

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador



**Caracterización de las prácticas de escritura
académica de docentes para la enseñanza de grado**

*Estudio en el ámbito de la cátedra de Histología y
Embriología de la Facultad de Ciencias Veterinarias*

UNLP

Autora: Carolina Natalia Zanuzzi

Directora: Dra. Olga Andrea Santelices Iglesias

Codirectora: Dra. Guillermina Inés Piatti

Año 2023

“Escribir con sencillez es tan difícil como escribir bien”

W. Somerset Maugham

“Escribir no es una capacidad natural del ser humano. Las relaciones sociales que están en la base de los usos escritos son complejas, como lo son también las formas de lenguaje que se han de adoptar en ellas. La particularidad de la situación interactiva característica de la comunicación escrita, en la que el interlocutor, el destinatario, no está presente, hace mucho más compleja su representación y gestión. Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente (...) para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos”.

Anna Camps, 2000

Agradecimientos

A mi marido, quien me acompañó en el recorrido de la carrera desde el momento en que decidí comenzarla y supo comprender el tiempo “extra” que dediqué para culminarla.

*A mi hijo, quien, sin saberlo, me dio el impulso para concretar la
etapa final de este trabajo.*

*A todos los docentes, autores y editores del libro Introducción a la Histología Veterinaria,
que participaron desinteresadamente de todas las instancias del presente trabajo y sin
quienes hubiera sido imposible desarrollar el plan propuesto.*

*A mi directora Andrea Santelices, compañera y amiga, quien me guío en todo este
camino con paciencia, comprendiendo los diferentes momentos de mi vida personal que
fueron atravesados por este trabajo, orientándome y respetando mis decisiones.*

*A mi codirectora Guillermina Piatti, quien aceptó acompañarnos con sus conocimientos y
experiencia en la escritura académica y cuyos aportes fueron de gran valor y
enriquecedores para mejorar mi propia escritura.*

Índice

Resumen	1
1. Introducción	2
2. Caracterización del tema y problema, contextualización y justificación	4
2.1. Caracterización del problema objeto de la indagación	8
2.2. Indagaciones o antecedentes preexistentes	9
3. Objetivos de indagación	13
3.1. Objetivo General	13
3.2. Objetivos específicos	13
4. Marco conceptual	14
4.1. Concepto de textos y géneros	15
4.2. Tipos de textos	18
4.3. Propiedades de un texto	19
4.4. Escritura académica. Los textos académicos: la producción de textos para la enseñanza	19
4.5. Adquisición de una identidad como escritores. Escritores expertos e inexpertos	21
5. Diseño metodológico	27
5.1. Caracterización del tipo de estudio	27
5.2. Estrategias de relevamiento e instrumentos de indagación	28
6. Resultados y análisis	30
6.1. Ejecución del plan de trabajo	30
6.2. Encuesta a los autores	31
6.3. Entrevistas. Respuestas de los editores	44
6.3.1. Item: experiencia escritural personal	45
6.3.2. Item: coordinación de la escritura de un libro de cátedra	47
6.4. Encuesta a los estudiantes	54
6.5. Análisis de capítulos de libro	57
6.5.1. Texto del equipo 1	59
6.5.2. Texto del equipo 2	60
6.5.3. Texto del equipo 3	60
6.5.4. En síntesis	63
7. Conclusiones finales	64
8. Bibliografía	68

9. ANEXO 1	77
10. ANEXO 2.....	
ENTREVISTAS.....	83
11. ANEXO 3.....	
ENCUESTA A ESTUDIANTES	85

Durante el trabajo se utilizó tanto el género masculino como el femenino, y solo el género masculino en determinados párrafos con el fin de mantener una lectura fluida; sin desmedro de mi respeto, apoyo y compromiso con la Lucha por la Igualdad de Género.

Resumen

Existen diversos aspectos que se desconocen de la práctica de la escritura académica, en especial, la destinada a la textualización de material que sea complementario para la enseñanza. Considerando que la escritura académica de los y las estudiantes universitarios es un tema actualmente vigente y motivo de numerosas investigaciones, resulta de interés dar espacio a la exploración de aquella que involucra a los y las docentes, mucho menos estudiada.

En esta indagación se analizó la práctica de escritura de textos académicos formativos, cuyo fin es facilitar, promover y fortalecer el aprendizaje de los y las estudiantes, en el ámbito de la cátedra de Histología y Embriología de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de la Plata. Se describieron los supuestos y las percepciones de los y las docentes sobre la escritura académica general y, en particular, de textos destinados a la enseñanza, a partir de encuestas y entrevistas que recuperaron sus intereses y motivaciones, y también las preocupaciones, dificultades y obstáculos que enfrentan al momento de escribir este tipo de textos.

La escritura de textos formativos permite reflexionar, cuestionar y adaptar formas y contenidos disciplinares a los cursos y contextos universitarios actuales. Además de ser formativa para los y las estudiantes, contribuye al crecimiento profesional y a mejorar las prácticas docentes, tanto individuales como colectivas. El trabajo colaborativo entre escritores expertos y no expertos posibilita superar aquellas limitaciones individuales propias de la falta de experiencia en escritura académica general y, particularmente, de estos textos.

Resulta de interés ampliar los espacios formativos docentes para aumentar la frecuencia de la práctica de la escritura, y así mejorar su calidad. Para ello, serán necesarias instancias de intervención institucional, entre otras, para la formación de los y las docentes que permitan adquirir las habilidades necesarias para la escritura de este tipo de textos formativos.

1. Introducción

En educación, el lenguaje verbal, ya sea expresado en forma oral o escrita, es una de las maneras más utilizadas para compartir conocimiento. Particularmente, la escritura permite evidenciar y respaldar la comunicación a lo largo del tiempo ([Avendaño, 2020](#)). El texto escrito garantiza la transmisión de la información sin importar el momento, dada su capacidad de permanencia y exactitud de repetición, características que lo definen como un medio confiable y eficiente. Por el contrario, el texto oral personaliza la información y posibilita una interacción más dinámica que el escrito, pero que no es estable en el tiempo, porque no perdura y depende del momento en que se produce ([Cassany, 1995,1999; Avendaño, 2020](#)).

Debe quedar aclarado que al escribir no solo se expresa en palabras aquello que se piensa, ni tampoco se trata solo de una forma de transmitir conocimiento. La escritura tiene potencial epistémico, en otras palabras, además de registrar o comunicar información a otros, es una herramienta que permite incrementar el propio conocimiento, a través de la reflexión, revisión y transformación del texto ([Carlino, 2004a](#)). La claridad de lo comunicado en forma escrita depende de los recursos que utilizan quienes la transmiten y del modo que es recibida y procesada por sus destinatarios. Toda comunicación, por lo tanto, está condicionada no solo por la habilidad del emisor (en este contexto, el/la docente) para configurar el mensaje, sino también por la del receptor (el/la estudiante) para interpretarlo. En este sentido, es necesario que el mensaje (texto oral o escrito) sea configurado según las intenciones y necesidades de la comunicación propiamente dicha, y acorde con las habilidades de quienes la reciben para interpretarla ([Avendaño, 2020](#)).

La cultura académica es una cultura letrada por excelencia ejercida por una comunidad que necesita conocer y dominar las reglas del trabajo intelectual mediante el dominio implícito de las reglas de la producción escrita en las distintas disciplinas ([Carlino, 2005a](#)). En todas las materias de una carrera universitaria se recomiendan distintos textos como material bibliográfico de consulta para que los y las estudiantes dispongan de bases teóricas que les faciliten la comprensión de los contenidos de la disciplina. En este sentido, el uso de la bibliografía en el ámbito académico es una necesidad a lo largo de todo el proceso de formación universitaria ([Serrano y Sánchez y col., 2020](#)). En palabras de [Carlino \(2003\)](#):

“...leer bibliografía auténtica de la disciplina es indispensable para poder analizar las corrientes teóricas, apreciar la complejidad de sus razonamientos y examinar las bases empíricas en las que se apoyan. Esto no se logra a través de

manuales diseñados para enseñar la materia, ya que estos textos son útiles para organizar el acceso a un campo de estudios, pero -por su misma naturaleza- alisan las complicaciones intrínsecas a la discusión teórica, uniformizan las tonalidades de cada punto de vista y privan al lector de conocer la gama de problemas no resueltos que hacen al empeño mismo de la ciencia”.

La interpretación de la información de textos académicos genuinos de una materia puede resultar abrumadora para muchos estudiantes, y más aún al comienzo de su carrera universitaria, por no poder contar con los conocimientos, tanto generales como particulares de la disciplina, que les permitan reflexionar y procesar toda esa nueva información e integrar gradualmente lo conocido y lo nuevo, y también por no haber adquirido aún el dominio del lenguaje académico de la comunidad discursiva en la que se incorporan (Carlino, 2003). Con frecuencia no tienen acceso a los libros originales completos, o si la tienen suelen usar solo textos aislados de ellos, sin relacionar la información de los capítulos precedentes ni posteriores. Este tipo de “recorte textual”, generalmente asociado a presupuestos universitarios ajustados y, en ocasiones, con la despreocupación docente, dificulta al estudiantado ubicarse dentro de lo que lee (Carlino, 2003). Si los textos sugeridos en la bibliografía contienen información tácita, que los autores suponen que el lector puede reponer, no serán adecuados para el momento académico del estudiante, pues se trataría de un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes (Carlino, 2003, 2004a,b).

La escritura de textos didácticos por parte de los docentes de una materia podría ayudar a facilitar el abordaje de los contenidos sin que ello limite el desarrollo de la capacidad comprensiva e interpretativa de los y las estudiantes. Sin embargo, en este Trabajo Final Integrador (TFI) se considera que la escritura de este tipo de textos es un gran desafío y puede traer aparejadas problemáticas en los y las docentes comparables con aquellas tan abordadas y analizadas en profundidad en los y las estudiantes (Carlino, 2003, 2004a,b; 2005a,b). Como docentes universitarios practicamos la escritura de distintos tipos de textos y géneros académicos, y así como para los y las estudiantes universitarios resulta desafiante el pasaje e integración a una comunidad discursiva universitaria, los y las docentes también atravesamos por procesos de aprendizaje continuo al momento de escribir textos para estudiantes.

Las prácticas letradas son el objeto de estudio y la unidad básica de la literacidad o alfabetización y como práctica social conforman y delimitan la propia comunidad discursiva. En otras palabras, son los modos de leer, escribir y hablar en un ámbito disciplinar. Son actividades que integran la escritura, como material observable, con elementos abstractos, como valores, actitudes, concepciones y sentimientos de los

autores y sus lectores. Estas prácticas y sus textos están organizadas en esferas de actividad, disciplinas o ámbitos. Como docentes que formamos parte de la comunidad letrada trabajamos en instituciones académicas particulares, donde se llevan a cabo estas prácticas de acuerdo a un organigrama y una organización determinados (Cassany, 2006).

En relación con lo expresado, según el tipo de dedicación de los cargos docentes existen marcadas diferencias en la práctica de la escritura académica, dado que para aquellos que tienen dedicaciones exclusivas escribir es tarea obligatoria en el marco de los proyectos de investigación y extensión en los que participan, en tanto que para docentes con dedicaciones simples la escritura no los atraviesa de igual modo. En este contexto, la escritura de textos didácticos para estudiantes no es tan exigida ni practicada como la escritura de artículos científicos, proyectos, revisiones, por mencionar solo algunos, y eso lleva a subestimar su importancia y a desestimar su ejercicio.

La práctica de la escritura de textos didácticos para la enseñanza es el eje de este trabajo. Su caracterización y el conocimiento de las problemáticas docentes asociadas a su ejercicio brindarán herramientas para mejorar la comprensión de los y las estudiantes. Que los y las docentes mejoremos nuestra forma de escribir no implica necesariamente que podremos enseñar a escribir a los y las estudiantes, pero sí facilitaremos la comprensión de contenidos disciplinares al facilitar un abordaje acorde a las necesidades del estudiantado en el momento de la carrera en la que se encuentran.

2. Caracterización del tema y problema, contextualización y justificación

En el presente trabajo se indagó sobre la práctica de la escritura de textos académicos de los y las docentes del primer año de la carrera de Ciencias Veterinarias, focalizando, particularmente, en la redacción de textos orientados a la enseñanza de grado cuyo fin es facilitar, promover y fortalecer el aprendizaje de los y las estudiantes. Asimismo, se abordaron las experiencias o vínculos de los y las docentes con la escritura en general, para analizar, en el marco de esta indagación, la posible articulación existente entre esa experiencia y la escritura de textos académicos orientados a favorecer el aprendizaje.

Este Trabajo Final Integrador se realizó bajo la modalidad de indagación exploratoria. La indagación puede ser entendida como la habilidad para convertir a los interrogantes que surjan de la realidad en un instrumento para orientar su rastreo en esta última y

comprender los modos en que se configura ese objeto de estudio. El componente exploratorio de esta modalidad tiene que ver con el tipo de actividades que invita a realizar: identificar conceptos, suposiciones, teorías; usar el pensamiento lógico, crítico y reflexivo que conduzca a pensar en explicaciones alternativas (Camacho y col., 2008).

La indagación exploratoria es una forma de promover el espíritu de la investigación docente, con el fin de reconocer problemas, formular nuevos interrogantes, identificar áreas inexploradas, caracterizarlas y obtener información de ellas como un medio para fortalecer la propia práctica docente y el *currículum*, además de generar una comunidad docente crítica (Abero y col, 2015). Según el perfil del docente-investigador, este puede investigar para producir conocimiento y, a su vez, resolver problemas de la práctica, formulando las teorías; o puede tener un perfil que recurre a la investigación para promover su desarrollo profesional, con el principal objetivo de solucionar cuestiones propias de la práctica y no tanto en la construcción de saberes con rigor científico (Enríquez, 2007).

La modalidad indagación exploratoria permite a docentes-investigadores construir conocimientos que describan profundamente la práctica docente y sirvan de base para formular interrogantes y así resignificar las acciones pedagógicas que se efectúan en el contexto socio-histórico particular de cada aula e institución (Enríquez, 2007).

La presente indagación se realizó en el contexto de la materia Histología y Embriología del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Al tratarse del primer año universitario, se reconocen en la mayoría de los y las estudiantes diversas dificultades en la práctica de la lectura y la escritura, descritas, caracterizadas y analizadas por distintos autores, que requieren de un accionar docente que contemple los tiempos que los y las estudiantes necesitan para adaptarse a los nuevos contenidos y al lenguaje disciplinar y académico propio de cada materia de la carrera (Ortega, 1997; Carlino 2009).

En relación con la experiencia escritural de materiales de enseñanza, un equipo de docentes de la cátedra ha tenido la oportunidad de presentar un proyecto para la redacción de un libro en español y en formato digital sobre la Histología de las aves en una convocatoria para la redacción de libros de cátedra impulsada por la UNLP. El proyecto presentado en ese entonces fue seleccionado y a partir de ese momento se comenzaron a redactar diferentes capítulos junto a docentes de otras cátedras de la misma unidad académica, como la de Anatomía, y docentes de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP, pertenecientes a las cátedras de Anatomía Comparada, Zoología III vertebrados y Ornitología. Esta primera experiencia de

escritura conjunta resultó en un libro que permitió llenar, en forma muy completa y actualizada, un área de vacancia de bibliografía en español con los aspectos comparativos más relevantes que caracterizan a los diferentes sistemas y órganos de las aves.

La experiencia descrita enriqueció la formación disciplinar de quienes participaron, al tener que estudiar, investigar, ampliar y actualizar sus propios conocimientos disciplinares, junto al reto de comunicarlos en forma escrita y contextualizada para estudiantes de grado y posgrado. Además, fue un desafío para quienes tenían poca o nula experiencia en la escritura académica general, y particularmente de textos para la enseñanza. Quienes fueron escritores más inexpertos contaron con el apoyo y la revisión por parte de los más experimentados.

En el año 2019 se realizó una nueva convocatoria de la Colección libros de cátedra promovida por la UNLP, y nuevamente un equipo de docentes de esta cátedra participó en la redacción de otro libro, en esta oportunidad sobre histología veterinaria de los mamíferos. Se trató de una nueva experiencia para desarrollar prácticas de escritura académica de textos para la enseñanza. Muchos docentes que habían participado en la experiencia anterior también formaron parte de este nuevo proyecto de libro de cátedra, en tanto que para otros fue su primera incursión en este tipo de proyectos.

A continuación, se describirá el contexto que motivó esta indagación, comenzando con una breve referencia de las características de la materia y del equipo de trabajo docente. Como se mencionó previamente, se realizó en la cátedra de Histología y Embriología del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria, de la UNLP. El equipo docente es numeroso y está constituido por un titular, una profesora asociada, una profesora honoraria, seis profesoras adjuntas, siete jefe/as de trabajos prácticos, nueve auxiliares diplomados/as y siete ayudantes alumnos (incluyendo rentados y adscriptos). La trayectoria en el ejercicio de la docencia del equipo es muy diversa, independientemente de la antigüedad en un determinado cargo. Muchos docentes poseen más de 15 años de trayectoria (jefes y profesores), e incluso algunos han superado los 40 años. Al tratarse de cursos del primer año de la carrera, la cantidad de inscriptos suele superar los 1000 estudiantes en el primer cuatrimestre, y casi 800 en el segundo. Si bien el plantel docente es numeroso, la relación docente-estudiante nunca llega a ser óptima.

Los cursos que dependen de esta cátedra pertenecen administrativamente al departamento de Ciencias Básicas y corresponden a Biología Celular y del Desarrollo e Histología. Ambos cursos son coordinados por diferentes profesores, pero las dinámicas de trabajo son previamente consensuadas entre profesores en primera

instancia y luego con el resto del cuerpo docente, y son llevadas a cabo según un cronograma académico institucional preestablecido. Se dictan clases teóricas y prácticas presenciales, si bien algunas de ellas se complementan virtualmente. Ante la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 en el año 2020 la modalidad de ambos cursos fue totalmente virtual durante dos años, hecho que motivó cambios sustanciales para el desarrollo de los contenidos disciplinares en ese período. En relación con la bibliografía recomendada para ambos cursos se trata, en su mayoría, de textos en español y, particularmente los de Histología, de medicina humana; en ocasiones se elabora algún material complementario, generalmente audiovisual, o se comparten artículos académicos relacionados, siendo escasa la redacción de material didáctico específico por parte del equipo de docentes.

Durante el periodo 2020-2022 se fueron redactando los capítulos del libro Introducción a la Histología Veterinaria y si bien no se trataba de su edición final, luego de varias revisiones de los manuscritos originales se pusieron a disposición de los estudiantes para que contaran con un material textual propio de la cátedra y con intenciones de complementar las lecturas de otros textos y del material audiovisual que por ese entonces se iba elaborando en el contexto de la emergencia sanitaria que se estaba atravesando. La necesidad de elaborar textos para la enseñanza puso en evidencia debilidades en la escritura y la existencia de diversas dificultades al momento de tener que elaborar un texto genuino con contenidos disciplinares y destinado a lectores estudiantes en el comienzo de su carrera universitaria. Si bien muchos de las y los autores de los capítulos del libro contaban con cierta experiencia en el campo de la escritura académica, muy pocos la tenían en la redacción de un texto para la enseñanza.

Mi rol como autora de capítulos de dos libros de tipo didácticos o formativos me ha permitido vivir e identificar problemáticas compartidas por el equipo docente que motivaron el interés por caracterizar, mediante una indagación, nuestra práctica escritural docente en la cátedra de Histología y Embriología de la FCV, UNLP, para entender su dinámica actual y conocer cuán preparados se perciben las y los docentes universitarios involucrados para incorporarla y utilizarla en la enseñanza, más allá del trabajo escritural colectivo que implica formar parte de la autoría de un libro de cátedra. Así como los y las estudiantes no nacen escritores, y mucho menos, escritores académicos, los y las docentes tampoco. Sin embargo, naturalizar que por ser docentes debemos dominar la escritura académica, ya sea científica o con fines pedagógicos, puede conducir a subestimar la existencia de la problemática que, a su vez, por desuso o mal uso, podría impactar negativamente en la enseñanza y, por ende, en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Existen muchos trabajos en relación con la escritura académica de estudiantes con profundos análisis de sus problemáticas en los distintos niveles educativos, pero son escasas las referencias a las características y problemáticas docentes al momento de ejercer nuestras propias prácticas.

Indagar en la caracterización de nuestras prácticas escriturales permitirá identificar sus fortalezas y reconocer sus debilidades con el fin de contribuir a su fortalecimiento y, en consecuencia, a la mejora de la enseñanza con el consiguiente impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Por todo lo expuesto, en el marco del este TFI, se exploró la escritura académica docente y se analizó en forma crítica y reflexiva la información obtenida, sin perder el eje central de producir nuevo conocimiento que sume valor agregado a nuestras prácticas de enseñanza.

2.1. Caracterización del problema objeto de la indagación

El interés explicitado por el tema abordado surgió a partir de ciertos interrogantes. Entre ellos, ¿qué experiencia tienen los y las docentes de la cátedra en la producción de textos académicos?; ¿qué particularidades se pueden recuperar de ellas?; ¿con qué frecuencia y qué tipo de textos académicos escriben?; ¿cuáles fueron las motivaciones que llevaron a producir textos escritos destinados a estudiantes?; ¿cuáles son las dificultades y los obstáculos que enfrentan al momento de escribir un texto?; ¿a qué conocimientos o saberes apelan para escribir y qué estrategias y procedimientos psicolingüísticos caracterizan su escritura? En relación con este aspecto, ¿cuál es la valoración personal que los y las docentes otorgan a la práctica de la escritura de textos que posibiliten transformarlos en un recurso adicional y complementario de la enseñanza?; ¿qué ventajas y desventajas consideran que posee la escritura para la comunicación de los saberes de la disciplina, en comparación con la oralidad? Finalmente, es de interés considerar ¿cuál es la valoración de los y las docentes acerca del uso de sus propios textos académicos para reducir las dificultades existentes en el uso del lenguaje disciplinar y la alfabetización académica de los y las estudiantes, especialmente en el primer año de una carrera universitaria?

Frente a este panorama, en este trabajo de indagación se propone centrar el análisis en la práctica escritural de textos académicos para la enseñanza realizados por los y las docentes universitarios del grupo en estudio, entendiendo que esta práctica se encuentra orientada a facilitar el aprendizaje de los y las estudiantes, y a conocer cómo se la puede aprovechar como un recurso que acompañe su alfabetización académica, de manera tal de sumar la escritura a la tradición oral de la enseñanza.

Las competencias para dominar la escritura o la oralidad no son similares en la comunidad docente. Algunas personas tienen mayor habilidad para escribir que para comunicarse mediante discursos orales; otras, por el contrario, son expertos oradores, pero con dificultades a la hora de tener que realizar textos escritos (Cassany 1995; Cassany, 1988; Cuenca Orinyana y Funes, 2011). Esta heterogeneidad puede contribuir a sobrestimar, subestimar o desestimar la existencia de una problemática con la propia escritura. *A priori*, pareciera que el nivel de dificultad para la escritura académica de material de enseñanza es bajo, dado que se trata de los contenidos disciplinares, conocidos y de uso habitual, y se espera que sean más fáciles de escribir que, por ejemplo, un proyecto o trabajo de investigación o extensión. Sin embargo, según desde qué dimensiones se estudie y analice este tipo de práctica escritural, podríamos encontrarnos con una mirada mucho menos simplista.

Las problemáticas de la escritura académica estudiantil han sido foco de mayor atención que la de docentes universitarios. En esta indagación se caracterizaron las prácticas de escritura académica, tomando como material de análisis la experiencia en la redacción de los capítulos de un libro de histología veterinaria destinado a la enseñanza de grado para discernir si es correcto asumir que existen problemas relacionados con la práctica de la escritura en docencia.

Reconocer debilidades y fortalezas en la escritura docente, permitirá eventualmente considerar la posibilidad de solicitar el acompañamiento institucional con programas formativos sobre escritura académica general y específica para textos destinados a mejorar la enseñanza, con el fin de perfeccionar ciertas habilidades o de adquirir otras, y explotar, de este modo, el potencial epistémico que tiene la escritura para ser utilizada como recurso fundamental en la enseñanza.

2.2. Indagaciones o antecedentes preexistentes

La práctica de la escritura académica universitaria ha sido y sigue siendo motivo de preocupación y ha llevado a la realización de numerosos estudios en educación sobre la alfabetización académica. La mayoría de las propuestas e investigaciones sobre producción académica se han centrado en el análisis de las dificultades que tienen los y las estudiantes (pregrado, grado y posgrado) en la lectura y escritura de textos, cómo se relaciona la escritura con el aprendizaje y la enseñanza, qué factores institucionales y personales facilitan y dificultan ambas prácticas, cuáles son sus características, cómo se ocupan los y las docentes y las unidades académicas de facilitar su adquisición, por mencionar solo algunos de los temas más abordados (Carlino, 2004,2005a,b; Choís Lenis y Jamarillo Echeverri, 2016).

Pese a contar con numerosas investigaciones sobre escritura académica en sus diversos géneros, son escasas las indagaciones sobre la práctica de la escritura académica general de docentes universitarios, sus problemáticas, dificultades, percepciones y formas de desarrollarla, y más aún con respecto a aquellas que corresponden a textos didácticos destinados a estudiantes.

En este sentido, [Patiño Garzón \(2006\)](#) enuncia algunas razones que podrían dar cuenta del escaso abordaje de la temática a nivel investigativo. En primer lugar, la creencia de que los y las docentes cuentan con esta competencia naturalmente; en segundo lugar, el hecho de reconocer a la oralidad como la herramienta principal del ejercicio docente; finalmente, el lugar poco relevante que se le asigna a la escritura dentro de la labor académica. Este último punto se ve todavía más afectado en lo que respecta a la escritura de material de enseñanza, en virtud de la mayor importancia que tienen las publicaciones de índole científica para la promoción o mantenimiento de los cargos jerárquicos docentes. De este modo, [Patiño Garzón \(2006\)](#) expresa que la docencia universitaria de la actualidad es el producto de un sistema que no ha utilizado a la escritura como estrategia de aprendizaje. Al parecer, tampoco la ha explotado como un recurso para la enseñanza.

En la docencia universitaria se desarrollan múltiples funciones además de la enseñanza. Las tareas de investigación, extensión y algunas otras actividades administrativas y de gestión, dan cuenta de una diversidad funcional, y en todas ellas escribir es un denominador común. Por lo tanto, la escritura es una práctica que la atraviesa en más de un contexto, pese a ello poco se reflexiona al respecto.

En su artículo sobre el rol del profesor universitario, [Más \(2011\)](#) enuncia diferentes competencias y unidades competenciales, que serían las actividades vinculadas con esas competencias, para hacer un buen ejercicio de la docencia e investigación. Entre las competencias relacionadas con la función docente menciona la selección y diseño de recursos didácticos para la producción de guías de docencia de acuerdo a las necesidades, contexto y perfil profesional del estudiantado y que contribuyan a ampliar o mejorar las competencias profesionales. Una interesante reflexión a la que llega el mismo autor es que la mayoría de los y las docentes universitarios, pese a trabajar en la institución formativa de mayor nivel, en su gran mayoría carecen de una formación específica para ser docentes, ya que en muchos casos han ingresado a las instituciones luego de una extensa formación y dominio de los contenidos propios de su área sin que ello garantice su competencia docente. Además, no todos tienen formación pedagógica, ya sea porque no han sentido la necesidad de formarse en el área o porque la institución en la que trabajan tampoco se las ha exigido. En línea con este pensamiento, y ya profundizando en las actividades docentes relacionadas con la

práctica de la escritura académica, los y las docentes tampoco cuentan con una preparación acorde previa, ni se exige contar con ella. Sin embargo, como se mencionó previamente, la escritura está estrechamente ligada con todas las funciones que se espera que un/a docente desarrolle. [Jimenez Rodriguez \(2017\)](#) también reflexiona sobre este aspecto y suma razones a las mencionadas previamente sobre la escasez de indagaciones acerca de la escritura docente. Entre ellas, el posible temor de los y las docentes a la crítica y ridiculización cuando sus escritos quedan a disposición de sus pares y demás miembros de la comunidad. Por ello, en algunos casos, frente a este temor individual, la escritura en colectivo constituye una alternativa que puede, además, colaborar en el aprendizaje de su práctica. Asimismo, otras causas que menciona son la escasa preparación con talleres o cursos formativos en la escritura y el desbalance en la distribución de las cargas horarias de las distintas tareas docentes, muchas veces con excesos en las de índole administrativo, y que van en detrimento de la práctica de la escritura académica.

A este respecto, [Carlino \(2004a\)](#) definió cuatro problemáticas en la enseñanza de la escritura para estudiantes inexpertos que, a su entender, también podrían ser extensibles a los y las docentes inexpertos en esta temática: la falta de consideración por el lector, principalmente cuando se escribe una prosa basada en el autor, en lugar de la basada en el lector; el desaprovechamiento del carácter epistémico de la escritura, en otras palabras, poder transformar el conocimiento a partir de lo que se sabe de un tema; la superficialidad de la etapa de revisión de los textos, se critica poco lo escrito y cuesta sacrificar o despojarse de lo ya expresado para transformarlo en algo mejor y, finalmente, la postergación del momento en el que se debe empezar a escribir. Esto último podría ser un motivo por el cual cuesta iniciar cualquier tipo de actividad escritural: no se automatiza ni se naturaliza como una parte de las actividades docentes, motivo por el cual ante la necesidad de escribir aparecen tensiones y ansiedades que pueden conducir a rechazarla, en vez de aceptarla como un desafío y un modo de repensar lo que sabemos. En la actualidad, la competencia de escribir está tan naturalizada que se cree que cualquier individuo puede hacerlo. Sin embargo, aprender a escribir es un proceso que se adquiere con la práctica sistematizada y a largo plazo, siendo erróneo pensar que con la alfabetización inicial sea suficiente ([Kloss-Medina y Muñoz, 2021](#)).

En un estudio llevado a cabo por [Castronovo y col. \(2001\)](#) acerca de la problemática de la escritura de los y las docentes universitarios se deja en evidencia que ni la realización de un ejercicio continuo de la escritura ni el hecho de ser profesionales, por contar con una formación de grado o incluso de posgrado, constituyen garantías de que dicha práctica escritural se adecúa a los códigos y criterios del mundo académico,

o que su enseñanza o transmisión llegará a los y las estudiantes. En este trabajo, los autores analizaron distintas formas en que la escritura docente podría obstaculizar o facilitar el desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, desde la confección de las preguntas y consignas de los exámenes, la elaboración de un programa de estudios que sirva como texto pedagógico y académico, hasta la redacción de textos propios de la asignatura para ser usados como recursos didácticos. Pese al interesante análisis, en este estudio poco se profundiza sobre los factores causales que les dan origen. Sin embargo, se plantea la posibilidad de poner a la escritura de los y las docentes en el foco, como objeto de revisión, análisis y reflexión, según los criterios y normas propias de cada universidad.

El aprendizaje de la escritura no se adquiere una sola vez y para siempre, sino que se trata de un proceso en constante evolución, no es algo que se desarrolle naturalmente, como tampoco se puede garantizar su adquisición con el paso de un nivel formativo a otro (Chois Lenis y Jamarillo Echeverri, 2016). Tal como sostiene Piatti y col. (2019):

“La escritura académica resulta entonces una práctica vertebradora que atraviesa o debería atravesar los niveles educativos de la vida universitaria” (p.497).

Desde la perspectiva de los y las docentes resulta de especial interés promover la divulgación escrita de textos didácticos, para que a través de nuestros propios textos exponamos nuevas ideas sobre los contenidos disciplinares, reformulemos y reflexionemos sobre conceptos e informemos sobre hechos que los y las estudiantes destinatarios necesitan o deben conocer. Por este motivo, resulta central asegurar la formación de profesores como productores de textos y considerar como eje de la formación el conocimiento didáctico en relación con la lectura y la escritura. El acceso a textos originales destinados especialmente a estudiantes podría contribuir a concientizarlos sobre la necesidad de profundizar y actualizar su saber en forma permanente (Lerner, 2001).

En este contexto, parece evidente que se debe dejar de considerar que escribir textos académicos es una consecuencia natural del saber y hacer docente. Saber escribir no es sinónimo de ser escritores competentes en el ámbito académico. Según Cassany (1988), la competencia en la escritura requiere del dominio del conjunto de conocimientos de gramática y lengua que tienen los escritores en su memoria y del conjunto de estrategias comunicativas que se usan para producir un texto. La transformación a escritores competentes surge cuando se dominan estos aspectos. Además, es necesario conocer los contenidos de lo que se quiere escribir. Dubois

(1990) expresa que el saber es una condición necesaria para el hacer, pero no es una condición suficiente. No alcanza con conocer el proceso de escritura “desde afuera” (p.1), sino que hay que vivirlo “desde adentro” (p.1). En este sentido, el mismo autor considera que los y las docentes deben demostrar cómo la lengua escrita es parte de la existencia cotidiana; para ello es necesario que se posicionen como lectores y escritores críticos de sus propios textos, y así puedan transformarlos. De este modo, se podrá allanar el camino para estimular el desenvolvimiento de ese mismo potencial en los y las estudiantes.

A modo de cierre, estos antecedentes permiten identificar que existen diversos aspectos que se desconocen de la práctica de la escritura académica, en especial, la destinada a la textualización de material que sea complementario para la enseñanza. Considerando que la escritura académica de los y las estudiantes universitarios es un tema actualmente vigente y que se aborda desde distintas perspectivas en el mundo académico, resulta de interés dar espacio a la exploración de aquella que involucra a los y las docentes.

3. Objetivos de indagación

3.1. Objetivo General

Caracterizar los procesos de escritura de textos académicos formativos que son elaborados por los docentes de la cátedra de Histología y Embriología de la FCV de la UNLP, para identificar las fortalezas y debilidades que atraviesan su práctica.

3.2. Objetivos específicos

- Indagar las concepciones, intereses, motivaciones y valoraciones que tienen los y las docentes acerca de la redacción de textos académicos formativos disciplinares, como apuntes y libros de libro de cátedra, con el propósito de comprender cómo influyen en su práctica de escritura.
- Realizar un diagnóstico en torno a las preocupaciones, dificultades y obstáculos que se presentan a la hora de realizar textos académicos para la enseñanza, con el fin de pensar en herramientas que contribuyan a adquirir o complementar las competencias necesarias para superarlos.

- Analizar la experiencia de los y las docentes en la escritura académica general para establecer posibles relaciones entre esas prácticas escriturales y las singularidades y problemáticas de escribir textos formativos disciplinares destinados a la enseñanza.
- Describir las características que posee la escritura de textos, tales como un libro de cátedra o similares, para la enseñanza, en cuanto a estilo, registro y contextualización.
- Explorar las estrategias, normas y recursos discursivos a las que apelan los y las docentes para adquirir una identidad como escritores y autores de este tipo de texto académico.

4. Marco conceptual

Las competencias lingüísticas se refieren al conocimiento que se tiene de la propia lengua, la capacidad del ser humano para construir y entender un número infinito de oraciones siguiendo diferentes reglas gramaticales. Esta competencia es parte de un concepto aún más amplio: la competencia comunicativa, en el que quedan incluidas la competencia lingüística propiamente dicha, la competencia sociolingüística (relacionada con la capacidad de adaptar lo que se quiere comunicar a un fin, a ciertos destinatarios, un espacio físico y temporal), y la competencia discursiva (capacidad de elaborar un mensaje según las convenciones del tipo de comunicación) ([Cuenca Orinyana y Funes, 2011](#)).

En el mundo académico la escritura y la oralidad son dos competencias lingüísticas utilizadas, en mayor o menor medida, para la enseñanza, como medios de comunicación del conocimiento. Con la alfabetización académica se espera que estas mismas competencias sean dominadas por los y las estudiantes, desde su ingreso y durante su transcurso en la comunidad universitaria de grado, e incluso en el posgrado. Para ello, es necesario que se les enseñe y aprendan cómo hacerlo. Sin embargo, en el entorno en el que me desenvuelvo y como lo plantean distintos autores ([Carlino, 2004a,b](#); [Patiño Garzón, 2006](#); [Jimenez Rodriguez, 2017](#)), pareciera que una vez ya profesionalizados como docentes y/o docentes-investigadores universitarios, no hay necesidad de plantear cuánto de esa problemática podría seguir vigente, más aún teniendo en cuenta que en una gran variedad de actividades la frontera entre la oralidad y la escritura se torna difusa ([Cassany, 1999](#)).

En los últimos tiempos se han desarrollado numerosos trabajos de investigación sobre la escritura académica de estudiantes universitarios. En este sentido, el tema se ha abordado desde distintos enfoques, pero principalmente con “el foco” en el estudiantado. De este modo, se han desarrollado estudios para comprender las dificultades que se presentan al momento de escribir; en los que se analizan el rol y la responsabilidad docente e institucional en la alfabetización académica del estudiantado, y se mencionan los posibles factores que pueden promover y/o dificultar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica (Carlino, 2004, 2005a,b).

Es posible pensar que esta centralización de la atención en el estudiantado deje de lado la posibilidad de plantear interrogantes acerca del dominio y práctica escritural docente, quienes somos considerados, implícitamente, escritores maduros o experimentados. De hecho, esta concepción naturalizada de experticia escritural docente y las poco cuestionadas habilidades y dificultades que podemos tener a la hora de utilizar a la escritura en nuestras actividades docentes de rutina, nos excluye como posibles partícipes de una problemática similar a la identificada en el estudiantado. Por lo tanto, resulta crítico este hecho de subestimar o negar la posibilidad de reconocer que pese a ser docentes, también podríamos estar vivenciando dificultades similares a las evidenciadas en nuestros estudiantes, y que los problemas con la escritura no serían tan solo exclusivos de una etapa formativa específica, como cuando se ingresa a una nueva comunidad discursiva (Castronovo y col., 2001; Carlino, 2004a,b), sino más bien se pueden trasladar a las diferentes etapas y actividades de desarrollo profesional. Desde esta óptica, intentar escribir textos de tipo formativo, cuyos destinatarios son los estudiantes, podría representar el ingreso a una nueva comunidad discursiva para los y las docentes.

4.1. Concepto de textos y géneros

Escribir no es una capacidad innata. La escritura implica un proceso de organización de ideas que se transforman en un medio de comunicación y un instrumento epistemológico del lenguaje (Cassany, 1988; Cassany 1995; Carlino 2006; Castelló y col., 2011).

Al escribir podemos comunicar información sin límites espaciales ni temporales. Escribir implica hacer una reflexión diferente a la que puede surgir desde la oralidad; se generan contenidos nuevos, se transforman las ideas y los pensamientos. La estabilidad de las palabras escritas de un texto permite tenerlas enfrente, reflexionarlas, volver a pensarlas para finalmente modificarlas si es necesario. De ahí que existan pasos metodológicos durante la escritura que incluyen un primer momento

de planificación (preescribir), uno de textualización (escribir) y uno de revisión (reescribir y editar). Pero esta metodología es incompleta si no se contemplan los contextos de las situaciones comunicativas en los que se desarrollan (Cassany 1995; Cassany, 1988; Carlino 2006; Castelló y col., 2011a,b).

A continuación, se expondrán algunos conceptos básicos útiles para comprender el proceso de la escritura. Para comenzar, resulta de interés definir qué es un texto o discurso, qué tipos o tipología de textos se pueden escribir y cuáles son las propiedades que caracterizan a los textos.

Se considera **texto o discurso** a los productos verbales orales y escritos que incluyen dimensiones lingüísticas, funcionales y comunicativas en su construcción y en el que interactúan o se plasman distintos tipos de conocimientos. Un texto constituye la unidad comunicativa lingüística máxima, resulta de relacionar la expresión lingüística con su contexto, el que depende de la situación en la que se produce la comunicación. La definición de texto invita a considerar al menos tres dimensiones. En primer lugar, una comunicativa, debido a que es el producto de una actividad social con información explícita e implícita en el marco de ese acto comunicativo. En segundo lugar, una dimensión pragmática, que añade componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla y que atañen a los aspectos situacionales o sociales externos del uso de la lengua. Finalmente, una dimensión cultural, en la que el texto tiene una organización interna con reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Alexopoulou, 2010; Cuenca Orinyana y Funes, 2011).

Los textos poseen formas específicas y adaptadas a diferentes situaciones sociales y esferas comunicacionales con las que se asocian. Por este motivo se define a la escritura como una práctica socialmente situada (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Alexopoulou, 2010; Cuenca Orinyana y Funes, 2011). En este sentido, Dolz y Gagnon (2010), sostienen que “El hecho de que un texto singular presente características comunes a otros textos producidos en situaciones similares permite su identificación como perteneciente a un género” (p. 501).

En este sentido, el concepto de **género** agrupa a textos que comparten una estructura convencional, predeterminada, y que forman parte del repertorio comunicativo de las personas. Por lo tanto, son agrupaciones de textos que cumplen funciones sociales similares y tienen características formales en común. La mayoría de nuestras actividades sociales son discursivas y se realizan en un ámbito o esfera comunicacional con situaciones comunicativas que implican el uso de géneros. Un género incluye todos los posibles usos de un lenguaje, este último contemplado como

una actividad social (Camps Mundó, 2000; Camps Mundó y Castelló, 2013). En este sentido, Camps Mundó (2000) afirmó:

Los géneros se conciben como la institucionalización de actividades verbales que comparten todas aquellas personas que participan en tipos determinados de intercambios sociales y culturales por medio del uso de la lengua; son consecuencia de la acción que se lleva a cabo con la palabra en respuesta a contextos sociales recurrentes. (p.70).

Si bien los géneros cuentan con estabilidad en el lenguaje común y responden a situaciones arquetípicas, también son dinámicos y cambiantes, “se diversifican, desaparecen, surgen otros géneros nuevos a medida que la vida social y cultural se diversifica y cambia” (Camps Mundó, 2000, p.71). Por lo tanto, los géneros pueden modificarse según el ámbito en el que se usan, según el contexto, sin por ello perder su identidad (Camps Mundó, 2000).

En el género académico los textos son principalmente especializados (como las tesis), formativos (como manuales y libros) o divulgativos (como conferencias y notas de opinión) cada uno con diferencias en su estilo, modos y registro¹. En relación a los formativos o didácticos, se trata de textos que son elaborados para abordar determinados contenidos disciplinares y que complementan a los materiales bibliográficos que se recomiendan. Se pueden producir en forma individual o colectiva. Se trata de textos que no constituyen una síntesis o resumen, sino un material que surge como resultado de una reflexión por parte de los docentes sobre cómo abordar los contenidos disciplinares específicos, así como las formas de comunicarlo, su importancia en el contexto de la carrera y su integración con contenidos posteriores de otros cursos (Avendaño, 2020). El libro de texto también se ha definido como un estilo de escritura socialmente determinado, enmarcado por su objetivo institucional cuya finalidad no es presentar conocimientos nuevos, sino reproducir conocimientos ya sabidos, mediante un proceso que incluye la delimitación, selección y reformulación de los contenidos disciplinares de una materia y que esté en relación con el nivel de conocimiento de los estudiantes (Selander, 1990).

¹Se denomina registro a la variedad lingüística seleccionada para un texto, según el contexto inmediato en el que se produce, el tema, los participantes, el medio de comunicación y la intencionalidad. Ej: registros formales e informales.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/registro.htm

Este tipo de textos formativos tienen por finalidad contribuir a la enseñanza y favorecer el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Por lo tanto, en su composición es necesario que quien lo escriba incluya de algún modo su voz para hacer más comprensible a aquella de los autores que tomará como referencia y con quienes dialogará para originar su propio texto. En esta producción de un nuevo texto académico el/la autor/a adopta una posición mixta entre lector y escritor, ajustada a una situación de comunicación disciplinar específica, en la que integra en su propio texto la información que como lector supo adquirir de los autores que ahora son sus fuentes. Al escribir se necesita considerar qué es lo que se quiere comunicar, desde qué lugar y para quienes, además de adecuarse a las particularidades del género y el discurso disciplinar que le son específicos. El texto que se genere debe ser original y diferente al de las fuentes en las que se apoya, para valorar la identidad del nuevo autor. La integración de la información para construir un texto propio requiere de una comprensión lectora más exigente de las fuentes, una comprensión reflexiva diferente a aquella que podríamos tener cuando somos solo lectores ([Castelló 2009](#); [Castelló y col., 2011a,b](#)).

4.2. Tipos de textos

Según la finalidad comunicativa los textos se pueden clasificar en tipos o prototipos: argumentativos, cuando expresan la opinión del emisor o intentan dar fundamentaciones para convencer al receptor; descriptivos, si informan sobre el estado de las cosas; narrativos, si presentan hechos y acciones en una línea temporal; expositivos si pretenden explicar algo y, conversacional o dialógico, si se establece una interacción entre los interlocutores. Cabe aclarar que ningún texto es puramente de un tipo, sino que en su construcción se combinan tipologías, y se clasifican según la que predomine. De aquí surge el concepto de las secuencias textuales, entendidas como fragmentos del texto caracterizadas por una serie de rasgos o marcas y que tienen una finalidad comunicativa (conversacionales, narrativas, descriptivas, argumentativas y expositivas) ([Cuenca Ordinyana y Funes, 2011](#)).

Los textos también pueden clasificarse según el propósito que impulsa su lectura. De esta manera, los textos pueden ser de entretenimiento, informativos, académico-científicos y didácticos. Estos últimos, que son el eje de esta indagación, tienen por finalidad contribuir a la formación del conocimiento, con impacto directo en la formación intelectual y académica del lector al facilitar la organización, explicación y presentación de los contenidos de un tema ([Avendaño, 2020](#)).

4.3. Propiedades de un texto

La comunicación escrita, incluyendo la destinada a la formación de estudiantes, se hace mucho más fluida y eficaz cuando los textos presentan las siguientes propiedades: cohesión, coherencia y adecuación, entre otras. La coherencia y cohesión son propiedades del texto propiamente dicho, mientras que la adecuación se vincula principalmente con el contexto comunicacional. Se entiende por cohesión a la conexión que se establece entre cada una de las partes del texto e incluye procedimientos para relacionar las ideas oracional y extraoracionalmente. La coherencia alude al significado del texto; da cuenta de la existencia de una unidad de sentido y organiza la información mediante relaciones lógicas. La coherencia puede ser lineal, entre los elementos de una oración, de un párrafo o de los párrafos entre sí, global, en relación con la macroestructura (el contenido semántico, el sentido del texto) y superestructura (la organización de todas sus partes según el género discursivo), y pragmática (entre el texto y su contexto) que es en la que el lector participa. La adecuación del texto implica su adaptación al contexto discursivo, en otras palabras, a la situación de comunicación. Para ello, un texto es adecuado si la temática, la selección lingüística, el registro, la relación entre el emisor y el receptor, y la intencionalidad se ajustan a una situación comunicacional particular ([Bustamante y Moya, 2005](#); [Ordinnyana y Funes, 2011](#)). Obtener un texto que respete estas propiedades se alcanza con la experiencia en la escritura.

4.4. Escritura académica. Los textos académicos: la producción de textos para la enseñanza

¿Qué es la escritura académica? La escritura académica es aquella que se produce en el ámbito universitario y científico para la difusión del conocimiento, se materializa a través de diferentes textos que pueden ser elaborados tanto por estudiantes universitarios como por docentes e investigadores. No obstante, también se consideran textos académicos a aquellos que se difunden en ella, que circulan sin que hayan sido originados en el seno académico específicamente ([Camps Mundó y Castelló, 2013](#); [Reguera, 2014](#)).

Los textos académicos pueden tener distintos destinatarios. Pueden ser producidos y destinados por y para especialistas, como en el ámbito científico, o entre especialistas y no especialistas, como entre docentes y estudiantes. Por lo tanto, no todos los textos que se producen en la universidad comparten sus finalidades ni responden a las

mismas situaciones académicas ([Camps Mundó y Castelló, 2013](#); [Martín Sánchez, 2015](#)).

Cada comunidad discursiva comparte normas discursivas comunes que facilitan el entendimiento, particularmente en el ámbito académico, y que requieren del uso de la terminología disciplinar específica de dicha comunidad ([Tolchinsky, 2014](#)). Así, surgen distintos estilos de escritura para los diferentes géneros y tipos de textos, ya sea para elaborar exámenes, informes, programas de estudio, recursos didácticos (como libros, manuales, guías, apuntes), artículos científicos, revisiones bibliográficas, textos completos y resúmenes de conferencias, ponencias, encuentros, revisiones de libros, y otros documentos de interés académico o científico ([Tolchinsky, 2014](#); [Jimenez Rodriguez, 2017](#)).

Si bien algunos aspectos de la escritura pueden ser incorporados con la práctica, otros deben ser enseñados, para facilitar su apropiación, durante las prácticas discursivas de una comunidad. De esta manera, con la escritura se pueden comprender más profundamente los contenidos disciplinares de una especialidad. Al escribir se piensa de una manera diferente aquello que se intenta comunicar, porque se ponen en juego operaciones mentales que aclaran, enriquecen y ordenan la comprensión de lo que se está escribiendo ([Tolchinsky, 2014](#)). Este TFI se fundamenta en la idea de que esto es válido tanto para docentes como para estudiantes.

Como se describió anteriormente el género hace referencia a todos los posibles usos del lenguaje. Se trata de una forma de actividad social y como tal las producciones orales o escritas se realizan en ámbitos o esferas de comunicación que reflejan particularidades específicas de cada uno de esos espacios donde surgen y se comparten. Entre ellas, el contenido temático, el estilo, los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales que se usen, así como la composición o estructuración del texto ([Camps Mundó y Castelló, 2013](#)).

Partiendo de estas consideraciones se puede caracterizar al género académico según los ámbitos de comunicación y las actividades que en cada uno de ellos se realizan. Estas últimas difieren en el sentido y significado que le dan a la escritura, en su proceso de composición (individual o colectivo), en la especialización final del producto y en sus destinatarios. Estos sistemas incluyen al profesional, al de docencia, al académico propiamente dicho y al social ([Camps Mundó y Castelló, 2013](#)).

Los distintos sistemas de actividades dan cuenta de la diversidad de prácticas de escritura que se realizan en la universidad. En ocasiones, tanto estudiantes como docentes participamos con nuestra escritura en más de un tipo de actividad y en diferentes ámbitos. En este sentido, podremos encontrar que hay docentes que

escriben con mayor frecuencia textos propios del sistema profesional que aquellos que forman parte del sistema que involucra a las prácticas de enseñanza (Camps Mundó y Castelló, 2013; Hernández Vargas y Marín Cano, 2018). Por lo tanto, el desafío para cambiar de sistema y poder elaborar textos que tengan el sentido y significado que son propios de cada uno de ellos implica repensar las formas en que se concibe el texto, los recursos y reglas preestablecidas que lo caracterizan, nuestra posición como escritores, además de conocer a la comunidad lectora a la que va dirigido.

En las distintas comunidades disciplinares la comunicación escrita es un modo de difundir y compartir un conocimiento con el resto de los miembros de esa comunidad. Cabe aclarar que la actividad escritural científica, como la redacción de *papers*, es habitualmente la más practicada por aquellos docentes que además realizan tareas de investigación. Una de las razones posibles es que la publicación de artículos científicos es el principal mecanismo de promoción y crecimiento profesional, ya que la cantidad y calidad de estas publicaciones se utilizan como indicadores del rendimiento académico y, según el resultado, pueden posibilitar o no el crecimiento o ascenso jerárquico por los diferentes peldaños de una carrera académica (Tolchinsky, 2014). Esto permitiría entender por qué la práctica de la escritura de una determinada clase de texto por parte de un sector de la comunidad docente es más frecuente que otra.

4.5. Adquisición de una identidad como escritores. Escritores expertos e inexpertos

La escritura es un proceso que se aprende de manera gradual, se desarrolla escalonadamente, a partir de niveles básicos, como lo meramente reproductivo, hasta llegar a los más elaborados, como los epistémicos y críticos. La adquisición de experticia como escritores tiene que ver con aprender a pasar de una prosa basada en el autor a una basada en el lector; en atravesar un proceso de escritura que considere la retórica en la que se escribe, contemplando los contenidos en función de las necesidades de quien los leerán, para ello, se escribe y se reescribe hasta lograr un texto en el que confluyen y se complementan los conocimientos con las exigencias retóricas para escribirlo adecuadamente (Carlino, 2004a,b; Marinkovich Ravena y col., 2013).

Ser escritores académicos implica el manejo de varios instrumentos. No alcanza solo con tener los conocimientos sobre el tema del que se escribirá, o con conocer el proceso de composición de un texto y contar con los saberes lingüísticos, retóricos y formales que permiten construirlo. Resulta crucial poder regular el proceso de escritura

durante su construcción, sometiendo al texto a un proceso de revisión continua que permita corroborar si se encuentra en concordancia con los objetivos propuestos, si es adecuado para una comunidad lectora determinada y para una situación comunicacional específica. Este último aspecto es el que debemos perfeccionar en cada situación de escritura a la que damos inicio (Castelló, 1995; 2007). Se debe tener en cuenta la situación específica en la que se contextualiza la escritura, debido a que se trata no solo de un proceso mental-cognitivo, sino también socialmente situado, y quien escribe debe contemplar esa situación comunicativa en particular (Castelló y col, 2011 a, b).

En todo proceso de enseñanza se requiere alcanzar un conocimiento comprensivo de los contenidos de la materia precisamente para comunicarlos mejor. Por lo tanto, la escritura de material de enseñanza implica tener conocimiento didáctico del contenido, en otras palabras, conocer aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas concretos; dominar las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible y adaptarlo a las necesidades y características del estudiantado, teniendo en cuenta las concepciones, dificultades, motivaciones, autoconceptos e intereses de los y las estudiantes (Marcelo García, 1992). Sin embargo, esto no significa que se anula la posibilidad de que aquellos también realicen una escritura crítica posterior y resignifiquen esos contenidos.

De acuerdo con lo anterior, para establecer la calidad de un texto se necesita contar con conocimiento profundo del tema a escribir, conocimiento lingüístico (de reglas léxicas, gramaticales y ortográficas), conocimiento de la situación retórica y, finalmente, conocimiento del género textual. Asimismo, al ser la composición escrita un proceso cognitivo socialmente situado, es decir que comienza con los pensamientos del escritor y depende de una situación comunicativa específica, enseñar y aprender a escribir requiere cambios fundamentales tanto en los contenidos a enseñar como en la forma de enseñarlos (Castelló, 2002).

En este sentido, Castelló (2002) plantea que en el proceso de composición se deben enseñar y aprender una secuencia de actividades que garanticen la contextualización de la escritura, que aseguren la funcionalidad y el sentido del texto producido y que contribuyan a la evaluación del proceso formativamente. Si bien estas actividades están pensadas para los y las estudiantes, son compatibles también para todas las personas que utilizamos a la escritura académica sin ser expertos escritores. Estas actividades incluyen a las que preceden la escritura, como leer para escribir y hablar sobre lo que se conoce del tema; las que se desarrollan mientras se escribe, como el uso de pistas de una guía o pautas para pensar de forma adecuada a lo largo del proceso de composición, y las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas

cuando ya existe una primera versión del texto, para poner en marcha procesos de revisión que lo mejoren y concienticen al autor sobre el propio proceso de composición, sea mediante una auto o hetero evaluación, y que genere conocimiento útil para escrituras futuras.

Según la forma en que la que los escritores inician y diseñan sus textos se han descrito distintos estilos o perfiles, como el “buzo”, el “helicóptero”, el “*puzzle*” y el “caos” (Castelló, 2007). Cada uno de ellos comienza a escribir con posicionamientos y modos diferentes entre sí, pero todos encuentran dificultades, ya sea para comenzar a escribir o continuar lo iniciado. Todos estos perfiles pueden atravesar momentos de conflicto con su propio texto, sentir emociones poco gratificantes y hasta frustrantes que los alientan a abandonar su trabajo, o desvalorizar o subestimar su potencial como escritores. Pero los inconvenientes se pueden superar si se parte de una planificación preexistente, seguida de una textualización y una revisión reflexiva y profunda del texto inicial y todas sus versiones venideras. Además de estos perfiles, Cassany (1998) menciona al “escritor bloqueado”, que correspondería a aquel que, incluso habiendo adquirido muchos de los conocimientos propios de la lengua, no puede escribir o lo hace con dificultad, debido a que carece de las estrategias necesarias para hacerlo. Se trata de quienes escriben como hablan. Este tipo de escritores dan cuenta de cierta espontaneidad a la hora de escribir sus textos, como si fuesen discursos orales, sin recurrir a la revisión y reescritura tan esenciales.

Tanto estudiantes como docentes transitamos etapas formativas en nuestras prácticas de escritura. Partimos como escritores inexpertos, noveles o poco competentes, pero con el tiempo y la práctica vamos conociendo e integrando modos y competencias escriturales que nos transforman en escritores maduros o expertos (Cassany, 1988).

La experticia depende de varios factores, como el contexto en el que se desarrolla la práctica escritural en la que se incursione, debido a que se puede ser inexperto en la escritura de un determinado género discursivo, en tanto experimentado en otro (Cassany, 1988). También, influye la frecuencia con la que se realiza la práctica, el conocimiento de las convenciones lingüísticas y de los contenidos disciplinares; además, la capacidad de reflexionar y repensar sobre lo que se escribe denota madurez. No existe una división neta, preestablecida, de estas categorías, se trata de etapas formativas en la práctica escritural. El pasaje de la inexperiencia a la experiencia escritural no se logra por el solo hecho de recorrer una carrera universitaria y alcanzar la meta final. La evolución es continua, atemporal y gradual, con avances y retrocesos (Castelló, 1995; 2007). En palabras de Carlini (2004a):

La condición de experto o de principiante no son categorías absolutas, no son atributos que caractericen a los sujetos en sí mismos; son conceptos relacionales que sólo tienen sentido respecto de los contextos y de las prácticas de escritura en los que participan (o todavía no lo hacen) los que escriben. Quizá resulte útil pensarlos como fases recurrentes en la génesis del escritor, cada vez que se enfrenta a escribir sobre temas nuevos, en lugar de estadios sucesivos que se superarían de una vez y para siempre. (p. 324).

Según el nivel de experticia, existen diferencias en la forma de redacción y en la apreciación que tienen los escritores de su texto. Por ejemplo, los escritores expertos saben que la primera escritura de un texto nunca es la versión final. De ahí surge el concepto de “borrador”, la primera versión de un texto es un primer borrador que luego de transitar una o varias revisiones se transforma en el texto que pasará a ser la “versión final”. Aunque, los escritores expertos saben que aún su texto “final” y hasta aquellos publicados y que están a disposición para ser leídos públicamente, seguramente ante una nueva revisión encontrarán aspectos a ser mejorados, más aún si han sido valorados críticamente por los lectores a quienes iba destinado su contenido. En general, cuanto menos experiencia se tiene en la escritura, principalmente haciendo referencia a la académica, se cree que el primer borrador de un texto puede llegar a ser el definitivo. Un escritor experto sabe que esto no es verdad (Castelló, 2007). Por lo tanto, la experticia escritural se manifiesta en aquellos escritores que previo a escribir se toman un tiempo para planificar las ideas, objetivos, contenidos y el contexto discursivo en el que desarrollarán su trabajo (Castelló, 2000; 2007). Si bien se pueden utilizar distintas formas de organizar la planificación de un texto, lo importante no es seguir una secuencia o un modelo predeterminado, sino entender su significado para conocer el propio proceso de composición, analizarlo y dominar técnicas y procedimientos que permitan mejorarlo de forma estratégica, en otras palabras, ajustada a sus objetivos, posibilidades y contextos (Castelló y col. 2002).

En este sentido, el texto requiere de un proceso de revisión de extensión variable y que puede ser realizado por el propio autor o por otros, con el fin de mejorarlo. Para el primer caso, la autorrevisión, se necesita de un distanciamiento previo por parte del autor, y de una lectura profunda para identificar aquellas expresiones o párrafos que hayan quedado repetitivos, redundantes, confusos, incoherentes, o que simplemente

no dejen en claro aquello que se pretendió comunicar. Suele ocurrir que al escribir creemos haber dejado establecidas relaciones o ideas que nuestro texto no explicita; por ello, la revisión hecha por otras personas puede detectar esos inconvenientes, entre otros (Castelló, 2007). En línea con la etapa de revisión Kloss-Medina y col. (2020) sostienen que la incorporación de borradores es parte del proceso de escritura en el que el autor necesita volver sobre su texto e ir mejorándolo constantemente. Sin embargo, los escritores menos experimentados no siempre lo logran y por ello necesitan ser guiados. En este sentido, Kloss-Medina y col. (2021) propone la necesidad de contar con modelos didácticos que sustenten el desarrollo de la escritura en contextos académicos y disciplinares específicos, comenzando con definir el contexto, género y propósito comunicativo del texto que se escribirá; luego, realizar comentarios escritos sobre lo redactado en ese primer borrador; modificar el texto en consecuencia para transformarlo en otro borrador que será nuevamente revisado y comentado. Finalmente, se suma la autoevaluación o coevaluación y la socialización de la escritura, acciones que promueven la autorregulación como escritores en la disciplina y también como evaluadores del trabajo propio o el de otros. El desarrollo de estas etapas favorece que el escritor se distancie de su texto y así se fomenta el proceso de revisión.

También, existen diferencias en la forma en que revisan sus textos estos dos grupos de escritores. Para los escritores experimentados la revisión tiene como finalidad confirmar si el texto se acerca o no a sus objetivos o ideas iniciales, en tanto que para los otros es solo una forma de mirar a grandes rasgos el texto con el fin de encontrar errores menores (Cassany, 1988; Castelló, 1995, 2007).

Es importante dejar asentado que las etapas de planificación, textualización y revisión de un texto suceden siguiendo principios de recursividad, concurrencia e iteratividad, e implican tiempos y esfuerzos supeditados a la personalidad del escritor (sus creencias, valores, intereses, actitudes y motivaciones) y a las competencias y conocimientos sobre el tema a escribir (su dominio y complejidad) (Morles, 2003). A este respecto, Bustamante y Moya (2005) plantean:

La elaboración de un texto requiere una serie de competencias, entre las que resalta el conocimiento de estrategias metocognitivas, de las normas de la textualidad y de las reglas canónicas, pero el conocimiento de estos principios y normas no garantiza *per se* el éxito de la producción textual pues también intervienen las actitudes que hacia el proceso tenga el escribiente. Es

decir, la actitud con que enfrente la escritura y ésta, en muchas ocasiones, se ve afectada por lo punitiva que ha sido tradicionalmente la enseñanza de la lengua que ha sancionado cualquier error y, en general, se ha convertido en causa de castigos académicos e incluso corporales que de alguna manera ha generado el temor a la escritura. (p.81).

El proceso de revisión es complejo y su comprensión y gestión se complejiza con la experiencia del escritor. Al revisar el texto se buscan errores, fallas, omisiones, incongruencias, incoherencias, carencias, excesos, o cualquier otra insatisfacción que no responda a los criterios propios o de externos, y luego aplicar los ajustes o correcciones necesarios para alcanzarlos ([Morles, 2003](#)).

La revisión de un texto es compleja y se puede realizar en tres niveles: la superestructura, la macroestructura y la microestructura. La superestructura se define como el nivel más global del texto, representa el sentido, el asunto o el tema del que trata un texto. Aquí, se organiza el género y textura discursiva, se definen las secciones y los contenidos que incluyen. La macroestructura, también conocida como el mecanismo de coherencia textual, permite que un conjunto de oraciones pueda constituir un texto. Corresponde al esquema básico o esqueleto que establece el orden o la coordinación de las distintas partes que componen un texto, incluye al contenido de ideas básicas que parecen hacer parte del escrito; se diferencian las ideas propias del autor del escrito de aquellas tomadas de otras fuentes. Finalmente, la microestructura involucra las relaciones presentes en el texto a nivel morfológico, sintáctico y semántico que lo hacen cohesivo y coherente. Se utilizan conectores para dar cuenta de la relación lógica que se establece entre las ideas ([Kloss-Medina y col.2012](#)).

El proceso de revisión y corrección de un texto tiene dos objetivos principales: identificar errores y faltas, por un lado, y reformularlos, por otro. Pero también hay que hacer una distinción entre el significado de un error y el de una falta. Los errores suceden por escaso manejo de las competencias lingüísticas, en tanto que las faltas son defectos en las actuaciones lingüísticas que surgen por cansancio, estrés o falta de concentración. Por lo tanto, los errores requieren ser señalados, ya que el escritor carece de herramientas para reconocerlos, mientras que las faltas sí pueden ser autoidentificadas y corregidas ([Cassany 1993](#); [Kloss-Medina y col.,2020](#)). En un principio, las correcciones se deben centrar en el contenido y luego en las formas.

Según mi experiencia, si bien los y las docentes suelen ser expertos en la construcción de textos orales, dado que es su principal recurso en sus prácticas de enseñanza, o en la escritura de textos escritos científicos inherentes a sus prácticas de investigación, suelen ser inexpertos en la construcción de textos escritos formativos.

5. Diseño metodológico

5.1. Caracterización del tipo de estudio

El enfoque metodológico en el que se inscribe esta indagación exploratoria para la ejecución de los objetivos del presente plan fue preponderantemente de tipo cualitativo². La metodología cualitativa se caracteriza por ser inductivista, debido a que a partir de los datos obtenidos podemos comprender la realidad de los sujetos y objetos de análisis que actúan como informantes de la realidad que se desea explorar, para llegar a su comprensión y poder, de esta manera, formular conceptos y cuerpos teóricos interpretativos de ella. Posee un carácter naturalista y descriptivo que se relaciona con la interacción no intrusiva de los recursos que utiliza quien indaga para poder conocer las perspectivas de las personas involucradas en su propio marco referencial y así alcanzar un análisis descriptivo y exploratorio de lo observado. Esta contemplación de la totalidad de la configuración en la que se encuentran los participantes le otorga carácter holístico ([Gallart, 1993](#); [Monje Álvarez, 2011](#)).

Los objetivos de la investigación desde un enfoque cualitativo están dirigidos a la descripción y comprensión para establecer relaciones de sentido. El método cualitativo se centra en comprender el significado de los fenómenos y no solo sus causas, se interesa por captar la realidad a través de las percepciones de los sujetos que la configuran. Su carácter científico está fundamentado en el trabajo sistemático, transparente e imparcial que lleva a cabo el investigador desde el momento en el que comienza la recolección de datos, así como en la triangulación de las fuentes. Esta última implica comprobar la concordancia de los datos recogidos de cada una de ellas, para compararlo y elaborar conclusiones válidas ([Monje Álvarez, 2011](#)).

Teniendo en cuenta estas particularidades, este enfoque se ajustó apropiadamente para el presente trabajo de indagación, debido a que se pretendió caracterizar la

² Si bien en el proyecto de TFI se propuso un análisis cualitativo, durante el desarrollo de trabajo se obtuvieron algunos datos cuantitativos. Para aprovechar la información surgida, se procesaron esos datos con algunas técnicas del enfoque cuantitativo ([Carlino, 1999](#); [Sánchez Flores, 2019](#)).

escritura académica de un equipo docente a través de lo reflejado en sus textos y las percepciones, concepciones y problemáticas manifestadas en las encuestas y entrevistas, con el fin de aportar a la comprensión de su práctica escritural.

Como unidad de análisis³ de esta indagación exploratoria se consideraron las percepciones y valoraciones de docentes de la cátedra de Histología y Embriología de la FCV, UNLP sobre su propia experiencia en la escritura académica general y, en particular, de textos para la enseñanza universitaria de grado.

Se utilizaron como unidades de observación⁴ dos versiones (primera y última) de tres capítulos que finalmente formaron parte del libro de cátedra sobre Histología veterinaria recientemente publicado (<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149242>) y que fueron elaborados como escritura colectiva por distintos equipos de docentes. Se consideró la constitución del equipo de escritores en función de los cargos docentes y la experiencia escritural, para poder enriquecer la comprensión de los datos que se obtuvieron a partir del análisis de sus textos. Se analizaron capítulos que difirieran en experticia escritural de sus autores, en la complejidad de los contenidos a explicar y que se dictasen total o parcialmente en clases teóricas durante el desarrollo del curso de grado y otros que no estuvieran incluidos en los contenidos del curso. Finalmente, la selección de tres capítulos se realizó al azar y el muestreo se cerró cuando la muestra saturó las características consideradas relevantes para responder a los interrogantes planteados y formular interpretaciones sobre los conceptos teóricos que delimitaron los objetivos de la indagación (Gallart, 1993; Monje Álvarez, 2011).

5.2. Estrategias de relevamiento e instrumentos de indagación

En este TFI se utilizó el análisis sistemático del contenido de una comunicación, en este caso en particular, el análisis de la expresión escrita académica de textos destinados a la enseñanza de grado. Este análisis se basa en la interpretación y comprensión de textos, en su más amplio significado (escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas, discursos, documentos) y tiene en cuenta el contexto en el que se produce tanto lo manifiesto como lo latente de los discursos (Monje Álvarez, 2011; Schettini y Cortazzo, 2015). Con el uso de este

³ Las unidades de análisis son el conjunto de entidades abstractas y relaciones circunscritas temporal y espacialmente elegidas para la indagación (Azcona y col., 2013).

⁴ Las unidades de observación son los referentes o soportes empíricos y concretos sobre los cuales se obtendrán los datos que permitirán, luego de ser clasificados, analizar a las variables (Azcona y col., 2013).

instrumento se analizaron estrategias, estilos, normas y recursos discursivos en los textos para poder caracterizarlos y categorizarlos.

Para este fin, se seleccionaron como material de estudio dos versiones (la primera y la definitiva) de tres capítulos del libro *Histología Veterinaria* (<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149242>). El análisis de estos textos permitió recolectar datos para caracterizar al proceso de escritura, identificar problemáticas que fueron viviendo los y las autores en estas etapas de la redacción del material. Estos datos también sirvieron para la construcción de categorías analíticas y luego obtener inferencias reproducibles y válidas para el contexto del estudio.

A continuación, se explican las *técnicas e instrumentos* de recolección de datos que se utilizaron en esta indagación.

-Encuestas: definidas como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información oral o escrita de una muestra amplia de sujetos. En esta indagación se realizaron encuestas dirigidas al conjunto del plantel docente que no fue entrevistado, el cual está formado por un grupo heterogéneo de ayudantes-alumnos, diplomados, jefes de trabajos prácticos y profesores, cada uno con diferente experticia en escritura académica. Resulta necesario conocer todas las concepciones, sentimientos, opiniones y aportes individuales para entender mejor el funcionamiento del equipo de trabajo de escritura de cada capítulo. La encuesta fue anónima y no obligatoria y consistió principalmente en preguntas de tipo abiertas. Estas preguntas aportan mayor libertad y posibilitan de adquirir respuestas más profundas, incluso pueden surgir reflexiones y planteos que no hayan sido tenidos en cuenta a la hora de diseñar el cuestionario y que pueden dar amplitud crítica al análisis. Se sondearon aspectos generales (motivaciones; experiencias previas en proyectos de escritura de la cátedra); puntos de vista relacionados con la dinámica del trabajo escritural individual y colectivo; problemáticas surgidas durante el proceso de escritura (tanto propias como externas); experiencia en escritura de textos académicos de distintos géneros; aspectos vinculados con el proceso de revisión de los textos, el vínculo docente-estudiante, entre otros, y se reflexionó sobre las contribuciones que aportó cada integrante del proyecto (Abero y col., 2005). El **anexo 1** corresponde al modelo de encuesta utilizado.

-Entrevistas: entendidas como diálogos cara a cara entre quien entrevista y quien es entrevistado, a través de un texto oral que se emite a partir de temáticas sugeridas o preguntas enunciadas por el/la investigador/a con el fin de extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, percepciones, problemáticas, entre otros estados subjetivos del informante. En esta investigación se utilizaron entrevistas

semiestructuradas, con preguntas guía abiertas, flexibles y adecuadas al perfil de la persona entrevistada. Se dispuso de un momento de explicación de los objetivos de la indagación y en todos los casos se aseguró la privacidad de la información brindada (Abero y col, 2005).

Las entrevistas estuvieron dirigidas a los editores del libro quienes, de acuerdo a sus antecedentes, cuentan con extensa experticia escritural académica. La intención de las preguntas de este instrumento se focalizó en los aspectos relacionados específicamente con la coordinación del trabajo en equipo, las dificultades que surgieron durante el desarrollo del trabajo; las problemáticas durante la etapa de revisión y los aprendizajes adquiridos. Todas las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron a textos digitales para su análisis posterior. El **anexo 2** contiene las preguntas realizadas a las personas entrevistadas.

-Análisis de contenidos: se trata de un método indirecto que combina la observación y el análisis de documentos. Con este instrumento se pretendió descubrir, caracterizar el significado de un mensaje (en esta investigación el mensaje es el texto escrito elaborados por los y las docentes). Para ello se clasificaron datos obtenidos de los textos para formar categorías de análisis que facilitarían la interpretación del proceso de escritura (Monjes Álvarez, 2011; Schettini y Cortazzo, 2015).

Al tratarse de una metodología preponderantemente cualitativa el número de docentes encuestados y la selección de la cantidad de capítulos y sus versiones a analizar no se predeterminó, sino que tuvo carácter exploratorio y no lineal. El tamaño de la muestra no siguió reglas ni criterios predeterminados, sino que se determinó en base a la necesidad de información. La información se consideró saturada cuando los datos obtenidos con los instrumentos no produjeron aportes diferentes ni sustantivos a los ya existentes. Asimismo, se aplicó el principio de triangulación de fuentes y se mantuvo el anonimato de los participantes. Solo se consideraron sus cargos jerárquicos y las particularidades de su experticia en escritura académica con el fin de poder establecer relaciones o vínculos entre ellos y elaborar conclusiones (Abero y col, 2005; Monjes Álvarez, 2011).

6. Resultados y análisis

6.1. Ejecución del plan de trabajo

El plan de trabajo comenzó con la búsqueda adicional de bibliografía sobre antecedentes e indagaciones previas relacionadas con la práctica de la escritura académica de textos destinados a la enseñanza de grado por parte de los y las docentes universitarios. Además, se incluyó todo material bibliográfico que resultó complementario, tanto para lo metodológico como para la profundización de aspectos relacionados con la escritura.

Se realizó el diseño de las preguntas a utilizar en las encuestas y entrevistas, según los objetivos que se propusieron (ver ANEXOS 1 y 2). Los destinatarios de las entrevistas fueron los editores del libro. Una vez definidos los cuestionarios se realizaron las entrevistas y las encuestas a la población propuesta.

Para poder incluir como parte del material de estudio al análisis de algunos capítulos se solicitó el permiso y consentimiento de sus autores.

6.2. Encuesta a los autores

Ante la pregunta acerca del **significado de la escritura en la vida personal y la actividad docente**, los encuestados la calificaron como una actividad muy importante y fundamental, con funciones comunicativas y formativas, esto concuerda con lo mencionado por [Carlino \(2005a,b\)](#) como una de las concepciones más extendidas sobre su finalidad, que considera la escritura como un canal para la expresión de las ideas, un medio universal de registro y transmisión del saber. Sin embargo, en estas funciones no se hace explícito el valor epistémico de la escritura, en otras palabras, aquél que surge cuando la escritura pasa a ser un medio para la construcción de conocimiento a partir de la transformación del propio saber ([Cassany 1999](#); [Carlino, 2005](#)). Resultó interesante que solo un docente del grupo de los auxiliares diplomados consideró el valor epistémico de la escritura al expresar que con ella “generamos conocimiento”, en este caso, concordando con [Carlino \(2009\)](#), se reconoce en la escritura a una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos.

En relación a la pregunta: **¿escribís textos académicos, ya sean especializados, como artículos científicos, tesis, tratados, o formativos, como manuales, libros de texto, apuntes, entre otros? Si es afirmativa la respuesta, ¿qué tipos y con qué frecuencia?** La mayoría de los encuestados respondió que lo hacía al escribir tesis, artículos de investigación, resúmenes de resultados para presentaciones en congresos, capítulos de libro de alguna especialidad, manuales de procedimientos técnicos, apuntes para cursos de posgrado, protocolos de trabajo, guías de trabajos

prácticos para estudiantes y proyectos de investigación. Todos los profesores expresaron escribir textos científicos y solo tres mencionaron también escribir textos destinados a los estudiantes (referidos como “apuntes”, “capítulos de libro”). Este grupo estaba formado por docentes que superaban los 16 años de antigüedad en la docencia y que contaban con formación de posgrado, tanto doctoral como en docencia universitaria, excepto uno que expresó solo haber realizado el doctorado. Entre los jefes de trabajos prácticos, un docente (con más de 16 años de antigüedad en la docencia y sin formación de posgrado) respondió que no escribía ningún tipo de texto; los restantes, que contaban con formación doctoral y uno de ellos, además, había realizado la especialización en docencia universitaria, expresaron que escribían ambos tipos de textos. En el grupo de auxiliares, las respuestas obtenidas fueron más heterogéneas, dado que, por ejemplo, un docente doctorado y especialista en docencia universitaria respondió que solo escribía textos científicos; dos docentes que no contaban con formación de posgrado manifestaron escribir textos científicos y uno de ellos también “apuntes” (sin aclarar destinatarios de estos últimos, pero se asume en este TFI que son estudiantes); un docente con doctorado manifestó escribir solo textos científicos, mientras que otro, con la misma formación, ambos tipos de texto. Por otro lado, entre los dos docentes especialistas en docencia universitaria (sin otros títulos de posgrado) uno no respondió, mientras el otro expresó que no escribía ningún tipo de texto.

Es importante resaltar que al plantear la pregunta no se aclaró el significado que se otorgaba a “texto académico”, motivo por el cual algunos docentes podrían haber incluido bajo ese término solo a aquellos trabajos de índole netamente científico, en tanto otros podrían haber sumado a otros tipos de texto. [Bassi Follari \(2017a,b\)](#) sostiene que no todo texto académico puede considerarse científico, y que otros tipos de textos, como monografías, informes, actas de reuniones, congresos, por mencionar algunos ejemplos, producidos como parte de la actividad académica de estudiantes y profesores también lo son, y que, si bien no surgen como parte de una actividad puramente científica, promueven el uso de estructuras y estilos particulares de escritura.

La heterogeneidad de las respuestas obtenidas en esta pregunta refuerza la percepción planteada en este TFI acerca de la escasa práctica de la escritura de textos destinados a estudiantes y que la antigüedad en el ejercicio de la docencia o el tipo de formación de posgrado complementaria no se relaciona directamente con una mayor producción de este tipo de textos. Esto concuerda con el planteo de [Patiño Garzón \(2006\)](#) para quien en el ámbito universitario la escritura no se utiliza mayoritariamente como una estrategia de aprendizaje (en este caso de la disciplina en

la que los docentes desarrollan sus actividades), y en función de las respuestas obtenidas aquí, tampoco para la enseñanza.

Los docentes con cargos jerárquicos más altos y, por ende, con mayores responsabilidades académicas, utilizan a la escritura principalmente para la elaboración de textos destinados a integrantes de la propia comunidad científica o con otros fines específicos de y para su profesión. Es posible que la multiplicidad de funciones de sus cargos docentes universitarios limite o condicione la disponibilidad de su tiempo para escribir con mayor frecuencia textos para estudiantes. Y pese a que la mayoría de los encuestados poseen experiencia y formaciones de posgrados completas, escribir textos para estudiantes implica conocer y dominar el uso de otras estrategias y recursos de escritura, dado que el destinatario no está totalmente incluido en la misma comunidad letrada disciplinar. En este sentido [Domínguez de Rivero \(2007\)](#) plantea que:

muchas veces el propio docente, en el transcurrir de su vida académica, profesional y personal, no ha logrado proveerse del mínimo de recursos que le permitan distinguirse como un lector o escritor competente. En muchos casos, la falta de práctica en estos procesos lo ha colocado en una situación tan precaria como la de los estudiantes a quienes deberá formar.

(p.4)

Por otra parte, al indagar sobre si contaban con **experiencia en la redacción de textos como material de enseñanza**, dos profesores expresaron tener escasa experiencia, principalmente con la escritura colectiva, y uno que no tenía. Los restantes profesores respondieron que sí tenían experiencia, uno en forma individual y colectiva, y el otro fundamentalmente colectiva. Entre los jefes de trabajos prácticos solo dos respondieron que tenían experiencia, un docente que no tenía y el resto que era “poca”, “mínima” o “casi nada”. Por el contrario, el ayudante alumno (con menos de cinco años de antigüedad) respondió afirmativamente la pregunta. Es posible que haya considerado su participación como coautor de un capítulo del libro de cátedra como una experiencia ya consumada.

A pesar de la amplia trayectoria docente (en su mayoría superior a los 16 años entre profesores y jefes, y entre 6 y 10 años entre auxiliares diplomados) quedó en evidencia que en general existe escasa experiencia y poca práctica de escritura de

este tipo de textos. En esta misma pregunta se les consultó sobre la frecuencia con la que escribían textos académicos y hubo respuestas muy variadas. Así, dentro del grupo de profesores una persona sostuvo que lo hacía “frecuentemente”; en el grupo de jefes de trabajos prácticos un docente respondió entre una y dos veces al año, otro que lo hacía de manera constante, mientras que en otros casos al menos una o dos veces por año. Por su parte, entre los diplomados uno respondió que siempre estaba redactando algún tipo de texto científico, otro que lo hacía asiduamente, y otro una vez al año; un docente aclaró que escribía con periodicidad textos académicos (interpretados aquí como científicos), mientras que era su primera experiencia en la redacción de textos formativos (entendidos en este contexto como aquellos que tienen como destinatarios a estudiantes).

En conclusión, los textos académicos destinados a la comunidad científica fueron los que con mayor frecuencia escribían los encuestados, en contraposición con los textos destinados a la enseñanza de los estudiantes. Y esto se contrapone a lo planteado por [Mas Torelló \(2011\)](#) quien sostiene que la selección y diseño de medios y recursos didácticos de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional del estudiantado es una de las funciones que hacen a la competencia del docente universitario, así como su trabajo junto a otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales de los y las estudiantes.

Escribir es siempre una actividad compleja tanto en el pregrado como en el posgrado ([Castelló y col., 2011](#); [Chois Lenis y Jamarillo Echeverri, 2016](#), [Piatti y col., 2019](#)), e independientemente de contar con formación de posgrado o tener una vasta experiencia en la enseñanza de contenidos específicos de la disciplina en la que se es docente, ninguna garantiza que se podrá enfrentar satisfactoriamente la escritura de cualquier tipo de texto académico ([Chois Lenis y Jamarillo Echeverri, 2016](#)), como ha quedado reflejado en muchas de las respuestas plasmadas en este TFI.

En un estudio realizado por [Bustamente y Moya \(2005\)](#) sobre problemáticas de estudiantes al momento de tener que escribir plantearon que “entre las mayores limitantes estaba el temor a equivocarse y el hecho de tener conciencia de los problemas escriturales que presentaban” (p.81). Estas mismas razones también podrían extenderse a algunos docentes quienes por temor a cometer errores tratarían de evitar su exposición en textos escritos.

La escritura de cualquier texto académico requiere de una profunda lectura para integrar la información de múltiples fuentes, y obtener un nuevo texto ya ajustado a una situación de comunicación disciplinar específica ([Castelló y col., 2011](#)). Dominar esta situación comunicacional implica adoptar una posición mixta entre lector y

escritor, y si bien se podría pensar que por ser docentes ya tenemos adquirido total o parcialmente el lenguaje del discurso académico de la comunidad en la que somos parte, la escritura de cierto tipo de textos se aprende desarrollando actividades que permitan practicarla con frecuencia. Por lo tanto, es evidente que escribir un texto académico implica saber escribir; pero saber escribir no garantiza necesariamente poder producir textos académicos ([Bustamante y Moya, 2005](#); [Blezio, 2016](#)).

En cuanto a la pregunta sobre las **ventajas y desventajas de la escritura individual y la colectiva**, se mencionó que con la escritura individual se tiene libertad de redacción y manejo personal de los tiempos destinados a escribir, siendo sus principales desventajas la ausencia de la opinión de otros y de sus correcciones.

En cuanto a la escritura colectiva se destacó que aporta miradas alternativas, que se trata de un trabajo colaborativo, enriquecedor y que permite un intercambio formativo. Las valoraciones sobre la escritura colectiva señaladas por los encuestados concuerdan con lo propuesto por [Arenas Hernández \(2017\)](#) y [Bonilla Valencia y de Casto-Daza \(2021\)](#) quienes consideran que este tipo de escritura promueve la construcción de conocimiento (valor epistémico) al visibilizar los contrastes y las contradicciones propias de un proceso de construcción conjunta; además, fomenta el pensamiento crítico, el intercambio de información y el desarrollo de habilidades de discusión y comunicación. Por otro lado, entre sus desventajas los encuestados señalaron la dificultad para llegar a acuerdos entre los miembros del equipo que escribe. En este sentido, [Bonilla Valencia y de Casto-Daza \(2021\)](#) mencionan que la escritura colectiva implica reconocer la importancia de la alteridad en la constitución de las interacciones y el establecimiento de relaciones de confianza en los grupos de escritura. Asimismo, como propone [Castelló \(2009\)](#), cuando se escribe de forma colaborativa resulta imprescindible que los coautores compartan los objetivos y la representación acerca del texto que se va a escribir.

En lo que se refiere al **valor que los docentes otorgan a la redacción de textos académicos**, en general la mayoría la calificó de alto valor, que representa un aprendizaje porque tiene carácter formativo y que permite elaborar un material para ser usado como herramienta pedagógica, dado que orienta, unifica criterios y contextualiza los contenidos para el momento de la carrera.

Particularmente en el grupo de profesores, dos la calificaron de “muchísimo valor” y otro docente como “importantísimo”, coincidiendo en que es fundamental para comprender con claridad una idea y para seguir aprendiendo (en esta respuesta se rescató el valor epistémico que en otra pregunta no había surgido). Un docente señaló que este tipo de texto permite aclarar diferencias encontradas en la bibliografía recomendada y que pueden ser “útiles” si la información que contienen está

actualizada y acorde con los contenidos del currículo o propuesta pedagógica. Asimismo, el mismo docente aclaró que, si bien consideraba que los estudiantes “prefieren las lecturas cortas”, la “simplificación a veces es conveniente, pero muchas veces pecan de demasiado simples para temas complejos”. Al respecto, [Castelló \(2007\)](#) sostiene que es preferible dedicar tiempo a elaborar una representación compleja del texto, de aquello que se quiere decir y cómo hacerlo antes que eludirlo con simplificaciones que luego nos dificulten dar por terminado el texto y quedarnos conformes con él.

Entre los docentes del grupo de JTPs, solo dos calificaron el valor de estos textos como “muy alto”, y manifestaron que sirve para pensar los contenidos que los estudiantes necesitan conocer, además de actualizarles bibliografía y fijar y recuperar conceptos. Todos los auxiliares diplomados coincidieron también en calificar la actividad como “muy importante”, “fundamental”, “útil” y “valiosa”, por diversos motivos: “porque se genera material autóctono”, “porque no hay bibliografía específica en castellano y actualizada”, “porque enfoca el estudio, lo sintetiza y pone en contexto”, y un docente sostuvo: “aseguro que los contenidos lleguen de la manera de la que uno está convencido será más clara para el alumno”. Finalmente, a esta misma pregunta, el ayudante-alumno señaló que “resulta ser una herramienta pedagógica importante en la formación de futuros profesionales, ya que, además de brindar un contenido teórico fundamental, da la posibilidad de que todo el material pueda llegar a la mayoría de los alumnos y su aprendizaje”.

Esta valoración positiva que los docentes han otorgado a la elaboración de textos de su disciplina para estudiantes no se refleja en la frecuencia con la que escriben este tipo de textos. En mi opinión, la escritura de textos académicos que no sean destinados específicamente a estudiantes, como pueden ser los artículos científicos, tesis, revisiones, son curricularmente mejor puntuados al momento de concursar por algún cargo en la carrera docente o de investigación; por ello, pese a reconocer su potencial utilidad para la enseñanza, la regulación del crecimiento de los antecedentes curriculares en el propio *curriculum vitae* inclina la balanza hacia aquellos, en detrimento de los textos de tipo formativo.

En cuanto a la pregunta **¿organizás tu escritura siguiendo algún orden? En caso afirmativo, ¿qué pasos seguís durante la escritura?** La mayoría mencionó que sí lo hace. En algunos casos mediante el esbozo inicial de ideas, desde las más generales a las particulares. En otros, con la confección de un índice para la organización de temas y subtemas.

Entre los profesores, solo uno respondió que no organizaba previamente el texto; sin embargo, aclaró que escribe ideas que luego profundiza. Otro docente de este grupo

respondió que crea un índice tentativo de temas y subtemas; esta misma idea la señaló otro docente al responder que ordena títulos generales y luego subtítulos; en tanto que otros dos indicaron que organizan según el tipo de texto (texto científico o libro), pero no respondieron cómo. Una reflexión que resulta interesante fue la de un docente al escribir que “La redacción científica es mucho más estructurada y si bien no es sencilla, la dedicada a la docencia es más compleja, justamente por el destinatario, que en mi asignatura son estudiantes de primer año [...]”.

En el grupo de los jefes de trabajos prácticos, solo dos de los tres encuestados respondieron que lo hacen, pero solo uno describió el modo: comienza por los títulos y luego profundiza. Dos docentes auxiliares diplomados plantearon el uso de índices, otro que escribía siguiendo instructivos predeterminados según el texto; un docente señaló que primero escribía ideas sueltas de diferentes apartados y luego analizaba “dónde encajan los pedacitos de texto esbozados en los apartados definitivos”. Un docente de este mismo grupo declaró que creía que sí organizaba sus textos para escribir, pero que consideraba no ser consciente de ello. Además, comentó que realizaba diversas lecturas para identificar y seleccionar una “estructura de narración” que le sirviera como modelo para lo que fuera a escribir. El ayudante alumno respondió que su orden “es progresivo desde lo más general a lo más particular”.

En suma, la intención de esta pregunta fue indagar si los docentes practicaban la escritura de modo progresivo y recursivo. Considerando como actividad inicial a la planificación, en general, todos comentaron algún tipo de acción relacionada en mayor o menor medida con planificar qué comenzarán a escribir. La mención del uso de índices organizadores, pensar ideas, son algunas estrategias para ello. Esto concuerda con lo que plantea [Cassany \(1988\)](#) y [Castelló \(1995\)](#) al describir que cuando se planifica la escritura de un texto se forma una representación mental, abstracta, y que no es necesariamente completa del contenido final del texto. En esta representación se generan ideas, se organizan y formulan objetivos. Esto podría reflejarse en la respuesta de algunos docentes cuando mencionaron que pensaban “ideas sueltas de diferentes apartados” y luego iban viendo “dónde encajan los pedacitos de texto esbozados en los apartados definitivos”.

En el contexto de la planificación estas acciones podrían ser comprendidas como parte del subproceso de “organizar las ideas” que menciona [Cassany \(1988\)](#). Este subproceso ordena y completa las ideas originales, se separan las ideas principales de las secundarias, se generan nuevas. Al respecto, en las encuestas se recuperaron respuestas relacionadas con estas particularidades de la planificación, tales como escribir “temas y subtemas”, ir “de lo general a lo particular”. Finalmente, las ideas se organizan en una estructura global, para luego adecuarlas y modificarlas en función de

los nuevos objetivos de la comunicación y a las características del texto (en otras palabras, se trabaja la coherencia del texto). Por otro lado, para la composición puede ser de utilidad buscar modelos de los textos que tengamos que escribir (Cassany, 1988), como lo reflejaron dos docentes en sus respuestas al escribir que seguían el “orden indicado en el programa del capítulo” o que leían “diversos textos de la misma temática” para identificar “cierta estructura en la narración” y elegir cuál “ayudaría más a lo que quiero hacer.” La mención del uso de organizadores o índices es parte de lo que Mirá y Solé (2007) describen como escritura de elaboración, aquella que permite estructurar las ideas y pensamientos para saber qué contenidos tendrá el texto que se pretende escribir, y que se vale del armado de una lista de temas, índices, esquemas, mapas conceptuales, entre otros recursos. Estos autores consideran que “La escritura de elaboración es una escritura lenta y tentativa, requiere de tiempo, concentración y material de lectura disponible” (p.94).

Pese a conocer la existencia de estos tres momentos de la escritura de un texto, una interesante reflexión a la que llega Castelló (2007) y que se acerca mucho más a la realidad del proceso de composición de un texto que respondieron los docentes, es que, si bien son actividades diferentes, no pueden ser fácilmente separadas. Por el contrario, la planificación, textualización y revisión de un texto son procesos recurrentes. Al respecto, reflexiona:

podemos planificar antes de empezar, pero también en la mitad del proceso; escribimos, pero es posible que, mientras estemos haciéndolo, empecemos también revisar lo que acabamos de escribir; valoramos lo escrito, pero en ocasiones valoramos incluso el texto que todavía no hemos llegado a escribir, aquellas ideas que formulamos como si ya fuese texto y que se transcriben al papel sólo si son evaluadas de forma positiva. (p.58).

Por otro lado, no siempre se planifica de la misma manera, ni se da por terminada una revisión del mismo modo (Castelló, 2007), algunos docentes hicieron referencia al respecto, al condicionar su forma de encarar la escritura de un texto al tipo de texto en cuestión.

El análisis de las respuestas relacionadas con los procesos que anteceden y se ejecutan durante la escritura de un texto dejan a la luz que existe una relación directa con el nivel de experticia que tienen los escritores. Las formas en que la realizan

variarán según tengan más o menos experiencia (Cassany, 1988; Castelló 1993, 2007; Carlino 2004 a,b).

En relación con la pregunta: **“¿Qué preocupaciones, dificultades y obstáculos se te presentan con la escritura de un texto académico destinado a la enseñanza?”** y **¿Has sentido en algún momento la sensación de no poder avanzar con la escritura del texto? ¿Cuáles pensás que podrían ser los motivos? ¿Cómo los superaste?**

La mayoría de las preocupaciones comentadas tenían que ver con la posibilidad de elaborar un texto que fuera claro y entendible. Al respecto, en el grupo de profesores algunos mencionaron “que se entiendan los conceptos”, “que se interprete correctamente lo que se quiere explicar”, entre los jefes de trabajos prácticos “que el que reciba ese escrito entienda lo que se quiere transmitir”, entre los docentes del grupo de diplomados algunos respondieron sin especificar si se trataba de una preocupación, dificultad u obstáculo, pero en sus respuestas aparecieron la escasa formación en escritura, la extensión del texto: “tiendo a escribir por demás”, “irme por las ramas”, y el lenguaje. El ayudante alumno manifestó como una preocupación a la claridad o significado del texto: “que la idea conceptual sea de fácil comprensión”.

Las dificultades/obstáculos se relacionaron con poder contar con disponibilidad de tiempo suficiente para escribir. En este sentido, Castelló (2007) destaca que, como parte del proceso de composición de un texto, se necesita “dedicar a la escritura un tiempo suficiente y sobre todo un tiempo de calidad” (p.54). También mencionaron la complejidad de poder desarrollar o ajustar adecuadamente los contenidos a una extensión o límite predeterminado para ello. Un docente profesor planteó como dificultad “la complejidad del vocabulario o de los temas”; un docente del grupo de jefes de trabajos prácticos “explicar con claridad mecanismos y funciones”, y otro “la selección de contenidos adecuados para la comprensión del tema”. Algunos docentes no expresaron dificultades ni manifestaron no haberlas tenido. Es posible que estos docentes sí hayan tenido dificultades, y no sean capaces aún de identificarlas como tales, y esto podría relacionarse con el tipo de experiencia escritural que poseen. Se necesita contar con gran concentración para comenzar la escritura de un texto y con tiempo de calidad para poder progresar. Por lo tanto, es evidente que la limitante del tiempo que algunos docentes comentaron influye negativamente en la posibilidad de disponer de su mente despejada para pensar ideas, organizarlas y proyectar la construcción de un texto, o avanzar en su redacción.

Respecto a las sensaciones experimentadas al momento de escribir, todos sintieron no poder avanzar en algún momento de la escritura, excepto un docente del grupo de los jefes de trabajos prácticos y dos del de diplomados que respondieron no

haber experimentado ese estado. Según [Castelló \(2007\)](#) el proceso de composición de un texto se concreta de manera diferente según la representación que tenemos de esa tarea, y esa representación condicionará si la haremos con más o menos planificación, más o menos revisión y más o menos emociones asociadas. Los escritores más expertos saben que un primer texto nunca es el definitivo, por ello desarrollan una escritura recursiva y, por lo tanto, deben revisar, repensar y reescribir a partir de ese texto “borrador” ([Carlino, 2006](#); [Cassany 1988, 1995](#); [Castelló 2002, 2007](#)).

Al tratar de buscar las posibles causas relacionadas con estas sensaciones se mencionaron la “falta de inspiración individual”, “de motivación”, otras se relacionaron con no lograr acuerdos en la escritura colectiva; la falta de “experiencia formativa” y la “fatiga”. En ocasiones los escritores justificaron no poder iniciar la escritura de un texto o estar estancados en su desarrollo, hasta sentir lejano su cierre ante la ausencia de inspiración. Y si bien es de gran ayuda contar con ella para hacer una escritura más fluida, pensar que con la sola inspiración se pueden resolver las dificultades de escribir es una sobresimplificación de lo que realmente es la composición de un texto. En palabras de [Castelló \(2007\)](#): “la inspiración o las musas, si llegan, deben encontrarnos trabajando y, por supuesto, en momentos iniciales del proceso, deberían hallarnos enfrascados en conseguir una representación clara de lo que queremos conseguir con ese texto” (p.54).

[Castelló \(2007\)](#) también menciona que la “práctica previa” es una dimensión que se debe contemplar al momento de escribir, en otras palabras, debemos ser conscientes que al momento de la representación de un texto surgirán diferentes sensaciones, como ansiedad, y tensiones, con las que deberemos lidiar. El perfil escritor que esta misma autora denomina “caos” justamente es aquél cuyo motor para afrontar una escritura es esperar la llegada de “musas” o tener “inspiración”, de lo contrario, abandona la tarea.

Lo importante es que todos los escritores, con sus diferentes perfiles y con más o menos experiencia, atraviesan el proceso de composición sobrellevando dificultades semejantes. En general, solemos leer versiones acabadas de textos “perfectos” de escritores expertos y no consideramos que para llegar a esa calidad de texto el autor tuvo necesariamente que elaborar versiones previas y atravesar dificultades parecidas a las que tienen los escritores más novatos ([Castelló, 2007](#); [Álvarez Angulo, 2011](#)).

Para superar el problema de sentir no poder avanzar, la mayoría respondió que les servía tomar distancia del texto para trabajarlo en otro momento, y solicitar la opinión y consejos de otros docentes. Estas estrategias son muy valiosas y altamente recomendadas ([Cassany 1988, 1995](#); [Carlino, 2006](#); [Castelló 2002, 2007](#)).

En lo que concierne a la pregunta **¿Qué importancia le das a la revisión de un texto? ¿Revisás tu propio texto? ¿En qué momento/s? Detallá cómo lo hacés y qué aspectos tenés en cuenta al momento de la revisión.**

En general, las respuestas recuperadas concuerdan con varias de las acciones que implica el proceso de revisión y que han sido descritas por diversos autores ([Castelló, 2007](#); [Álvarez Angulo, 2011](#); [Kloss-Medina y col., 2020](#), [Kloss-Medina y col., 2021](#)).

En relación con la importancia que le otorgan, algunos docentes calificaron a la revisión como un proceso muy importante e incluso fundamental. En cuanto al modo en que la realizan, la mayoría mencionó la importancia de tomar distancia del texto, hace una relectura y luego solicitar que otra persona realice también una revisión. Este tipo de procedimiento resulta muy útil, debido a que al tomar distancia podemos interpretar el texto como lectores y así descubrir aquello que quedó realmente poco claro y que puede no serlo para nosotros, por ser quienes lo escribimos, pero sí para quien lo lee y no intervino en el proceso de escritura.

Como autores podemos suplir la información que falta, pero el lector no lo hace, especialmente cuando el texto está destinado a estudiantes. Por ello, el distanciamiento nos permite detectar párrafos u oraciones que sean realmente confusas, que tengan repeticiones y redundancias o, por el contrario, identificar que falta información para terminar de dar un sentido o significado a lo escrito (en otras palabras, que carezca de coherencia) ([Álvarez Angulo, 2011](#)). Al respecto, un docente señaló: “intento leerlo poniéndome en lugar del alumno, busco descubrir si lo considero claro y didáctico, que me resulte de lectura fluida”.

La mayoría de los docentes respondieron que recurrían a “colegas”, “compañeros”, “docentes con cargos jerárquicos superiores”, personas que tengan mayor experiencia y formación escritural y que sean conocedoras del tema en cuestión para que revisaran sus textos. Estas respuestas coinciden con lo que proponen [Mirá y Solé \(2007\)](#) al recomendar que a partir de determinado momento del proceso de escritura se someta al texto a la lectura y revisión por parte de “colegas y compañeros” (p.98), personas con conocimientos suficientes en la temática del texto y a quienes se les otorga “credibilidad”. Así, ellos, como lectores, podrán detectar inadecuaciones, inconcreciones, incoherencias y otras debilidades léxico-gramaticales de nuestro texto. Entre las respuestas a esta pregunta un docente del grupo de profesores señaló que cuando escribe en forma individual: “puedo caer en una especie de círculo vicioso en donde tardo mucho en definir el fin de la escritura”. Ciertamente, la escritura individual es compleja porque carece de las contribuciones o visualizaciones que pueden hacer los otros autores sobre el desarrollo del texto; por el contrario, la escritura colaborativa facilita la discusión sobre la forma de escribir, su análisis y revisión ([Castelló, 2002](#),

2007). Otro profesor comentó revisaba su texto leyendo “en voz alta porque me parece que, escuchándolo, dándole las pausas necesarias, lo estoy leyendo como lo haría el estudiante o destinatario y eso permite saber si se comprende correctamente”. Una respuesta semejante planteó un docente del grupo de jefes de trabajos prácticos. Solo un profesor indicó que no revisaba su texto, pero que se lo da a otro compañero para luego avanzar con la escritura en función de sus retroalimentaciones y comentarios que le habían hecho.

Entre los diplomados, dos docentes no refirieron explícitamente sobre la realización de una revisión propia, y si bien la valoraban como una actividad importante, consideraban relevante la revisión externa, al expresar que es “imprescindible que lo aborde otra persona con su propio enfoque”; que “lo lea otro”.

Un docente del mismo grupo comentó que revisaba su texto varios días después de haberlo escrito; otro docente señaló que revisaba su texto “muchas veces durante distintos momentos del día”, otro que lo hacía durante y una vez finalizado el texto. Si bien la revisión puede ocurrir en cualquier momento de la escritura, la relectura excesiva de los párrafos de un texto en desarrollo (por ejemplo, en distintos momentos del día, como comentó un docente) puede resultar innecesaria, porque ese detenimiento excesivo insume un tiempo de trabajo sobre una parte del texto que quizás al momento de hacer una revisión global tenga que ser eliminado. En palabras de [Castelló \(2007\)](#): “sigue siendo conveniente tener presente que estamos sólo en una etapa del proceso, que escribir implica aproximaciones sucesivas al texto final y que, de momento, se trata de traducir a texto lo que uno tiene en mente” (p.65).

Por otro lado, un docente comentó que aún no había sentido la necesidad de una revisión externa, pero que de requerirla acudiría a alguien “con más disponibilidad de tiempo”. Respecto del tiempo, [Álvarez Angulo \(2011\)](#) plantea que “escribir bien” (p.270) supone reconocer que lleva tiempo para pensar, modificar y pulir detalles, diagnosticar errores, inexactitudes y repeticiones, entre otros aspectos. En este sentido, el ayudante alumno, por su parte, indicó que revisa su texto al finalizar la escritura atendiendo particularmente aspectos gramaticales, de ortografía y redundancias.

Otra respuesta interesante fue la de un docente que consideraba que siempre sus textos necesitan revisión externa y para ello acudía a “personas que ya hayan pasado por este nivel formativo, en mi caso son de cargos superiores en lo laboral”, dejando entrever que este docente relaciona que cuanto mayor sea un cargo jerárquico, mayor es la experiencia escritural.

En cuanto a los indicadores que consideran útiles para evaluar objetivamente la calidad de un texto escrito formativo se mencionaron: el uso de bibliografía

actualizada; la evaluación y opinión de pares con formación académica superior y conocedores del tema; el orden y organización del texto; la claridad y el uso correcto de las “normas del lenguaje”. Estos criterios coinciden con los parámetros de calidad que describe [Avedaño \(2020\)](#), quien también menciona que un texto debe ser claro, conciso, correcto (formado por estructuras gramaticales que sigan las normativas vigentes); coherente (entre lo que se pretende escribir, lo que se escribe y la estructura adecuada para ello), con unidad en las ideas (completas y relacionadas). Solo un integrante del grupo de profesores y uno del de diplomados consideraron la opinión del destinatario (en este caso, el estudiante) en sus respuestas. Al respecto, [Avedaño \(2020\)](#) también sostiene que el mensaje escrito debe ser cortés y amable con el lector.

Respecto a **los motivos que impulsaron a formar parte de la redacción de un libro de cátedra** se mencionaron: el aporte a la disciplina; el trabajo colaborativo; el considerar la experiencia como un desafío personal y un modo de generar antecedentes curriculares. En general, la mayoría consideró que su escritura progresó con esta experiencia, particularmente al mejorar la organización de la redacción. Pese a ello, todos coincidieron en la necesidad de acceder a algún tipo de taller o curso para mejorar su forma de escribir textos en general.

Respecto a la pregunta sobre **la necesidad de tener acceso a algún tipo de taller o curso para mejorar la escritura**, todas las personas encuestadas respondieron afirmativamente y que les gustaría poder realizar actividades que les permitieran trabajar aspectos vinculados con “la gramática” y la “organización básica de textos”. Queda en evidencia que la escritura es un proceso de aprendizaje complejo y continuo en el tiempo ([Carlino 2004b, 2005a; Castelló,2007; Castelló y col., 2011b](#)). Todos en mayor o menor medida necesitamos mejorar la escritura, y si bien las dificultades para escribir pueden diferir sustancialmente entre las personas, la formación como escritores es un proceso activo, a largo plazo, sin tiempo límite, y, en función de las respuestas obtenidas en este TFI, también se puede agregar que la necesidad de mejorar la escritura trasciende la experiencia que se tenga, la antigüedad en un cargo docentes o su jerarquía.

En relación con los **aspectos específicos que han llevado a calificar como exitosa la experiencia de redactar un capítulo de libro** se mencionaron el trabajo colaborativo, al tratarse de una escritura colectiva, y el aprendizaje de contenidos disciplinares y de escritura. Los negativos tuvieron relación con los plazos de tiempo para escribir y con la escasa formación escritural y práctica que tenían los docentes. Es de destacar que hasta este momento esto último no había sido planteado por ningún docente como una preocupación, dificultad u obstáculo. Sin embargo, aquí se

menciona como un aspecto negativo de la experiencia. En palabras de Bassi Folari (2017):

la escritura académica en las universidades: ni se enseña ni se aprende. No suele haber cursos formales de escritura en las facultades de ciencias «blandas» y, menos aún, en las de ciencias «duras». Típicamente, las (in)habilidades de escritura surgen como epifenómeno de otros aprendizajes, aparentemente más edificantes: se aprende a escribir, a través de una práctica no formalizada, en el curso de aprender «verdaderos contenidos» (p.101).

Esta reflexión también resulta válida para los docentes que fueron formados en el mismo sistema educativo donde el nivel universitario se desentiende de la enseñanza de la escritura, como también menciona Carlino (2005). Por lo tanto, los docentes no poseen formación para la escritura, menos aún en la escritura de textos para la enseñanza, se forman en esta actividad al participar de ella cuando tienen la oportunidad de hacerlo y con diferentes grados de acompañamiento y, por ende, diferente calidad de formación dadas las muy disímiles oportunidades que encuentran en los diferentes ámbitos académicos. Según este mismo autor las problemáticas de la escritura surgen principalmente por desconocimiento de la norma lingüística o de dificultades en su aplicación (Bassi Follari, 2017). Sin embargo, esta interpretación no contempla que también aun conociendo las normas lingüísticas y su uso hay quienes pueden tener dificultades para escribir determinados géneros, en particular. Al respecto, Morles (2003) plantea que en profesionales universitarios también se pueden reconocer graves deficiencias para escribir que les producen “grandes dificultades, temores e inseguridades en el momento de preparar un informe de clase, una tesis de grado, o un artículo científico” (p. 1).

6.3. Entrevistas. Respuestas de los editores

En esta sección se han analizado las respuestas de las entrevistas a dos docentes que además de haber sido autores de varios capítulos del libro tuvieron el rol de editores. Su trabajo no se limitó a revisar las versiones de los capítulos, desde el primer texto (borrador 1) hasta el final, sino que fueron los mentores del proyecto, quienes invitaron al resto del personal docente a participar, y quienes armaron un cronograma de trabajo -en función de las pautas de la editorial- y lo organizaron en equipos de docentes, dando pautas y aclaraciones en la medida que se iba desarrollando la escritura de cada capítulo.

6.3.1. *Item: experiencia escritural personal*

En cuanto a la pregunta sobre los **antecedentes en la escritura académica de material de enseñanza**, ambos editores contaban con antecedentes en la escritura académica. Comentaron que habían participado de la confección de guías de actividades para la enseñanza de grado en los cursos en los que son docentes; también, que habían redactado textos para estudiantes de posgrado. Uno de ellos había elaborado guías de textos procedimentales, mientras que el otro, temarios para los trabajos prácticos como parte de un trabajo de reflexión de la escritura en relación con el estudiante.

Respecto a la pregunta sobre los **tipos de texto académicos que escriben con mayor frecuencia** ambos editores coincidieron en que son los artículos de investigación con resultados originales los que escriben con mayor frecuencia, en tanto que materiales de grado, como guías de trabajos prácticos y capítulos de libro lo hacen menos frecuentemente. Uno de los editores respondió que también escribe con frecuencia artículos de divulgación y el otro, artículos de revisión científica.

Estas respuestas coinciden con las comentadas por los docentes del grupo de profesores y algunos jefes de trabajos prácticos, principalmente aquellos que contaban con mayor antigüedad en el cargo jerárquico. Y esto se debe a que en el ámbito académico se generan géneros discursivos diversos. Como el resto de los docentes encuestados, escriben con menor frecuencia textos destinados a estudiantes, pero a diferencia de aquellos, estos editores cuentan con mayor experiencia en la escritura de ese tipo de textos.

Se puede inferir de todas las respuestas que la escritura de textos académicos que no están destinados primariamente a ser leídos por estudiantes de grado es lo que sucede con mayor frecuencia, independientemente del nivel de experticia en escritura del docente y de su antigüedad en un cargo jerárquico determinado. Y esto se relaciona con los diferentes tipos de actividades académicas que se desarrollan, como plantean [Camps Mundó y Castelló \(2013\)](#), y que promueven la escritura con mayor frecuencia de tesis, informes, reseñas de libros, proyectos, apuntes, entre otros. Sin embargo, el sentido y significado de la escritura académica en los contextos universitarios está estrechamente vinculado a su rol educativo.

En la universidad se llevan a cabo también actividades de investigación y extensión y no siempre es fácil coordinarlas y superar las contradicciones que se generan al

momento de aplicarlas como tampoco las que se derivan de concepciones disciplinares diferentes que a menudo conviven en un mismo plan de estudios (Camps y Castelló, 2013). Por lo tanto, el valor e importancia de la práctica de los diferentes géneros discursivos académicos, particularmente aquellos escritos por docentes, está de algún modo condicionado por las necesidades académicas que imperan en cada momento en la vida profesional de cada uno.

En relación con la pregunta sobre el **tipo de texto dentro del género académico que más disfrutan escribir**, uno de los editores respondió que es la escritura de textos de divulgación, por considerar que es una forma de combinar la temática específica con otros temas y usar un estilo de escritura destinado a público no experto, mientras que la escritura de guías de trabajos prácticos es lo que menos disfruta. El otro editor solo respondió que disfruta de la escritura de cualquier texto de enseñanza, y aclaró que en su rol de investigador lo que más disfruta es escribir.

Los editores poseen antecedentes curriculares que avalan su experticia en escritura académica general, además de haber compartido la escritura de un texto de divulgación científica y de otro libro para estudiantes de grado y posgrado, del cual uno de ellos también fue coeditor. En palabras de Camps Mundó y Castelló (2013):

Escribir es una actividad habitual en los entornos universitarios. Una gran parte del conocimiento que se elabora en ellos se plasma y vehiculiza a través de textos que se leen y producen en una inextricable red de relaciones entre unos y otros, tanto en formatos monológicos como dialógicos. Hablamos de discurso académico para referirnos de una manera muy general a estos usos. El discurso, también el académico, no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla. (p.18).

Por lo tanto, sabiendo que la escritura de textos académicos es frecuente entre sus actividades docentes, la intención fue conocer con qué tipo de género se sentían más a gusto. Las respuestas dejaron en evidencia que ambos disfrutaban escribir aquello que practican con menor frecuencia. La escritura es una actividad que los atraviesa en todas sus actividades académicas, pero los textos destinados a público “no experto”, “textos de enseñanza” son los preferidos por ambos. Quizás coincida con el hecho de

que esos textos, si bien tienen una macroestructura predeterminada que los define como tales, les permiten escribir más informalmente.

En cuanto a **con qué tipo de texto académico se perciben mejor preparados para escribir** difirieron en la respuesta. Uno de ellos, se considera preparado para cualquier tipo de texto siempre que conozca las normas. El otro editor se percibe más preparado para escribir artículos de investigación, principalmente debido a que es el género más inculcado y practicado durante su carrera de grado y posgrado. Y a la pregunta de **cómo se define como escritor/a**, uno respondió que no se define como escritor, sino como alguien con conocimientos aceptables de escritura y para quien escribir es parte de su trabajo. El otro editor respondió que se siente un escritor en activa formación.

En estas respuestas se percibe que los editores conocen que la escritura de textos académicos tiene normas, que escribirlos implica conocerlas. Estas consideraciones van en línea con lo que plantea [Castelló \(2007\)](#) acerca del proceso de composición de un texto académico. Según la autora, existen tres variables interdependientes que influyen en este proceso. En primer lugar, la representación de la tarea, en otras palabras, la contextualización de la escritura a una actividad determinada que se ve, a su vez, influenciada por la tradición de la disciplina para escribir, y según la complejidad de esta representación será la complejidad de la planificación, de la revisión y de las emociones asociadas. En segundo lugar, los conocimientos del escritor (dominio del tema y del proceso de composición). Finalmente, conocer otros textos sobre el tema para poder ajustar la redacción del propio en un contexto dialógico con aquellos.

Además, los editores dan cuenta de que ser un escritor experto se alcanza con la práctica, por lo tanto, su escritura siempre se está perfeccionando en la medida que se ejercita. Asimismo, demuestran ser conscientes de que la escritura es un proceso de aprendizaje complejo y continuo en el tiempo ([Carlino 2004b,2005a](#); [Castelló,2007](#); [Castelló y col., 2011b](#)), y cuanto más práctica se tenga mejor se comunicarán las ideas.

6.3.2. Item: coordinación de la escritura de un libro de cátedra

En cuanto a los **motivos e intereses que los impulsaron a coordinar la redacción de un libro**, sus respuestas fueron diferentes, pero complementarias. Por un lado, manifestaron la necesidad de contar con un libro que se adaptara al curso vigente de

Histología Veterinaria; por otro lado, la escasez de textos básicos de referencia sobre histología en medicina veterinaria y en español.

Ante la pregunta **¿por qué se decidió hacer una invitación abierta a todo el equipo docente de la Cátedra para experimentar este tipo de escritura académica?**

Ambos coincidieron en que la experiencia serviría como una forma de desarrollar una actividad formativa para todos los docentes, un modo de generar vínculos de compromiso y de ofrecer a los estudiantes un material específicamente destinado a ellos y que reflejara el trabajo de un equipo docente para tal fin.

Respecto a la **organización y división de las actividades para la planificación, coordinación, revisión y edición final**, uno de ellos comentó que el cronograma de la planificación estaba predeterminado a los plazos de tiempo impuestos por la editorial. Sin embargo, pese a contar con una planificación inicial no se pudieron respetar todos los lineamientos, dado que en el proceso se fueron realizando cambios en los contenidos que abarcarían los capítulos y en las autorías.

En relación con **las etapas de ejecución del proyecto de redacción del libro**, la organización y asignación de los capítulos a escribir se realizó siguiendo como principal pauta que hubiera un profesor/a por capítulo y luego se incorporó el resto de los docentes. En algunos casos, ya estaba definido qué profesores se encargarían de algunos capítulos, por considerar que eran los más formados en el tema. Luego, los restantes docentes se fueron sumando a participar de los capítulos con libertad para elegir en cuál/cuáles.

Los editores conocían que la escritura de un texto es gradual, que conlleva etapas que no son lineales, sino más bien recursivas. Así, idearon estrategias para que los diferentes autores planificaran sus textos. Si bien contaban con lineamientos predeterminados por la editorial, también tuvieron que pensar los propios para coordinar el trabajo de escritura de cada capítulo distribuido entre docentes más y menos expertos en escritura. Al haber invitado a participar a todos los docentes de la cátedra, sabían que cada equipo de trabajo necesitaba contar con un docente más experimentado, o al menos que tuviera una mayor trayectoria en escritura académica para poder organizar y guiar la escritura con el resto de los coautores, y de responder a los comentarios que surgieran con cada revisión y durante el desarrollo de dicho capítulo.

Antes de comenzar la escritura, se había brindado información relacionada con las pautas de formato y extensión máxima, según los lineamientos de la editorial. Los editores aportaron la idea de la creación de un índice, porque les pareció importante que todos los escritores antes de escribir sobre el tema pensaran qué escribir y cuáles serían los títulos y subtítulos de las secciones de cada capítulo. La creación de un

índice organizador de los contenidos fue una sugerencia propia de los editores y esto concuerda con lo descrito por [Cassany \(1988\)](#) y [Castelló \(1995\)](#). En las encuestas algunos docentes habían comentado el uso de este recurso como organizador de ideas. Quizás, alguno de ellos no organizaba su escritura y el hecho de haber recibido esa sugerencia o directriz por parte de los editores les permitió aprender un recurso útil como parte de la planificación.

El mismo editor comentó que con respecto a la textualización, se dieron algunas pautas de redacción al inicio del proyecto y durante las revisiones de las diferentes versiones, en la medida que se iban registrando problemas comunes. Se trataban principalmente de cuestiones gramaticales (de semántica, sintaxis, pragmática). Desde mi experiencia como participante, estas indicaciones contribuyeron al momento de la revisión para corregir y prevenir errores frecuentes y evitar que se repitieran en las sucesivas versiones que antecedian a la final.

Otras observaciones se comentaban en forma privada a los autores, con las revisiones de cada capítulo. Respecto a la dinámica de trabajo entre editores, se repartieron los capítulos del libro entre ellos y fueron realizando una revisión secuencial: uno de ellos realizaba la primera revisión con comentarios que luego analizaba el otro con respuesta a esos comentarios y agregaba otros comentarios. Uno de los editores se enfocaba más en los conceptos histológicos, que fueran correctos; el otro, con una visión más cercana a la interpretación de los estudiantes y generacionalmente más próximo a ellos, reconocía si algo no quedaba claro, más allá de cuestiones sintácticas. En concordancia con [Carlino \(2004\)](#), esta consideración del destinatario durante la textualización es un atributo de escritores expertos al referirse a la prosa basada en el lector. En sus palabras:

“Dicho de otro modo, los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. Es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan, sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia” (p.323).

Este “diálogo” entre editores se realizaba mediante comentarios que formaban parte de su análisis, y que no estaban destinados a los autores. Hubo muchas versiones entre ellos, y recién en el tercer borrador de estas revisiones se pensaba qué se iba a plantear a los autores y cómo. Los comentarios que quedaban finalmente en el texto requirieron de mucho análisis por parte de los editores, se contemplaban cuestiones propias de los contenidos disciplinares inherentes al capítulo, y también se consideraba el trayecto o experiencia que tuvieran los autores en la escritura

académica general. Una vez editados los comentarios, uno de los dos enviaba la versión del capítulo revisada a todos los miembros del equipo, porque consideraron importante que todas las personas autoras debían leerlo, dado que eran comentarios formativos, explicaban los motivos de las sugerencias de los cambios o cuestionamientos. Finalmente, los equipos debían trabajar sobre esa nueva versión y reenviar otra. A partir de este momento, ellos las revisaban según orden de llegada, ya no por orden de capítulo.

La etapa de revisión es el momento más importante del trabajo de estos docentes quienes además de ser autores y coautores de varios capítulos, debieron no solo revisar los propios, sino también los de otros, primero mediante un análisis aislado de los capítulos, y luego con una mirada más global, integral. Para ello desplegaron diferentes estrategias que concuerdan con los procedimientos sugeridos por diferentes autores ([Castelló, 2007](#); [Álvarez Angulo, 2011](#); [Kloss-Medina y col., 2020](#), [Kloss-Medina y col., 2021](#)). Al tratarse de un libro formado por diferentes capítulos, se debía conservar la coherencia, adecuación y cohesión en cada uno y entre ellos. Para lograrlo, la recursividad es un mecanismo clave.

Es evidente que una tarea de revisión de un libro debe ser llevada a cabo por escritores expertos, no solo con conocimientos de las normas lingüísticas generales, sino también de los contenidos de la disciplina, dado que muchos conceptos abordados en un capítulo se retomaban en otros, tanto para terminar de comprenderlos en el contexto correspondiente, como para profundizar y ejemplificar en otros casos. Asimismo, esta tarea requiere reconocer en los textos una prosa basada en el lector, como sugiere [Carlino \(2004a\)](#), y de no encontrarla, sugerir a los autores que realicen revisiones mayores, sustantivas, desde las primeras versiones, además de considerar los aportes de los editores.

La revisión de la escritura de libros o artículos científicos puede implicar un tiempo y esfuerzo aun mayor del utilizado para la escritura del texto, porque los comentarios y sugerencias hechas por otros podrían involucrar la consulta de nuevas y diferentes fuentes de información que conduzcan a reescribir o incluso reformular buena parte trabajo. En estos casos los textos se exponen a la posibilidad de ser corregidos o ajustados, según otros criterios que no serán los de los autores ([Morles, 2003](#)).

Cuando se indagó sobre **cambios en las etapas de ejecución del plan de trabajo** uno de los editores planteó como modificación a la incorporación y eliminación de algunos contenidos, y consideró que esas decisiones no modificaron la dinámica de trabajo con el grupo; en tanto que el otro editor se refirió a cambios en los integrantes de los equipos y en las fechas de entrega y consideró que esto último sí presentó diferente impacto en los equipos (para algunos, ventajoso porque tenían posibilidad de

avanzar; para otros quizás haber perdido la posibilidad de hacerlos de otra manera por entregarlo en la fecha pautada). Por otro lado, mencionó que hubo distinta interpretación del sentido real del texto acompañante a la devolución del borrador (texto con comentarios generales de modificaciones hechas, cambios sugeridos, cuestiones disciplinarias y fecha deseable de devolución), para algunos fue formativo en tanto otros elevaban críticas no constructivas.

En relación con la **pregunta sobre el conocimiento de la experiencia escritural del equipo docente**, uno de los editores conocía en general la de la mayoría de los docentes participantes; sin embargo, de quienes no conocía demasiado su forma de escribir, en algunos casos, se sorprendió positivamente, mientras que, en otros, fue lo opuesto. En cambio, el otro editor conocía muy poco de la experiencia escritural de los participantes y esto marcó diferencias entre expectativa y realidad. La expectativa para alguna proporción de autores de quienes conocía sus textos orales en las clases fue mayor, pero en muchos casos ese dominio de la oralidad para explicar una idea no se reflejó en la escritura. Según su opinión, en la oralidad se elige explicar de un modo, pero al pasar al texto escrito se requiere un correcto dominio conceptual de la terminología disciplinar, independientemente de los estilos personales de escritura. En otros casos, no fue tanta la diferencia entre su expectativa y la escritura real, dado que se trataba de personas que contaban con menos herramientas para escribir, pero exponían bien las ideas y se podían mejorar sus textos con más facilidad.

Con respecto a la pregunta sobre **etapa de revisión de la escritura de cada capítulo** los editores consensuaron los criterios para realizar las correcciones y sobre cómo escribir los comentarios de las producciones. Si bien ninguno de los editores tenía formación específica para esta tarea, los aportes individuales fueron complementarios. La metodología de revisión empleada puede diferir de la usada por otros editores en el mismo ámbito o contexto. En este sentido, no existen mecanismos o estrategias únicas para la revisión de los textos, dado que múltiples factores pueden condicionar la forma de abordar esta actividad ([Carlino, 2008](#)). Si bien ambos revisaban errores de contenidos, cuestiones de forma, aspectos gramaticales, semánticos, sintácticos, técnicos y didácticos, profundidad y claridad de contenidos, orden de los párrafos, grado de elaboración, sugerencias sobre las ilustraciones, uno de los dos se enfocaba más en los contenidos histológicos, en tanto que el otro contemplaba más si lo escrito quedaba claro para los estudiantes. Esto último se relaciona con el concepto de “prosa basada en el lector” ([Carlino, 2004a](#)), mediante la cual quien escribe lo hace teniendo en consideración al destinatario, intentando comunicar un mensaje con uso de un lenguaje y contexto adecuados para que sea comprendido.

Acerca de los **inconvenientes que se presentaron durante las revisiones y cómo se resolvieron**, uno de los editores mencionó la escasez de tiempo, la poca receptividad a los cambios/correcciones sugeridas por parte de algunos autores y los problemas con el uso de imágenes no propias, sin autorización. En cuanto al tiempo, en concordancia con [Castelló \(2007\)](#), la escritura académica necesita un tiempo suficiente y de calidad. Sin embargo, ese tiempo con frecuencia es escaso ante los plazos y lineamientos predeterminados externamente, como en este caso los tiempos impuestos por una editorial. En cambio, el otro editor comentó la existencia de “desajustes” entre editores (diferencias en la profundidad de revisión de cada uno; debates sobre qué hacer con textos poco claros; demoras en las revisiones); diferencias en la interpretación del sentido de los comentarios entre los equipos (los editores percibían que para algunos las sugerencias y los comentarios eran constructivos, formativos, instancias de aprendizaje, mientras que para otras personas pudieron resultar incómodos, hasta cansadores al tener que reescribir párrafos o secciones completas), y el incumplimiento en la resolución de los comentarios por parte de algunos autores. Este tipo de respuestas por parte de los autores concuerda con lo planteado por [Carlino \(2008\)](#) cuando describe que la revisión puede ser valorada como una evaluación que sanciona o deja al descubierto los errores de los autores, en lugar de ser tomada como una herramienta que ayuda a desarrollar criterios y reflexiones epistémicas acerca de lo escrito.

A la pregunta **¿cuáles fueron, a tu entender, los momentos más críticos de la ejecución del proyecto? ¿Por qué?**, uno de ellos hizo referencia a las correcciones finales, por falta de tiempo, y al uso de imágenes o esquemas no propios. El otro editor indicó como crítico el tener que solicitar constantemente respuestas a los comentarios sobre las versiones revisadas.

En relación con las preguntas sobre el **aprendizaje obtenido con esta experiencia y los momentos del proyecto y formas de accionar que modificarían en una futura experiencia de escritura de un material destinado a la enseñanza**, para uno de los editores la escritura de este libro permitió cumplir con “objetivos ambiciosos”. Para el otro editor, mediante esta experiencia pudo aprender con mayor profundidad la histología, pero además de la adquisición de conocimiento disciplinar pudo “aprender y ejercitar” cómo comunicar sus apreciaciones sobre un texto a sus autores. En su rol de autor produjo un texto con el que quedó conforme; mejoró la escritura de textos de enseñanza; progresó en la manera de escribir con claridad las ideas en palabras; aprendió cuestiones formativas de la lengua. En su rol de revisor, aprendió una tarea novedosa, difícil, pero a la vez, enriquecedora: comentar un texto ajeno, realizar su

corrección sin hacer cambios de estilos. Para ello debió aprender a proponer cambios o a realizar correcciones más adecuadas de términos o conceptos.

Respecto a las **fortalezas y debilidades de la escritura del equipo docente** que han salido a la luz con la escritura de este libro, los editores consideran que han salido a la luz las capacidades variables de lectura, de redacción y de síntesis del equipo docente. Mediante la escritura se pudo revelar en algunas personas y reforzar en otras la claridad conceptual. Las principales debilidades tuvieron que ver con cuestiones de escaso manejo de la sintaxis, el uso adecuado del léxico y luego otras relacionadas con el orden y coherencia de los párrafos del texto. Estas debilidades y fortalezas podrían obedecer a los heterogéneos perfiles de escritores que formaron parte de cada equipo de trabajo y a sus diferentes niveles de experiencia en la escritura (Castelló y Badía (2007).

Existen escritores que hacen revisiones menores, para mejorar solo aspectos mecánicos del lenguaje (ortografía, puntuación, letras mayúsculas), en tanto otros hacen revisiones denominadas sobresalientes, que implican una reelaboración del texto dentro de sus límites iniciales, con cambios en el lenguaje, en el contenido, orden, pudiendo incluso considerar la realización de revisiones menores; y otros realizan revisiones calificadas como importantes, que consisten en introducción de nuevos contenidos y formas de presentar el tema (Villalobos, 2005). También, existieron diferencias en el modo de interpretar los comentarios de las revisiones que llevaron a actitudes variables de los docentes frente al hecho de recibir correcciones del propio texto. En general, los escritores menos expertos suelen escribir y pensar que esa versión de su texto es casi la definitiva; no reparan en la necesidad de repensarlo luego de una revisión propia o por un externo. En este sentido, Castelló (2007) sostiene:

los aprendices acostumbran a hacer un uso poco sistemático de las técnicas de revisión. Dedicar más tiempo a unas partes del texto que a otras sin ser demasiado conscientes de ello, finalizan el proceso de revisión guiados más por su cansancio que por la valoración del producto final y, de manera general, creen que las actividades de revisión son un plus, más o menos voluntario, que no forma parte integrante del proceso de escritura (p.69).

Por lo tanto, no debería sorprender que surjan incomodidades o molestias al recibir comentarios que impliquen retornar al propio texto y reescribirlo.

Finalmente, en relación con la pregunta sobre en qué **aspectos específicos ha sido exitosa la experiencia, y en cuáles no**, ambos editores coincidieron en considerar esta experiencia como exitosa, dado que se logró escribir un texto excelente para los estudiantes, con gran aceptación en los cursos en los que se usó como material complementario de enseñanza. Asimismo, también coincidieron en que el éxito se vio opacado por algunos pocos inconvenientes del trabajo en grupo y la falta de una buena recepción de las correcciones por parte de algunos docentes.

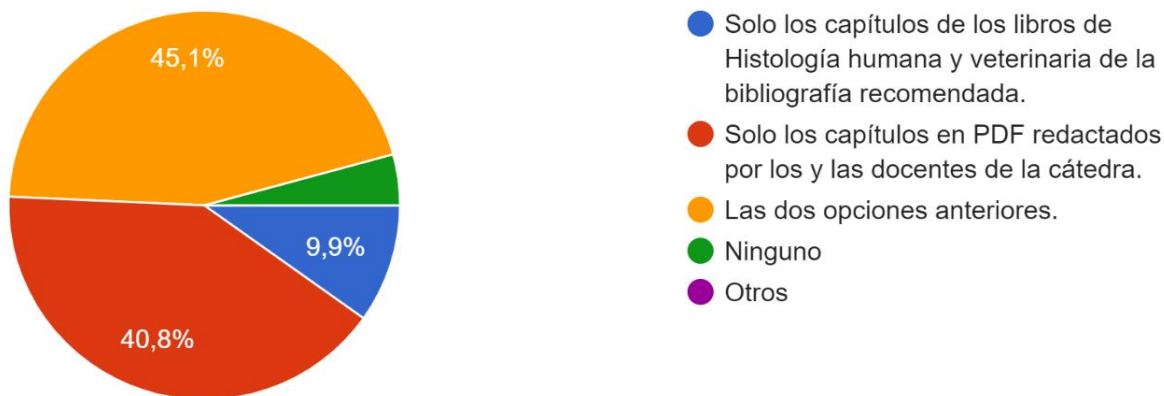
6.4. Encuesta a los estudiantes

Este apartado no fue considerado en el diseño metodológico del plan de trabajo, pero decidimos agregarlo dado que aporta las opiniones de los destinatarios del material de enseñanza redactado por los y las docentes que escribieron el libro de Histología.

Se realizó una encuesta no obligatoria y anónima mediante un formulario de Google que se presentó a las cohortes de estudiantes del año 2020, 2021 y 2022, una vez finalizados los respectivos cursos lectivos de Histología. La intención era conocer si nuestro material de enseñanza había sido de utilidad para comprender mejor los contenidos del curso y, además, recopilar críticas que pudieran contribuir a mejorarlo **(ANEXO 3)**.

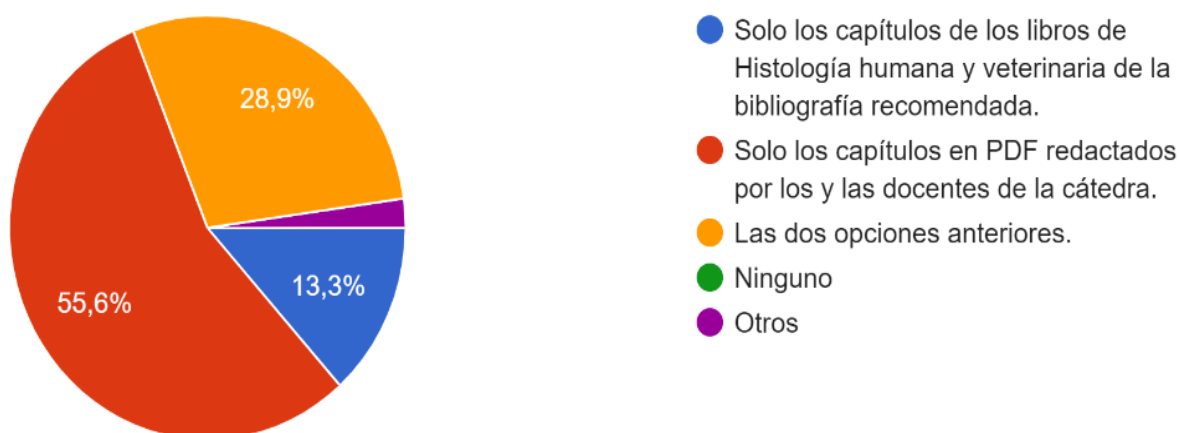
Es importante mencionar que durante los años 2020 y 2021 el curso de Histología, tradicionalmente presencial, debió dictarse bajo una modalidad virtual debido al contexto sanitario resultante de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2. Para ese entonces se estaban escribiendo los capítulos del libro Histología Veterinaria, y si bien no se contaba aún con las versiones finales de cada capítulo, los dos primeros años se fueron compartiendo los capítulos en forma independiente, como soporte bibliográfico complementario al material audiovisual elaborado, mientras que ya para el año 2022, con el retorno a la presencialidad, el material compartido fue el libro completo y digitalizado con las versiones que ya habían atravesado varios procesos de revisión.

En el año 2020 respondieron la encuesta 71 estudiantes. De los cuales más del 45% había utilizado el material redactado por las y los docentes sumado a la bibliografía tradicional recomendada. Mientras que el 40,8% solo había utilizado el material redactado por las y los docentes. Por lo tanto, el material de enseñanza fue aprovechado por más del 85% de los encuestados.



Con respecto a la utilidad del material, excepto por 11 estudiantes que no contestaron, los restantes comentaron que les había sido “muy útil”, “muy claro”, “muy bueno”, “de mucha ayuda”, “excelente”, “didáctico”, “práctico”, “súper interesante”, “muy bien explicado”, “muy visual”, con fundamentaciones que referían a que permitía una “mejor comprensión y entendimiento”, que tenía una “redacción simple y fácil interpretación” y “menos extenso que otro material”, su contenido era de “fácil lectura”, “menos complejo, más sencillo que otra bibliografía”, pero “suficiente para comprender temas”, también que “unifica contenidos de diferentes textos” y emplea “nomenclatura adecuada”, “sirve más que otro material”.

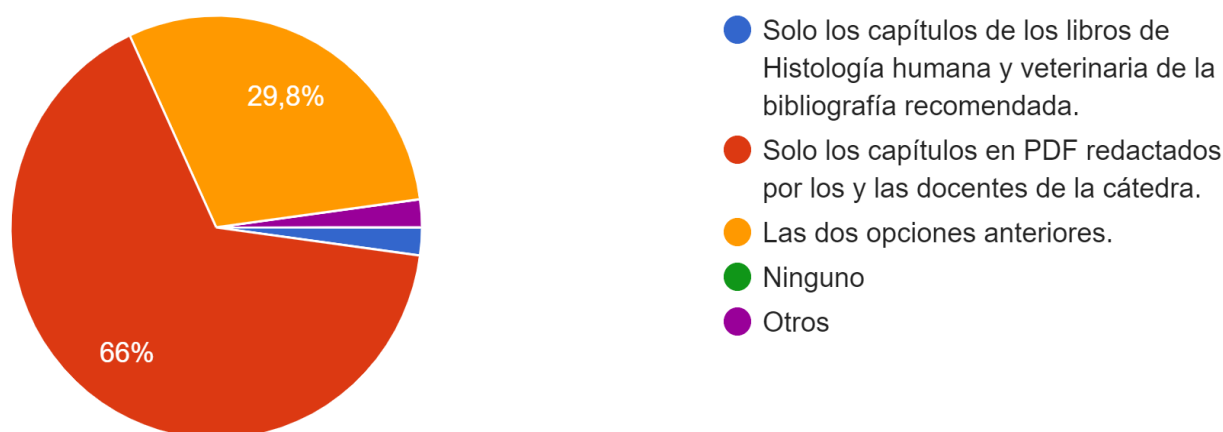
En el año 2021 respondieron 45 estudiantes. De ellos, más del 84% también habían utilizado nuestro material de enseñanza.



Excepto por 7 personas que no respondieron, las opiniones fueron coincidentes con las otorgadas por el grupo del año 2020. Entre ellas se registró que el material había sido “muy útil”, “excelente”, “muy completo”, con la “información muy organizada”, “integra contenidos de diferentes textos”, que era más “conciso, de abordaje directo,

preciso”, de “fácil lectura”, entre otras calificaciones similares. También, se destacó que permitía una “mejor comprensión y entendimiento”, que su redacción era “simple y de fácil interpretación (como si lo explicara el docente)”, “menos complejo, más sencillo que otra bibliografía”, “menos extenso que otro material”.

Finalmente, de los 47 estudiantes de la cohorte 2022 que respondieron la encuesta más del 95% utilizó el libro de la cátedra.



En concordancia con los grupos previamente descritos también se recuperaron respuestas sobre la gran utilidad que ha tenido el material (se repiten las calificaciones “muy útil”, “excelente”, entre otras). En este sentido, se destacó que los textos son de fácil lectura y que permiten una mejor comprensión de los contenidos. Al respecto, en este grupo un estudiante destacó que “resume los aspectos más salientes de la Histología para estudiantes de primer año” y otro estudiante escribió que provee un “enfoque de medicina veterinaria”, dos aspectos que no habían salido a luz en las respuestas anteriores.

En cuanto a los cambios que serían necesarios para mejorar la comprensión de nuestro material de estudio, en los tres grupos de estudiantes la respuesta más repetida tuvo que ver con la incorporación de más fotografía, dibujos y esquemas y profundizar diferencias entre especies.

Con base en los resultados de estas encuestas se puede inferir que la valoración del libro de cátedra fue satisfactoria. En todas las cohortes se registraron opiniones positivas acerca de la utilidad que les otorgaron los textos escritos por el equipo docente de la cátedra. Es de destacar que muchos estudiantes resaltaron que los diferentes capítulos del libro facilitaron la comprensión de los contenidos, como resultado de una adecuada escritura, entre otros factores.

Si consideramos que un texto es comprensible cuando su redacción es clara, precisa, concisa y simple (Bustamante y Moya, 2005).

Podemos afirmar que, en función de las valoraciones de estudiantes recopiladas, las versiones finales de los diferentes capítulos de cátedra califican como comprensibles.

6.5. Análisis de capítulos de libro

Se seleccionaron tres capítulos del libro “Introducción a la Histología Veterinaria” para analizar la primera versión que los autores enviaron a los editores y la primera devolución que los editores hicieron (con comentarios, correcciones, sugerencias), y luego se la comparó con la versión finalmente publicada.

Los capítulos seleccionados fueron redactados por tres equipos de trabajo distintos, constituidos por diferentes categorías docentes. Uno de ellos (**E1**) estaba formado por dos profesores y un docente diplomado; otro equipo (**E2**) estaba integrado en su primera versión por dos profesores, pero luego solo quedó uno de ellos, junto a un docente diplomado y un ayudante alumno. En tanto que el tercer equipo (**E3**) estaba formado, inicialmente por un JTP y un docente diplomado, y luego se sumó un profesor.

El análisis se enfocó en caracterizar la escritura de esa primera versión del texto utilizando como criterio una adaptación de la guía de revisión denominada “El texto escrito”, que es parte del material de la cátedra “Técnicas de expresión en castellano”, asignatura para las carreras de Lenguas modernas de la Facultad de Humanidades, UNLP; además, se contemplaron las consideraciones propuestas por [Castelló \(2007\)](#). Los instrumentos de análisis seleccionados para este TFI son distintos a los que usaron los editores y, por lo tanto, posibilitan objetivar la comparación entre los escritos, sin intenciones de desarrollar un análisis de tipo lingüístico específico y exhaustivo.

Para la revisión de los capítulos se consideraron cuatro niveles: normativo, morfosintáctico, semántico y pragmático. Los dos primeros contemplan los mecanismos que contribuyen a la cohesión de un texto. A continuación, se presentan los criterios incluidos en estos niveles de revisión:

- **nivel normativo:** hace referencia a las características formales de presentación del texto (en forma parcial y total). Su revisión incluye:
 - la diagramación general del texto (macro y superestructura);
 - la extensión y adecuación de las secciones;
 - la tipografía (si existen alteraciones u omisiones);
 - el uso correcto de mayúsculas y puntuación;
 - la ortografía y acentuación;

-la presentación de tablas, gráficos/esquemas y microfotografías;

-uso correcto de las citas bibliográficas.

- **nivel morfosintáctico:** hace referencia a los aspectos gramaticales a nivel microestructural. En este nivel la atención se focaliza en:

- la concordancia (o coincidencia) de los sujetos con los tiempos verbales y sus correlaciones;

- la concordancia (o coincidencia) de los sustantivos con los adjetivos (en género y número);

- el uso apropiado de las formas no personales;

- el uso correcto de las sustituciones pronominales;

- la eliminación de información repetida;

- la incorporación de marcadores discursivos y conectores;

- la necesidad de recursos léxicos para utilizar términos precisos;

- el reemplazo de palabras por sinónimos e hiperónimos;

- **nivel semántico:** se analiza la coherencia lineal, global y pragmática que da sentido al texto. Aquí se considera:

- la pertinencia de títulos y subtítulos con los contenidos desarrollados;

- la claridad conceptual;

- la distribución y progresión temática;

- la jerarquización y desarrollo de ideas en los párrafos (una idea organizadora inicial y progresión posterior de lo general a lo particular).

- **nivel pragmático:** contempla la adecuación del texto a la situación comunicativa.

En este nivel se revisa:

- la pertinencia del registro;

- las características del destinatario;

- la fidelidad a la intencionalidad del texto y las estrategias discursivas afines a esa intención;

- la presencia de información-palabras inferenciales (no explícitas) que impliquen al lector complementar esa información con su conocimiento conceptual y lingüístico.

Teniendo en cuenta estos niveles de análisis, se describen a continuación las características de la primera versión del texto, aquella que solo contaba con la revisión de sus autores. Luego, se consideraron las correcciones y comentarios que los editores hicieron sobre ese primer borrador y que dieron inicio a una sucesión de cambios (en versiones posteriores que no fueron contempladas en este análisis) hasta obtener la que fuera definida como final y en condiciones de ser publicada.

6.5.1. Texto del equipo 1

El capítulo redactado por el primer equipo **E1** contenía el desarrollo de un tema de complejo abordaje desde lo morfológico y funcional. Este último aspecto, en especial, fue el que resultó más desafiante dado que se debían introducir algunos conceptos necesarios para comprender en forma básica el funcionamiento del sistema dado, pero sin profundizarlos (en años posteriores de la carrera existen cursos en los que se estudian estos contenidos de manera más profunda e integrada). Por lo tanto, en este tipo de temas, se debía extremar la adecuación y pertinencia del contenido en relación con el destinatario.

Esta primera versión del texto del **E1** estaba correctamente escrita desde el nivel normativo, con escasos errores tipográficos y de puntuación. Fueron menores los cambios sugeridos en su microestructura, a nivel morfosintáctico principalmente, relacionados con la concordancia de los sujetos y verbos de las oraciones, el uso de ciertos tiempos verbales y de pronombres referenciales. En cambio, fueron más frecuentes las sugerencias de eliminar información redundante y de unificar nomenclatura dentro del texto para que fuera concordante con lo definido para otros capítulos, como para explicitar el significado de ciertos términos específicos. Asimismo, se propusieron cambios para reescribir oraciones o párrafos completos de una forma más sencilla, dado que resultaban conceptualmente poco claros o demasiado complejos o abstractos. En algunos párrafos, se sugirió la inserción de oraciones organizadoras para introducir clasificaciones de tipos celulares, con el propósito de facilitar la lectura posterior. Además, se solicitó reemplazar en algunas oraciones ciertas expresiones por otras que resultaran más conocidas y utilizar ciertos verbos con su correspondiente conjugación para facilitar la jerarquización del contenido y la interpretación de las funciones de células y órganos.

En otros párrafos se propuso no profundizar demasiado la presentación de las características de los tipos celulares con datos clasificatorios completos y actualizados, debido a que, si bien son importantes, tantos detalles podrían dispersar la lectura. Los editores consideraron que el exceso de contenido en algunas explicaciones podría ser sobrestimado a lo largo del texto y llevar a desconsiderar otros conceptos más centrales y relevantes del tema.

También, aparecieron cambios a nivel semántico, como la redistribución del orden de la presentación de los contenidos en algunos párrafos para ir de lo general a lo particular, para ubicar al lector en la descripción general de un órgano o una parte de él, sin perder la atención en los aspectos morfofuncionales. Además, se sugirió agregar información sobre diferencias de los órganos del sistema entre las especies

domésticas, ya sea dentro del cuerpo del texto o mediante notas al pie. En relación con los esquemas, se hicieron sugerencias para mejorarlos, trabajar la calidad de las imágenes y reescribir las leyendas para que no repitieran la información descrita en el texto principal.

Del análisis de este capítulo se puede concluir que, si bien se realizaron cambios en los distintos niveles, la mayor parte de ellos tuvieron como principal eje al nivel pragmático, debido a que estaban dirigidos a lograr un texto cuyo contenido (siendo complejo) fuese aún más adecuado a la situación comunicativa, en otras palabras, que estuviese más dirigido a un estudiante del primer año de la carrera.

6.5.2. Texto del equipo 2

Con respecto a la primera versión del capítulo del segundo equipo **E2**, el tema y la profundidad de su abordaje eran menos complejos que los contenidos correspondientes al capítulo escrito por el equipo **E1**, por lo tanto, la lectura del texto resultó más sencilla, aun sin contemplar las mejoras posteriores logradas con todas las sugerencias y comentarios de los editores. La primera versión estaba correctamente redactada a nivel normativo, con escasos errores tipográficos, de acentuación y puntuación. En algunos párrafos predominaba un estilo de escritura más segmentado, por ser largos y contener oraciones de sintaxis sencilla y redundantes. Se sugirieron cambios en el orden de la presentación de los contenidos y otros para mejorar aspectos gramaticales, en otras palabras, correcciones de tipo morfosintácticas, reescritura de oraciones que contenían expresiones propias de textos orales, reemplazo de ciertos términos por otros más específicos de la disciplina o contexto académico y reescritura de oraciones para que tuvieran una mayor claridad conceptual. Además, se hicieron comentarios para mejorar el diseño de los esquemas y la calidad de las microfotografías.

A modo de conclusión, en este capítulo los principales cambios fueron a nivel morfosintáctico y secundariamente a nivel semántico. En comparación con el texto del **E1**, este capítulo contenía menos observaciones que cuestionaran su adecuación al destinatario.

6.5.3. Texto del equipo 3

El texto escrito por los integrantes del equipo **E3** incluyó contenidos que no se desarrollaban en clases teóricas ni prácticas del curso, al menos durante los últimos

años. Por lo tanto, los autores de este capítulo no contaban con experiencias previas referenciales que les sirvieran de guía para abordar la temática y jerarquizar y delimitar la profundidad de los contenidos (a diferencia de los temas asignados a los otros dos equipos, que sí se desarrollan con regularidad en actividades teóricas y prácticas del curso).

Desde el punto de vista normativo, la primera versión carecía de una macroestructura bien definida. No presentaba una introducción al tema, y la mayoría de los contenidos abordados estaban redactados en forma de párrafos independientes, sin coherencia ni cohesión (lineal ni global) entre ellos. Asimismo, muchos párrafos consistían en una única oración (por uso inadecuado de la puntuación) y, por lo tanto, se solicitó la unificación de varias oraciones en un único párrafo. En otros párrafos, se identificó falta de organización y jerarquización de las ideas. También, para algunos términos se hizo un uso inapropiado de las mayúsculas, ya que con ellas se pretendía, erróneamente, resaltar o destacar la nomenclatura de ciertos tipos celulares. Se utilizó terminología en idioma inglés que podía ser reemplazada por otra más conocida y en español.

A nivel semántico, muchas oraciones estaban redactadas en forma poco clara, confusa, y, por lo tanto, se solicitó reescribirlas. Además, se sugirió la eliminación de información redundante, ya sea mediante elipsis o reemplazando el texto escrito por tablas o esquemas que la resumieran. En algunos momentos se mezclaron formas verbales personales con impersonales; se recurrió a la explicación de origen etimológico de algunos términos, pero no de todos, motivo por el que se sugirió desestimar su uso a lo largo del texto.

Desde el nivel pragmático, el texto inicialmente redactado no era adecuado para ser leído por estudiantes del primer año de la carrera. Debieron realizarse muchos cambios desde lo normativo hasta lo semántico para que en principio se construyera un texto más cohesivo y adecuado a los destinatarios, con claridad conceptual y de fácil lectura. La versión finalmente publicada de este capítulo presenta cambios relevantes en todos los niveles. Se logró organizar la macro y microestructura del texto. Se incluyeron contenidos no contemplados en la primera versión; la diagramación y escritura fue mejorada en todos los aspectos evaluados, motivo por el cual se alcanzó un texto adecuado para los destinatarios. La primera versión no contaba con los esquemas y microfotografías que aparecen en la versión final publicada.

En base al análisis de la escritura de estos tres capítulos se desprende que existen diferencias entre ellos en los niveles de revisión considerados. Esto podría obedecer al

tipo de experiencia en escritura de textos académicos que poseían los autores (más o menos experimentados) y, especialmente, en la de textos de tipo formativo. Si se considera la primera versión (borrador) enviada a los editores, es evidente que el proceso de revisión llevado a cabo por cada grupo fue diferente.

De acuerdo a lo que plantea Castelló (2007), existen diferencias en la forma de encarar el proceso de revisión de un texto entre escritores inexpertos y experimentados. En este sentido, para un escritor experto el objetivo del proceso de revisión de su texto es mejorarlo en todos los niveles posibles, no solo hacer correcciones menores relacionadas con lo morfosintáctico, sino que indaga sobre cuán coincidente o fidedigno es lo escrito con el mensaje que se pretende transmitir. Por el contrario, el análisis del sentido global del texto no es el principal objetivo de quienes tienen escasa experiencia en escritura. Asimismo, la extensión de la revisión también es diferente según el tipo de experticia. Un escritor experto revisa globalmente la estructura de su texto y destina tiempo para hacerlo; reordena y reescribe, de ser necesario, párrafos completos con el fin de alcanzar o mejorar la cohesión, coherencia y adecuación del texto en su conjunto. En cambio, los menos experimentados la limitan a cambiar palabras o frases cortas, sin hacer una mirada integral.

Los escritores expertos tienen más herramientas para diagnosticar problemas y decidir qué recursos emplear para resolverlos. Con la adquisición de experiencia se conceptualiza a la revisión como un proceso íntimamente ligado a cada etapa de la escritura, y se realiza un análisis multinivel con los recursos y técnicas más adecuados.

Por lo expuesto, en función de las características de las primeras versiones de los textos seleccionados, se podría calificar a los autores integrantes de los equipos **E1** y **E2** como escritores más expertos en comparación con los del equipo **E3**. La macro y microestructura de los textos redactados por los equipos **E1** y **E2** dan cuenta de la existencia de una planificación previa de los contenidos a desarrollar, proceso que no fue claramente evidenciable en la primera versión del equipo **E3**. Planificar con anticipación las ideas a profundizar en un texto es una de las habilidades propias de escritores expertos (Castelló, 2000; 2007).

Si bien los tres capítulos presentaron correcciones de tipo normativo y morfosintácticas, fueron más frecuentes en el capítulo del **E3**. Además, el primer borrador de este último equipo carecía de algunas propiedades como la coherencia, lineal y global, que sí se alcanzó una vez que atravesó una serie de revisiones, como lo refleja su versión final. Los autores de los equipos **E1** y **E2** lograron en su primera versión, aún sin haber atravesado la revisión externa de los editores, textos comprensibles, que fueron mejorados aún más con las posteriores revisiones. Esto

deja entrever que su primera versión, además de dar indicios de una adecuada planificación, también atravesó revisiones con cierto grado de profundidad intragrupo antes de ser enviada a una revisión externa a él. Eso no parece haber ocurrido con el texto del **E3**. Algunos párrafos desarrollados por este último equipo recordaban al estilo de escritura propia del perfil “buzo” que describe (Castelló, 2007), que se caracteriza por “zambullirse” rápida e intensivamente en la redacción, pero sin estructurarla. Y en cuanto a su proceso de revisión parece haber sido de corte superficial y lineal, en lugar de profundo y recursivo (Castelló, 2007). Sin embargo, los autores dejaron en evidencia como la revisión y reescritura mejoraron significativamente al texto inicial.

6.5.4. En síntesis

Independientemente de los procesos iniciales de revisión que cada equipo pudo emplear en la medida de sus posibilidades reales (condicionadas por disponibilidad de tiempo y de formación) es importante destacar que las sucesivas revisiones, ya orientadas por nuevos comentarios y sugerencias de los editores, han permitido la mejora sustancial de los textos en todos los niveles. De esta manera, los textos definidos como finales para ser publicados son significativamente más claros, precisos, concisos y simples que sus versiones originales. Estas cualidades, que Bustamante y Moya (2005) mencionan como necesarias para la comprensibilidad de un texto, fueron resaltadas en las encuestas realizadas a los estudiantes destinatarios de este libro; opiniones que ponderan la valoración positiva de todo el equipo docente que participó en la experiencia.

7. Conclusiones finales

La propuesta de indagación desarrollada en el marco del presente TFI consistió en caracterizar la práctica de escritura de textos académicos formativos, a partir de encuestas, entrevistas y el análisis de la escritura de algunos capítulos del libro de cátedra Introducción a la Histología Veterinaria, publicado en versión electrónica por la Universidad Nacional de La Plata en el año 2022 (ISBN 978-950-34-2195-6), partiendo de la percepción personal de la existencia de problemáticas en la escritura de este tipo de textos.

De la escritura del libro de cátedra participaron 32 docentes, incluidos los editores y quien escribe. En este TFI las entrevistas fueron realizadas a ambos editores, mientras que las encuestas al resto de los docentes (excluyéndome). De los 29 docentes destinatarios de las encuestas fueron 17 los que accedieron voluntariamente a responderla.

Los objetivos del TFI se cumplieron satisfactoriamente. Se revelaron concepciones, intereses, motivaciones y valoraciones que tenían los docentes sobre la redacción de textos académicos formativos disciplinares.

La escritura de un texto formativo, como un libro de cátedra, permite reflexionar, cuestionar y adaptar formas y contenidos disciplinares a los cursos y contextos universitarios actuales. Además de tener valor formativo para estudiantes, a partir de la ejecución de este TFI se puede afirmar que escribir este tipo de textos también posibilita al equipo docente tener instancias formativas que se integran al ejercicio de sus actividades en los cursos en los que participan, y que contribuyen a su crecimiento profesional y a mejorar sus prácticas.

La escasa práctica de escritura de este tipo de texto influyó en el tipo de preocupaciones, dificultades y obstáculos al momento de enfrentar la planificación y textualización de su texto. Se pudo confirmar que durante las revisiones sucesivas, independientemente de la jerarquía docente, de la antigüedad en los cargos, de contar o no con formación de posgrado, todos los docentes atravesaron por momentos obstaculizadores, de tensión, y en algunos casos compartieron percepciones similares ante la imposibilidad de poder avanzar.

Se indagó acerca de la concepción individual como escritores académicos y, particularmente, de textos formativos. En este sentido, las respuestas fueron poco precisas. La mayoría de los docentes transitaban por primera vez la experiencia de escribir un texto destinado a estudiantes, pese a tener práctica en la escritura de otros tipos de textos académicos.

Ante la falta de materias curriculares específicas de escritura académica, menos aún de textos destinados a la enseñanza, se aprende a escribir en la medida que surgen posibilidades para hacerlo en cada ámbito educativo de trabajo y en tanto se cuente con el apoyo y asesoramiento de escritores con más experiencia y competencia en ese tipo de escritura. Este tipo de espacios de trabajo permiten, además de revalorizar las actividades de escritura docente, animar y acompañar a quienes tengan más dificultades con la elaboración de textos formativos. En este sentido, el presente TFI posibilitó reconocer que mediante el trabajo colaborativo entre escritores expertos y no expertos de cada equipo y junto a los aportes constructivos que los editores fueron brindando con cada revisión, se pudieron superar limitaciones individuales propias de la falta de experiencia en escritura académica general y, particularmente, en la de este tipo de textos.

La experiencia de redactar un capítulo de libro fue considerada exitosa por todos (autores y editores), por ser un trabajo de escritura que implicó la reflexión colectiva sobre cómo abordar los contenidos disciplinares (cuáles seleccionar para escribir, con qué profundidad, cómo integrar conceptos de cursos previos y formar bases conceptuales para cursos futuros, cómo presentar la relevancia de algunos temas para la carrera de medicina veterinaria, entre otros aspectos), y cómo comunicarlos mediante palabras que construyan un texto comprensible para los destinatarios.

La revisión cobró un rol fundamental en todas las etapas del proceso de composición del texto, puesto que mejoró significativamente las versiones iniciales de todos los capítulos, hayan sido o no escritos por autores experimentados. Todos coincidieron en su importancia y en recurrir a personas con mayor experticia en escritura para revisar sus textos.

El tiempo y dedicación para mejorar la escritura de los textos estuvo sujeto a diversas variables, como los valores, intereses, actitudes, motivaciones, competencias lingüísticas y conocimientos sobre el tema a escribir de cada escritor/a, sumado a otros factores, como los de índole laboral. Sin embargo, finalmente se lograron textos cohesivos, coherentes y adecuados a estudiantes del primer año de la carrera de medicina veterinaria. Esto último fue confirmado con la valoración positiva que dejaron asentada en las encuestas los y las estudiantes que utilizaron al libro como material de estudio de referencia.

Es interesante destacar que los escritores más expertos que participaron en este TFI se reconocieron en formación activa y continua, y que la dinámica de escribir con mayor frecuencia les permite afrontar la escritura de diferentes tipos de texto. Por lo tanto, se pudo corroborar que la adquisición de la identidad de escritores académicos expertos implica una práctica continua de escritura para conocer, reforzar, incorporar e

implementar estrategias, normas y recursos discursivos que contemplen los aspectos normativos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos propios de cada tipo de texto y género.

La concientización sobre las habilidades y debilidades que cada uno posee para escribir y el conocimiento de las normas de escritura de los tipos de texto y géneros discursivos facilitará encontrar las estrategias necesarias para dominar las sensaciones y emociones de nuestro estado de ánimo (fatiga, desmotivación, frustración, confusión, exceso o falta de confianza, entre otras) que pueden influir en la forma de afrontar cada etapa del proceso de composición del un texto.

Aprender a valorar el propio trabajo de escritura, sobre la base del proceso y no solo del producto, permitirá evitar caer en frustraciones continuas ante los momentos de estancamiento o de tener que reescribir aquello que parecía estar ya terminado.

El conocimiento de las características estructurales de los textos formativos y de las etapas que forman parte del proceso de su composición permitirá encararlo con un apego mesurado para que lo escrito pueda ser revisado y mejorado tantas veces como sea necesario. Por lo tanto, sería de gran utilidad la generación de espacios de trabajo colectivo, compartido con escritores más experimentados, para elaborar guías con pautas o criterios que permitan revisar con mayor habilidad los textos y que brinden herramientas que faciliten el desarrollo de futuras experiencias de escritura por parte del grupo de cátedra.

Los textos de enseñanza elaborados por docentes son de gran utilidad no solo para los y las estudiantes, sino también para el propio cuerpo docente, debido a que su escritura conlleva a repensar la forma de explicar contenidos disciplinares, reflexionar y cuestionar conceptos, clasificaciones, explicaciones descriptivas y funcionales, con fundamentos científicos actualizados. Por otro lado, la escritura de textos en español facilita la lectura y comprensión de los contenidos en nuestro ámbito universitario.

Más allá de haber cumplido con los objetivos planteados para este TFI, es importante también mencionar que existieron algunos aspectos que no se lograron, como la colaboración de todos los autores, alguno/as docentes autores de los capítulos no accedieron a participar. Si bien se invitó abiertamente a responder la encuesta a todos los integrantes del proyecto (incluso a quienes en algún momento decidieron dejar de participar), muchas personas no la respondieron. Hubiera sido de enorme valor contar con sus opiniones, su experiencia y también conocer los motivos por los cuales decidieron abandonar el proyecto.

Otro aspecto que hubiera sido aún más enriquecedor es haber podido analizar todos los capítulos de libro, con todas las versiones intermedias que fueron escritas hasta

alcanzar la definitiva, pero la magnitud de ese análisis excede los alcances de este TFI.

Dada la importancia de estas fuentes de conocimiento, resultaría de interés ampliar los espacios formativos docentes para el desarrollo de estas actividades de escritura con mayor frecuencia y así lograr una mejor calidad de los textos que se producen en las cátedras. Para ello, se sugieren instancias de intervención institucional para la formación de los docentes en las habilidades necesarias para la escritura de este tipo de textos formativos. Esto último ha sido una de las necesidades que quedó plasmada como respuesta en las encuestas a las y los autores.

Por último, surge la necesidad de valorar lo que este proyecto aportó tanto a mi formación profesional como personal. La escritura del libro de cátedra fue un desafío tan enorme como las enseñanzas que nos dejó. Se atravesaron momentos de tensión que pusieron en cuestión aquello que se pensaba dominado, pero también surgieron momentos de reflexión y catarsis que se multiplicaron ampliamente durante el proceso de construcción de este TFI.

El análisis de toda la información recopilada junto a las lecturas enriquecedoras que facilitaron su interpretación me permitió conocer más profundamente la complejidad de escribir, una actividad que combina momentos oscuros, agobiantes, estresantes, temerosos, “en blanco”, confusos; pero, también otros muy iluminados, lleno de confianza, creatividad, fluidez y cargados de esas palabras que permiten avanzar.

Valoro enormemente la colaboración de mis compañero/as de trabajo en la elaboración de este TFI, y especialmente la generosa disposición de los editores y de los autores que cedieron sus escritos.

8. Bibliografía

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., Rojas Soriano, R. (2015).** *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento.* Montevideo Uruguay. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Antúñez S. (1999).** El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación* 24, 1999 89-110.
- Adam, J.M. (1996).** *(Proto)Tipos: La estructura de la composición de los textos.* Textos, 10, pp.9-22.
- Alexopoulou, A. (2010).** *Tipología textual y comprensión lectora en E/LE.* Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 9. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-comprension-lectora-en-e-le.html>
- Álvarez Angulo, T. (2011).** _Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado, Check and rewrite academical texts in teachers training. *Revista Complutense de Educación* 269 ISSN:1130-2496 Vol. 22 Núm. 2 (2011) 269-294 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38493
- Álvarez Méndez, J. M. (2000).** La evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global. En: *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas* (pp.121-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **(2000)** Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa. En: *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas* (pp. 142-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arenas Hernández, K. A. (2017).** Características de la regulación socialmente compartida de la escritura: aportes desde una experiencia investigativa. *Lenguaje*, 45(1), 35-60. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4613>
- Avendaño J. (2020).** Guía para docentes. El texto como recurso didáctico y académico. Ed. Universidad Rafael Landívar. Vicerrectoría Académica. Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Tecnología Educativa (CEAT) -Luis Achaerandio, S. J.
- Azcona, M., Manzini, F., Dorati, J. (2013).** *Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en Psicología.* Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45512/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Bassi Folari, J.E. (2017a).** La escritura académica: 30 errores habituales y cómo abordarlos. *Quaderns de Psicologia*. 18, No 1, 119-142 ISSN: 0211-3481 <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1342>

- Bassi Folari, J.E. (2017b).** La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 17, núm. 2, pp. 95-147.
- Becher, T. (1993).** Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, año 1, n. 1, pp. 56-77.
- Blezio, C. (2016).** El lugar del texto académico en la enseñanza universitaria: dificultades y dispositivos enseñanza, según percepciones de los docentes. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 6 (2), 109-134.
- Bonilla-Valencia, P. C. y de Castro-Daza, D. P. (2021).** La escritura colaborativa en ambientes educativos presenciales, virtuales y con diferentes mediaciones de la tecnología digital. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 195-223. <https://doi.org/10.15332/25005421.6061>
- Borsotti, C. (2008).** La situación problemática. En: *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas (2° Edición, pp. 29-43)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **(2008).** La construcción del objeto. En: *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas (2° Edición, pp. 45-54)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **(2008).** Las preguntas, los objetivos de conocimiento y las hipótesis. En: *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas (2° Edición, pp. 55-82)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J-P. (2007).** La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp.101-119). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **(2007).** La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp147-156). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Bustamante, S. y Dubs de Moya, R. (2005).** De la oralidad a la escritura. *Sapiens* [online]. 2005, vol.6, n.2, pp.79-96. ISSN 1317-5815.
- Camacho, H., Casilla, D., Finol de Franco, M. (2008).** La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus [Internet]*, 14, (26), 284-306. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491014>
- Camps Mundó, A. (2000).** Motivos para escribir. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 23, 69-78.
- Camps Mundó, A y Castelló, M. (2013).** La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, (1), 17- 36.

- Carlino, F. (1999).** Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación. En: *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas* (pp. 93-122). Buenos Aires: Aique.
- Carlino, P. (2002, octubre).** *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Comunicación libre presentada en el Tercer encuentro La Universidad Como Objeto de Investigación, La Plata, Argentina.
- (2003).** Leer textos científicos y académicos en la educación superior:
Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad* Vol.3 No.2, 2003. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital.
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- **(2004a).** El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8, (26), 321-327
- **(2004b).** Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (ISSN 0325-8637). Año 25 N°1, 16-27,
- **(2005a).** Escribir, leer y aprender en la universidad. *Una introducción a la alfabetización académica*. FCE, Bs. As.
- **(2005b).** *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina*. I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/92>
- **(2006).** *La escritura en la investigación*. En Emparán, A. y Martínez, S., Recomendaciones para elaborar una tesis. Guía para estudiantes de posgrado. Colima, Mexico (México): Universidad de Colima.
- **(2008).** Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29, núm. 2, pp. 20-31.
- **(2008b, septiembre).** *Escritura y aprendizaje en el nivel universitario*. Trabajo presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Córdoba, Argentina.
- Casco, M. (2007, agosto).** *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. Trabajo presentado en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil, Argentina. Disponible en <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/PR%C3%81CTICAS%20COMUNICATIVAS%20DEL%20INGRESANTE.pdf> (Fecha: 28/11/11).
- **(2008, septiembre).** *Escritura y aprendizaje en el nivel universitario*. Trabajo

presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Córdoba, Argentina.

Cassany, D. (1988). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. *Barcelona: Paidós*, 194 p. Reimpresión 11ª: 2003. ISBN: 84-7509-496-1. 2ª edición.

----- **(1995).** *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 259 p. Reimpresión 11ª: 2004. ISBN: 84-399-1392-1. Edición especial Anagrama.

----- **(1999).** Lo escrito desde el análisis del discurso. *Lexis XXIII*. 2, 213-242.

----- **(2006).** *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. 294 pp. Barcelona: Editorial Anagrama S.A. ISBN: 84-339-6236-1.

Castelló, M. (1995). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de pedagogía*. N° 237. págs. 22-28.

----- **(2002).** De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos* 35 (51-52). DOI: 10.4067/S0718-09342002005100011

----- **(2007).** *El proceso de composición de textos académicos*. En: Castelló, M. et al. (Eds.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. España: Graó, p. 47-82.

----- **(2009).** Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de Conocimientos a la formación en competencias*, 120-133. Madrid.

Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., Vega, N. (2011a). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44, 105-117. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157019243001> Tecnológica

Castelló, M., Bañales Faz, P., Vega López, NA. (2011b). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, 22, (64), 97-114, jan./abr. 2011.

Castronovo, A., Zamudio A., Picotto D. (2001). *El problema de la lectura y la escritura académica en los estudiantes, ¿y en los docentes?* En: la lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. Comp. Laco L., Natale, L., Ávila M. Ed. Universidad Tecnológica Nacional. ISBN 978-987-27056-9-5. Recuperado de <http://www.edutecne.utn.edu.ar>

Ceballos Gómez, W. (2014). *Revista de educación y pensamiento*, (21). 84-93. ISSN 1692-2697.

Chois Lenis, PM y Jaramillo Echeverri, LG. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Leng. [online]*. vol.44, n.2, pp.227-259. ISSN 0120-3479.

- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002).** Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En M^a T. Fuentes Morán y J. García Palacios (Eds.), Terminología, el texto y la traducción. pp. 37-73. Salamanca: Almar.
- Cuenca Ordinyana, M. J. and F. N. Fuster (2011).** [e-Book] *Competencia comunicativa y producción de textos: orientaciones para la corrección*, Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, 2011.
- Díaz Barriga, A. (2009).** La innovación: proyectos y desconciertos en el trabajo docente. *Pensar la didáctica* (pp.56-87). Buenos Aires: Amorroutu.
- **(2005).** El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, n. 108, pp. s/d.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010).** “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito”. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527.
- Domínguez de Rivero, MJ. (2007).** El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens* v.8 n.2.
- Dorzán, M; Arias, L.; Gómez, M. (2008, septiembre).** *El docente universitario en grupos de trabajo como estrategia para superar los procesos de institucionalización*. Trabajo presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Córdoba, Argentina.
- Dubois, ME. (1990).** El factor olvidado en la formación de los maestros, en *Lectura y Vida*. *Revista latinoamericana de lectura*, II, N° 4. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Dubois.pdf
- Enríquez, P. (2007).** *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/CAP-1.pdf
- Ferry, G. (1997).** Acerca del concepto de formación. En: *Pedagogía de la formación* (pp. 53-85). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Gallart, M. A. (1993).** *Métodos cualitativos II*. Buenos Aires, CEAL, http://www.terras.edu.ar/biblioteca/15/15MIS_Gallart_Unidad_5.pdf
- Giroux, H. (1990).** Introducción: los profesores como intelectuales. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 31-39). Barcelona: Paidós.
- Gros, F., Bourdieu, P. (1990).** Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de educación*, (292), 417-425.

- Hernández, E., Marín, M. L. (2018).** La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 61-83.
- Hernández Vargas, E., Marín, Cano M. L. (2018).** La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 61-84.
- Jimenez Rodriguez, JC. (2017).** La escritura académica como elemento clave en el perfil del docente universitario. Recuperado de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1871>
- Kloss-Medina S, Quintanilla-Espinoza A, Alexandre-Moya M. (2020).** La función de la retroalimentación correctiva indirecta en la reescritura de géneros académicos con modalidad narrativa elaborados por estudiantes novatos. *Nueva rev. Pac.* no.73 Valparaíso. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000200306>
- Kloss-Medina S., Muñoz B. (2021).** Escritura en educación superior: Hacia una propuesta de producción escrita para enseñar en la disciplina. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 22, n. 3, p. 754-773.
- Lerner, D. (2001).** Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario México, Fondo de Cultura Económica, 191 p.
- Litwin, E. (1996).** Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad. *Rev. Pensamiento Universitario*. Oficina de Publicaciones. Ciclo Básico Común. UBA., a. 4, n. 4/5, agosto, pág. 57-66, ISSN 0327-9901.
- (1997). Las prácticas de la enseñanza en la universidad argentina. En: *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* (pp. 17-33). Buenos Aires: Paidós.
- (1997). Las prácticas de la enseñanza en la agenda de la didáctica. En: *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* (pp. 35-68). Buenos Aires: Paidós.
- Luccarelli, E. (2003, marzo).** Las prácticas innovadoras universitarias en un contexto de diversidad. Ponencia presentada en el XXIV *International Congress of the Latin american studies association*. lasa. dalas, tx, EEUU.
- Lundgren, U. (1992).** El *currículum*: conceptos para la investigación. En: *Teoría del Currículum y Escolarización* (pp. 13-34). Madrid: Morata.
- Manrique, M. y García Romero, M. (2020).** Formación en escritura académica de docentes universitarios del área de lengua materna. Areté. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 6 (12), 133 – 162.

- Marcelo García, C. (1992).** “Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido”. En: Montero, L. y Vet, J. M. *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago, Torculo; Universidad de Sevilla.
- Marinkovich Ravena, J., Velásquez, M., Olivares, MG. (2013).** *Niveles de alfabetización en escritura académica: de la reproducción a la transformación del conocimiento disciplinar*. En N. Pardo; D. García; T. Oteiza y M.C. Asqueta (Comps.), *Estudios del discurso en América Latina. Homenaje a Anamaría Harvey* (pp.129-149). Bogotá: ALED.
- Martín Sánchez, T. (2015).** La escritura académica: pautas. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/17_martin.pdf
- Mas Torelló, O. (2011).** El profesor universitario sus competencias y formación. Profesorado: Revista de *curriculum* y formación del profesorado, Vol. 15, Nº 3. ISSN-e 1989-6395, ISSN 1138-414X
- Meirieu, P. (1998).** A mitad de recorrido por una verdadera “Revolución Copernicana” En: Pedagogía. *Frankenstein educador* (pp. 67-96). Barcelona: Editorial Alertes.
- Miras M., Solé I. (2007).** *La elaboración del conocimiento científico y académico*. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos : conocimientos y estrategias* / coord. por Montserrat Castelló Badia, 2007, ISBN 84-7827-477-4, págs. 83-112.
- Monereo, C. (2010).** La formación del profesorado Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de Educación*. Nº 52, pp 149-178.
- Monje Álvarez, C.A. (2011).** Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía Didáctica. Universidad Sur Colombiana Facultad De Ciencias Sociales Y Humanas Programa De Comunicación Social Y Periodismo Neiva <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Monti, J.; Corrado, A.; Marín, L. (2008, septiembre).** *Dificultades y obstáculos en la adquisición de una cultura académica. Reflexiones a partir de la mirada de un grupo de estudiantes*. Trabajo presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Córdoba, Argentina.

- Morles, A. (2003).** Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Lectura y Vida*, XXIV, 3, 34-39.
- Mostacero, R. (2004).** Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5 (1) 53-75.
- Muñoz, M. (2005, s/d).** *Las cátedras como espacio para aprender de la profesión docente*. Ponencia presentada en el Congreso La Universidad como Objeto de Investigación. Universidad Nacional del Comahue, s/d, Argentina. Disponible en: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/027.htm (Fecha: 28/11/11).
- Ortega, F. (1997, julio).** *Los desertores del futuro-parte II. Docencia y evasión del conocimiento*. Trabajo presentado en el V Congreso de Antropología Social. La Plata. Argentina.
- (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Palou de maté, M. (1998).** La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp.93-132)*. Buenos Aires, Barcelona y México DF: Paidós.
- Patiño, L. (2006).** La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46), 127-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2362546>.
- Piatti, G., Niemelä, P., Tiberi, L. (2019).** *La práctica de la escritura académica en la universidad: pregrado, grado y posgrado*. 2das Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 19 y 20 de abril de 2018, La Plata. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. En: Carlos José Giordano y Glenda Morandi, comp.. *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*: Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12165/ev.12165.pdf
- Piatti, G. I. (2012).** Algunas observaciones sobre el orden sintáctico en la oralidad. *Plurentes. Artes Y Letras*, (2). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/410>
- Reguera, A. (2014).** La escritura académica en la universidad: literacidad, géneros discursivos e interacción dialógica. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 6, Vol. 6 (69- 77). ISSN 1853-3256.
- Remedi, E. (2004, marzo).** *La intervención educativa*. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional,

México, D.F., México.

- Salinas, D. (1997).** Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. En: Poggi, M. (Comp.) *Apuntes y Aportes para la gestión curricular* (pp. 21-59). Buenos Aires: Kapelusz.
- Salalamacchia, H. (1997).** *El proyecto de investigación: su estructura y redacción*. Puerto Rico: Kryteria Inc.
- Sánchez Flores, F. (2019).** Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.* [online]., vol.13, n.1
- Sautu, R. (2005).** *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere. Disponible en <http://www.librosintinta.in/biblioteca/verpdf/tecnoeduka.110mb.com/documentos/investiga/libros/sautu%20-%20todo%20es%20teoria.pdf.htx> (5/12/2012).
- Schettini, P., Cortazzo, I. (2015).** Análisis de datos cualitativos en la investigación social procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download/451/416/1497-1>
- Selander, S. (1990).** Análisis de textos pedagógicos hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de educación*. Nº 293, 1990, págs. 345-354. ISSN 0034-8082,
- Stake, R. (2006).** *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (1987).** La evaluación iluminativa: el método holístico. En: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp. 313-339). Barcelona: Paidós.
- Tolchinsky L. (coord.) (ed.) (2014).** *La escritura académica*. Barcelona: Octaedro (Cuadernos de docencia universitaria, 29).
- Villalobos, J. (2005).** Estrategias de revisión. Estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y vida*, 26(2), 42-53.
- Villanueva, E. (2006).** Acercamiento a la Comunicación como cultura académica y a sus proposiciones teóricas generales. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, ISSN 1809-4651. Disponible en http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Torrico.PDF (Fecha: 28/11/11).

9. ANEXO 1

ENCUESTA A AUTORES

Caracterización de las prácticas de escritura académica de docentes para la enseñanza de grado

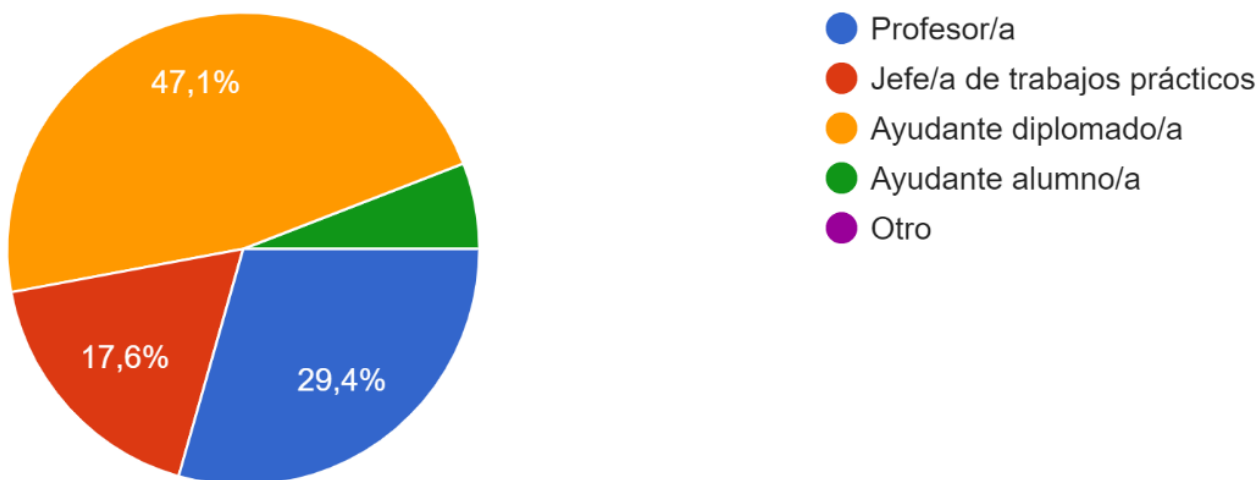
Esta encuesta forma parte de mi trabajo final para la carrera Especialización en docencia universitaria. El aporte de cada uno de ustedes es fundamental para poder concretarlo, por lo tanto, les agradezco el tiempo y compromiso para completarla.

La finalidad de esta encuesta es caracterizar la experiencia escritural de cada docente en el ámbito de la cátedra de Histología y Embriología de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de la Plata, con el propósito de comprender su dinámica actual y conocer cuán preparado se percibe el equipo de docentes para utilizarla en la enseñanza. Se pretende obtener información para compartir experiencias, reflexionar sobre las dificultades y problemáticas en común e intercambiar aprendizajes durante la escritura de textos destinados a la enseñanza, en particular durante la experiencia de redacción de los capítulos del libro de cátedra Histología Veterinaria.

Por lo expuesto, se solicitan respuestas que surjan de una reflexión profunda y un análisis crítico genuino. Al tratarse de preguntas abiertas, las respuestas no tienen límites de extensión. Si bien se solicita información sobre el perfil docente, se preservará el anonimato de quienes respondan esta encuesta. Asimismo, teniendo en cuenta su participación como autores de capítulos del Libro de cátedra, es necesario dejar explicitado que ninguna de las preguntas pretende indagar sobre problemáticas interpersonales, situaciones que hayan generado incomodidades, malos entendidos o cualquier otro inconveniente no vinculado específicamente con la caracterización de la propia experiencia escritural. Si bien numerosas situaciones interpersonales pueden influenciar la escritura, no es la intención abordarlas en este trabajo, debido a que el interés es la mirada autocrítica sobre la propia escritura.

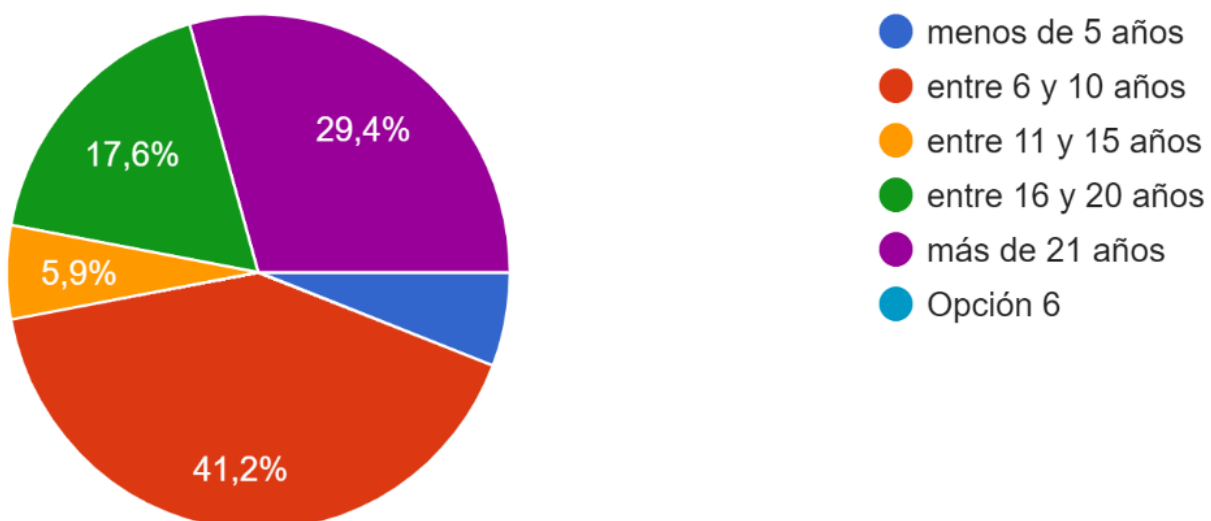
Cargo docente

- () Profesor/a
- () Jefe/a de trabajos prácticos
- () Ayudante diplomado/a
- () Otro



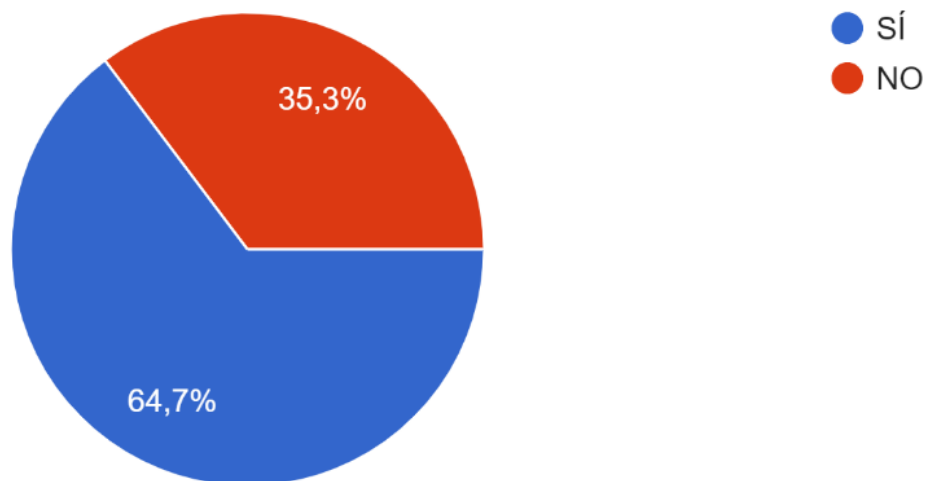
Antigüedad en la docencia:

- () menos de 5 años
- () entre 6 y 10 años
- () entre 11 y 15 años
- () entre 16 y 20 años
- () más de 21 años



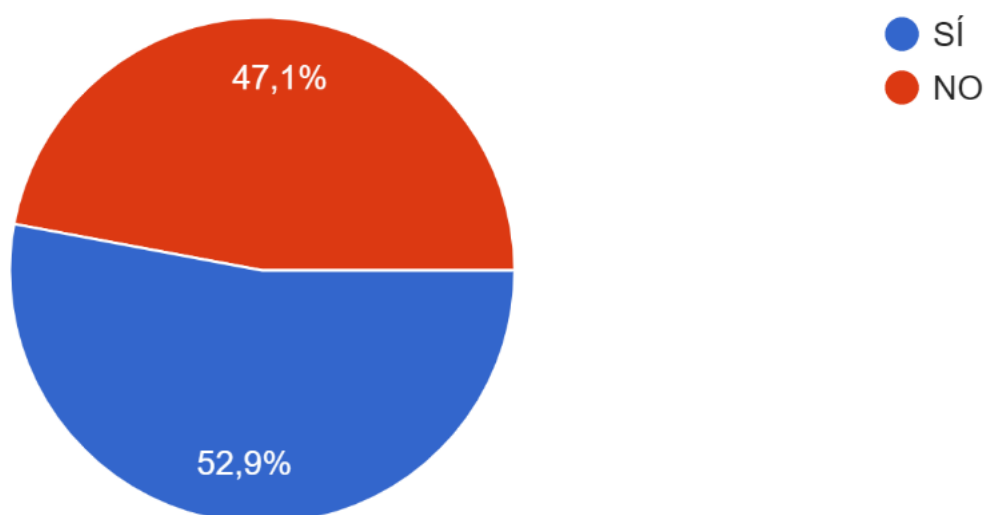
Formación de posgrado (doctorado, maestría, etc.):

- () SÍ
() NO



Especialización en docencia universitaria (en curso o finalizada):

- () SÍ
() NO



1. ¿Qué significado tiene la escritura en tu vida y en tu actividad docente?

2. ¿Escribís textos académicos, ya sean especializados, como artículos científicos, tesis, tratados, o formativos, como manuales, libros de texto, apuntes, entre otros)? Si es afirmativa la respuesta, ¿qué tipos y con qué frecuencia?

3. ¿Contás con experiencia en la redacción de material de enseñanza? ¿En forma individual o colectiva?

4. ¿Qué ventajas y desventajas podrías enumerar para la escritura individual y la colectiva (podés mencionar las que hayas vivido, y si no has tenido experiencia en alguna de ellas, las que pensás que podrían tener)?

5. ¿Qué valor le das a la redacción de textos académicos formativos de la disciplina en la que sos docente en relación con la enseñanza y al aprendizaje de la materia? ¿Por qué?

6. ¿Organizás tu escritura siguiendo algún orden? En caso afirmativo, ¿qué

pasos seguís durante la escritura?

7. ¿Qué preocupaciones, dificultades y obstáculos se te presentan con la escritura de un texto académico destinado a la enseñanza?

8. ¿Has sentido en algún momento la sensación de no poder avanzar con la escritura del texto? ¿Cuáles pensás que podrían ser los motivos? ¿Cómo los superaste?

9. ¿Qué importancia le das a la revisión de un texto? ¿Revisás tu propio texto? ¿En qué momento/s? Detallá cómo lo hacés y qué aspectos tenés en cuenta.

10. Si considerás que tu texto necesita atravesar un proceso de revisión externo, ¿a quién recurrís para ello?

11. ¿Qué indicadores pensás podrían ser útiles para evaluar objetivamente la calidad de un texto escrito formativo?

12. ¿Pensás que tu escritura académica (general) ha mejorado luego de esta experiencia? ¿De qué manera?

13. ¿Qué motivos te impulsaron a formar parte de la redacción de un libro de cátedra?

14. ¿Consideras que necesitás, o que te gustaría acceder a algún tipo de taller o curso para mejorar tu escritura? Si tu respuesta es afirmativa, ¿qué temas te gustaría abordar?

15. ¿En qué aspectos específicos ha sido exitosa la experiencia de redactar un capítulo de libro?, ¿y en cuáles creés que no?

10. ANEXO 2.

ENTREVISTAS

PERFIL DOCENTE

Nombre:

Cargo:

Función

Antigüedad en la docencia:

Formación de posgrado:

Especialización en docencia universitaria (en curso o finalizada): finalizada

Edad:

Experiencia escritural personal

1. Mencioná brevemente tus antecedentes en la escritura académica de material de enseñanza.
2. ¿Cuáles son los tipos de texto académicos que escribís con mayor frecuencia? ¿Por qué?
3. ¿Cuál es el tipo de texto dentro del género académico que más disfrutás escribir, y cuál el que menos? ¿Por qué?
4. ¿Cuál es el tipo de texto dentro del género académico que con el cual te sentís más preparado/a para escribir por tener un adecuado conocimiento o dominio de sus normas o reglas, y cuál el que menos? ¿Por qué?
5. ¿Cómo te definís o describís como escritor/a?

Acerca de la coordinación de la escritura de un libro de cátedra

1. ¿Cuáles son los motivos e intereses personales que te impulsaron a coordinar la redacción de un libro de cátedra?
2. ¿Por qué se decidió hacer una invitación abierta a todo el equipo docente de la Cátedra para experimentar este tipo de escritura académica?
3. ¿Cómo fue la organización y división de las actividades para la coordinación, revisión y edición?
4. ¿Cómo fue la organización y asignación de los capítulos a escribir entre los docentes?
5. ¿Conocías el tipo y nivel de experiencia escritural de los participantes? ¿Cuáles

eran tus expectativas al respecto y cuál es tu opinión al haber transitado el proceso de revisión?

6. ¿Cuáles fueron las etapas del plan de ejecución del proyecto de redacción?
7. ¿Cuáles debieron ser modificadas? ¿Qué factores intervinieron para tomar esas
8. decisiones?; ¿Qué cambios se realizaron?
9. ¿Cómo impactaron esas decisiones en la dinámica de trabajo de los equipos?
10. ¿Cómo se desarrolló la etapa de revisión de la escritura de cada capítulo?
11. ¿Qué criterios se utilizaron para realizar las correcciones y los comentarios de las distintas producciones?
12. ¿Qué inconvenientes se presentaron durante las revisiones? ¿Cómo se resolvieron?
13. Se brindó algún tipo de formación u orientación previa a la escritura a los docentes participantes. Describilas.
14. ¿Qué aprendizajes te dejó esta experiencia?
15. ¿Qué momentos del proyecto y formas de accionar modificarías en una futura experiencia de escritura de un material destinado a la enseñanza?

A manera de conclusión:

1. ¿Qué fortalezas y debilidades de la escritura del equipo docente han salido a la luz con la escritura de este libro?
2. ¿En qué aspectos específicos ha sido exitosa la experiencia, y en cuáles creés que no lo ha sido?

11. ANEXO 3

ENCUESTA A ESTUDIANTES

MATERIAL COMPLEMENTARIO DE LECTURA

El objetivo de esta encuesta no obligatoria y anónima es recopilar datos acerca del uso de los materiales de lectura de cada AVO que hemos redactado los y las docentes de la cátedra. La intención es conocer si nuestro material de enseñanza ha sido de utilidad para comprender mejor los contenidos del curso. Se trata de tres preguntas cuyas respuestas serán de gran valor para revisar el material y mejorar los aspectos que sean señalados.

1. ¿Qué material de estudio elegiste para complementar los contenidos desarrollados en los videos que se presentaron para cada una de las AVO?

☐ Solo los capítulos de los libros de Histología humana y veterinaria de la bibliografía recomendada.

☐ Solo los capítulos en PDF redactados por los y las docentes de la cátedra.

☐ Las dos opciones anteriores.

☐ Ninguno.

☐ Otros.

2. Si has leído el material redactado por los y las docentes de la cátedra y también los capítulos de los libros de Histología recomendados, te pedimos que nos expliques si nuestro material de enseñanza te ha resultado o no útil y cuál/s sería/n el/los motivos. Además, si has podido leer y estudiar algún tema tanto a partir de nuestro material como de la bibliografía recomendada u otra fuente, nos interesa que compares cuál de ellos tiene un abordaje de los contenidos que facilita una mejor comprensión y nos expliques por qué.

3. ¿Qué cambios considerás serían necesarios para mejorar la comprensión de nuestro material de estudio (extensión, dibujos, fotografías, integración de contenidos, profundizar diferencias entre distintas especies, etc.)?
