

# La escritura académica en el aula universitaria

DIANA CAPOMAGI<sup>1</sup>



## Resumen

Este artículo reporta una investigación que se centra en la escritura académica de estudiantes de abogacía en una universidad privada de la Argentina. Se trata de un estudio descriptivo con abordaje cualitativo, en el que se empleó la estrategia de comparación de casos, realizando la recolección de información a través de observaciones de clases, entrevistas semi estructuradas y análisis documental. Los datos obtenidos dan cuenta de las diferentes prácticas y concepciones de los profesores. Mientras que en algunos casos se considera que los estudiantes aprenden a escribir en niveles previos de enseñanza, en otros se manifiesta la preocupación por la escritura pero no se sabe cómo contribuir a su mejoramiento. Asimismo, algunos profesores no llegan a percibir la posibilidad epistémica que tiene la escritura, en tanto otros atribuyen a escribir la función de generar y transformar el conocimiento. El estudio alienta la reflexión de los profesores e instituciones sobre el desarrollo de la comunicación escrita en los estudiantes como herramienta para la construcción y transformación de su propio pensamiento.

*Descriptor:* Escritura académica, Universidad, Enseñanza.

## Academic Writing in the University Classroom

## Abstract

This article deals with a research which was centered in the analysis of the academic writings of Law students in a private University in Argentina. This is a descriptive study with a qualitative approach, in which the strategy used was comparison of cases, making the collection of information through classroom observations, semi-structured interviews and documentary analysis. The data collected shows the difference both in practice and notions that University Professors have. Whereas in some cases it is believed that students should acquire writing skills before university, in some other cases concern is manifested for the low writing skills but there is no clear notion as to how to contribute to its improvement. Furthermore, some professors fail to perceive the epistemic possibilities of writing while others believe writing generates and transforms knowledge. This research encourages further reflection from both professors and institutions on the teaching and the development of written communication skills in students so as to build and transform their own thought.

*Key Words:* Academic Writing, University, Teaching.

Artículo recibido el 19/12/2012  
Artículo aceptado el 3/02/2013  
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. diana.capomagi@uai.edu.ar

## Introducción

La producción de textos escritos ocupa un lugar de relevancia en el contexto universitario: “ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas” (Cassany, Morales, 2008:1). Dicha competencia de escritura no se adquiere de manera natural o espontánea sino que requiere ser construida y desarrollada a través de procesos sistemáticos de trabajo en el aula, dado que “el aprendizaje del código escrito exige una enseñanza específica” (Vargas Franco, 2005:102).

La escritura tiene un valor epistémico que la convierte en una herramienta capaz de construir conocimiento y no sólo de reproducirlo. Sin embargo, es reconocida la preocupación de los profesores universitarios por las dificultades que los estudiantes manifiestan en las prácticas de producción textual situación que, en muchas ocasiones, lleva a la deserción o al fracaso en los exámenes (Arnoux, *et al.*, 2002 y Carlino, 2005). Por su parte, Castelló (2009) expresa que actividades de escritura como informes, síntesis, monografías y resolución de casos, aparecen como requerimiento evaluativo sin haber sido enseñada la estructura de este tipo de producciones académicas.

Surgen, entonces, algunas inquietudes acerca de la incorporación de los estudiantes en la cultura académica que exige la universidad: ¿cómo logra el estudiante su inserción en una cultura que le es inédita hasta ese momento? ¿Qué lugar ocupan las habilidades de expresión en dicho proceso? ¿Cuál es el papel de la escritura? ¿Y el de los profesores? Esta es sólo una muestra de una infinidad de preguntas que aparecen cuando se busca comprender de qué manera se desarrolla el proceso de formación de los futuros profesionales. Como una primera respuesta, y en coincidencia con la postura de Saad Lucchesi (2005) en relación con la misión de la universidad, es necesario que los estudiantes adquieran las competencias para producir conocimiento científico y difundirlo, ya que la universidad no sólo es responsable de la producción y transformación del conocimiento sino también de su socialización.

En ese sentido, la escritura es esencial para hacer efectiva la difusión del conocimiento sin importar su disciplina de origen. De allí la importancia de su aprendizaje porque ayuda a estructurar el pensamiento, reelaborar los conceptos y transferirlos. El aula universitaria se convierte así en uno de los ámbitos privilegiados para que se desarrollen las prácticas de escritura. El presente trabajo se centra en el análisis de las prácticas de escritura en la universidad, y de qué manera las asumen los propios docentes como parte de su tarea.

## La escritura académica como proceso de transformación del propio conocimiento

Promover la escritura significa dar la oportunidad a quien escribe de descubrir el valor de transformar el conocimiento que se tiene en una práctica discursiva reflexiva y auto regulada. Por ello, el desarrollo de las habilidades para la práctica de la escritura en la vida académica debería ser objetivo primordial de todo programa enfocado en estimular la continuidad en el proceso de construcción del conocimiento. Así lo entienden Benvegnú, *et al.* (2001), para quienes los propósitos generales con los que se suele leer y escribir en la universidad están ligados a dicha construcción. En virtud de ello, la función docente consistirá en facilitar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propio de la investigación y de la comunicación de saberes. “Escribir es un proceso de elaboración de ideas además de una tarea lingüística de redacción. Es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento de aprendizaje” (Cassany, 2006:18). A este tipo de escritura se la considera epistémica porque implica revisar, ampliar, contrastar y reorganizar el propio conocimiento, mediante ajustes continuos a la situación comunicativa que pueden devenir en nuevos conocimientos (Castelló, 2006).

Los materiales de lectura y los escritos habituales en la universidad pertenecen a los llamados géneros académicos. Según Cassany (2006:23) el interés por estudiar cada género radica en que al conocer cómo es y cómo funciona, se puede mejorar su enseñanza y su aprendizaje, dado que “aprender a utilizar un género es aprender a desarrollar las prácticas profesionales que se desarrollan en él”.

La escritura de textos propios de cada disciplina es una tarea relevante que requiere esfuerzo, tiempo, práctica y no ocurre de modo natural. El lugar donde se inicia su aprendizaje es la universidad aunque no siempre se desarrolle de manera formal, explícita y organizada ni todos los docentes ni los propios estudiantes sean conscientes de ello (Cassany Morales, 2008). Tan es así que, en los últimos años, se incrementó el número de investigaciones que estudian tanto las dificultades de los estudiantes para la incor-

poración de códigos, lenguajes y formatos propios de un campo disciplinar como, también, la apropiación de prácticas discursivas específicas de un campo epistémico y profesional (Rinaudo, 1998; Arnoux, *et al.*, 2002). Son muchas las voces que reclaman mayor preparación de los estudiantes y existen estudios que abordan la temática desde el punto de vista de las instituciones de nivel superior y de las concepciones de los docentes (Marrero, 1993; Gimeno, 1995; Carlino, 2003; 2005).

Para los docentes de nivel superior la promoción de prácticas de escritura resulta un desafío, ya que los estudiantes universitarios deben transformarse en escritores competentes de los géneros académicos correspondientes a su campo profesional, mediante la producción eficaz de cierto tipo de discursos específicos. Esta actividad intelectual, de orden superior, requiere que el estudiante renueve, revise y adapte sus esquemas cognitivos en forma continua. Es en la mediación entre el conocimiento disciplinar específico, la puesta en texto de ese conocimiento y la posibilidad de enriquecer el pensamiento donde adquiere relevancia la intervención docente.

El acceso a los textos escritos necesita una actividad cognitiva que, en el caso de la escritura, implica la preparación y la composición de borradores sucesivos y la revisión, la reescritura y la transformación del texto a medida que se escribe. El conocimiento del proceso de producción escrita favorece la intervención docente para el logro de mejores producciones en sus alumnos.

La alfabetización académica supone el compromiso de cada una de las cátedras para abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseñan, a fin de que puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas. Es por ello que las aulas se deberían convertir en lugares donde la escritura fuese vista como un proceso recursivo de construcción de significado, a partir de la enseñanza de variados tipos de textos con propósitos auténticos y para audiencias reales –ensayos, monografías, informes, descripciones, narraciones, resúmenes, reflexiones y análisis, entre otros–. (Carlino, 2005; Morales, 2002; Casany 1999).

### **¿Qué competencias de escritura debe adquirir un estudiante universitario?**

Castelló (2009) plantea que las competencias de escritura que deberían adquirir los estudiantes universitarios son:

#### *1. Concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento*

Escribir exige el dominio de convenciones lingüísticas y textuales que restringen las formas posibles de expresar lo que uno quiere. Implica conocer y respetar los modos de escribir y las convenciones de la propia disciplina. Esta competencia exige tomar decisiones con respecto a qué decir y cómo hacerlo en función de un conjunto de variables que tienen relación con la situación comunicativa en la que el texto se inserta. La propia actividad de escritura permite modificar la comprensión sobre un tema que se está escribiendo y promueve el establecimiento de nuevas conexiones entre la información y la generación de conocimiento. Se trata de gestionar una actividad que exigirá sucesivas aproximaciones y que pondrá en crisis lo que se sabe, para provocar la aparición de nuevas relaciones.

#### *2. Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos*

La escritura de textos académicos es un proceso largo y complejo que requiere de una intensa actividad cognitiva para buscar información, seleccionar la que se considera más relevante, ordenar y organizar esa información y ensayar varias formulaciones sobre el papel hasta llegar al texto final. El proceso cognitivo implica actividades de planificación y de control mientras se escribe y de revisión de lo escrito. Desarrollar esta competencia requiere que los estudiantes distingan entre “escritura privada” y “escritura pública”. La primera incluye tomar notas, elaborarlas y sintetizarlas por escrito. La escritura se convierte en pública al acercarla al lector y requiere tomar en cuenta comentarios, ejemplos y marcadores del discurso que hagan más comprensible el texto a todo aquel que deba interpretarla. Hay que ser capaz de tomar decisiones a lo largo del proceso de composición acerca de considerar la demanda, los objetivos y los recursos.

#### *3. Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos*

Escribir es también una actividad socialmente situada que supone un diálogo entre autores que forman parte de una misma comunidad discursiva. Para que un texto sea académico debe incorporar las voces de otros autores en su propio discurso. Esta competencia lleva implícito cómo hacer las citas de autor para evitar los plagios. La comprensión profunda de textos-fuente requiere que los docentes lo contem-

plen en sus planificaciones a través de ejercitaciones precisas. El objetivo mayor será que cada estudiante/profesional genere su propia voz dentro del campo disciplinar que lo convoca.

#### 4. *Escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia*

La gran mayoría de textos académicos persiguen dos grandes tipos de propósitos: exponer/explicar y argumentar. Los alumnos deben saber en qué consiste una exposición y una explicación o una argumentación y ser competentes en el uso de estrategias que permitan que sus textos cumplan con dichos objetivos. En el caso de la exposición y la explicación, se requiere la integración de un número variable de fuentes a partir de un eje que ordene y estructure la información de un modo claro y coherente. La coherencia en la forma de ordenar la misma, como así también la cohesión a partir del uso de conectores y marcadores, son requisitos indispensables cuando se trata de establecer el estado de una cuestión, clarificar un concepto, realizar revisiones bibliográficas, elaborar informes, comentar actuaciones o procesos y modelar relaciones entre conceptos o teorías. La argumentación, en tanto, exige del estudiante la expresión clara de un punto de vista que se adopta como propio.

#### **¿Cómo orientar la enseñanza para la adquisición de competencias de escritura?**

*Concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento.* Una de las formas de aproximarse al estudio de las tareas de escritura que los docentes solicitan a los estudiantes es a través de las instrucciones que imparten en los trabajos. Como la consigna manifiesta el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades en clase puede constituirse en uno de los instrumentos con que cuenta para orientar el esfuerzo cognitivo y el aprendizaje de los estudiantes. Según Riestra (2002), la consigna formaliza un texto que organiza las acciones mentales de los aprendices ya que intenta regular, ordenar, dirigir y escribir las operaciones a realizar.

*Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos.* Para que los estudiantes escriban textos acorde con lo requerido en el nivel superior es preciso ofrecerles la posibilidad de experimentar la escritura como proceso de elaboración, reelaboración y revisión de borradores. Para ello, hay que generar situaciones de escritura en clases en las

que puedan ejercitarse y así lograr desenvolverse mejor como productores de texto. Al revisar los textos (revisión entre pares, auto revisión o la revisión que realiza el docente), se fortalece el aprendizaje de conceptos, contenidos textuales, sintácticos y ortográficos. La revisión entre pares facilita el aprendizaje de las estrategias de corrección, por cuanto resulta más fácil analizar un texto ajeno que el propio, debido a las dificultades que conlleva ponerse en situación de lector y de autor al mismo tiempo. Esta dimensión se puede observar a partir del tipo de revisión que promueva el docente.

*Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos.* Realizar un ensayo, resolver un caso o escribir una monografía, requiere que el estudiante seleccione fuentes de información diversas que deberá leer, comprender, elaborar y sintetizar con el objetivo de integrarlas de forma coherente en un único texto (Castelló, 2009). Esta dimensión puede comprobarse a través del relevamiento del tipo de trabajos prácticos o guías que el docente diseña para orientar el trabajo de sus alumnos; como así también, desde la existencia o no de las explicitaciones para construir un texto basado en diversas fuentes, con la consiguiente formalidad de las citas bibliográficas.

*Escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia.* "Cada disciplina académica posee su propio método para organizar el conocimiento y las formas específicas en que se debe escribir para cada área de conocimiento son parte inherente de la propia disciplina. Este es un imperativo que no debe ignorarse y que debe ser aprendido" (Creme y Lea, 2002:13). En consecuencia, el estudiante debe aprender a indagar sobre los requisitos en cada trabajo que se le asigna. Es probable que no estén explicitados claramente, por ello es de esperar que los docentes den pautas específicas de lo que demandan en los trabajos encomendados a los alumnos. Un modo de observar esta competencia pueden ser las tareas que el docente requiere: informes de lecturas, resúmenes de textos, reseñas simples, reseñas críticas, informes, ensayos académicos, proyectos académicos, monografías y las tesis de grado.

#### **El aula como contexto de producción**

Steiman (2004:72) expresa que "pensar el aula es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que los facilitan; es pensar que el aprendizaje no se realiza naturalmente por el solo hecho de escuchar una clase; es pensar en

nuestra intervención para plantear un escenario didáctico, una genuina situación de aprendizaje". La observación de clases es un método empírico de investigación que se utiliza con frecuencia en la evaluación del desempeño docente. En ella se analizan las características de la actuación del profesor y sus alumnos en el contexto real en el que tiene lugar el proceso educativo. De esta manera se evita la elaboración de inferencias acerca de lo que sucede en las salas de clases (Stronge, 1997). Al respecto, De Vincenzi (2009) plantea que la práctica docente se caracteriza por su complejidad, en ella intervienen distintos actores –docentes y estudiantes– con características particulares y se producen en contextos igualmente específicos y cambiantes. Por lo tanto, el docente se expone en varias oportunidades a sucesos imprevistos frente a los cuales debe responder adaptando sus estrategias de intervención a las circunstancias reales.

En este sentido, analizar el tipo de tareas académicas, facilita conocer cómo el docente promueve determinado aprendizaje. El concepto de tarea hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan experiencias útiles de ellas. En toda tarea es posible distinguir una finalidad, un producto, unos recursos, unas operaciones, unas construcciones o limitaciones (Doyle, 1979 y Newell y Simon, 1972, citados por Gimeno Sacristán, 1988:252).

Las tareas son un elemento fundamental en el desarrollo del currículo pero también lo son en la evaluación de las competencias y capacidades que los alumnos adquieren a través de ese mismo currículo. Las tareas definen el espacio para el desarrollo, son la oportunidad que los educadores proporcionan a sus alumnos de vivir las experiencias que le permitirán adquirir las competencias básicas; por tanto, su dificultad debe ser suficiente como para transformarse en un reto pero no tan alta como para que signifique un obstáculo (Alonso, 2010).

Los estudios realizados sobre la estructura de tareas académicas permiten establecer distintos tipos de tareas (Gimeno Sacristán, 1988): tareas de memorización, de comunicación, de descubrimiento, de aplicación, de evaluación, de acción.

### **El pensamiento del profesor con respecto a la función epistémica de la escritura**

Los numerosos trabajos producidos en el área de la enseñanza en relación con el pensamiento del pro-

fesor, coinciden en considerar al docente como agente activo en el desarrollo del proceso educativo, ya que es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, que tiene creencias y que genera rutinas propias de su campo profesional (Marcelo, 1987). Autores como Clark y Yinger (1979) sostienen que los pensamientos del profesor podrían guiar y orientar su conducta. Sin embargo, la investigación producida hasta el momento no ha demostrado que exista una relación directa entre creencias, teorías o representaciones de los docentes sobre la enseñanza y su práctica. En este sentido, Carretero (1991:15) señala que: "No parece que podamos determinar con seguridad si la existencia de una determinada teoría, pensamiento o constructo del docente es la causa o el efecto de su acción, o es simplemente un epifenómeno, algo así como un decorado que sólo sirve para embellecer o acompañar la acción. De hecho, la frecuente contradicción entre lo que se piensa y lo que se hace es una conclusión de numerosas investigaciones".

Maureen Pope (1991) identificó diferentes constructos utilizados en la investigación sobre el pensamiento docente que hacen referencia a la manera en que cada profesor representa internamente y da sentido al proceso educativo. En el presente trabajo, se adopta la noción de 'concepción' para relevar el pensamiento de los profesores. Moreno Moreno y Azcárate Giménez (2003:267) definen a las concepciones como "organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan". Los referentes implícitos desde los cuales los profesores conciben el proceso de enseñanza aprendizaje, se constituyen como constructos para comprender e interpretar sus prácticas. Según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) dichas teorías implícitas establecen síntesis de conocimientos episódicos basados en las experiencias que las personas adquieren en contextos culturales. Según estos autores, se pueden identificar cuatro características sobresalientes de las teorías implícitas:

1. Su *carácter episódico*: los conocimientos que las personas adquieren, fruto de su interacción con el medio social, son aprendizajes espontáneos, de carácter asociativo y heurístico, que les permiten simplificar la complejidad cognitiva del contexto social (Pozo Muncio; 2001).
2. Su *estructura organizada*: los conocimientos implícitos no se presentan como ideas aisladas sino que



las personas construyen entre ellos conexiones que permiten activar distintos elementos de información conectados ante situaciones de la vida cotidiana. Cuando las situaciones resultan familiares las personas recuperan “paquetes elaborados de información” que devuelven una respuesta rápida y eficaz. Cuando enfrenta situaciones no frecuentes, el sujeto elabora relaciones entre sus conocimientos implícitos, que generan un modelo mental contextual. Esta organización de los conocimientos sólo será almacenada en la memoria permanente si se repiten sistemáticamente situaciones similares.

3. *Su contenido convencional*: Si bien la manera en que cada persona asimila los conocimientos es personal, los mismos se adquieren en contextos de intercambios socioculturales que normativizan los contenidos de las teorías implícitas. Rodrigo, *et al.* (1993:101) sostienen que “las personas de un determinado grupo social tendrán experiencias similares ya que éstas se adquieren en episodios de contacto con las prácticas y los formatos de interacción propiciados por el grupo”. Se rescata el carácter socio constructivista que caracteriza la elaboración de las teorías implícitas toda vez que las mismas *no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de los grupos*. Las teorías implícitas constituyen construcciones personales y situacionales.
4. *Su naturaleza flexible*: Como se señaló anteriormente, las personas pueden responder ante situaciones contextuales que se le presentan en forma ocasional, recuperando conocimientos implícitos y estableciendo conexiones adecuadas para responder a diversas demandas.

De este modo, las personas configuran sus teorías implícitas sobre la base de experiencias personales que adquieren en forma espontánea o episódica mediante intercambios socioculturales que se realizan en grupos sociales específicos, en cuyo contexto circulan elementos culturales y sistemas de conocimientos compartidos que determinan el contenido de las teorías implícitas.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las prácticas docentes que promueven el desarrollo de las habilidades comunicacionales de escritura en estudiantes universitarios, en el contexto de las clases de asignaturas de la carrera de abogacía, en una universidad privada argentina. Para ello, a partir de la observación de sus clases, se identifican

y caracterizan las intervenciones docentes que contribuyen al desarrollo de habilidades de expresión escrita en los estudiantes; se relevan las concepciones de los profesores acerca de la función epistémica de la escritura y, por último, se analizan dichas concepciones y se las relacionan con las intervenciones didácticas de los docentes en el contexto del aula universitaria.

### Material y métodos

Se realizó un trabajo de investigación en la carrera de abogacía de una universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. La elección de la carrera de abogacía fue consecuente con lo planteado por Gordillo (2001) para quien la parte sustancial del trabajo del abogado consiste en escribir sobre Derecho, tal como redactar documentos, hacer contratos, resoluciones, sentencias, dictámenes, recursos, comentarios. “Un abogado eficiente, en cualquier función que haya de desempeñar (juez, funcionario, abogado independiente, etc.) necesita saber crear y escribir” (Gordillo, 2001:155).

Se trató de un estudio descriptivo con abordaje cualitativo. Se empleó la estrategia de estudio comparativo de casos. Las técnicas para recoger información fueron: observación, análisis de documentos y entrevistas a docentes.

La observación se utilizó como técnica prioritaria para recopilar información *in situ*, de manera de tomar notas de todos los aspectos posibles de ser observados. En este estudio el tipo de observación fue no participante ya que quien investigó es ajena al grupo y solicitó autorización para permanecer en él y observar los hechos que requería la investigación.

Se optó por el tipo de entrevista semiestructurada. El guión se elaboró de acuerdo con las competencias de expresión escrita que, según Castelló (2009), deberían ser promovidas por los profesores en los estudiantes y con las interrelaciones entre docentes y alumnos en torno a las actividades académicas.

El universo lo integraron todos los profesores de la carrera de abogacía de una universidad privada argentina, que conforman un claustro de 53 profesores. Las unidades de análisis las constituyeron cuatro profesores. Fue una muestra intencional cuyo criterio de selección fue que el profesor estuviera a cargo de una asignatura considerada instancia crítica en la formación de los abogados y que, al mismo tiempo, fueran asignaturas de diferentes años (4º, 3º, 2º, 1º) del plan de estudios (Derechos Reales; Derecho Procesal

–parte general–; Derecho Constitucional II; Introducción al Pensamiento Científico).

#### *Guía de observación de clases*

Para llevar a cabo las observaciones se construyó una guía con base en las cuatro competencias de escritura que deberían adquirir los estudiantes universitarios según Castelló (2009), las cuales, para este estudio, fueron las cuatro dimensiones de la unidad de análisis.

1. Concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento.
2. Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos.
3. Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos.
4. Escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia. (Ver Anexo 1).

#### *Guía de preguntas para la entrevista*

Para recoger información sobre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza de habilidades que facilitan la expresión escrita, se elaboró una guía para la entrevista semiestructurada, cuya estructura interna contiene diecisiete apartados coincidentes con las variables relevadas en las observaciones de clases. (Ver Anexo 2).

#### *Análisis de documentación*

Por último, a los efectos de dar mayor validez al análisis de la información recopilada, se cotejó la presencia o ausencia de las dimensiones de análisis construidas en el material didáctico elaborado por el profesor (Programas de asignaturas; guías de trabajos prácticos, exámenes parciales). (Ver Anexo 3).

Las observaciones se registraron a través de la grabación y las notas de campo, para enriquecer su análisis. Una vez finalizadas las observaciones, se acordó con los profesores una fecha para realizar las entrevistas. Éstas fueron grabadas para garantizar la mayor objetividad posible en la transcripción y análisis de las narrativas. Al mismo tiempo, en la lectura de la documentación se rastreó la existencia o no existencia, en forma explícita o implícita, de prácticas de escritura promovidas por los profesores.

#### *Análisis de la información recopilada*

Con el fin de analizar los datos reunidos a través de las tres técnicas mencionadas se transcribieron las narrativas de los profesores relevadas en las observaciones de clases y se analizaron los textos con base en el conjunto de categorías definidas

a partir de las competencias de escritura según Castelló (2009).

Se empleó el mismo mecanismo para el procesamiento de los testimonios relevados por entrevistas: transcripción textual de testimonios; clasificación de la información según categorías conceptuales definidas.

#### *Integración del análisis*

Se estableció un diagnóstico unificado sobre las prácticas docentes con que se promovían las habilidades comunicacionales en los estudiantes, y un diagnóstico unificado sobre cómo los sujetos informantes concebían la función epistémica de la escritura.

### **Resultados**

Los datos recolectados permiten pensar que la lectura fue planteada por los profesores seleccionados para este estudio como un requisito primordial. Es probable que se enfatice más en el proceso como lector que como escritor porque se asocia una buena lectura con una buena escritura y se considera a la lectura como una condición previa para comprender los conceptos inherentes al Derecho.

No es la misma situación la que se presenta con la práctica de la expresión escrita. De los cuatro docentes relevados, sólo uno propuso actividades de escritura a lo largo de la cursada de la asignatura. La monografía que los estudiantes debían entregar como trabajo final fue pautada por el profesor con consignas bien específicas desde el primer día del semestre. “No muchos profesores después siguen pidiendo trabajos monográficos” expresa dicho profesor. Al respecto, es interesante conocer lo que opinan los otros profesores: “En algunas universidades hay materias curriculares de oratoria y redacción. No hay tiempo para darlo en la cátedra”... “El tiempo se da si hay voluntad y esfuerzo”... “Tener en cuenta la coherencia y la cohesión lo hago cuando soy tutor de tesis. En clase no lo hago, es un tiempo adicional que no hay”.

En las clases, los profesores propusieron aprender a argumentar como una necesidad de primer orden pero luego no se percibió el correlato en una fluida ejercitación escrita sino, más bien, el ejercicio apuntó a la oralidad. El testimonio de uno de los docentes dice: “Mi modalidad para dar clases es a través de la exposición, con puertas abiertas al intercambio y provocación de polémicas”.

A partir del análisis de los datos, es posible sostener que en las tres asignaturas seleccionadas que tienen vínculo estrecho con la formación del abogado, se enseñan los conceptos disciplinarios específicos, sin atender al desarrollo de habilidades comunicacionales de expresión escrita que facilitarían el ingreso de los alumnos en las comunidades científicas y profesionales.

Dos de los profesores advirtieron sobre las dificultades de los estudiantes para expresarse pero no propusieron modos de revertirlo desde la propia cátedra. "Los alumnos no leen el programa. Tampoco usan la Constitución. Además, tienen problemas estructurales como ser poca lectura y estudio superficial, no estudian con tiempo, tienen problemas de comprensión y no saben cómo expresar lo que leyeron".

Los géneros escritos a los cuales se atribuyó una función epistémica fueron la toma de apuntes, los ensayos, los resúmenes y las reseñas de libros, entre otros. Este tipo de escritos son los que se plantean como objeto de enseñanza formal (estructura, formas lingüísticas adecuadas) a menudo de forma puramente transmisiva (Camps, 2007). En el presente estudio, los profesores insistieron en que no hay que estudiar de memoria sino que hay que apropiarse de las ideas y poder expresarlas con palabras de uno. Lo que no se observa en la misma proporción son actividades de expresión de ideas por escrito, por fuera de las que tienen como objetivo la evaluación de los aprendizajes. Sólo uno de los profesores promovió el uso de borradores para la elaboración del trabajo monográfico, ya que les solicitaba a los estudiantes que escribieran las propuestas de cada uno de los pasos de la monografía (elección del tema; preguntas problematizadoras; fuentes de información; etc.) y así hacer su seguimiento en clase.

En cambio, dos de los profesores no solían proponer actividades de ejercitación escrita porque priorizaban los intercambios en el aula de manera oral. Un tercero, propuso un trabajo escrito grupal como ejercitación previa al parcial. Y, en lo que los cuatro profesores coincidieron, fue en utilizar la práctica de escritura para la resolución de los exámenes parciales.

Los exámenes parciales escritos relevados incluyen actividades de tipo reproductivas y de reorganización de la información. La acción que tuvo mayor presencia en todos los casos es *explique*. En líneas generales, si se observan los modos en que se usaron los textos en las propuestas de exámenes, se advierte que hay dos formas más frecuentes, una, para responder por escrito a cuestionarios elaborados por el

profesor, otra, para leer y comentar partes del texto (artículos de la Constitución, de los códigos, lectura de fallos). En todos los casos, predominó la demanda de reorganización de la información; las operaciones cognitivo-lingüísticas comunes a todas las tareas y que se observan con mayor asiduidad fueron *explicar y definir*. Además, se identificaron otras como *justificar y argumentar*, pero con menos reiteración.

En relación con las especificaciones ofrecidas en las consignas se constató en la mayoría de las consignas analizadas la suficiente claridad como para no requerir otras indicaciones tendientes a orientar la resolución de tareas.

Existieron otras prácticas de escritura en el aula como la toma de apuntes que realizaban los alumnos durante las clases. Lo que no se observó fueron estrategias docentes tendientes a evaluar dichos apuntes para saber su pertinencia como medio para afianzar los conceptos y el vocabulario técnico específico.

Dos profesores se tomaron el tiempo y le dedicaron parte de la clase a hacer las devoluciones de los parciales para que los estudiantes pudieran descubrir sus errores y repensar para sí las respuestas correctas. El foco estaría puesto en los contenidos conceptuales, mientras que los errores ortográficos fueron señalados con una cruz o una raya. "El objetivo del instrumento de evaluación que elaboro es para comprobar si saben, si saben relacionar y ver si entienden"... "En los parciales escritos se evalúa la teoría. Es diferente del oral en que se evalúa la argumentación. Corrijo todo, ortografía, les completo las oraciones, vienen con mala preparación".

Desde el punto de vista de los programas de asignaturas, en los objetivos, contenidos y bibliografía, no aparece referencia alguna al desarrollo de la expresión escrita, a excepción del correspondiente a uno de los profesores en el que entre sus objetivos, en forma explícita, se encontraba *Ejercitar el razonamiento y la argumentación oral y escrita*. Ahora, atendiendo al ítem de metodología y trabajos prácticos, aparecieron claras referencias a la producción escrita, por ejemplo en uno de los programas, se especificó la realización de guías de aprendizaje y resolución de casos prácticos. Algo similar sucedió con otro de los programas, donde en la metodología se explicitó la formación de pequeños grupos al comienzo de cada clase para realizar "una suerte de ficha o cuadro sinóptico con los temas tratados en el encuentro anterior". En uno de los programas no apareció referencia alguna con respecto al requerimiento de producciones escritas.



Frente a la indagación acerca del lugar de la escritura en la enseñanza de las disciplinas específicas, surgieron algunas respuestas que podrían delinear el pensamiento de cada uno de los profesores seleccionados para este estudio. Mientras que “la escritura es el elemento fundamental de comunicación, primera fuente de aplicación del conocimiento y, la escritura académica específicamente, es aquella que se relaciona directamente con el conocimiento superior” según lo expresado por uno de los docentes, para otro, “la escritura académica es aquella a través de la cual el profesor transmite conocimientos técnicos de un modo claro, sencillo, entendible y pedagógico; y es aquella por la cual el alumno vuelca los conocimientos adquiridos”. Aún en estas dos definiciones no se percibe la función epistémica de la escritura y en ambas aparece con una función de transmisión y reproducción.

En otro de los casos, se presentó la escritura con acepciones más cercanas a la función de transformación del conocimiento, “se solicita a los alumnos producción escrita para ejercitar y desarrollar la competencia específica cuyo dominio es un medio indispensable en el proceso de comprensión”.

De los relatos de los profesores entrevistados se infieren algunas ideas relacionadas con las expectativas que la escritura despierta en las prácticas docentes. Los cuatro sujetos coincidieron en que la escritura es una habilidad básica en la formación profesional del abogado, ya que se presenta como una condición imprescindible *saber escribir bien*. No obstante, la escritura como instrumento de construcción del conocimiento no se observa como propuesta sistemática, dado que los exámenes parciales son los que ocupan un lugar prioritario en las prácticas de expresión escrita y, en ellos, el tipo de tareas requeridas, en su generalidad, responden a las del tipo de reproducción y reorganización de la información.

A excepción del trabajo monográfico propuesto por uno de los profesores, no se observó el requerimiento de producciones escritas que involucraran acciones tendientes a *transformar el conocimiento*. El factor tiempo con el que se dispone para el desarrollo de los contenidos conceptuales pareciera ser uno de los más destacados en el momento de justificar por qué no se promueve la elaboración de mayor cantidad de escritos como, así también, la concepción de que los aspectos relacionados con el aprendizaje de la composición escrita debería corresponder a otros niveles de enseñanza o a algunas asignaturas específicas ya sea del plan de estudios o como propuesta extracurricular.

Dos profesores plantearon la posibilidad de incorporar la enseñanza de la escritura académica desde las disciplinas aunque, uno de ellos, manifestó no saber cómo debería hacerse por lo que expresó su necesidad de formarse pedagógicamente para, a su vez, formar a los estudiantes.

## Conclusiones

En el ámbito universitario, la escritura acentúa su carácter heurístico al posibilitar la objetivación, apropiación y producción de saberes. Sin embargo, se la emplea comúnmente sólo para la transmisión de conocimientos y no para profundizar el aprendizaje, tal vez por desconocimiento de la función de la escritura puesta de manifiesto por el modelo de “transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1992). Los profesores, según lo que se pudo advertir en esta investigación, desaprovecharían el poder epistémico de la escritura. La utilizan en situaciones de evaluación de lo ya aprendido pero no retroalimentan lo escrito para seguir aprendiendo.

Sería interesante tener en cuenta que el profesor además de “decir lo que sabe” proponga actividades para que los estudiantes reconstruyan los contenidos de la asignatura para favorecer su apropiación. Si se considera que, por ejemplo, en tres de las asignaturas estudiadas para esta investigación el bagaje principal de información gira alrededor de leyes, normas y artículos, se podrían planificar actividades de escritura que comprometan la composición de textos desde un abordaje tanto literario como jurídico. En definitiva, el texto académico requiere de la elaboración de párrafos, frases, citas que van más allá de un número o inciso legal.

A partir de los supuestos que guiaron esta investigación, a la luz de estos primeros resultados que seguramente podrán enriquecerse con nuevas lecturas, se concluye en que dos de los profesores consideraron que los estudiantes aprenden a escribir en niveles previos de enseñanza y la universidad es el ámbito de aprendizaje de contenidos específicos de la carrera, razón por la cual no pusieron en práctica estrategias docentes tendientes a enseñar a escribir académicamente. A otro, le preocupó y ocupó el tema de la expresión –oral y escrita– de los estudiantes, aunque no sabía cómo contribuir pedagógicamente a su mejoramiento. En cambio, en el último había una evidente dedicación a poner en práctica estrategias que favorecieran el desarrollo de la escritura académica. El uso de borradores que promovía

en sus alumnos hasta la elaboración definitiva de la monografía, es una de las acciones que mostró en su práctica.

En los cuatro casos, la exposición de contenidos de parte del profesor solía ser la modalidad más extendida en las observaciones registradas, convirtiéndose la oralidad en la expresión privilegiada en las clases. Asimismo, la expresión escrita de los estudiantes fue requerida, generalmente, para los exámenes parciales. Sin embargo, en uno se observó una incipiente intencionalidad por utilizar la escritura como medio para la enseñanza y el aprendizaje y le preocupó formarse para ello y otro, claramente, recurrió a la escritura en instancias que superan la formalidad de un examen parcial.

De la lectura de los programas de asignatura en los casos estudiados en la presente investigación, se podría deducir que promover la escritura como herramienta de construcción y transformación del conocimiento no está contemplado como una propuesta institucional sistematizada. Las acciones que implementan los profesores tienen relación con sus propias concepciones. Dos de ellos, no llegaron a percibir la posibilidad epistémica que tiene la escritura y por ello no la incorporaron entre sus estrategias de enseñanza; no obstante, sí manifestaron la necesidad de que los estudiantes *sepan escribir bien*. En cambio, los otros dos atribuyeron a escribir la función de generar y transformar el conocimiento, aunque con evidentes diferencias. Mientras que uno era consciente y buscaba estrategias para implementarlas desde la asignatura, el otro lo hacía de manera más intuitiva y expresaba la necesidad de estudiar y adquirir formación pedagógica.

Este trabajo aporta una mirada más a los estudios que se vienen haciendo sobre el tema de la promoción de la escritura académica. A partir de los resultados expuestos, podrían generarse investigaciones que nutran al campo teórico y práctico de nuevos conocimientos para abordar el objeto de estudio desde otras perspectivas, y así alentar la reflexión de instituciones y profesores para el planteo de acciones que favorezcan el desarrollo de la comunicación escrita en los estudiantes como herramienta para la construcción y transformación de su propio pensamiento.

## Referencias

ALONSO MARTÍN, M. (2010). Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias básicas. Disponible en: <http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/Variables%20del%20aprendiza->

- je%20significativo%20para%20el%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20basicas.pdf
- ARNOUX, E; DI STÉFANO, M; PEREIRA, M. C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- BENVEGNÚ, M. A., GALABURRI, M. L., PASQUALE, R. Y DORRONZORO, M. I. (2001). *La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica*. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en: [www.unlu.edu.ar/~redecom/](http://www.unlu.edu.ar/~redecom/)
- CARLINO, P (2003). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. En: [http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion\\_carlino.pdf](http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion_carlino.pdf)
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARRETERO, M. (1991). "La investigación europea sobre enseñanza y aprendizaje". En Carretero, M.; Bennet, N.; Järvinen, A.; Pope, M.; Ropo, E. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D.; MORALES, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, Venezuela.
- CASTELLÓ, M. (2006). *La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita*. Disponible en: <http://www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin-2006.doc>.
- CASTELLÓ, M. (2009). "Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?" En J.I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* Madrid: Morata. pp.120-133.
- CLARK, C. M y YINGER, R. J. (1979). "Teacher's Thinking". En P. L. Peterson y H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching*. Berkeley, CA: McCutchan.
- CREME, P; LEA, M. (2002). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- DE VINCENZI, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores. Revista de la Facultad de Educación*. Universidad de La Sabana. Vol. 12, núm. 2.
- DOYLE, W. (1979). "Classroom Tasks and Students' Abilities". En: PETERSON, P. y WALBERG, H. *Research on Teaching*. Berkeley. McCutchan Pub. Co. pp. 183-209.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN J. y PÉREZ GÓMEZ A. (1995). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- GORDILLO, A. (2001). *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Madrid: Editorial Civitas. Disponible en: <http://www.gordillo.com/Metodo.htm>

- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*, Barcelona, Ediciones CEAC.
- MARRERO, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza". En *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. RODRIGO, Ma. J.; RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y MARRERO ACOSTA, J. (Eds.). Madrid. Aprendizaje Visor.
- MORALES, O. (2002). ¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos? Universidad de los Andes. Facultad de Odontología. Mérida. EDUCERE. Año 5, N° 016. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601602>
- MORENO MORENO, M. y AZCÁRATE GIMÉNEZ, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.
- POPE, M. (1991). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En CARRETERO, M; BENNETT, N; JÄRVINEN, A; POPE, M; ROPO, E. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- POZO MUNICIO, I. (2001). *Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Editorial Alianza.
- RIESTRA, D. (2002). *Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua*. Centro Regional Bariloche. Universidad del Comahue.
- RINAUDO, MC (1998). Estudiar y Aprender. Investigaciones sobre la comprensión y aprendizaje de textos. *La educación*. OEA. Año XLI.
- RODRIGO, M; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- SAAD LUCCHESI, Martha Abrahão. University in a Post-Globalization Context: Public Policies for Brazilian Universities in the Early 21st Century. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, June 2005, vol. 9, no. 29, 199-206.
- SCARDAMALIA, M; BEREITER, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- STEIMAN, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en didáctica?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones/ Universidad Nacional de San Martín.
- STRONGE, J. (1997). *Evaluating Teaching. A Guide to Current Thinking and Best Practice*. London: Corwin Press, Inc. En: MILICIC, Neva et al. Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *Psykhé* [online]. 2008, vol. 17, n. 2 [citado 2010-03-21], pp. 79-90. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext-&pid=S0718-22282008000200007&Ing=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext-&pid=S0718-22282008000200007&Ing=es&nrm=iso). ISSN 0718-2228. doi: 10.4067/S0718-22282008000200007.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- VARGAS FRANCO, A. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Universidad del Valle, Lengua* N° 33, p. 102.

## Anexo I. Guía de observación de clases

### 1. Concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento

- Qué cantidad de actividades de escritura en clase y/o domiciliarias incluye el docente.
- Qué tipo de actividades propone: reproductivas/ de reorganización de información/ de generación de nueva información.
- De qué manera redacta las consignas de trabajo.
- Cuáles son las operaciones cognitivas complejas implicadas en los ejercicios de escritura que propone: resumir/ definir/ explicar/ justificar/ argumentar.
- De qué manera explicita a los estudiantes los criterios por los que serán evaluados sus escritos.

### 2. Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos

- Qué tipo de actividades propone el docente que incluyan la elaboración, reelaboración y revisión de borradores.
- Qué tipo de ejercicios de revisión propone: individual/ de a pares/ grupal.
- Cómo es la corrección y la devolución de los escritos de los estudiantes.

### 3. Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos

- Con qué tipo de actividades el docente orienta la consulta con las fuentes de información.
- Cómo son los ejercicios y/o prácticos con guías que propone para la elaboración de un texto basado en diferentes fuentes.
- De qué modo enseña cómo hacer las citas bibliográficas.

### 4. Escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia

- A través de qué estrategias el docente da pautas específicas para la elaboración de escritos referidos al campo disciplinar.
- Cómo enseña las normas correspondientes al género jurídico.
- Con qué estrategias enseña el vocabulario técnico específico.
- Qué tipos de tareas requiere en las que el estudiante exponga sus conocimientos sobre los contenidos específicos.

### Anexo 2. Guía de preguntas para las entrevistas con los sujetos

<b>Presentación del programa en la 1° clase.</b> Objetivos, contenidos y metodología de evaluación.	¿Para qué lo hace? ¿Qué alcances de la propuesta explícita? ¿Qué aspectos incluye relacionados con las prácticas de escritura?
<b>Presentación de los ejes profesionales de la Carrera</b>	¿Cómo los explicita? ¿Se dan ejemplos? ¿Para qué se hace? ¿Los alumnos demuestran interés? ¿Cómo?
<b>Modalidad de evaluación.</b> Tipos de evaluación. Fechas.	¿Cómo se explicitan los criterios? ¿De qué tipo son los criterios? ¿Qué tipos de evaluaciones incluye la cursada?
<b>Uso de correo electrónico.</b> Para que el docente envíe material y se comunique con los alumnos.	¿Qué tipo de material se envía? ¿Qué se espera que los alumnos hagan con ello? ¿Cómo se evalúa su uso?
<b>Bibliografía.</b> Selección de libros. Autores que se trabajarán durante la cursada.	¿Cómo explicita qué tipo de trabajo harán con los textos? ¿Qué señalamientos imparte de cómo hacer la lectura que requiere cada texto? ¿Para qué el uso de códigos en el aula? ¿Para qué el uso de diccionario? ¿En qué casos realiza sugerencias de páginas web? ¿Cómo se trabajan los autores en las clases? ¿Cómo se los hace “dialogar”? ¿Cuándo y cómo enseña a hacer las citas bibliográficas?
<b>Uso de vocabulario técnico/ específico de la asignatura:</b>	¿Cómo enseña el vocabulario técnico específico? ¿De qué modo lo corrige?
<b>Dinámica de la clase:</b>	¿Cuál es la modalidad para dar clases? ¿Cómo intervienen los alumnos? ¿Qué papel se le asigna a los apuntes? ¿Qué tipo de interacción docente/alumno se da durante las clases?
<b>Actividades en clase:</b>	¿Qué tipo de actividades propone en clase? ¿Qué tipo de presencia tiene la escritura?
<b>Uso de recursos:</b>	¿Pizarrón? ¿retroproyector? ¿Cañón y notebook? ¿Material impreso? ¿Artículos periodísticos? ¿Capítulos de libros? ¿Fallos? ¿Dictámenes? ¿Sentencias? ¿Películas?
<b>Técnicas de estudio:</b>	¿Cuáles sugiere? ¿Cuándo? ¿De qué modo las enseña?
<b>Propuestas de tareas:</b>	¿Escritas? ¿De estudio? ¿Responder consignas? ¿Se las corrige? ¿Se las pide? ¿Guías de lectura? ¿Guías de estudio? ¿Elaboración de monografías? ¿Cómo se enseña a hacer una monografía? ¿Qué tipo de propuestas de ejercicios son en clase y cuáles en domicilio?
<b>Propuestas de parciales:</b>	Preguntas cerradas, preguntas abiertas, preguntas semi estructuradas, desarrollo de temas, análisis de fallos, análisis de textos.
<b>Corrección de parciales:</b>	¿Cómo se hace la devolución de las correcciones: con comentarios escritos-orales; individual-grupal? ¿Cómo se califica? ¿En qué se hace más hincapié: en aspectos conceptuales, procedimentales? ¿Cómo se corrigen cuestiones relacionadas con la escritura como práctica comunicacional?
<b>Requisitos para la presentación de trabajos:</b>	A mano. En computadora. Por email. Con carátula. Tipo de letra.
<b>Preparación de exámenes:</b>	¿Cómo se prepara los exámenes? ¿qué tipo de actividades previas se proponen?
<b>Habilidades que se promueven:</b>	Conceptualización, análisis, lectura comprensiva, lectura crítica, lectura en voz alta, búsqueda de fuentes, argumentar, definir.
<b>Enseñar a escribir:</b>	¿A quién le corresponde enseñar a escribir en la universidad? ¿Cómo se hace? ¿Ventajas, desventajas? ¿Qué es escritura académica? ¿Para qué se solicitan trabajos escritos en la universidad?

### Anexo 3. Programas de Asignaturas

Promoción de prácticas de expresión escrita			
Asignatura	Componente	Presencia	Ausencia
	Objetivos		
	Contenidos de las unidades		
	Metodología de trabajo		
	Bibliografía		