



## Escritura académica: ¿experiencia personal a ser comunicada? <sup>1</sup>

Academic writing: personal experience to be communicated?

Escrita acadêmica: experiência pessoal a ser comunicada?

Laura Domínguez

Centro Universitario  
Salto, CENUR Litoral  
Norte. Universidad de la  
República, Uruguay  
ldomin@unorte.edu.uy

Walter Larrosa

Centro Universitario  
Salto, CENUR Litoral  
Norte. Universidad de la  
República, Uruguay  
wlarrosa@unorte.edu.uy

### Historia Editorial

Recibido: 00/00/2018  
Aceptado: 00/00/2018

### Citación recomendada

Domínguez, L., Larrosa, W. (2018). Escritura académica: ¿experiencia personal a ser comunicada? *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(1), 78-85.

### Resumen

*En los diez años de existencia de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (Salto, CENUR Litoral Norte), distintos actores institucionales han requerido intervenciones con respecto a la escritura académica y en dicho espacio se han ensayado distintas respuestas. Esta demanda se extiende a otras unidades de la Universidad de la República y es preocupación institucional. Se ha constituido un Programa Central de Lectura y Escritura académica, y la Comisión Sectorial de Enseñanza y la Comisión Coordinadora del Interior han diseñado pruebas diagnósticas. Pero ¿cómo se aborda esta temática en la vida cotidiana de las aulas universitarias? Probablemente, de tantas maneras como enfoques teóricos, así como percepciones y creencias hay respecto a ella. Este artículo tratará un aspecto puntual de esa vasta temática, que es el que se refiere específicamente a la escritura académica, a la experiencia de los docentes como escritores y a la posibilidad de comunicar a los estudiantes esa experiencia. En esas aulas hay sujetos portadores de creencias, representaciones, percepciones y actitudes, que van pautando su devenir por la institución. El interés en ese devenir nos llevó a abordar una investigación sobre percepciones y actitudes de docentes acerca de la lectura y la escritura en la universidad.*

### Palabras claves:

escritura académica, percepciones, experiencia.

### Abstract

*In the ten years of existence of the Teaching Support Unit (Salto, CENUR Litoral Norte), different institutional actors have required interventions with respect to academic writing and from that space different answers have been tried. This demand extends to other units of the University of the Republic and is an institutional concern. A Central Academic Reading and Writing Program has been set up and diagnostic tests have been designed from the Sectoral Education Commission and the Interior Coordination Commission. But how is this topic addressed in the daily life of the university classrooms? Probably, in as many ways as theoretical approaches as well as perceptions and beliefs*

<sup>1</sup> Este artículo es un subproducto del Proyecto para la Mejora de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU) financiado por CSE-CSIC «Actitudes y soluciones de los docentes frente a los problemas que presentan la lectura y la escritura en la Universidad». Por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) participaron Natalia Anzuatte, Walter Larrosa y Elena Galeano.

*there are regarding it. This article will refer to a specific aspect of this vast topic and is the one that refers specifically to academic writing, to the experience of teachers as writers and to the possibility of communicating this experience to students. In these classrooms there are subjects who carry beliefs, representations, perceptions and attitudes and these are guiding their development through the institution. The interest in this development leads us to address a research on perceptions and attitudes of teachers about reading and writing in the university.*

**Keywords:**

academic writing, perceptions, experience.

**Resumo**

*Nos dez anos de existência da Unidade de Apoio ao Ensino (Salto, CENUR Litoral Norte), diferentes atores institucionais têm exigido intervenções no que diz respeito à escrita acadêmica e a partir desse espaço foram tentadas respostas diferentes. Essa demanda se estende a outras unidades da Universidade da República e é uma preocupação institucional. Um Programa Central de Leitura e Escrita Acadêmica foi criado e testes de diagnóstico foram elaborados pela Comissão de Educação Setorial e pela Comissão de Coordenação do Interior. Mas como este tópico é abordado no cotidiano das salas de aula da universidade? Provavelmente, de tantas maneiras quanto abordagens teóricas, bem como percepções e crenças que existem sobre isso. Este artigo irá se referir a um aspecto específico deste vasto tema e é aquele que se refere especificamente à escrita acadêmica, à experiência dos professores como escritores e à possibilidade de comunicar essa experiência aos alunos. Nessas salas de aula, há sujeitos que carregam crenças, representações, percepções e atitudes e são orientados pela instituição. O interesse por esse desenvolvimento nos levou a abordar uma pesquisa sobre percepções e atitudes de professores sobre leitura e escrita na universidade.*

**Palavras-chave:**

escrita acadêmica, percepções, experiência.

**Introducción**

La investigación que dio lugar a este trabajo se llevó a cabo entre los años 2013 y 2015. En ella se tomaron como casos de estudio dos servicios: la Regional Norte (RN) (hoy Centro Universitario Salto del CENUR Litoral Norte) y la LICCOM (Licenciatura en Comunicación, hoy integrada a la Facultad de Información y Comunicación). En este artículo nos detenemos en un aspecto puntual de la vasta temática investigada, el que refiere específicamente a la escritura académica, a la experiencia de los docentes como escritores y a la posibilidad de comunicar a los estudiantes dicha experiencia. En esas aulas hay sujetos portadores de creencias, representaciones, percepciones y actitudes, y estas van pautando su devenir por la institución. El relevamiento de información se basó en dos técnicas: una encuesta y entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de la Universidad de la República (Udelar). A continuación se plantea qué se propuso el equipo

mediante este abordaje y algunos resultados generales con referenciales teóricos que sustentan el análisis.

**Encuesta**

Se realizó un muestreo para seleccionar la cantidad y proporción de docentes que permitieron identificar tendencias y tematizar la problemática de la lectura y la escritura que circula como demanda que atender. Esta encuesta propició un primer acercamiento a los actores y los resultados estadísticos no constituyeron el principal objetivo. Permitió tomar una «fotografía» del estado de situación en torno a la temática. Se trabajó con percepciones, intentando provocar fenómenos *epilingüísticos* para identificar problemáticas recurrentes y emergentes. Se identificó entonces un estado de situación en el que están inmersos los docentes, cómo ven la acción de la institución universitaria en esta temática y cuáles son las ac-

ciones que ellos mismos realizan en sus lugares de enseñanza.

La encuesta permitió obtener una perspectiva general de la forma en que los docentes se relacionan con la escritura y la lectura y en qué medida reconocen niveles de problematización, teniendo en cuenta su procedencia académica y su lugar dentro de la universidad. En un estudio comparativo de los resultados que surgían de las respuestas cerradas en ambas instituciones, las percepciones sobre la problemática presentaron porcentajes similares. A pesar del carácter profesionalizante con relación a la temática de la LICCOM, en la encuesta no se evidenciaron diferencias en cuanto a cómo perciben los docentes la problemática en los estudiantes en comparación con los docentes de una institución como RN, en la que conviven carreras de distintas áreas de conocimiento.

Hubo un porcentaje significativo de docentes que manifestaron haber tenido problemáticas con respecto a la

lectura y a la escritura (24,6 % en la LICCOM, 30,6 % en la RN). Este aspecto resulta de interés dado que son profesionales que hoy realizan prácticas de enseñanza. Esta constatación invita a discutir representaciones respecto a la inevitabilidad del «fracaso» estudiantil por ese motivo, así como a identificar si esta comunión de «dificultades» genera empatía de estos docentes con sus estudiantes y los obstáculos que estos encuentran.

Como se observa en el cuadro 1, en ambas instituciones el 37 % de los docentes señalaron que han detectado estudiantes con problemas de lectura. También se consultó a los docentes si habían identificado estudiantes con problemas de escritura. Las respuestas afirmativas en ambas sedes dieron un porcentaje elevado: 90,6 % en RN y 95,9 % en LICCOM, según se indica en el cuadro 2.

La significativa diferencia entre las respuestas afirmativas referidas a la detección de problemas de lectura y las referidas a los problemas de escritura (más de 50 %) muestra el peso que sigue teniendo la cultura escrita en los procesos de formación y la escasa percepción del entrelazamiento de ambos procesos. Por otra parte, la similitud de los porcentajes en ambos cuadros hace de estas percepciones un fenómeno generalizado en todas las áreas de conocimiento.

### Entrevistas semiestructuradas

En las entrevistas realizadas, se aprecian diversas posibilidades de intervención para atender la problemática de escritura y lectura en estudiantes. Se destaca la valoración que se le da a la investigación en esta área. Los entrevistados señalan que la lectura y la escritura académicas deberían ser parte de las investigaciones en docencia universitaria independientemente de las disciplinas, no sería un tema a investigar solo por especialistas de la lengua. Esto lleva a pensar en la necesidad de constituir equipos interdisciplinarios que aborden la investigación desde diversos campos. Se identifican

dos dimensiones relacionadas: una política y otra técnica. También se plantea la alternativa de realizar talleres, pero se percibe la masividad como un obstáculo en el marco de una escasez de recursos presupuestales. Se hace hincapié en la problemática de la escritura y la lectura como un asunto que refiere al *ingreso*, no tanto al trayecto de formación, aunque el tema reaparecerá en algunas entrevistas como emergente —también para los docentes— al enfrentarse a los posgrados. Proponer talleres de escritura desde el comienzo de la carrera abre el interrogante de cómo implementarlos en el marco de la masividad estudiantil: «... **cuántos talleres tenés que hacer, cuántos docentes tenés que tener...**», con qué recursos. Se remarca la tarea de los colaboradores honorarios: «... **tengo una experiencia maravillosa de colaboradores honorarios, se interesan, se meten y trabajan... al final tú te das cuenta de que están haciendo una tarea pedagógica...**». Se identifica como problema a resolver antes del ingreso a la universidad: «[...] **es un tema que hay que tratar antes de llegar a la Universidad [...] si alguien entra a Facultad como están entrando... es lamentable que entren así...**». La solución tendría que ser antes de que los estudiantes lleguen a la universidad: «**Es una barbaridad que estos problemas estén... se les deberían dar soluciones antes**». Estudios como los de Natale (2011) y Barco y Lizarrituri (2005) han hecho hincapié tanto en la presencia de esta percepción como en la ineficiencia del sistema de enseñanza media en aportar herramientas para trabajar diferentes tipologías textuales necesarias en la universidad.

También se expresa la necesidad de dedicar un tiempo al problema: «... **tendríamos que tener como un lugarcito en el currículum... en el año lectivo [...] para aquellos estudiantes [...] que están totalmente perdidos y necesitan un apoyo más...**». Hacer un *lugarcito en el currículum*... el diminutivo evidencia una tímida expresión del docente que contrasta con el adjetivo utilizado

para referirse a los estudiantes: aquellos que están *totalmente perdidos*. La transversalidad del tema en la formación no logra hacerse visible, ni aun para aquellos docentes que reconocen sus propias dificultades en la formación de grado y posgrado. Como indica Alfonso Vargas Franco: «... no es suficiente el desarrollo de cursos de composición escrita obligatorios en algunos programas académicos, [...] No se trata, pues, de ofrecer más de un curso de composición escrita, [sería deseable en todo caso], sino más bien de pensar un currículum flexible, menos recargado en cuanto a contenidos y que convierta la escritura en un eje transversal, a través de una práctica reflexiva y sistemática» (Vargas Franco, 2007: 6).

En principio podría pensarse que hay matrices de percepciones derivadas del corte disciplinar; sin embargo, hay actitudes que parecen vincularse más con el lugar que el docente le asigna a la función enseñanza y con la propuesta de evaluación que a la disciplina de la que proviene. Por esto resulta de interés *analizar cómo se relacionan las representaciones que los docentes tienen acerca de la lectura y la escritura con lo que ellos dicen hacer frente a estas como objetos pedagógicos*. El análisis de la relación establecida en el objetivo propuesto llevó a considerar los implícitos de los docentes en cuanto al sistema de la lengua y al lenguaje. Se pudo identificar cómo en la percepción del problema en unos casos los docentes hacían énfasis en el objeto lengua y en otros en el lenguaje, en ocasiones en ambos indiscriminadamente.

Lizarrituri (2014) señala que hay una distancia entre la formación lingüística para la formación en las carreras docentes de nivel superior (tengamos presente que dichas carreras universitarias en Argentina son para desempeñarse en el nivel medio) y las prácticas pedagógico-didácticas en los contextos de enseñanza de la lengua en nivel medio. Esta distancia que ella observa (entre formación docente y enseñanza para nivel medio) se constituye en un abismo cuando se trata de la docencia en el nivel universitario. ¿Cuál

es la formación lingüística que tienen los docentes universitarios? ¿Esta formación acaso es necesaria para su desempeño en la función enseñanza? Es decir, algo de la didáctica se juega tanto en el objeto lenguaje como en el objeto lengua, en la oralidad y en la escritura. Quizás, como señala Lizarriturri, hay un sobreentendido acerca de que los docentes «dominan la complejidad epistemológica del objeto Lengua - Lenguaje, por el solo hecho de haberse formado en una institución de nivel superior» (Lizarriturri, 2014: 156). Nos atrevemos a hipotetizar que este sobreentendido referido a los docentes de enseñanza media está presente también en el caso de los docentes universitarios. Ya lo planteaba Lizarriturri en un trabajo anterior en el que señalaba también el carácter transversal «[...] La Escuela y la Universidad en tanto instituciones educativas, descuidaron el valor del conocimiento del lenguaje como disciplina transversal y guía del pensamiento. Se avanza a ciegas en los procesos de comprensión y producción involucradas en la enseñanza y aprendizaje, que conlleva el empleo significativo del lenguaje» (Barco y Lizarriturri, 2005: 6).

También Lizarriturri (2014), en un recorrido por la didáctica de la lengua en los últimos 35 años en Argentina en el nivel medio y superior, plantea que se han producido cambios a los que caracteriza con la figura de *elipsis*, a modo de representar «las continuidades, interrupciones y tensiones de la evolución epistemológica del objeto lengua y su enseñanza...» (Lizarriturri, 2014: 147). Señala que la situación que encontramos en la actualidad con respecto a la forma de escribir de los estudiantes es resultado de todos los cambios que se sucedieron con respecto a la didáctica de la lengua: pasando por el estructuralismo lingüístico de Saussure; luego el aporte de las teorías constructivistas en los 80 y principio de los 90, cuando avanzan las teorías comunicacionales sobre las lingüísticas; entre el 93 y el 2006 el enfoque funcional-comunicativo, produciéndose un nuevo cambio en

la tríada didáctica, en que el énfasis se pone en el objeto a enseñar, adquiriendo importancia y protagonismo las didácticas especiales, y por último un cuarto período en el que toman relevancia los enfoques socioculturales sobre la lectura y la escritura y comunicativo de la lengua, con predominio de las teorías psicológicas del aprendizaje. Estimamos que puede hacerse un paralelo con los cambios de enfoque que se dieron en nuestro país en períodos similares. Tener presentes estos cambios puede ser de interés en una universidad en la que el campo de la didáctica no es reconocido por todos y en la que aún no se logra pensar la inclusión de cuestiones referidas al lenguaje y la lengua de manera transversal.

Tanto la encuesta como las entrevistas permitieron identificar las dificultades de los docentes para tematizar la escritura y la lectura en sus cursos. Se observa que si bien hay una clara identificación de bajos niveles de desempeño lingüístico y comunicacional en los estudiantes al ingreso y durante el trayecto de formación, cuando se les solicita a los docentes que indiquen si comparten su experiencia de escritura, remiten a instancias de escritura de tesis, es decir, en el tramo final de la carrera de grado o en el posgrado. Esto resulta paradójico dado que en ese momento se remiten a su *posición de estudiantes* no a un proyecto pedagógico-didáctico en el que se pongan en consideración sus prácticas de enseñanza **«Explicando la experiencia de escribir una tesis»**; otro docente plantea **«... explicarles cómo citar, cómo escribir marco teórico me remite a mi experiencia de haber escrito tres tesis. A veces les muestro cómo proceso, estudio yo un texto. Les muestro por ejemplo una entrevista y la divido en bloques por categorías (inicio de análisis cualitativo)»**. Es de destacar que se visibiliza el problema, pero no el proceso continuo que supone formarse en un ámbito como el universitario que reclama permanentemente la escritura como forma de evaluación, de acreditación y de validación de conocimientos.

Concordamos con Lizarriturri — quien retoma a Litwin— en la «significación de la lectura y la escritura de textos y discursos (en distintos formatos y soportes) como estrategias didácticas para la “buena enseñanza” (Litwin, 1996)» (Lizarriturri, 2014: 157). Por tanto, destinar parte de una clase o hacer un lugarcito en el currículo configura lugares residuales frente a una problemática que se visualiza instalada en los estudiantes y como una evidencia que no necesita contrastación. He aquí nuevamente la problemática que da a pensar en la necesidad de cierta formación específica de los enseñantes. Aspirar a una reflexión metalingüística sin revisar las nociones previas de los docentes en el campo de la lingüística y de la didáctica resulta por lo menos ingenuo.

Cuando se pregunta acerca de cuáles son los problemas de lectura y escritura, se observa en las respuestas un *aglutinamiento* de problemáticas que derivan de diversas nociones y categorías de análisis, lo que Lizarriturri identifica como *solapamiento de teorías lingüísticas y de aprendizaje*, teorías que están implícitas pero se desprenden de las formulaciones de los docentes. Dicho fenómeno da cuenta de la dificultad de discriminar las áreas comprometidas y por tanto de construir estrategias de intervención desde las prácticas de enseñanza. El estado de confusión general que impera en los docentes ante la complejidad del problema hace pensar en que junto con la reflexión metalingüística resulta necesaria *la definición de una política de carrera docente que involucre conocimientos no solo disciplinares sino comunicacionales, lingüísticos y didácticos planteados interdisciplinariamente*.

### La escritura académica como experiencia y el asunto de las «pedagogías populares»

La experiencia es algo que se vive, se transita, no hay posibilidad de la voz pasiva al respecto. De esa experiencia dan cuenta los entrevistados de ma-

nera abundante. Los extensos fragmentos de entrevistas que se presentan a continuación se justifican por el interés de evidenciar los matices que presentan esas experiencias.

Una de los entrevistadas expresó: **«Muy curioso: considero la producción de textos como una de las cosas más interesantes de la vida y sin embargo no encuentro la manera de compartirlo en las clases; curioso este descubrimiento, de verdad. No obstante algunas veces lo he hecho, de manera un tanto “clandestina”: en una clase a la que fui invitada; en una “clase suelta” de cualquiera de las asignaturas que dicto; en unas jornadas organizadas por Lengua Escrita un par de años atrás (di un taller); en clases de consulta o reuniones particulares, en reuniones de estudiantes».** Ver la «producción de textos» como una de las cosas más interesantes de la vida es hablar de la experiencia. El interés es un motor de los sujetos en el proceso de decir-se. Y los sujetos hablan de sí al escribir académicamente —en todas las disciplinas—. Es lo que los mueve a estar en ese lugar, «la academia», donde se vinculan con ciertos conocimientos, «descubriendo» ciertas evidencias contrastables, discutibles, refutables.

La experiencia no puede ser comunicada, pero puede compartirse y no cesa de aparecer de forma «clandestina». ¿Por qué clandestina? De alguna manera la experiencia, aunque personal e intransferible, se cuela en el encuentro con los otros. Allí donde hay academia, productividad, escritura regulada, hay también sujetos que comparten sus experiencias. De las entrevistas surge la manera agónica de compartir: **«Comentando cómo he solucionado dificultades que se me han presentado tanto en la construcción de los textos como en la interpretación de lo que el destinatario del texto espera».** En otro caso: **«... cuento mis experiencias, miedos y cómo he transitado el camino para superarlos».**

Pero esa modalidad agónica no es la única si se superan los presupuestos acerca de los estudiantes y de lo que supone ser un docente universitario (enseñante/investigador). Para esto,

quizás sea necesaria una formación pedagógico-didáctica que integre la investigación en cuestiones de enseñanza, de modo que *la narrativa de la experiencia no sea solo una anécdota, sino una herramienta metodológicamente sólida, que aporte soluciones no solo intuitivas.*

A continuación algunos ejemplos que emergen de las entrevistas en las que los docentes dan cuenta de esas soluciones. Un docente señala: **«No lo utilicé como estrategia educativa, pero sí me pasó que frente a las dificultades que tenían los estudiantes tuve que contar cómo era el proceso que yo hacía para escribir, para poder ayudarlos. También lo utilicé en los espacios personalizados de las clases de consulta, que venían a preguntar por qué me saqué bajo, y ahí, bueno, explicar un poco el proceso de escribir. Y de pautar esto de que para escribir hay que leer mucho, tener ideas claras, un esquema principal estructurador de lo que va a ser el texto, la relectura y la reescritura. Y sobre todo lo tuvimos que explicar este año cuando en los parciales y exámenes nos pasó que detectamos unos cuantos plagios. En ese caso, los estudiantes planteaban que lo habían hecho porque tenían tanto problema para escribir que es más fácil copiar lo que dicen otros. Y ahí tuvimos que explicar qué esperábamos de ese proceso de escritura y nos dimos cuenta de que creían que iban a escribir un texto de cinco páginas de una noche para otra, porque no están acostumbrados a un proceso más complejo de escribir y leer. Y bueno, teníamos que explicar un poco, por lo menos pautas generales sobre cómo nosotros creemos que es la mejor forma de que puedan hacerlo mejor».** Lo que el docente manifiesta hacer es una estrategia didáctica, pero no diseñada como tal sino como narrativa de la experiencia, con un aspecto fundamental a los efectos didácticos: la explicitación de lo que se espera de los estudiantes en un contexto en que suele asumirse que el estudiante ya sabe qué se espera de él. Esto lleva al concomitante «descubrimiento» de que el estudiante tiene ciertos preconceptos acerca de la es-

critura. Este proceso que podríamos llamar de toma de conciencia de la dimensión pedagógico-didáctica es un potencial que está en las acciones que se presentan.

Otro señala: **«Frecuentemente cuando doy conceptos de oralidad y de escritura y advierto sobre los procesos de corrección propios de la escritura los enfrento con mis propias experiencias, a saber, por ejemplo: cómo cuando yo leo lo que he escrito el día anterior y me pongo en el lugar del receptor del discurso, detecto mucho —no todo, por supuesto— de aquello que no he podido transmitir con claridad».** El docente universitario en la función enseñanza es un comunicador peculiar, hace *transposición* de conocimientos e introduce al estudiante en la *cultura académica*, que requiere la apropiación de un lenguaje y una gramática propios. La profesionalización docente permitirá superar las «pedagogías populares» presentes en el nivel universitario. Como señala Natale:

Considerando que en la mayoría de las universidades latinoamericanas la práctica de la escritura académica se desarrolla en el marco de las materias disciplinares, resulta relevante estudiar de qué manera los docentes de esas asignaturas representan en su discurso la producción de textos y los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a ella. Teniendo en cuenta que en general los profesores no han recibido una formación específica sobre las características de los géneros científico-académicos, una indagación de este tipo puede ser útil para comprender de qué manera opera lo que Jerome Bruner (1997) ha dado en llamar «pedagogías populares», que reflejan una serie de presupuestos sobre los aprendices y sobre cómo se les debe enseñar. (Natale, 2011: 88-89)

### El compromiso compartido

Aunque, como se ha señalado, hay un aspecto que se vincula con la

profesionalización en términos pedagógico-didácticos de los docentes, también hay que tomar en cuenta el lugar que ocupa el estudiante en la relación con el conocimiento, lugar cualitativamente diferente de aquel del nivel previo de enseñanza. Quizás esta temática deba transversalizar la formación de manera de hacerla explícita también para los estudiantes, tal como señala uno de los entrevistados: «Y mirá, yo creo que es, si hablás de cogobierno, de los tres órdenes... porque yo creo que si vos mirás a qué se comprometen los estudiantes en los estatutos... te das cuenta que se comprometen a ser, aunque sean viejos y nos riamos un poco de ellos, a ser seres pensantes, razonantes del mundo y... yo creo que el alumno tiene su cuota, de que si está acá y que se le brindan una cantidad de posibilidades, que las aproveche. Pero también el docente obviamente tiene su labor en esto y es determinante, y los que arman los planes de estudio. Porque si no tenemos una hoja de ruta, tampoco vamos a ningún lado. Pero creo que es una responsabilidad compartida, porque así como vos no podés prescindir de una de las partes, tampoco podés sobrecaer en decir “bueno, los estudiantes vienen

**complicados desde primaria, pasan a secundaria cada vez peor y cuando llegan a la universidad se están viendo las falencias”. Sí, genial, pero ¿qué respuesta les damos? Pasa eso ¿y qué?, ¿vamos a seguir discutiendo sobre eso? No. Vamos a tratar de revertir eso, esa situación. Si ese chiquilín o chiquilina llegó hasta ahí, es por algo. La universidad nunca cuidó a sus alumnos».**

Este fragmento de entrevista se cierra con una afirmación categórica que convendría poner a consideración: ¿Qué implica aquí la noción de cuidado? ¿Cuáles son las maneras en que puede ofrecerse el cuidado a los estudiantes en la universidad?

Pueden señalarse diversos acercamientos que emergen de las entrevistas y permiten considerar que en la vida de las aulas sí hay espacios posibles para el cuidado. A modo de recapitulación de lo que aparece en las entrevistas con respecto a la experiencia compartida de los docentes:

- la preocupación por no «encontrar el modo» y sin embargo intentarlo, reconocer que esa manera es institucionalmente claudista;
- realizar pruebas, hacer intentos, a pesar de la falta de preparación

manifiesta para solucionar el problema;

- encontrar preconcepciones de los estudiantes que obstaculizan el proceso, dar cuenta de ello para poder trabajarlo y reconocer su papel en la cuestión.

Si efectivamente hay acciones en el sentido de acompañamiento al estudiante en los términos que emergen de las entrevistas, desocultar esas prácticas y darles visibilidad en la institución es parte de lo que se puede hacer para dar lugar a su reconocimiento. A partir de esa visibilización es posible entender el cuidado como un compromiso con el proceso de aprendizaje, del que no es ajeno el docente al proponer determinadas prácticas de enseñanza. De ahí la apelación a una «hoja de ruta» que señala finalmente el docente.

A modo de cierre, se propone considerar cuánto del cuidado se juega en la escritura académica y qué posibilidades pueden brindarse en la institución para una mejor circulación y apropiación del conocimiento al incorporar la escritura no como ritual preceptivo, sino como parte del vínculo pedagógico.

## Referencias bibliográficas

- BARCO, S. y LIZARRITURRI, S. (2005). *Producción y comprensión textual en la universidad*. Serie Temas de la Educación Universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Udelar.
- DEFAGÓ, C. (2015). *Estudios sobre el lenguaje y la gramática. Entre la praxis, la teoría y la enseñanza*. Córdoba: Edit. Brujas.
- GANDOLFO, M. (2010). Aproximación a las prácticas de lectura de estudiantes universitarios. En AA. VV. (2010) *1.º Congreso Latinoamericano Aprendizaje y conocimiento a través del discurso, las nuevas tecnologías y la escritura. Libro de resúmenes*. Área de Psicología Genética y Psicolingüística, Facultad de Psicología, Udelar.
- LIZARRITURRI, S. (2014). El recorrido elíptico de la didáctica de la lengua. En CIVAROLO, M. y LIZARRITURRI, S. *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. E-Book. ISBN 978-987-1697-08-3. Universidad Nacional de Villa María.
- MALLADA, N. (2014). *Documentos institucionales y concepciones docentes. Enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República*. (Tesis de Maestría, inéd.)
- NATALE, L. (2011). *La enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la educación superior. Interacciones entre las representaciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica, las valoraciones acerca de los estudiantes y la elección de los géneros solicitados en las materias*. Universidad Nacional General Sarmiento. Disponible en <<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/article/viewFile/2900/4212>>.
- VARGAS FRANCO, A. (2007). *Escribir en la universidad: Reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Universidad del Valle. Disponible en <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1209-escribir-en-la-universidad-reflexiones-sobre-el-proceso-de-composicion-escrita-de-textos-academicospdf-4KJ7j-articulo.pdf>>.

