

# La escritura académica: objeto de enseñanza, herramienta de aprendizaje e instrumento de evaluación.

Roni, Carolina, Orlando, Teresita y Zeroli, Micaela.

Cita:

Roni, Carolina, Orlando, Teresita y Zeroli, Micaela (Abril, 2014). *La escritura académica: objeto de enseñanza, herramienta de aprendizaje e instrumento de evaluación*. VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. Facultad de Humanidades y Artes. UNR, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.roni/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pePf/CRf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria

### y de Nivel Superior

*"La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior"*

Rosario 21, 22, 23 de abril 2014, República Argentina

#### **La escritura académica: objeto de enseñanza, herramienta de aprendizaje e instrumento de evaluación**

Autores: Carolina Roni, María Teresita Orlando y Micaela Zeroli

Institución: Cátedra Didáctica de Nivel Medio - Departamento de Ciencias de la Educación -

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires

Dirección de correo electrónico: [didacticadenivelmedio@gmail.com](mailto:didacticadenivelmedio@gmail.com)

Eje organizador: 5. Evaluación de los estudiantes

Palabras clave: universidad – didáctica – nivel medio – enseñanza por proyecto – evaluación situacional

#### **Resumen:**

La materia Didáctica de Nivel Medio para profesionales de la educación, futuros formadores de docentes y formadores, se realiza desde el enfoque de la Pedagogía de la Formación. Durante su desarrollo, los estudiantes –alumnos avanzados de Ciencias de la Educación– realizan un Proyecto centrado en la didáctica de las prácticas del lenguaje en la escuela media. El desarrollo del Proyecto incluye observaciones de clases y entrevistas a docentes y alumnos, con el propósito de realizar un análisis didáctico y la escritura de una ponencia para comunicarlo.

La escritura académica ponencia se erige así, no sólo como una herramienta para la evaluación de los aprendizajes de nuestros alumnos, sino como un contexto real que da sentido al análisis didáctico propuesto en la escuela secundaria. Con este fin, se elige un Congreso, los estudiantes siguen sus pautas para la presentación de resúmenes y ponencias y, en ocasión de esta escritura, aprenden sobre didáctica y sobre escritura académica en el campo de la educación. De este modo, los estudiantes se ven enfrentados a la necesidad de seleccionar una línea central de interpretación de los datos obtenidos, puesto que un análisis exhaustivo escapa a las posibilidades de cualquier ponencia.

Ahora bien, ya que la escritura académica no es un género que los alumnos de grado manejen habitualmente, nos vemos en la obligación de enseñarlo para poder utilizarlo

como instrumento de evaluación. Así, escribir una ponencia es un instrumento de evaluación, una herramienta de aprendizaje de los contenidos de la materia y un objeto de enseñanza.

En el presente trabajo analizamos la propuesta de enseñanza desarrollada a lo largo de la cursada, a la luz de la experiencia durante el primer cuatrimestre de 2013 y los ajustes previstos para el año 2014 que incluyen, como principal innovación, la presentación de las ponencias en una Jornada científica abierta a la comunidad y con la presencia de comentaristas invitados.

**Abstract:**

The subject "Middle Level Didactic" for education professionals, future teacher educators and trainers, is considered from the Pedagogy Training approach. During its development, students (advanced students of Educational Sciences) carry out a project focused on teaching language practices in middle school. Project development includes classroom observations and interviews to teachers and students, with the purpose of a didactical analysis and the writing of a scientific paper to communicate it.

A paper as an academic writing stands not only as an assessment instrument of our student's learning, but also as a real context that gives meaning to the didactical analysis in secondary school that we propose. To this end, a Scientific Congress is chosen and students follow their guidelines for submission of abstracts and papers and, in occasion of this writing, they learn about didactics and academic writing in education field of knowledge. In this way, students are faced with the need to select a focus of interpretation of the data, because a comprehensive analysis is not possible to any Congress Presentations.

As academic writing is not a genre that is usually handled by grade students, we are obligated to teach it in order to be able to use this as an assessment instrument. Therefore, writing a paper is an assessment instrument, a learning tool of contents matters and an object of teaching. In this paper we analyze the teaching experience during the first semester of 2013, and the modification that will be considered for 2014 that embrace, as the main innovation, the presentation of the papers of our students at a scientific open access meeting with the presence of guest commentators.

### **Introducción: Repensar la propuesta de una cátedra**

“Didáctica de Nivel Medio” es una materia de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL–UBA) que se desarrolla durante el tramo final de la Licenciatura –focalizada en Educación Formal– y para graduados que quieren obtener su título de Profesores. Durante 2013, en ocasión de cambios en la composición del equipo docente, se revisó la metodología con la intención de enfatizar el desarrollo de los perfiles profesionales vinculados a la escuela secundaria. Esto implicó transformar una de las instancias de evaluación para favorecer que los alumnos se involucraran en prácticas profesionales tales como *el análisis didáctico y la producción académica* en el campo educativo, a través del desarrollo del *Proyecto de trabajo de campo y producción de una ponencia*.

En esta comunicación exponemos la experiencia de llevar adelante este Proyecto durante el primer cuatrimestre de 2013. A continuación presentamos el marco conceptual que lo inspira, cómo este se traduce en la experiencia encarada, y los resultados desde el punto de vista de los alumnos y de las docentes, en pos de repensar el proyecto 2014.

### **Marco Conceptual: Qué referentes teóricos inspiraron la nueva propuesta**

La asignatura “Didáctica de Nivel Medio” apunta a brindar una visión amplia de la problemática del nivel secundario en función de las incumbencias profesionales del Licenciado en Educación. Los aprendizajes que se pretenden ofrecer se organizan alrededor de dos ejes. El primero propone una discusión acerca del nivel mismo, sus sentidos y propósitos (Fernández, 1994; Rossi y Grimberg, 1999; Mastache, 2007). El segundo eje propone el abordaje de las didácticas de las disciplinas que se enseñan en la escuela secundaria, teniendo en cuenta los desafíos que derivan de la situación actual del nivel así como de los rasgos de los estudiantes en su heterogeneidad psicológica y social.

El *Proyecto de trabajo de campo y producción de una ponencia* se concentra principalmente sobre el trabajo de este segundo eje, y propone un análisis didáctico con observación de la dinámica institucional, y de aula sobre la didáctica de las Prácticas del Lenguaje (Camps y Zayas, 2006; Cassany, Luna y Sanz, 1998; Cuesta, 2006; Desinano y Avendaño, 2006; Petit, 1999).

El *análisis didáctico*, que se promueve en el proyecto, constituye una estrategia de interpretación de situaciones empíricas a partir del uso sistemático de la teoría. Desde esta perspectiva, la teoría aparece como un recurso del pensar reflexivo, en tanto permite la

familiarización con variadas perspectivas teóricas, las cuales operan como herramientas que facilitan el avance en la atribución de significados sobre los sucesos y eventos de una situación escolar singular. Asimismo, contribuye a evitar la tendencia a enjuiciar los comportamientos de las personas involucradas, de modo de avanzar en la comprensión del sentido que pueden tener dichos comportamientos en el marco de la situación global en la que se desarrollan. Además, brinda la oportunidad de poner en cuestión algunas explicaciones consuetudinarias que han quedado incorporadas al sentido común (Ardoino, 2005). De este modo, los estudiantes vigilan progresivamente la tendencia a desarrollar explicaciones lineales simplificadoras y logran aceptar las múltiples interpretaciones y significaciones posibles de ser atribuidas a los hechos y situaciones educativos.

A su vez, una oportunidad que da sentido genuino a esta práctica de análisis se desarrolla en ocasión de la *escritura académica*. La elaboración de textos para reuniones científicas actúa entonces como un recurso didáctico con vistas a la formación de los profesionales de la educación en tanto analista didáctico y profesional académico.

Así, la producción escrita de una ponencia en Didáctica de Nivel Medio (a partir de los análisis realizados de los materiales del trabajo de campo) persigue tres propósitos. El primero, y el más habitual, es su uso como instrumento de evaluación. Ciertamente, los textos producidos sirven a los fines de la acreditación y calificación de los aprendizajes.

En segundo lugar, en ocasión de escribir el análisis didáctico en formato ponencia, los estudiantes aprenden los contenidos de la materia. Es decir, toda producción escrita -y toda lectura en ocasión de la escritura- deviene en instrumento de aprendizaje y cumple una función epistémica<sup>1</sup> (Bereiter y Scardamalia, 1987; Carlino, 2004, 2005, 2013; Thaiss et.al, 2012; Wells, 1990). De este modo, los fichajes de textos cumplen un doble rol: trabajar la teoría y desarrollar prácticas de lectura y escritura académica en el campo educativo; así también la elaboración de hipótesis interpretativas conjugan teoría y empiria.

En tercer lugar, y como la escritura de una ponencia es una práctica letrada novedosa para nuestros estudiantes, requiere ser explícitamente enseñada, es decir, devenir en objeto de enseñanza; y deben tener un sentido genuino y relevante. En otras palabras, resulta necesario que los docentes acompañen y generen oportunidades para que sus

---

<sup>1</sup> En Argentina, uno de los antecedentes más próximos a la experiencia desarrolla por Didáctica de Nivel Medio de la UBA se dio en la Universidad del Comahue (Carlino y Martínez, 2009), y en el marco de las actividades desarrolladas por integrantes del GICEOLEM; y en la Facultad de Ingeniería de la UBA (Chorny, Seminara y Unger, 2013).

alumnos escriban y lean, y que estos textos y prácticas se conviertan en objeto de reflexión en el aula (Carlino, 2005; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Roni y Carlino; 2013). ¿Cómo se relacionan los distintos autores que se están leyendo? ¿De qué manera las categorías teóricas pueden ayudar a decir –escribir- algo de lo observado? ¿Qué resulta relevante comunicar sobre los datos en el concierto de voces que producen conocimiento en el campo educativo? ¿Cómo se logra comunicar de mejor manera los aportes de los análisis realizados?<sup>2</sup> Al mismo tiempo, leer y escribir en el aula universitaria debe preservar un sentido disciplinar-social genuino (Carlino, 2005; Lerner, 2001). No se trata de hacer que lean o escriban en ejercicios con valor propedéutico sospechoso fuera de un contexto real y sólo para cumplir las pautas formales o la voluntad del docente. Se pretende que conserven un sentido próximo a los del quehacer académico-profesional (Carlino, 2013).

En consecuencia, escribir y leer en ocasión de la producción del *Proyecto de trabajo de campo y producción de una ponencia* en Didáctica de Nivel Medio no sólo se presenta como una instancia de acreditación de los contenidos, sino como una herramienta para su aprendizaje y un objeto de enseñanza en sí mismo.

### **Descripción: Cómo se concretó el cambio**

El *trabajo de campo y producción de una ponencia* se plantea como *proyecto* ya que permite: re-conocimiento y análisis de situaciones reales, organización y articulación de los contenidos de la asignatura, integración disciplinar, significatividad social y subjetiva, y consideración de las incertidumbres, ambigüedades y contradicciones. Se trabaja centralmente en los espacios de prácticos bajo la modalidad de taller. Allí, los estudiantes se acercan a la escuela media desde los roles de observador, entrevistador y analista didáctico, y miembro de la comunidad académica del campo educativo. La experiencia se organiza en equipos de dos a cuatro alumnos que vivencian 4 momentos:

(1) Preparación de la salida: Elaboración de los instrumentos de recolección de datos. Introducción en los marcos teóricos. Preparación para ejercer prácticas de observación institucional y de clases, y entrevistas (Anijovich, 2008; Antons, 1990; Avila, 2004). Trabajo con la implicación personal. Actividades breves de análisis didáctico.

---

<sup>2</sup> Estos son algunos de los asuntos vinculados con la lectura y la escritura que ubican a los alumnos en el corazón del análisis didáctico y que a la vez les develan los usos de la lectura y escritura universitaria en ciencias de la educación y que necesitan ser explícitamente enseñados.

(2) Asistencia a las escuelas: Primera Jornada de inmersión y re-conocimiento de la escuela media con mirada de extranjero. Segunda jornada enfocada en la observación de clases de una asignatura del área de las Prácticas del Lenguaje y la realización de entrevistas al docente, a algunos alumnos y a otros referentes institucionales.

(3) Análisis de datos (instancia que se desarrolla en simultáneo con la siguiente y que ocupan la mayor parte del tiempo): Elaboración de hipótesis a partir del análisis de los datos obtenidos desde los conceptos teóricos que resulten pertinentes y la escritura de textos intermedios que serán insumos en la producción de la ponencia.

(4) Comunicación de resultados en una ponencia científica: Identificación de alguna reunión científica en la que presentar el análisis. Seguimiento de las pautas de escritura establecidas en la convocatoria. Exploración y desarrollo del género texto científico: estructura y dinámica de producción.

### **Resultados: El punto de vista de los involucrados en la experiencia**

Al finalizar la implementación del Proyecto descripto, se relevó el punto de vista de los participantes, estudiantes y docente. Desde el punto de vista del *equipo docente*, la nueva propuesta supuso una innovación ya que el acompañamiento en la escritura de la ponencia en reemplazo del tradicional Informe constituyó una decisión que impactó mucho más allá de la transformación de una herramienta de evaluación. Esta modificación, que podría parecer casi nimia, promovió espacios para enseñar a escribir (ponencias, pero también otros textos intermedios con fichas teóricas, hipótesis, categorizaciones y análisis preliminares, borradores de partes específicas de todo texto científico, etc.). También supuso organizar la dinámica de revisiones docentes y entre pares para compartir los avances y reflexionar no sólo sobre la escritura sino también sobre el proceso de análisis (interpretación del marco conceptual, puesta en juego de las categorías de análisis con los referentes empíricos, etc.). Asimismo, se desarrollaron devoluciones que no desalentaran sino que sostuvieran y enriquecieran las producciones de los estudiantes. Del mismo modo, se propusieron instancias para la divulgación de aquellos trabajos que los estudiantes quisieran hacer públicos; algunos estudiantes optaron por no presentarse en reuniones científicas pero sí por compartir sus trabajos en el blog de la cátedra.

De este modo, los docentes experimentaron encarnar múltiples facetas y tareas: a) de facilitación: ofreciendo acceso a recursos y materiales, facilitando el trabajo de análisis y de escritura; b) de consejero: sugiriendo alternativas, técnicas, modos de encarar la tarea;

c) de docente: enseñando el trabajo en el área; d) de guía: sugiriendo modos de organización, ofreciendo retroalimentación frente a lo realizado; e) de crítico: de las interpretaciones de los datos, del uso de los conceptos teóricos, de los materiales escritos; f) de evaluador: señalando errores y aciertos, aspectos a mejorar; g) de animador: alentando, señalando los progresos, sosteniendo ante las dificultades; h) de creador de condiciones para la toma de decisiones: generando confianza en las propias capacidades.

*Los estudiantes* fueron manifestando, en el inicio, dificultades por el recorte a presentar en la ponencia, dado que es imposible incluir todos los análisis y perspectivas trabajados. Más adelante, las dificultades más importantes se centraron en la escritura, en su claridad y precisión de acuerdo con los cánones académicos propios del género.

A pesar de los desafíos enfrentados, mayoritariamente expresaron que el Proyecto les resultó una excelente instancia formativa (70% excelente, 26% bueno; 50% muy útil y 37% útil). Al explicitar las razones de esta valoración todos ellos expusieron comentarios positivos, tanto en lo que respecta a la posibilidad de ejercer prácticas del campo profesional, como en el acompañamiento desde la cátedra. En particular, remarcaron:

- Lo **innovadora y diferente** de la propuesta, la cual exigía un trabajo personal con la bibliografía y una escritura dirigida a otros potenciales lectores:

*“Me encantó el trabajo, fue innovador. En todos los años de formación me encontré con trabajos que requerían la reproducción de autores, pero aquí había que seleccionar, organizar y jerarquizar las teorías a fin de poder escribir algo claro pensando en que lo podrían leer otros profesionales.”*  
*“Considero que fue la mejor propuesta de trabajo, elaborar una ponencia. Me aportó una forma nueva de exponer e interpretar las teorías y conceptos trabajados.”*

- El valor del **acompañamiento docente**:

*“La clase sobre cómo escribir una ponencia aportó mucho para mi formación.”*  
*“Excelente acompañamiento del proceso.”*

- La estrecha relación con el futuro **trabajo profesional**:

*“La relación con la práctica y el asesoramiento para el desempeño en el campo profesional fue un aporte significativo.”*  
*“El aporte más importante fue la posibilidad de ejercitar habilidades específicas del ejercicio profesional y del rol del investigador.”*  
*“El aporte más significativo fue el acercamiento a la práctica, al campo, la vuelta a la secundaria y el trabajo sobre la implicación.”*

En suma, y teniendo en cuenta ambos puntos de vista –de docente y alumnos–, si bien la propuesta de trabajo no suponía la realización de una investigación científica en sentido estricto, las exigencias propias de las tareas requeridas (observación, entrevista, análisis didáctico, elaboración de una ponencia) los llevaron al uso de metodologías

propias de la misma y, en particular, a adoptar una “actitud investigativa” (articulación teoría-empiría, evitación del enjuiciamiento, puesta en cuestión de las explicaciones consuetudinarias, aceptación de la multiplicidad de sentidos e interpretaciones, etc.). En este sentido, docentes y alumnos manifestaron avanzar al mismo tiempo en la conceptualización teórica, en el desarrollo de sus habilidades analíticas y en el reconocimiento de representaciones y saberes previos.

Por su parte, la incorporación de la escritura académica habría contribuido a potenciar todos estos desarrollos dada su función epistémica (Bereiter y Scardamalia, 1987; Wells, 1990; Carlino, 2005). Se generaron espacios de aprendizaje que no partieron de las certezas ni se quedaron en la repetición de la palabra escrita, sino que incluyeron instancias de indagación, elaboración de conocimientos y comunicación genuina de aprendizajes. A su vez, el uso de la escritura académica como estrategia didáctica aporta a la incorporación de los estudiantes a la comunidad profesional de referencia y a la formación como estudiantes del nivel superior (Cartolari y Carlino, 2009).

#### **A modo de cierre: Los desafíos para 2014**

La experiencia presentada partió de considerar a los estudiantes como profesionales en formación. Se pretendió contribuir a su profesionalización (AFPA, 1992; Souto y equipo, 2011) a partir de una estrategia que combinaba la inmersión en el campo profesional, el análisis didáctico y la escritura académica con instancias de enseñanza explícita y en contextos significativos.

Entre las cuestiones que suponen nuevos desafíos para encarar los próximos cuatrimestres, se identifican dos. En primer lugar, incorporar una instancia de socialización de los trabajos producidos entre los alumnos y docentes, más allá de su pertenencia a una determinada comisión, así como hacerlos conocer entre otros integrantes de la comunidad académica de la Facultad. En esta línea, se prevé una Jornada Abierta, la cual tendría el beneficio adicional de exigirles otra práctica profesional: la presentación oral de lo escrito. Una segunda inquietud se vincula a cómo acompañar mejor a los estudiantes que más les cuesta, con las limitaciones de tiempo de una cursada de cuatro meses. Ello supone que desarrollar más y mejores instancias de acompañamiento de los aprendizajes.

#### **Referencias Bibliográficas:**

AFPA. (1992). *Fomation professionnelle. Vocabulaire des formateurs*. Paris : AFPA.

- ANTONS, K. (1990) *Práctica de la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- ANIJOVICH, R. (2008). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- ARDOINO, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- AVILA, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio*, diciembre, número 021. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAMPS, A. y ZAYAS, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.
- CARLINO, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57), pp. 355-381.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1). Disponible en: <http://www.red-u.net/>
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Madrid: Grao.
- CUESTA, C. (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DESINANO, N. y AVENDAÑO, F. (2006). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MASTACHE, A. (2007) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas*, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. pp. 165-178.
- PETIT, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

RONI, C y CARLINO, P. (2013). Qué hacen los docentes cuando quieren que sus alumnos lean para aprender ciencias/ *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje*/ BUAP/ Puebla/ 11 al 14 de septiembre/ Publicado en actas.

ROSSI, M. & GRINBERG, S. (1999). *Proyecto educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.

SOUTO, M. y equipo (2011) La formación profesional inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional. *Anuario 2011* IICE-FFyL-UBA. Disponible en:

[http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2011/textos/29.Souto\\_y\\_otros.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/29.Souto_y_otros.pdf)

WELLS, G. (1990). Talk a bout Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.

THAISS, C., BRÄUER, G., CARLINO, P., and GANOBCSIK-WILLIAMS, L. (eds.) (2012) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press/WAC Clearinghouse.