en una secuenciación que pondera el trabajo activo sobre competencias discursivas. En un entrecruzamiento entre las competencias definidas y los tiempos académicos, dividimos el trabajo del cuatrimestre en el desarrollo de dos grandes secuencias textuales: primero, la secuencia explicativa y luego la argumentativa (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2009). De esta forma, un primer examen parcial adquiere la forma genérica de informe de lectura y el segundo consiste en un ejercicio meta-reflexivo argumentativo.



El desarrollo de las clases se organiza bajo un enfoque metodológico de taller. Optamos aquí, tal como sostiene Cassany (2008), por un rol docente facilitador y coautor del proceso, mediante el acompañamiento de los estudiantes al revisar y sugerir mejoras a sus textos. En este sentido, también, Irene Klein (2007) enfatiza que la escritura académica solo se aprende verdaderamente cuando se ejerce de modo reflexivo y contextual –es decir, en un entorno de taller que propicie la lectura crítica y la producción consciente de textos–. Estas decisiones favorecen la producción, revisión y consolidación progresiva de las competencias de lectura, escritura e, incluso, de oralidad propias del ámbito académico. Por lo tanto, la cátedra Lectura y Escritura Académica no se limita a cumplir una función introductoria, sino que actúa como una base sobre la que se construye la formación disciplinar y profesional de futuros nutricionistas. En este sentido, la organización de la cátedra –sostenida por tres profesionales de las Letras– busca trascender un enfoque remedial (Marín, 2006) y articularse como puntapié que posibilite la reflexión de los sujetos respecto de su identidad académica al afrontar su recorrido formativo. Asimismo, el desarrollo de la asignatura no busca un diálogo sobre conceptos lingüístico-gramaticales generales despojados de contexto, sino un trabajo específico sobre las literacidades del campo de la Nutrición. Más adelante explicamos cómo nos servimos de textos específicos del campo de la Nutrición para montar la consigna de escritura de un informe de lectura.

En consonancia con lo antedicho, tomamos la noción de *alfabetización académica* de Paula Carlino entendida como

(...) proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (...) [se trata de] enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. (Carlino, 2013, p. 370)

De esta forma, encaramos este proceso como mediaciones docentes que se relacionan con la participación discursiva –leer, escribir y hablar–. Empero, este tipo de intervención docente también cumple la función de facilitar la apropiación de las mismas prácticas de estudio, dado que estas se singularizan en cada campo del saber. En este sentido, podemos mencionar el adentramiento guiado a las lecturas académicas, el trabajo conjunto sobre formatos de síntesis y dispositivos gráficos de información, todo desde la construcción colaborativa.

Proponemos la sinergia de las dimensiones prácticas, teóricas y reflexivas en tres instancias clave: las actividades presenciales, los trabajos prácticos obligatorios y las actividades domiciliarias mayoritariamente vinculadas a la plataforma virtual Moodle. De manera similar, propiciamos la interacción de actividades y competencias de lectura, oralidad y escritura a lo largo de las unidades didácticas desarrolladas, facilitando y potenciando los procesos y productos discursivos producidos por los sujetos. Asimismo, configuramos el aula Moodle, no como un mero repositorio de bibliografía y espacio de presentación de trabajos, sino como un ecosistema discursivo que habilita las interacciones.

Asimismo, en esta materia retomamos competencias y reflexiones relativas a las producciones académicas ya iniciadas en el curso de ingreso universitario, en el cual existen dos bloques como *Lengua y prácticas discursivas* y *Metodología de estudio*. Estos enlaces nos permiten, de alguna manera, superar la usual percepción de las unidades curriculares como compartimentos estancos. De la misma manera, buscando enlaces con los discursos y literacidades específicas del campo de la Nutrición, nos servimos de textos sugeridos por los docentes del campo de la Nutrición para propiciar la escritura de los exámenes parciales sobre temas afines al campo de la salud, sin perder de vista el eje de reflexión metadiscursiva.



A partir de la identificación de la necesidad de articulación oral por parte de los estudiantes del primer año y del reconocimiento de cómo la elaboración oral de las ideas puede aportar significativamente a la escritura académica, hemos decidido operar estratégicamente con dos trabajos prácticos obligatorios orales. Estos últimos toman la forma de géneros académicos orales elementales para una o un estudiante universitario. A saber, el primero consiste en una exposición oral con un trabajo sobre apoyaturas visuales, planificación del texto, control del tiempo de exposición, sincronía grupal y búsqueda de opciones lingüísticas ajustadas a un registro académico formal. El segundo trabajo práctico ha tomado la forma de debate en torno de un tema polémico a través del cual los estudiantes han jugado a la argumentación, al intercambio de roles, al respeto de los turnos y los distintos tiempos de un debate académico. En este orden, cada uno de los trabajos prácticos ha correspondido con la secuencia textual (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2009) analizada en cada unidad – esto es, la exposición oral se dispuso dentro de la unidad de secuencia explicativa y el debate se ubicó en la unidad basada en la secuencia argumentativa–.

En este sentido, el abordaje de los géneros orales y escritos -incluso las lecturas- no se han asignado de manera segmentada, sino que estaban pensados en aportaciones recíprocas, propiciando continuidades, revisitaciones y transformaciones de lo ya dicho o escrito. Al respecto de la oralidad, también incorporamos el coloquio como instancia integradora de cierre y de recuperación meta-reflexiva de los procesos llevados a cabo a lo largo del cuatrimestre. Entendemos que este enfoque, antes que instalarse como una valla más para los sujetos, ha posibilitado andamiar competencias que serán retomadas en distintas instancias de la vida académica de las y los sujetos.

### **2.3. Desafíos durante la producción escritura de un informe de lectura**

Al considerar lo expuesto hasta aquí, notamos que materializar el saber académico en su forma escrita es una tarea compleja, sin importar lo desarrollado que esté el hábito de escritura de cualquier aprendiz. Quienes lo hacen se enfrentan a avances, estancamientos y retrocesos que dificultan el proceso. El caso del informe de lectura nos muestra, en algunos ejemplos, una distancia significativa entre las competencias reales desarrolladas por las y los estudiantes y las demandas para escribir en el espacio académico. Además, reconocemos que la práctica cultural contextualizada de la escritura se resignifica y se complejiza según las exigencias del ámbito en el cual se produce y circula.

Hemos explorado distintos procesos pedagógicos intentando instalar una función epistémica de la escritura (Marín, 2015) en tanto espacio de articulación y creación de pensamiento (Carlino, 2005b). Resulta pertinente, además, recordar aquí los aportes bajtinianos sobre las características y la relativa estabilidad de los enunciados dentro de una esfera particular de producción (Bajtín, 1979) y, así, pensar la esfera académica como un espacio de producción de lo escrito con sus tradiciones, sus reglas, convenciones y representaciones de lo que es escribir. Esto ha resultado en una base de construcción de coordenadas para que las y los estudiantes puedan ubicar sus producciones en un devenir discursivo posible.

A continuación, analizamos tres puntos problemáticos que atañen a la producción discursiva de los sujetos: la comprensión del género informe de lectura, el movimiento de los sujetos por distintos estadíos de escritura y la presencia del registro oral en la escritura académica.

#### **2.3.1. Desafíos en la comprensión del géneros informe de lectura**



La instancia de primera evaluación parcial (escrita y domiciliaria) se desarrolló en la última semana de abril y la primera de mayo. Hemos buscado traer a primer plano la dimensión procesual de la escritura, es decir, en etapas (Cassany, 1989), así como su enriquecimiento en la medida en que, en distintas clases, seguíamos abordando nuevas competencias discursivas. El género *informe de lectura* se solicitó en base a algunos de los temas de nutrición previamente seleccionados (importancia del agua en la nutrición, la nutrición de adultos mayores y la nutrición durante la lactancia materna), los cuales fueron distribuidos alfabéticamente, según los apellidos de las y los estudiantes. En este sentido, en distintas semanas hemos solicitado, por ejemplo, los planes de texto, distintos borradores, versiones mejoradas luego de una coevaluación entre pares. A continuación traemos la consigna propuesta en ese período:



Redactar un *informe de lectura* atendiendo a las características y convenciones propias del género antes mencionado. El texto completo debe incluir lo siguiente:

- Una portada que siga el modelo presentado en clases.
- Introducción en la que se explique el tema abordado, se presenten los textos seleccionados y se expongan brevemente los objetivos para con ese escrito (Mínimo de 3 párrafos).
- Un desarrollo en el cual se integre la información seleccionada de manera jerárquica y sustancial; respondiendo a los objetivos delimitados en la introducción. El desarrollo debe evidenciar la complementación de los textos seleccionados en torno del tema abordado. (Mínimo 2 páginas y máximo 3).
- Una conclusión en las que se resuman las principales ideas del informe y se destaque la importancia de abordar el tema seleccionado (mínimo 3 párrafos).
- Una bibliografía donde se registren los asientos bibliográficos de los textos utilizados en el informe (normas Vancouver).

El tema y la bibliografía para este informe estará distribuida por orden alfabético según los apellidos de los cursantes inscriptos a Lectura y Escritura Académica; como se explica a continuación:

**Temas 1: desde apellidos iniciados con A hasta apellidos iniciados con G inclusive**

**El agua:** importancia nutricional, prevención de enfermedades, cuidados de la salud renal, peligros de la deshidratación [bibliografía sugerida]

**Tema 2: desde apellidos iniciados con H hasta apellidos iniciados con P inclusive**

**Nutrición en Adultos mayores:** riego nutricional, envejecimiento, composición corporal, factores asociados, adulto mayor sano, exceso nutricional, necesidades nutricionales. [bibliografía sugerida]

**Tema 3: desde apellidos iniciados con Q hasta apellidos iniciados con Z inclusive**

**La nutrición materna en la lactancia.** Importancia de buena alimentación, necesidades nutricionales, leche materna, nutrición de los lactantes. [bibliografía sugerida]

Figura 1. Consigna de primer examen parcial (informe de lectura). Abril de 2025 [extraída del aula Moodle de la cátedra].



A través del despliegue de estas consignas de escritura, pretendimos que los sujetos puedan atravesar un proceso de lectura y escritura que brinde indicios de posibles diálogos con la literacidad específica del campo de la Nutrición (Bazerman *et al.*, 2016). La selección de los temas, la sugerencia de textos afines a la temática, el diálogo con docente de cátedras medulares del mundo de la Nutrición y el seguimiento personalizado de cada uno de los docentes de nuestra cátedra a un grupo temático han permitido el trabajo de reflexión sobre la escritura académica desde una inmersión en un campo singular con sus modos de construir argumentos válidos, formas retóricas usuales y problemáticas cercanas a los intereses del estudiantado.

Por otra parte, las consignas han permitido reconocer aspectos formales esperados por los docentes destinatarios –lectores de estos informes de lectura–. En este orden, las consignas han sido socializadas con mucha antelación a la fecha de entrega del examen parcial y esta llevaba anexada una rúbrica de evaluación (Andrade, 2010). Así, nuestra intención era dar a conocer previamente los criterios de evaluación y la rúbrica para que estos dispositivos operen como mediadores en la interpretación tanto de las operaciones de los estudiantes como de las posteriores devoluciones de los docentes. Al mismo tiempo, estos dispositivos permitieron delinear y transparentar nuestra labor docente en torno a competencias específicas (criterios) a ser reconocidas en los informes de lectura recibidos. Asimismo, es importante destacar que la configuración de la rúbrica como estrategia de devoluciones puntualizadas y de calificación ha resultado de suma practicidad para el equipo docente.

<b>Denota Lectura profunda de los textos</b>	Insuf <b>0 punto s</b>	Bueno <b>1 punto s</b>	MB <b>2 punto s</b>	Fortalecer la lectura e integración de los textos
<b>El texto responde a una secuencia explicativa y al género informe</b>	Insuf <b>0 punto s</b>	Bueno <b>1 punto s</b>	MB <b>2 punto s</b>	La coherencia y cohesión del texto son débiles
<b>El escrito presenta un lenguaje académico formal</b>	Insuf <b>0 punto s</b>	Bueno <b>1 punto s</b>	MB <b>2 punto s</b>	Fortalecer la adecuación del texto al

Figura 2. Rúbrica de examen parcial. Abril de 2025 [extraída del aula Moodle de la cátedra].



En este caso, podemos visualizar cómo este sistema permite realizar comentarios sobre esos puntos previamente resaltados por los docentes como relevantes y, por lo tanto, se vuelve útil para los sujetos al momento de pensar sus propios informes de lectura. Estas retroalimentaciones puntuales (Anijovich, 2018) sobre los criterios han entrado en diálogo no solamente con la puntuación generada por el uso de rúbrica, sino también con las devoluciones internas de los archivos presentados por los estudiantes en formato PDF. Esto permite la escritura del docente, específicamente, sobre la zona problemática del trabajo en cuestión. Estas marcas, luego, se han retomado en las devoluciones generales finales facilitadas por el formato del aula Moodle. Estas interacciones de los docentes con los escritos de los estudiantes han facilitado la ponderación de aspectos positivos, las sugerencias para otras producciones (Astolfi, 1999) y las solicitudes de mejora en el caso de quienes debían rehacer el escrito –es decir, debían recuperar el primer examen parcial–.

adulto mayor sano y los factores protectores que favorecen un envejecimiento saludable.

Comprender estos aspectos resulta fundamental para establecer estrategias de prevención, promoción de la salud y atención nutricional adaptada, que permita mejorar la calidad de vida de esta población en constante crecimiento.

aquí se podría comentar el nombre de los autores leídos para escribir |



Figura 3. Devolución sobre el texto del estudiante. Abril de 2025 [extraída del aula Moodle de la cátedra].

Camila, tu parcial va por buen camino; sin embargo, requiere de algunos ajustes que te explicaré a continuación:

- Revisar la escritura, hay algunas repeticiones y errores de escritura.
- Dar formato según las normas: párrafos justificados, interlineados, etc.
- Revisar la estructura solicitada: Pág. 1: Portada, pág. 2: introducción, pág. 3: desarrollo... etc.

La introducción falta algunos elementos, revisar.

El desarrollo, debe ser escrito en prosa, entretejiendo explicación con citas de los autores. En tu parcial, enumera las ideas en formato de ítems.

La conclusión va por buen camino, pero requiere revisión en cuanto a escritura.

4

Figura 4. Devolución general. Abril de 2025 [extraída del aula Moodle de la cátedra].

La decisión de abordar el informe de lectura en tanto género se fundamenta en que este presenta cierto *modo expositivo/argumental* que se condice con las prácticas de escritura que las y los estudiantes realizan en el nivel medio. Sostenemos que la posibilidad de operar con una discursividad académica se agiliza si a esta le antecede alguna experiencia previa con el género solicitado. Aquí lo llamamos *experiencia texto*, el estudiante reconoce ciertas particularidades de la escritura de esos informes de lectura, porque en instancias anteriores de formación lo ha escrito. Al respecto, Alazraki (2010) sostiene que el informe de lectura es conocido como un género conceptual o escolar-académico, donde predomina la secuencia explicativa (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2009) y resulta factible de ser considerados en procesos evaluativos ya que, “en estos géneros se establece una exigencia fundamental de fidelidad a los conceptos expresados por la fuente, (...) a través del modo de transmisión de ellos se advierten la actividad de lectura y el aprendizaje llevado a cabo” (Alazraki, 2010, p. 123); además, agrega la autora:

El informe de lectura (...) es una construcción de significados que busca dar cuenta de una actividad de comprensión y análisis mediante la exposición de una información jerarquizada. Revela tareas de relación y de distinción de los conceptos más relevantes del texto fuente, su finalidad, su organización, etcétera. (Alazraki, 2010, p. 123)

A partir de esta definición de informe de lectura, sostenemos esta decisión de trabajarla en los umbrales de la formación universitaria, porque este género nos permite una articulación significativa con la enseñanza de las prácticas de estudio y, a su vez, nos admite generar un camino de lectura menos lineal sobre los textos. Respecto de las prácticas de estudio, nos servimos de los aportes de Andruskevicz e Insaurralde (2018) y Knorr (2012) al solicitar a los estudiantes estrategias de síntesis y dispositivos gráficos de la información que fueron utilizados en varias instancias de exposición oral de lo aprendido. Aquí el devenir lectura-producciones escritas-intercambios orales-nuevas escrituras ha cobrado relevancia en tanto ha permitido a los estudiantes enriquecer, ampliar, redireccionar sus producciones en relación con la necesidad de comunicar y darse a entender.

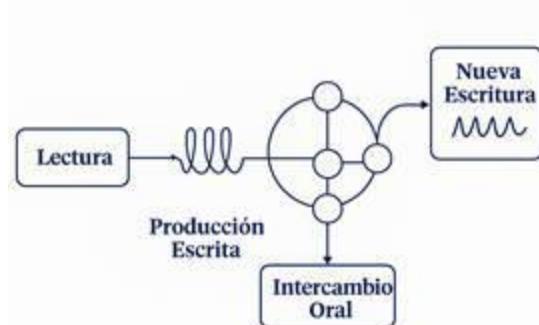


Figura 5. Gráfica del proceso lectura-producciones escritas-intercambios orales-nuevas escrituras. Material de cátedra 2025.

En este proceso la lectura es inicial, pero a la vez recursiva, a modo de hilo zurce las diferentes etapas. Tomamos aquí de Hall (2014) la noción de lectura crítica entendida como aquella cuya finalidad es elaborar e internalizar conocimientos, analizar problemas, formar juicios críticos. Esto supone una tensión en la noción de escritura con la que llegan nuestros estudiantes, la cual suele estar asociada más a una acción extractiva de datos para obtener información. Empero, cabe destacar que ambas concepciones de lectura, a lo largo de estos procesos, se funden y se complementan asociadas a los fines comunicativos y de estudio. En nuestro caso, buscamos que las y los estudiantes, al leer distintas fuentes con temas relacionados, puedan establecer diálogos, seleccionar ideas relevantes, evaluar argumentos, jerarquizar ideas y realizar una traslación a su propio escrito conscientes de una nueva situación enunciativa y de sus potenciales lectores.

Por otro lado, la potencialidad del informe de lectura en tanto género alfabetizador nos permite el trabajo con secuencias textuales expositivas y argumentativas (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2009), contenidos disciplinarios incluidos en el programa de cátedra. Aquí enfatizamos en el predominio intrínseco en el género antes mencionado de la secuencia expositiva (di Vincenzo, García y Podetti, 2018), dado que este permite a los estudiantes tomar una relativa distancia del contenido trabajado en sus textos al tratarlos con cierta objetividad. No obstante, no hemos dejado de pensar en la idea de un continuum de dos polos –el explicativo y el argumentativo– tal como lo proponen Arnoux, di Stefano y Pereira (2009). La autora sostiene que en los textos académicos la argumentación y la exposición conforman *dos polos de un continuum*, porque ambas secuencias vertebran los discursos académicos. En este sentido, las y los estudiantes han visto cómo en su mismo escrito existían zonas con mayor presencia de su subjetividad y, en consecuencia, de cierta argumentación académica, a pesar de manejar el supuesto de que en un informe de lectura predomina la secuencia explicativa.

En cuanto a la estructuración del género solicitado, percibimos en algunos casos una falta de sustancialidad discursiva o *densidad conceptual* en términos de Marín (2015), lo cual entendimos eventualmente como una débil comprensión de la acción de lenguaje llevada a cabo mediante el informe de lectura. En muchas ocasiones, los textos presentados no responden al tipo de trabajo discursivo esperado de un informe, sino que, por el contrario, se acercan a síntesis yuxtapuestas de los tres textos leídos. La misma yuxtaposición trae a primer plano otro problema discursivo. A saber, nos referimos a la escasa interacción de las ideas de los textos leídos. Los estudiantes que incurrieron en esta práctica han elaborado en general tres apartados en los cuales han resumido o sintetizado cada uno de los textos sobre el tema asignado. De esta forma, se han alejado de la propuesta de diálogo entre los textos de los autores y, entonces, esa voz propia articuladora de esas otras voces se ha diluido en una supuesta objetividad.

Respecto de las partes estructurantes del informe, percibimos que las introducciones suelen ser escuetas, ya que se enuncia solamente el tema y suelen dejar de lado, por ejemplo, objetivos, la mención de las fuentes y una posible organización de aquello que se expondrá en el desarrollo del escrito. En otras ocasiones, el sentido de introducir un texto se pierde dado que los sujetos ya realizan desarrollos conceptuales en ese mismo bloque. Durante las clases previas a la presentación de los informes buscamos que los estudiantes puedan identificar la importancia de la introducción y cómo esta debería relacionarse con la conclusión y con el desarrollo de sus trabajos. Los escritos más destacados solían tener objetivos enunciados con verbos acordes a la acción discursiva del informe de lectura y, a su vez, daban una imagen clara de la organización del cuerpo del trabajo. A continuación, traemos un ejemplo de introducción destacada:



El proceso de vejez trae junto, una serie de cambios biológicos, sociales y psicológicos que se dirigen especialmente en el estado nutricional de las personas mayores. Entender las necesidades nutricionales especialmente de esta población es muy importante para originar un envejecimiento saludable y así prevenir enfermedades relacionadas a la pérdida o exceso de nutrientes. Este informe abordara los principales factores que afectan la nutrición en adultos mayores, centrándose en el riesgo de nutrición, la estructura corporal y las necesidades principales de esta etapa de la vida.

Para el desarrollo de este trabajo se han seleccionado tres textos principales: el capítulo de Asaduroglu (2021) sobre nutrición en adultos mayores, el artículo de Acosta, Massobrio y Peláez (2009) que analiza aspectos metodológicos de la investigación del estado nutricional, y el trabajo de Castillo et al. (2018), que examina los factores que afectan ese estado. Estos materiales permiten realizar una unificación de los aspectos teóricos y ordenados necesarios para entender la problemática en profundidad.

El objetivo de este informe es analizar, a partir de la bibliografía propuesta, los importantes retos nutricionales que afrontan los adultos mayores, resaltar la importancia de la apreciación del estado nutricional y comprender el peso de distintos factores asociados en esta etapa. Se rebuscará también resaltar la excelencia de promover hábitos de vida saludables desde una perspectiva integral

Figura 6. Introducción. Abril de 2025 [extraída del aula Moodle de la cátedra].

En el ejemplo de introducción percibimos una exposición somera del tema, cierta orientación de la lectura propuesta, se comentan los textos y autores utilizados. Sin embargo, es uno de los casos en los cuales reconocemos que los verbos “analizar” no se ajustan a los propósitos característicos de este tipo de género. A esto, se añaden algunas imprecisiones como “resaltar la excelencia”. En las devoluciones al estudiante se ha marcado la necesidad de indicar en la introducción una breve reseña de los apartados que tendría el texto. En este caso, como en los siguientes, pensamos que el eje de los obstáculos de los escritores aprendices radica en perfilar el problema retórico planteado (Cassany, 1989). En este sentido, la escritura de un informe de lectura puede pensarse desde las opciones lingüísticas en la elaboración de un discurso y las acciones de lenguaje llevadas a cabo con este: *¿Qué estoy haciendo mediante el informe? ¿Cuál es la función de esta introducción? ¿Cómo se relacionan la introducción y la conclusión?*



Por otra parte, las conclusiones, en varias ocasiones, no tenían relación con los objetivos propuestos en la introducción y tampoco volvían sintéticamente sobre los distintos apartados del desarrollo. Algunas conclusiones pecaban de subjetivas y otras incluían información nueva, incluso citas textuales. Creemos que, antes que desconocer las funciones de las partes estructurantes del informe, los obstáculos radican en la posibilidad del o la estudiante de moverse a una situación enunciativa nueva con otras demandas. Como sostiene Marín (2006), al relacionarse con una esfera específica, el discurso académico adquiere características genéricas propias vinculadas con la estructuración, los destinatarios, el ámbito de circulación y los rasgos distintivos del lenguaje. En este orden, detectamos ciertas regularidades discursivas que no se condicen con estas características canónicas del discurso académico.

### 2.3.2. Proceso de transición de los apuntes a los borradores y hacia la versión final

Retomar la escritura es una herramienta útil para el aprendizaje y, debido a esto, consideramos valiosos los apuntes. En términos de Carbonetti y Feudal (2018), estos géneros discursivos, cotidianos para los estudiantes, serán el germen de los géneros académicos por trabajar. En este sentido, lo procesual adquiere un valor importante en el modo de desplegar las actividades de escritura. La revalorización de los apuntes nos permite visualizar las operaciones discursivas que realizan los estudiantes al transitar de un género a otro, en este caso en particular, del apunte al informe de lectura.

Sin embargo, en muchas ocasiones, el grado de adecuación de las ideas de esos apuntes en el pasaje de una nueva instancia de enunciación (primera evaluación parcial domiciliaria) resulta débil. Para las autoras antes mencionadas, los apuntes se relacionan con producciones producidas por estudiantes que, en la mayoría de los casos, son ellos mismos los destinatarios (Carbonetti y Feudal, 2018). Ello se debe a que se trata de producciones escritas, pero que se relacionan con enunciaciones orales de los docentes, las cuales los estudiantes intentan reconstruir en un soporte escrito.

En el siguiente caso podemos visualizar las dificultades de los estudiantes para trasladar ideas emitidas por los docentes oralmente hacia la situación del examen que les demandaba el registro escrito, académico y formal. Estas tensiones con el registro coloquial y oral ponen en evidencia la debilidad de la adecuación al contexto académico (Cassany, 1989). En este caso el asunto comentado por el docente y apuntado por un estudiante, que luego sufre una traducción débil durante la elaboración del informe de lectura, es la idea de introducir un texto académico intentando interpelar al lector.



## Introducción:

3.1

Este tema es realmente **espectacular**, quienes sean madres **lo pueden comprobar**, pero es de sumo interés tanto para la madre, el niño y el grupo familiar completo, la salud es lo más importante, alcanza áreas de la vida que **ni lo imaginamos**, amamantar es un acto de mucha generosidad, entrega, amor, cuidado, dedicación y bienestar prolongado: Estamos refiriéndonos a la nutrición materna en la lactancia.

3.2

Las madres, además de tener suficientes nutrientes para sí mismas, lo tiene que multiplicar para producir leche de la mejor calidad al lactante sin comprometer su propio organismo.

En este contenido podrán comprender estas distintas maneras de interpretar la alimentación desde una mirada beneplácita y gratificante.

Sabemos que los alimentos nos aportan variedad de sabores para degustar, aquí también están incluidos sus beneficios; esto sí que, se torna interesante!.

Pensar: **Un simple platos de sopa, una fruta, una legumbre o un lácteo es tan nutritivo para esta etapa y sí..... te darás cuenta al final, que lo pudiste comprender sencillamente a través de estas páginas, sin más, vamos allá!.....**

Figura 7. continuidad entre los apuntes y el informe. Abril de 2025 [extraída del aula Moodle de la cátedra].

Además de los apuntes, en nuestro dispositivo de alfabetización, ha resultado importante la noción de borradores y de planificación de la escritura. Parafraseando a Marín (2015), lo previo a la redacción de un escrito académico resulta tedioso para un estudiante que se inicia en esta práctica. Por ello, es necesario implementar instancias de planificación mediada. Decimos aquí *plan textual*, siguiendo la propuesta de la autora. Entendido como andamio de escritura que apuntala la redacción a partir de preguntas, punteo de ideas, red de conceptos, etc. En este proceso, hemos reconocido, muchas veces, la dificultad de idear el texto. En suma, vimos dificultades en la habilidad de reconocer la escritura como proceso no automático que, para cumplir la función esperada en el espacio académico, debe realizarse a conciencia, pensarse en partes, imaginar estrategias retóricas e, incluso, seleccionar información entre las lecturas solicitadas.

Insistimos en la necesidad de visualizar la forma que tomará ese texto más allá de la dimensión mental, porque la traducción del pensamiento a la escritura genera ciertas resistencias y no se piensa como algo automático. Marín (2015) sostiene que esto se debe a lo lineal de la escritura y lo reticular del pensamiento. En nuestro caso en particular, a este desafío se le suma una *alfabetización académica* débilmente desarrollada, que incluye reconocimiento de dinámicas y operaciones discursivas complejas como las que se presentan en los géneros académicos. A continuación, mostramos un ejemplo de planes textuales producidos por estudiantes de Lectura y Escritura Académica del período 2025:



*Mi plan textual para el informe*

**Tema:** Nutrición en Adultos Mayores

**Autores:** Asaduroglu- López- Massobrio- Acosta- Castillo-Peláez-Ramírez- Carbonell

**Lectores:** Profesores

**Finalidad:** Presentar información de los factores de riesgos, métodos y nutrición en adultos mayores.

**Género discursivo:** Informe.

**Características:** Portada, Introducción, Desarrollo, Conclusión, Bibliografía.

“La nutrición en adultos mayores debe ser relevante conocer para prevenir enfermedades, equilibrar el metabolismo y priorizar un envejecimiento saludable y óptimo.” (Martinez, Damaris 2025)

Subtópico/ Subtema:

- Cambios fisiológicos y psicosociales del envejecimiento
- Recomendaciones Prácticas para la nutrición en adultos mayores
- Antropometría
- Factores subjetivos que alteran al estado de salud del adulto mayor

Figura 8. Plan textual. Junio de 2025 [extraída del aula Moodle de la cátedra].

En línea con lo antedicho, concebimos las actividades de escritura como un proceso, lo que implica desplazar el énfasis de la producción final hacia el recorrido que la posibilita. Por ello, las propuestas didácticas se estructuran atendiendo a las diferentes etapas señaladas por Cassany (1989) o Knorr (2012), de modo que en cada instancia (planificación, textualización, revisión) se habilita un espacio de aprendizaje en sí mismo. Desde esta perspectiva y apoyados en las propuestas de Bas, Klein, Lotito y Vernino (2015), la escritura construye conocimiento desde su práctica misma. En muchas ocasiones, una de las dificultades reconocidas en los estudiantes es la falta de flexibilidad para desviarse del curso original del plan de texto (Andruskevich e Insaurralde, 2018) y, así, ajustarse a las demandas formales solicitadas por la cátedra.

Los apuntes, borradores y planes textuales, considerados como partes de la producción escrita, permiten reconstruir el itinerario de operaciones discursivas (de los Santos, Muschietti y Zunino, 2018) que desarrollan las y los estudiantes desde los primeros registros (apuntes) hasta la versión final (informe de lectura). Este concatenar de acciones no solamente visibiliza las operaciones discursivo-cognitivas que intervienen en el proceso de escritura, sino que también evidencia la complejidad inherente a la apropiación de los géneros académicos en el ámbito de las Ciencias de la Salud.

### 2.3.3. Rastros de la oralidad en la escritura formal



El discurso académico en su intrínseca configuración posee características propias que responden a una esfera social particular, esta le exige –retomando las ideas de Marín (2015)– consideraciones que incluyen a los destinatarios (expertos en un área del conocimiento), el ámbito de circulación y ciertos rasgos distintivos del lenguaje. En este último nos detenemos y reflexionamos a partir de lo propuesto por Arnoux, Di Stefano y Pereira (2009) cuando dice “(...) en la universidad el peso de las formas ejerce su discriminación: los textos mal escritos generan rechazos” (p. 139). En el análisis realizado, en particular la adecuación y la corrección lingüístico-gramatical como propiedades textuales constitutivas de los géneros académicos se ven afectadas.

Estos desafíos que presentan los estudiantes en la escritura académica podrían relacionarse con su realidad lingüística, caracterizada por el contacto de lenguas en la frontera misionera y, en algunos casos, por la presencia del portugués como lengua materna. Estos usos particulares del lenguaje inciden en la aparición de terminologías coloquiales y expresiones propias de la oralidad en los textos escritos, lo que evidencia la dificultad de traducir los recursos discursivos de la lengua hablada a la escrita, con mayor énfasis si consideramos la complejidad devenida de la formalidad que requiere la escritura dentro de la esfera académica.

En los contextos fronterizos, hemos reconocido algunas limitaciones que tocan las posibilidades de acceso de los sujetos a los bienes culturales y, entre otras cosas, atañen a la cultura escrita y la cultura académica y profesional. Esta semiosfera de frontera instala tensiones en la inmersión de los sujetos en espacios formativos nuevos. Para Camblong y Fernández (2012), la crisis de los umbrales escolares toma distintas intensidades en relación con cómo esa inmersión institucional tensiona los hábitos semióticos de los sujetos. Los estudiantes provenientes de horizontes fronterizos, rurales e interculturales resultan en una población que requiere de un trabajo pedagógico atento al grado de extranjería semiótica al mundo escolar. Si bien estos estudios se concentran en la formación inicial, esa cierta lejanía de los sujetos a las dinámicas urbanas de la universidad (Carli, 2014) reactiva esta noción de crisis semiótica (Camblong y Fernández, 2012).

La pertenencia a estos horizontes discursivos alternos a la académica demanda de los docentes una adecuación pedagógica a esa realidad semiótica y, a su vez, la posibilidad de generar continuidades con los *mundo-estudiantes* anteriores a la universidad. La distancia entre la inmediatez de la oralidad y la planificación intencional de la escritura se manifiesta en producciones en las cuales persisten rasgos locales y expresiones informales, que requieren procesos de revisión con recomendaciones léxicas específicas que orienten a la adecuación lingüística propia del registro académico formal. Traemos a continuación un ejemplo presente en el informe de lectura solicitado:



## INTRODUCCIÓN:

EN EL PRESENTE INFORME VAMOS A ESTAR HABLANDO DE LA NUTRICIÓN EN ADULTOS MAYORES ,COMO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO ,QUE NO SE HA CONSEGUIDO QUE LAS PERSONAS DE EDAD CONTINÚEN SIENDO CIUDADANOS ACTIVOS EN EL PLENO EJERCICIO DE SUS DERECHOS.

COMO ASÍ TAMBIÉN VAMOS A OBSERVAR EL ESTADO NUTRICIONAL EN CONJUNTO DE FUNCIONES ARMÓNICAS Y SOLIDARIA QUE TIENE POR OBJETIVO MANTENER LA INTEGRIDAD NORMAL Y ASEGUARLA VIDA .

LA EVALUACIÓN DEL ESTADO NUTRICIONAL REALIZARSE DESDE UN GLOBAL ,EL PESO ES UN INDICADOR DE LA MASA CORPORAL TOTAL DE UN INDIVIDUO Y SIRVE PARA IDENTIFICAR BALANCE POSITIVOS NEGATIVOS DE ENERGÍA, EN EL ANCIANO TIENE CAMBIOS PROPIOS DEL ESQUELETO.

UN ADULTO MAYOR SE LLEGA A CONSIDERADO POR LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD .COMO TAMBIÉN SON EL GRUPO MÁS VULNERABLE POR QUE LLEGAN A SUFRIR PROBLEMAS NUTRICIONALES ,LA MALNUTRICIÓN ES UNO DE LOS GRANDES SÍNDROMES GERIÁTRICOS QUE OCURRE EN LAS PERSONAS MAYORES ASÍ TAMBIÉN CAMBIOS SOCIALES Y ECONÓMICOS.

EL ENVEJECIMIENTO ES UN PROCESO FISIOLÓGICO Y SE ASOCIA CON LA EDAD CRONOLÓGICA .

Figura 9. Continuidad entre el registro y el informe I. Abril de 2025 [extraída del aula Moodle de la cátedra].

En el ejemplo anterior podemos reconocer marcas de un registro oral coloquial que tensiona la formalidad de la escritura académica solicitada a los sujetos. Usos perifrásicos como “vamos a estar hablando” y “vamos a observar” hacen parte de nuestra realidad discursiva hablada de la zona del Alto Uruguay misionero. No obstante, el estudiante autor de este texto pareciera no reconocer las alternativas para el registro escrito en su condición de diferido en el espacio y tiempo (Cassany, 1989). Como docentes trabajamos desde las sugerencias para cuidar la sensibilidad ante la realidad lingüístico-cultural de las y los estudiantes, porque reconocemos en estos tropiezos lingüísticos un terreno de vulnerabilidad social estrechamente ligada a las identidades fronterizas. Sin embargo, los señalamientos toman aquí una dimensión formativa para trascender el punto de arranque en el proceso de aprendizaje (Astolfi, 1999).

Estos puntos problemáticos, a la vez, se configuran en retroalimentación para nuevos andamios de aprendizaje futuros, tanto para el mismo curso como para los subsiguientes. El siguiente ejemplo, permite observar con mas detalles la presencia de la oralidad en la escritura del informe:



## Conclusión:

Lo que dice la autora es que a partir de los 60 años ya se les considera adulto mayor por que en esa etapa empieza a afectar varios factores como la visión, la audición y los movimientos, que se relacionan con las enfermedades crónicas. Así también, los factores ambientales, psicológicos, sociales, económicos, culturales y emocionales condicionan la desnutrición. En esta etapa no se toman en serio lo que es la alimentación saludable y cómo podría ayudar una alimentación sana ya que el cuerpo humano tiene muchos cambios corporales que afecta el sistema digestivo, cardio respiratorio, nervioso. El valor nutricional es fundamental, ya que para ellos es importante alimentarse bien, dado que en esa edad requieren de energía, fibras y proteínas.

Figura 10. continuidad entre el registro y el informe II. Abril de 2025. [extraída del aula Moodle de la cátedra]

### 3. Conclusiones

A modo de cierre, a lo largo de este trabajo hemos delineado algunas coordenadas socioculturales, lingüísticas y académicas que nos llevan a realizar mediaciones en torno a la escritura en el terreno educativo de la UNAU. Hemos puesto en evidencia cómo la labor sobre la escritura en este territorio demanda un reconocimiento de las singularidades de una población fronteriza que ha transitado devenir discursivos periféricos distintos a los frecuentados en espacios formales. Esta complejidad sociocultural y semiótica nos interpela como docentes a un trabajo de alfabetización sensible a la vulnerabilidad social configurada en esta territorialidad semióticamente fronteriza.

Asimismo, hemos mostrado cómo nuestras decisiones didáctico-curriculares se articulan a una propuesta de alfabetización académica y semiótica íntimamente ligada a este contexto, respondiendo a valores asociados a la noción de inclusión educativa. La mirada epistemológica sobre la lengua y los discursos nos demandó poner en evidencia la idea de devenir discursivo, de enriquecimiento de los textos en interacciones múltiples y de toma de decisiones retóricas anudadas a la lectura abierta pero situada del contexto discursivo. Las propuestas realizadas se proponían superar eventuales escisiones entre la oralidad, la lectura y la escritura para instalarse en un continuum de construcción de sentidos.

En tanto evaluación inicial del terreno de investigación, reconocimos algunos puntos problemáticos que atañen a la planificación, redacción y revisión de un informe de lectura. En relación con la comprensión del género, pusimos en evidencia algunas estrategias docentes –consignas, rúbrica, consecución de actividades– que permitirían que las y los aprendices puedan comprender el problema retórico (Cassany, 1989) planteado y, a su vez, complejizar las producciones iniciadas. Además, trajimos a colación distintos obstáculos afrontados por los estudiantes a la hora de elaborar sus textos. Para nosotros, estos últimos se relacionan con cierta lejanía de los sujetos respecto de las formas de leer y producir textos en la escuela secundaria con la calidad y complejidad de producciones solicitadas dentro de la universidad (Marín, 2006). Además, en términos de la globalidad de la escritura, hemos visualizado que, en ocasiones, no existía un correlato entre las partes estructurantes del informe, porque pareciera no haber una imagen de la totalidad de este como bloque orgánico de sentido.



Por otra parte, la relación de los estudiantes con todo lo que antecede a la presentación de la versión final del informe de lectura en el aula virtual nos instala ante varias dimensiones problemáticas relativas a la enunciación. En relación a los apuntes de clases, uno de los desafíos de la producción escrita del informe se ha relacionado con ajustar el texto a una nueva situación enunciativa que se aleja de aquel registro gráfico de lo dicho por el docente. En cuanto a los planes textuales y los borradores de escritura, hemos resaltado cómo estas actividades áulicas se instalan como una resistencia a las dinámicas automáticas más habituales de la escritura de las experiencias previas de las y los estudiantes.

En última instancia, esbozamos un incipiente análisis que ha relacionado las marcas de la oralidad en la escritura con el contexto sociocultural y semiótico de los sujetos. A saber, la semiosfera cultural en la cual el repertorio de participaciones discursivas primarias difiere de los usos formales y académicos solicitados en la universidad. Consideramos que el desafío docente radica en hacer que los sujetos puedan verse como productores de discurso en una cadena discursiva, empero, reconociendo ciertas discontinuidades necesarias entre los registros oral y escrito, y entre los estilos coloquiales cotidianos y la formalidad académica. Esto permitiría superar el repertorio discursivo del contexto inicial y, de esta manera, contar con adecuadas y más amplias herramientas de participación discursiva para interactuar en la esfera académica y profesional.



## Referencias bibliográficas

- Andrade, Heidi. (2010). Comprendiendo las rúbricas. *Enunciación*, 15(1), 157-163. <https://doi.org/10.14483/22486798.3111>
- Anijovich, Rebeca. (2018). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, Rebeca (ed.), *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Paidós.
- Astolfi, Jean-Pierre. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Díada.
- Alazraki, Ruth. (2010). El informe de lectura. En Nogueira, Sylvia (ed.), *Manual de lecturas y escrituras universitarias* (pp. 123-134). Biblos.
- Andruskevitz, Carla e Insaurralde, Silvia. (2018). *Prácticas clave para la lectoescritura académica*. Posadas, Eduman.
- Andruskevitz, Carla. (2023). *Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y los Estudios Superiores. Etapa II* [Proyecto de investigación]. Universidad Nacional de Misiones.
- Andruskevitz, Carla. (2024) Lectura y Escritura en los umbrales: prácticas y diálogos entre la escuela media y la universidad [Informe técnico de proyecto]. Universidad Nacional de Misiones.
- Arnoux, Elvira; Estefano, Mariana; Pereira, Cecilia. (2009). *Lectura y escritura en la universidad*. Eudeba.
- Bas, Alicia; Klein, Irene; Lotito, Liliana y Vernino, Teresita. (2015). *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Eudeba.
- Bajtín, Mijaíl. (1979). *Estética de la creación verbal*. Ed. Siglo XXI.
- Barrios, Franco. (2023). Des-figurar: El discurso académico escrito en el umbral. En *Intervenciones semióticas: Focalizar. Transformar. Expandir. Actas del XI Congreso Argentino de Semiótica*. Área Transdepartamental de Crítica de Artes. <https://tinyurl.com/2auqyu5t>
- Barrios, Franco. (2024). Lectura y Escritura Académica. Umbralidades discursivas en carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Alto Uruguay. En Andruskevitz, Carla (ed.), *Lectura y Escritura en los umbrales: prácticas y diálogos entre la escuela media y la universidad* [Informe técnico de proyecto]. Universidad Nacional de Misiones.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://tinyurl.com/27dzfxce>
- Camblong, Ana María. (1991). *Culturas en contacto: umbrales semióticos*. Universidad Nacional de Misiones. <https://rid.unam.edu.ar/handle/20.500.12219/2131>
- Camblong, Ana María. (2009). Habitar la frontera. *De Signis*, 13, 125-133. <https://tinyurl.com/2cnjvlg9>
- Camblong, Ana María. (2014). Semiótica de fronteras: dimensiones y pasiones territoriales. *Foro Internacional Fronteras Culturales*. Universidad Nacional del Nordeste. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64165113/Ana-CAMBLONG-Semi%C3%B3ticas-de-Fronteras--libre.pdf?1597287342=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSEMIOTICA\\_DE\\_FRONTERAS\\_DIMENSIONES\\_Y\\_PAS.pdf&Expires=1764548173&Signature=d9t584xQSBc1TgobCQ~WzpWKdQOFPu3HwoJOssrEmkTcxenDqTsz2iAcBoCXKei5W8iOXs9RilkOL5x0AFmiulFmuwnASU9Ebvbobf1b-jA~SeQvIjN8BJMohdT0cfyyxgbBv16rTmuoBKIsMHwFnKzZIxaYvS9xjF49MYjbJlHF3dPJD19WxJRh8So5NfVDOf8zEJyOORYgZVoLWy4P8xIZjI0PpqeCyORRIGiumw1hkwFrZWrd4jFNt7ZxPYSH6uF86Yvsfeyoa](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64165113/Ana-CAMBLONG-Semi%C3%B3ticas-de-Fronteras--libre.pdf?1597287342=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSEMIOTICA_DE_FRONTERAS_DIMENSIONES_Y_PAS.pdf&Expires=1764548173&Signature=d9t584xQSBc1TgobCQ~WzpWKdQOFPu3HwoJOssrEmkTcxenDqTsz2iAcBoCXKei5W8iOXs9RilkOL5x0AFmiulFmuwnASU9Ebvbobf1b-jA~SeQvIjN8BJMohdT0cfyyxgbBv16rTmuoBKIsMHwFnKzZIxaYvS9xjF49MYjbJlHF3dPJD19WxJRh8So5NfVDOf8zEJyOORYgZVoLWy4P8xIZjI0PpqeCyORRIGiumw1hkwFrZWrd4jFNt7ZxPYSH6uF86Yvsfeyoa)



~4pTqqfLEM~Jzvr9HvM6d8naWUgS3joFQDAAL5SxeTmh-1kAx6Iec2lf28udPlUJHkQtG4U7A\_\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Camblong, Ana María. (2017). *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Alción Editora.

Camblong, Ana María y Fernández, Froilán. (2012). *Alfabetización en las fronteras. Volumen I*. Edunam.

Carbonetti, Mariángeles y Feudal, Guillermina. (2018). Géneros discursivos producidos por estudiantes: el apunte de clase y la respuesta de examen. En Valente, Elena y García, Mónica (eds.), *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica* (pp. 139-160). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://tinyurl.com/2bgun2c5>

Carli, Sandra. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, (60), 41-50. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35807>

Carlino, Paula. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, Paula. (julio de 2005b). La escritura en la investigación. Universidad de San Andrés. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Szn>

Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.

Cassany, Daniel. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós.

Cassany, Daniel (2008). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.

de los Santos, Mercedes; Muschietti, Marcelo y Zunino, Carolina. (2018). Las operaciones discursivas en textos de estudio. En Valente, Elena y García, Mónica (eds.), *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica* (pp. 161-184). Universidad Nacional de General Sarmiento.

di Vincenzo, Diego; García, Mónica y Podetti, Mariana. (2018). Los géneros en los que predomina la explicación. En Valente, Elena y García, Mónica (eds.), *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica* (pp. 53-86). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Hall, Beatriz. (2014). *Modos de leer-Modos de decir: una propuesta para pensar nuestras prácticas de lectura y escritura*. Eudeba.

Klein, Irene. (2007). *El taller del escritor universitario*. Prometeo Libros.

Knorr, Patricia. (2012). Estrategias para el abordaje de textos. En Natale, Lucía (ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 15-38). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Maingueneau, Dominique. (1989). *Novas tendências em análise do discurso*. Unicamp.

Marín, Marta. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(4), 30-39. <https://tinyurl.com/y29sws77>

Marín, Marta. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.

Pérez, Inés y Natale, Lucía. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (eds.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Universidad Nacional de General Sarmiento.



Raasch, Santiago. (2025). El oficio de estudiante en la Universidad Nacional de Alto Uruguay-Argentina. Indagaciones preliminares. *Actas de la XV Reunião de Antropología do Mercosul.* UFBA. <https://www.ram2025.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=eyJwYXJhbXMiOj7XCJJRF9BUIFVSVZPXCi6XCIyNzEzXCJ9IiwiaCI6IjcwYWYzZDY2MWZmMmVI>

Universidad Nacional del Alto Uruguay. (2023). *Perfil del ingresante* [Informe de encuesta de opinión]. Área de Estadísticas.



# AmeliCA

## Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/785/7855484006/7855484006.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](https://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Franco Saúl Barrios, Santiago Emanuel Raasch  
**COMPLEJIDADES DE LA ESCRITURA EN LOS UMBRALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTO URUGUAY. OPERACIONES DISCURSIVAS SOBRE EL INFORME DE LECTURA**

The Complexities of Writing at the National University of Alto Uruguay. Discursive Operations on the Reading Report Genre

*Cuadernos de Literatura*

núm. 28, e2809, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
revistas@unne.edu.ar

**ISSN:** 0326-5102

**ISSN-E:** 2684-0499

**DOI:** <https://doi.org/10.30972/clt.288998>



**CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE**

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