Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Artigas, Emilia
La escritura de ponencias en el nivel superior. Desafíos, estrategias y proyecciones
Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-15
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1278

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381001

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

La escritura de ponencias en el nivel superior. Desafíos, estrategias y proyecciones

Writing papers at the University Education level. Challenges, strategies, and projections

Recepción: 28 de noviembre de 2025
Aprobación: 05 de febrero de 2016
DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1278

Emilia Artigas
meartigas@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7230-3858
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión en torno a las prácticas de escritura académica en el nivel superior (Universidad Nacional de Mar del Plata), en particular, en la enseñanza de composición del género ponencia. Para ello, se revisa el papel de la escritura como mediadora del aprendizaje disciplinar en marcos de socialización situados. La descripción del plan de clases y las reflexiones teóricas sirven como base para implementar secuencias didácticas sobre un género académico con clara inserción en la comunidad científica. Se analiza, por tal motivo, de qué modo la mediación didáctica y el acompañamiento docente favorecen la producción de ponencias en estudiantes universitarios que pueden traspasar la esfera de la aprobación del curso Taller de Escritura Académica (Facultad de Humanidades, Universidad de Mar del Plata), del que formamos parte como docentes, para proyectarse en escenarios reales de comunicación de la ciencia.
Palabras clave: escritura académica, ponencia, nivel superior, experiencia didáctica, formación docente

Abstract

This article presents a reflection on academic writing practices in university education (Universidad Nacional de Mar del Plata), particularly in the teaching of composition of papers. To this end, we examine the role of writing as a mediator of disciplinary learning within situated socialization frameworks. The description of the lesson plan and the theoretical reflections serve as a foundation for implementing didactic sequences focused on an academic genre with clear integration into the academic community. Therefore, the article analyzes how didactic mediation and teacher support foster the production of conference papers by university students, enabling them to move beyond merely passing the Taller de Escritura Académica course (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata) which we are part of as teachers and toward participating in real-world scientific communication settings.
Keywords: academic writing, paper, university education, didactic experience, teacher training

Introducción

Los estudiantes universitarios participan de prácticas letradas que, desde su formación, requieren de un acercamiento a la comunidad académica con intervenciones directas y situadas. Dichas prácticas de socialización del conocimiento exceden el circuito de evaluación propia de los planes de estudio y tienen el objetivo de presentar investigaciones incipientes tanto de modo oral como escrito. Uno de los primeros pasos en la formación como integrantes de grupos de investigación, o bien en tareas como adscriptos o ayudantes alumnos en las cátedras, insta a la presentación de trabajos en los que se comuniquen las nuevas líneas de trabajo y, ante tal exigencia, las ponencias se convierten en uno de los géneros elegidos para tal fin. Esta elaboración temprana de avances sobre sus estudios les demanda nuevos y variados conocimientos; por añadidura, una concepción de la escritura diferente a la puesta en juego cuando entregan trabajos diseñados para el cumplimiento y la aprobación de las materias de los planes de las carreras de humanidades. La ponencia, entonces, se convierte en un género académico abordado desde la formación y que acompaña la vida profesional de los docentes y los investigadores.

El objetivo de este trabajo es revisar el papel de la escritura como mediadora del aprendizaje disciplinar en marcos de escrituras situadas. La descripción del plan de clases y las reflexiones teóricas sirven como base para implementar secuencias didácticas sobre un género académico con clara inserción en la comunidad. Para el análisis propuesto en este artículo, se retoma la perspectiva sociocultural de la dimensión escrituraria, como la forma que se privilegia en la educación superior (Navarro, 2021) y que media la construcción de los conocimientos particulares de las disciplinas. Desde esta aproximación, concebimos la escritura como una práctica social situada, altamente dependiente de sus contextos de uso. Existen trabajos que han indagado las dimensiones de esta práctica en diferentes casas de estudio (Padilla y Carlino, 2010; López, 2020, 2019; Álvarez, 2020; Coconas y Blancas, 2022; Padilla, 2023) y que sirven como base teórica y como antecedentes de experiencias de este trabajo.

En ocasión de afrontar la escritura de géneros que participan de la vida científica, como lo son las ponencias, la escritura abre líneas reflexivas y metacognitivas, lo cual redunda en desafíos ante problemas de contenido y problemas retóricos (Alvarado, 2003). En otras palabras, los estudiantes llevan a cabo escrituras de distinta índole a lo largo de su formación, muchas de las cuales reproducen un circuito de comunicación cerrado entre ellos y los docentes. Sin embargo, el paso por el nivel universitario fomenta la inscripción de maneras más activas dentro de la comunidad académica. Así, la participación en eventos científicos (congresos, jornadas, *workshops*) que contemplen la inclusión de los estudiantes permite el desarrollo de prácticas de escritura contextualizadas, en marcos reales de difusión científica que resultan parte de su formación profesional.

En particular, este trabajo reflexiona acerca de los alcances y potencialidades que el género ponencia presenta en la asignatura Taller de Escritura Académica, como un

ejemplo concreto favorable a la evaluación del proceso de escritura enmarcado en un contexto de comunicación productivo para los docentes e investigadores en formación. Atendemos, sobre todo, a la internalización de una idea de escritura recursiva y planificada, de modo que nuestra metodología atiende el desarrollo llevado a cabo en nuestras clases: la planificación, textualización y presentación oral de una comunicación para un evento científico. Dicha dinámica permite volver real la instancia de intercambio con pares y profesionales, en tanto los congresos, *workshops* y jornadas científicas resultan una evidencia de las comunidades discursivas (*discourse comunities*) (Swales, 1990) y de los flujos de lectura e intercomunicación propios de ellas que suelen desconocerse o volverse artificiales durante la formación y la cursada de grado. El propósito central es analizar e interpretar cómo se transmite el conocimiento científico mediante textos escritos que han sido evaluados en el contexto de eventos académicos reales y de qué modo es posible emular esa labor crítica desde la formación.

La estructura de este trabajo describe y analiza una secuencia didáctica orientada a la escritura de ponencias y a la imbricación real con el mundo académico, orientada a los alumnos de la formación de grado. Se discutirán los alcances de esta práctica y se reflexionará en torno a las proyecciones de proponer este tipo de trabajo en la universidad.

Materiales y métodos

El trabajo se inscribe dentro de las prácticas sociodiscursivas orientadas a identificar los objetivos comunicativos que sustentan el género académico de la ponencia y su textualización, así como su socialización en ámbitos académicos reales por parte de los estudiantes. Esta indagación sobre los propósitos comunicativos se realiza desde el enfoque teórico-metodológico del análisis de género, tal como lo proponen Swales (1990) y Sabaj *et al*. (2011).

El trabajo describe una secuencia didáctica llevada a cabo en el marco del dictado de la materia Taller de Escritura que se oferta de manera cuatrimestral en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La descripción y análisis resulta parte de las experiencias adquiridas como docente ayudante graduada simple en dicha asignatura desde 2017.

Logros (como resultados) y discusión

Como docentes de Taller de Escritura Académica (TEA), materia destinada a cursantes de Letras y de otras carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, aspiramos a que los estudiantes logren, paulatinamente, concebir la escritura como una práctica social situada, proyectada dentro de un contexto determinado, en la que se reconozca tanto un destinatario como una intencionalidad comunicativa en particular (Camps, 2003). La propuesta didáctica de TEA se organiza a partir del abordaje, a lo largo del cuatrimestre, de géneros discursivos de creciente complejidad en relación con sus características lingüístico-retóricas, reguladas por contextos de enunciación, lo cual conlleva el desafío de la construcción de distintos tipos de lector.

Nuestros objetivos se focalizan en el reconocimiento e incorporación de las características propias de la escritura académica a través de sus distintos géneros discursivos, para luego desarrollar prácticas de escritura, entendida como un proceso recursivo. Buscamos que nuestros estudiantes adquieran, de forma progresiva, una actitud crítica en lo referido a aspectos formales y compositivos de los textos académicos. Por tal razón, en el taller se reflexiona en torno de la escritura en sus dimensiones textual, cognitiva y social mientras se revisan nociones en torno de la corrección y la autocorrección en su sentido más productivo, como se verá en la secuencia esbozada en este artículo. Esto promueve el trabajo entre pares con la escritura y fomenta la socialización de producciones.

Los primeros encuentros con los estudiantes se centran en el abordaje de estrategias de escritura y géneros de tipo pedagógico, como la respuesta de parcial presencial. Este tipo de texto se produce concibiendo al docente como su único destinatario, quien, asimismo —en el mejor de los casos— ha establecido pautas para la organización de esos textos con función evaluativa. De modo que se trata de textos de circulación interna dentro del dictado de una materia, que mayormente consisten en movimientos reproductivos del saber a fin de constatar su adecuada adquisición. En el otro extremo del trayecto que proponemos, vale decir en la parte de finalización del curso, la ponencia concentra un conjunto de desafíos que requieren un acompañamiento pedagógico personalizado, en tanto ya no es posible anticipar (como sucede con la respuesta de parcial) el texto que resulta del trabajo individual de cada estudiante.

Puesta en marcha de la secuencia didáctica

La unidad II de nuestro plan de trabajo (PTD-Profesorado y Licenciatura en Letras/ Materia optativa en el resto de las carreras de Humanidades) busca la identificación, confrontación y reorganización de saberes por parte de los estudiantes. Es por esta causa que trabajamos, en un comienzo, con la respuesta de parcial escrito como uno de los géneros más usados en toda la formación y, en un segundo momento, con la composición de un texto expositivo a partir de fuentes múltiples. En esta instancia, los alumnos pueden elegir un tema para poner en marcha distintas formas de transformación del conocimiento preexistente a partir de la organización de variadas fuentes académicas. De esta manera, la planificación textual de dicho escrito comprende la posibilidad de componer a partir de la polifonía textual. En la tercera unidad, los alumnos abandonan el perfil más bien "reproductivista" para emular la voz crítica de reseñadores e investigadores. Las clases, entonces, se orientan hacia la configuración de un *ethos* miembro de la comunidad de conocimiento capaz de analizar y evaluar los aportes científicos. En esta nueva configuración autoral, se incursiona en el género reseña académica con el fin de que se llegue a una identificación y análisis de los aportes de una obra científica y que, posteriormente, desplieguen estrategias de evaluación crítica.

De esta forma, la unidad final insiste en la posibilidad de escribir la lectura, esto es, poner en juego diferentes procesos y subprocesos mentales a fin de textualizar a partir

de la lectura y valoración crítica de textos ajenos. A partir de la configuración de un *ethos* miembro de la comunidad de conocimiento, instamos la producción de nuevos saberes, razón por la cual la composición de una ponencia destinada a reuniones científicas es un paso importante en esa nueva configuración y resulta el cierre del trabajo cuatrimestral.

En tanto el trabajo se inscribe en la modalidad taller, se supone un trabajo participativo por parte de los estudiantes, quienes se enfrentan a una tarea constante de lectura y escritura de textos académicos, así como a su socialización. Partimos siempre de la discusión y del análisis de ejemplos modélicos, del análisis, la escritura y la lectura al grupo. En algunas clases se elaboran textos breves que son compartidos para una devolución oral por parte de los docentes y, paulatinamente, también de los propios estudiantes, quienes deben desarrollar habilidades de escucha y comentario crítico. A partir de ciertas entregas formales, tales como los trabajos prácticos y los parciales, se insiste en el trabajo constante con planes, bosquejos, borradores en aras de desalentar la idea de la escritura como desarrollo lineal, apresurado; para favorecer la autoconsciencia sobre el acto de escribir en términos de una permanente recursividad. Se rechaza la idea de inspiración mientras se fomenta el trabajo en etapas. Por ello, tanto los ejercicios realizados en clase como los trabajos prácticos y parciales realizados en forma domiciliaria se someten, en todos los casos, a un trabajo de reescritura atento al señalamiento de las transgresiones a la normativa y a las posibilidades de afirmación de fortalezas y de redirección de debilidades.

Reposicionamiento autoral

La propuesta de escritura de una ponencia como segundo parcial, y cierre de la cursada, fomenta el desarrollo de distintas fases de escritura ejercitadas durante la cursada: la selección y el recorte de un tema de su interés, en consecuencia, la recopilación y lectura crítica del marco teórico sobre un asunto concreto, el planteo preciso del tema a abordar, la enunciación del objetivo y alcance de la investigación, la propuesta de una hipótesis o lectura personal rectora, la selección de metodología de trabajo, la actualización del estado del arte y, por último, la propuesta de su análisis y las conclusiones. Aquellos ejercicios llevados a cabo en las primeras clases, por ende, son retomados en ocasión de la escritura de la ponencia, tal es el caso de la planificación textual, el enunciado de un tema de su interés y título, la lectura como escritores (Cassany, 1988), vale decir, analizar cómo está construido un texto, aprender de las estrategias del autor para aplicarlas en la propia escritura. También, se trabaja en la sistematización de fuentes y en la inclusión de la voz ajena para sustentar la lectura personal. Por ejemplo, las clases previas a trabajar la ponencia se enfocan en la escritura de un texto expositivo que será incluido y reformulado en el interior de su comunicación, donde despliegan diferentes estrategias enunciativas expositivas para caracterizar el tema elegido. Sumado a ello, una vez escrito este texto se ofrecen herramientas didácticas de conversación e intercambio para plantear ideas propias sobre ese tema que, paulatinamente, las convierten en una hipótesis. Por

medio de una secuencia argumentativa en aras de posicionarse epistemológicamente en el campo disciplinar y construir su voz autoral, los estudiantes delimitan, entonces, qué línea de lectura personal desarrollarán sobre ese tema explicado. Cabe señalar que esta secuencia se desarrolla a partir de un paso previo de representación del género discursivo y el análisis de estrategias textuales propias. Veremos, adelante, la diagramación de los encuentros destinados al género ponencia.

El primer momento de trabajo se orienta a la presentación del género, pero también del tema general: reuniones científicas. Si bien es cierto que muchos de quienes cursan la materia han asistido al menos a un evento de esta índole, como público, hay quienes no conocen el circuito propio de estas comunicaciones. Intentamos, por tal razón, reponer algunas nociones previas y establecer un circuito imaginario desde la presentación o invitación a una reunión científica hasta la producción final. Para ello, se revisan convocatorias en formatos digitales de *flyers* y pósteres, así como circulares (en las cuales se señalan cuestiones organizativas que permiten atender a aspectos del comité organizador y evaluador), se detalla la importancia del *abstract* (y todos sus elementos metodológicos) y se reconoce la doble funcionalidad de las ponencias en tanto acto expositivo concreto en presencia del público y del texto susceptible de ser publicado en actas. La hibridez o mixtura performática de este género, en tanto evento y publicación, justifica, entonces, el hincapié en el circuito y los momentos de gestación, armado, divulgación y publicación de estos trabajos.

En algunos cuatrimestres hemos invitado a nuestros alumnos a participar como asistentes a alguna jornada o congreso propio de sus disciplinas, o bien, de la carrera de Letras para que puedan evaluar el evento en sí, en aras de volver familiar aquello que exponemos en nuestras clases. Para ello, les ofrecemos una pequeña grilla con criterios de observación que consideramos valiosos para su futura presentación, tales como el reconocimiento del tema e hipótesis de algún trabajo, la ponderación de los modos de explayarse del autor, la observación en el uso del tiempo establecido; les pedimos, asimismo, que evalúen críticamente el acompañamiento de la lectura o la exposición con otros materiales o soportes audiovisuales, entre otros[1]. Dichos criterios suelen evaluarse por parte de los docentes en formación en alguno de los eventos científicos desarrollados en la universidad.

En una instancia de lectura y análisis de ponencias, la selección del material privilegia la posterior puesta en común y discusión, por lo cual armamos un corpus variado, es decir, presentamos ponencias modélicas heterogéneas. Se leen y analizan textos que sustentan hipótesis sobre cierto corpus literario concerniente al área de

[1] Por ejemplo, en el segundo cuatrimestre del 2023, sugerimos la participación en las Primeras Jornadas "Escenas de lectura y escritura en textos latinoamericanos contemporáneos" que organizamos desde el grupo de estudios GLEAL (Grupo Lectura y Escritura en América Latina) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. En el año 2024, los invitamos al Workshop "Agendas críticas para leer América Latina" también organizado por el grupo de investigación GLEAL. En el año 2025, en el segundo cuatrimestre, se fomentó la participación como asistentes al Congreso Internacional del C.E.L.E.H.I.S. desarrollado en la ciudad de Mar del Plata, cuya participación resulta gratuita para los estudiantes.

Literatura Latinoamericana, otras que reflejan avances dentro de una investigación de largo aliento y sumamos textos centrados en compartir problemas en torno a las líneas metodológicas sobre ciertos objetos de estudio de historia, sociología o filosofía. En el marco de la puesta en común, se analizan, en principio, los elementos paratextuales, en profundidad el *abstract*, en tanto de su evaluación pueden tomar estrategias para la composición del suyo. Aprovechamos esta instancia para detallar su carácter metodológico y ayudar a detectar los elementos constitutivos, de la misma forma, subrayar la importancia de este paratexto como primer contacto con quienes organizan un evento científico, en tanto las normas de presentación suelen estar explícitamente establecidas, y la posible aceptación o rechazo por parte del comité evaluador y/o organizador depende, en primera instancia, del resumen. Sabemos que posee una función informativa, una doble intención u orientación de sus funciones (Duo de Brottier, 2005), pues está concebido para ser leído por el comité, así como por los futuros oyentes, dentro del programa, a quienes se los quiere persuadir como público. Valoramos, entonces, que los resúmenes guardan fidelidad con el contenido del escrito y condensan metodológicamente las líneas primordiales de la comunicación.

Una vez atendido los elementos paratextuales —título, resumen y palabras clave— se busca que puedan analizar *abstracts* y ejercitar la posibilidad de detectar elementos metodológicos, con ejercicios donde deben reponer títulos en algunos casos donde resultan elididos adrede, o bien, se trabaja con la puesta en común y consenso sobre palabras clave en algún ejemplo que no las posee. Luego, la clase busca que los estudiantes puedan percibir la estructura de este tipo del género ponencia. Se reconoce el tema y la línea de trabajo, así como la hipótesis de cada ejemplo mientras se señalan cuestiones de los aspectos compositivos (estructura, cantidad de palabras, uso de muestras o citas). De igual modo, se revisa y reflexiona sobre el marco teórico y la inclusión de la voz ajena (cuestión vista en las unidades I y II, dentro de la delimitación de los rasgos específicos de la escritura académica). De igual modo, se leen ponencias en voz alta por parte de los docentes para emular la performatividad propia de la comunicación.

Luego del análisis de los textos modélicos, se proponen conversaciones reflexivas para que los estudiantes lleguen a la selección de su tema y del material a trabajar, esto es, que logren recortar el tema en sí y enunciarlo. Sumado a ello, se acompaña a los estudiantes en la enunciación de la hipótesis o idea rectora de la ponencia y se sugieren recorridos de búsqueda bibliográfica para elaborar sus estados del arte y sus marcos teóricos. Cabe señalar que, si bien los docentes acompañamos ese recorrido teórico, son los estudiantes quienes presentan una posible elección bibliográfica que sustentará sus propuestas.

Dinámicas hacia la textualización y exposición oral como instancia final

Si pensamos en la ponencia como un género académico destinado a la socialización oral de resultados parciales o finales de investigaciones recientes ante la comunidad de pares

de una determinada disciplina, se despliegan nuevas demandas para los estudiantes que emprenden, durante el tramo final de nuestra asignatura, el proceso de escritura de este tipo textual. La primera adversidad viene dada por la elección del tema, pues la completa libertad que se concede para escoger un objeto de estudio es frecuentemente vivida con incertidumbre. Entre el placer por investigar y la efectividad del recorte, se ensayan —no sin avatares— una diversidad de formas y criterios de delimitación de un objeto. Una vez logrado ese recorte, a la luz de lo elaborado en la primera parte del curso en ocasión de componer textos expositivos, el género ponencia exige un modo distinto del tratamiento de ese tema, que obliga la reformulación de lo ya hecho; en otras palabras, la comunicación para reuniones científicas no consiste en una mera expansión del escrito explicativo-expositivo.

Este último ejercicio reclama habilidades complejas relacionadas tanto con la búsqueda, selección y jerarquización de ideas e informaciones, así como con los desafíos de la planificación y de la textualización. También supone diferentes etapas en los procesos y subprocesos de textualización. Pese a que se alcanza un grado de elaboración personal, labrado a partir de los criterios singulares de organización del texto, la instancia expositiva se contenta con la puesta en común de un saber consensuado por investigaciones precedentes. En cambio, la ponencia supone un aporte novedoso —aun cuando sea modesto— respecto de lo ya sabido acerca de un tema. De manera que el modo en que se enuncia el tema de un texto expositivo se somete a sucesivas revisiones —con acompañamiento pedagógico constante, principalmente a través del diálogo en las clases— para enunciar un problema de investigación; es decir, un núcleo, cuya indagación sustentada en distintas técnicas de investigación —análisis discursivo de fuentes, entrevistas, entre otras posibilidades— y de argumentación se dirija hacia la producción de un conocimiento original.

Por esta misma razón, la orientación del equipo docente requiere desandar costumbres —en general, arraigados por la fuerza del hábito— de las maneras de delimitar temas siempre sujeta a la lógica del trabajo práctico que apunta a la verificación de ciertas destrezas. Sucede que, en la elección personal, algunos estudiantes reposan en escritos ya aprendidos, que tienen objetivos vinculados con la evaluación de los saberes específicos de las distintas asignaturas, muchas veces según una organización de lo general a lo particular, como podría ser el caso de reconocer en un texto literario las características del movimiento estético en el que se inserta. Este tipo de consignas, como decíamos, son apropiadas para constatar el adecuado manejo de las nociones propias de cada espacio curricular. Se trata, entonces, de textos pautados en los que se espera que —con diferencias en las estrategias de textualización y en los niveles de profundización— todos los trabajos prácticos lleguen a conclusiones parecidas, las cuales ya parecen estar previstas en la consigna misma. En esta instancia del taller desalentamos ese tipo de delimitación para fomentar la enunciación de otros temas y modos de abordaje de la Literatura y otros saberes de las carreras de humanidades.

Estas nuevas orientaciones, que dejan de lado modos de conceptualización trabajados en instancias precedentes, por otras cátedras, reclaman un posicionamiento renovado entre los estudiantes, a quienes se orienta hacia la producción de un texto amparado en una investigación personal con algún grado de originalidad, que suponga un aporte respecto de trabajos de terceros y que evidencie esa configuración autoral nueva o *ethos* autoral como investigadores. Se trata, en lo sucesivo, de apuntar a una incipiente configuración de un nuevo rol, el de un especialista que da los primeros pasos en su diálogo ya no con un docente, sino con la comunidad científica.

La delimitación de esas proyecciones de su ponencia se comparte con pares y docentes de modo que se busca descubrir miradas diversas según la formación profesional de quienes cursan el taller, lo cual obliga a poner en juego estrategias de explicación, justificación y delimitación de esa selección bibliográfica, así como de los modos de conceptualizar. Resulta valioso el intercambio entre alumnos en la instancia de selección del tema y del marco teórico, en particular gracias a que se fomentan momentos de socialización oral con el propósito de que los demás puedan hacer preguntas, sugerir textos, cooperar en el recorte y delimitación final del material. Se incursiona, de esta manera, en la construcción colaborativa del conocimiento, a partir de la discusión de diferentes modos de negociar y argumentar los aportes de los distintos autores consultados. Mientras se potencia la interrelación entre el material bibliográfico y el paulatino surgimiento de la voz personal de la hipótesis, se defienden o cuestionan decisiones en torno al recorte teórico y la metodología que se utilizará en función de los intercambios con los compañeros y los docentes. La relación entre pares de distintas disciplinas permite la indagación de saberes previos, información dada o que debe ser repuesta, sugerencias bibliográficas que suman otras formas de abordar el tema, lo cual coopera activamente en la enunciación final.

Como etapa siguiente se plantea un *abstract* y plan textual que suele compartirse en un documento colaborativo, como Drive, con otros compañeros para que sean estos quienes puedan marcar algún comentario, sugerencias, inquietudes sobre el futuro trabajo. Los instrumentos de seguimiento fueron la intervención en dicho Drive de, al menos, tres compañeros y la supervisión de dos de los profesores. Para esta instancia se trabaja con distintas formas de activar la escritura, por ejemplo, por medio de técnicas como el torbellino de ideas, el cubo o la estrella (Cassany, 1996) para escribir el plan de la ponencia. En tanto escritura monitoreada (en tanto guiada), y compartida con compañeros y docentes, el plan textual suele compartirse en una dinámica donde, además de perfilar el texto futuro, quienes van a escribirlo puedan imaginar las zonas que tendrán que completar. Para ello, fijamos encuentros donde, a partir de ese plan, se entregan consignas de escritura que permitan el trabajo sobre alguna zona de ese esquema de manera que se contribuye progresivamente a la ampliación de cada una de las secciones previstas. En esta etapa de pretextualización y comienzo de escritura consideramos nodal la presentación precisa de los siguientes aspectos: el tema/problema, la hipótesis, la

selección adecuada del soporte teórico a partir de imaginar los propósitos comunicativos y la audiencia. Con las clases sucesivas intentamos completar esa estructura de composición a fin de establecer las partes más importantes de la ponencia, tales como la introducción, la argumentación de la hipótesis y la inclusión del marco teórico.

Ese trabajo de escritura, que surge por zonas, presenta el desafío del enlace, de encontrar una voz personal que una las ideas y, sobre todo, muchos estudiantes dudan sobre el modo de inicio de sus ponencias. Resulta primordial, para el planteo de los comienzos de este tipo de género, la lectura de distintos ejemplos, lo cual coopera en la internalización de formas modélicas. En aras de ofrecer variados ejemplos, armamos un corpus de ponencias con diferentes inicios para que en el debate puedan imaginar, paulatinamente, cuál de ellos podría acercarse a lo proyectado para su texto. Ofrecemos ejemplos extraídos de las actas de congresos internacionales celebrados en Argentina, tales como el Congreso Orbis Tertius organizado por la Universidad Nacional de La Plata, o el Congreso del CELEHIS, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata. También, ponencias de eventos dedicados a la comunicación de experiencias docentes como las que organiza la ONG Jitanjáfora de Mar del Plata. Así, leemos y analizamos comienzos más metodológicos donde se anticipa la estructura de la ponencia, es decir que se adelanta lo que ella contendrá. Este comienzo, insistimos en eso, no requiere mayor elaboración que lo planteado en el resumen. Sin embargo, permite adelantar al público las partes del escrito, lo cual —en un evento académico— suele ayudar en el seguimiento mientras garantiza a su autor una entrada correcta.

Asimismo, ofrecemos ejemplos donde las primeras líneas se centren en una reflexión teórica que despliega algún concepto nodal para el posterior análisis. En ese sentido, solemos buscar casos con un desarrollo teórico de peso o bien algún somero recorrido por estudios previos como si fuera un pequeño estado de la cuestión. Si bien el armado de un pequeño estado de la cuestión resulta de mayor dificultad para quienes tienen poca experiencia universitaria, es cierto que asegura, de hacerlo correctamente, un posicionamiento como investigadores más ambicioso y productivo. Dentro del corpus de ponencias leemos y analizamos otras comunicaciones cuya parte inicial establece de manera directa la línea argumental a tratar y la hipótesis. Por último, cabe señalar que también compartimos comunicaciones que establecen —como puerta de acceso— alguna cita, teórica o ficcional, cuya potencia irradia líneas de análisis a lo largo de todo el escrito y, en ese caso, se justifica esa forma de comienzo a través de la voz de otro autor.

Por último, y una vez trabajada la ponencia y revisado su borrador, se insta a los estudiantes a socializar su trabajo. Dicha socialización, exposición y entrega final revisten como segundo parcial en el marco de una materia promocional; es decir que, de aprobarse con la calificación numérica de seis, o más de seis en los parciales, no requiere de un examen final.

A la densidad de la labor de composición, se suma la dificultad de organizar una presentación oral, que (aun cuando consista en la lectura del texto de la ponencia) supone

una forma de exposición con alto involucramiento del cuerpo y de la voz. La instancia de socialización o puesta en común la trabajamos por medio de un simulacro de evento científico (disposición del aula, uso de equipamiento para proyección, manejo del tiempo), durante el cual los trabajos son expuestos y el público, conformado por compañeros y docentes (hemos invitamos a docentes que no son de la materia, pero sí son planta docente fija de la Facultad de Humanidades), quienes intervienen al final para preguntar, sugerir, comentar logros o zonas perfectibles; asimismo, recibir correcciones.

Cabe señalar que muchos de los trabajos nacidos del TEA fueron posteriormente presentados en jornadas o congresos reales, tales como las Jornadas Internas del Departamento de Letras (UNMdP-Argentina) y el Congreso Internacional CELEHIS (Organizado por el Departamento de Letras de la UNMdP-Argentina).

Según lo visto, la secuencia didáctica podría señalarse a través de un punteo de recapitulación. A saber:

1. Acercamiento a la escritura académica, sus rasgos, tipos de composición con especial atención en la respuesta de parcial.
2. Reposicionamiento autoral. Configuración paulatina del *ethos* autoral por medio de la lectura y la escritura de textos expositivos. Selección de un tema vinculado a dicho texto para una ponencia.
3. Claves de lectura y escritura de las ponencias. Acercamiento al circuito de divulgación de los eventos científicos. Recorte del tema, búsqueda de bibliografía, primeras textualizaciones y socialización parcial.
4. Textualización de la ponencia en etapas y en diálogo con docentes y compañeros.
5. Claves de adecuación para la socialización de la ponencia.
6. Socialización, evaluación, comentarios y coevaluación, autorreflexión sobre la labor. Posteriores presentaciones en jornadas o congresos y publicación en actas.

Conclusiones

La instancia de socialización resulta fundamental como forma de aprobación del curso, pero, sobre todo, como reflexión de cada estudiante acerca de la tarea llevada a cabo. En torno a las estrategias es importante señalar que, una vez expuestos los trabajos, la evaluación y la revisión del escrito —a partir de las opiniones tanto de pares como del equipo docente a cargo del dictado de la materia— permiten realizar una última mejora y entrega del texto (lo que supone la últimas correcciones o adecuaciones que suelen hacerse antes de enviar una ponencia para el libro de actas).

Este proceso vuelve visible lo que, en palabras de Linda Flower o Carl Scardamalia y Marlene Bereiter, sería el pasaje de “decir” a “transformar el conocimiento” (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1992), pues —en todo el trayecto de trabajo— los estudiantes son capaces de evolucionar de cierta inexperiencia, basado

en el modelo de reproducción de saberes para la acreditación de las materias a la producción de nuevos saberes sobre cierto tema. En ese sentido, ese fue uno de los grandes desafíos de esta secuencia didáctica. Ello implica una interacción activa entre el contenido y los objetivos retóricos del texto, proceso en el cual el escritor reorganiza, interpreta y adapta el conocimiento para cumplir con una intención comunicativa real y situada.

Este tipo de secuencia didáctica orientada a la exposición de trabajos ante pares, compañeros docentes del curso y otros, resulta un proceso complejo de resolución de problemas (Alvarado, 2003), donde se transforma el conocimiento para generar ideas nuevas y más elaboradas. Así, más allá de la evaluación de su propio desempeño como expositores y la de sus pares, y de la escritura de la ponencia en sí, la puesta en común se orienta, principalmente, a que los estudiantes puedan perfilarse y autorrepresentar, de modo más real, lo que significa ser miembro de una comunidad académica. Como se señaló, muchas de las ponencias nacidas en el marco del TEA fueron presentadas en *workshops*, jornadas y congresos en lo que aceptan la participación de estudiantes, por ejemplo, las Jornadas Anuales del Departamento de Letras. Esto resulta una proyección hacia la labor de los años venideros de modo que se seguirá implementando. En esta instancia performática y dialógica se asume una participación crítica que se ajusta a la vida como profesionales e investigadores conscientes de lo que implica comunicar un conocimiento frente a eventuales reacciones, o bien, preguntas de otros interlocutores. Se desarrollan, de esta forma, mecanismos heterorreguladores hasta aquellos considerados autorreguladores (Narvaja de Arnoux, 2006) para la corrección y entrega final. En esta experiencia emerge o adviene su voz autoral, lo cual resulta auspicioso para la delimitación de sus futuros pasos en la universidad, como profesores e investigadores en los que se busca un diálogo real con la comunidad académica.

Las actividades universitarias exigen al estudiante enfrentarse a prácticas de lectura y escritura que no había desarrollado antes de ingresar a este nivel educativo. Por esta razón, es fundamental que los alumnos aprendan a ver los textos como objetos que pueden ser analizados y transformados, reconociendo las estrategias discursivas que los conforman para luego redactar producciones que se ajusten a las características propias de los géneros académicos y a la vida real como profesionales. En ese sentido, los eventos científicos resultan un requerimiento ineludible de docentes e investigadores, en donde —a través de la socialización de trabajos— se demuestra la experiencia y el dominio de habilidades explicativas, expositivas y argumentativas sobre temas profesionales. Además de favorecer la apropiación del género ponencia y el desarrollo de una voz autoral crítica, la secuencia didáctica implementada en el TEA ofrece un modelo replicable para quienes se formen como docentes. Al vivenciar una propuesta de enseñanza centrada en la escritura situada, la planificación textual y la socialización del conocimiento, los estudiantes no solo adquieren herramientas para su formación

académica, sino que también incorporan estrategias que podrán adaptar y aplicar en sus prácticas pedagógicas futuras.

En este sentido, el taller no solo forma escritores universitarios, sino también educadores capaces de diseñar experiencias de alfabetización académica en diversos contextos educativos. La escritura académica se reconoce, de esta forma, como una práctica epistémica que permite generar y transformar conocimiento (Scardamalia Bereiter, 1987; Molina, 2017). Sin embargo, investigaciones muestran que muchos estudiantes universitarios, especialmente en los primeros años, reproducen información más que producir ideas propias (Schiavinato, 2020), lo que evidencia carencias en habilidades cognitivas y metacognitivas. Además, las motivaciones son diversas: algunos logran aprendizajes profundos, mientras otros se limitan a aprobar con trabajos superficiales. Frente a ello, se plantea la necesidad de una pedagogía que fomente la argumentación y alfabetice en géneros académicos, pues la escritura universitaria debe ser formativa y transformadora (Romero y Álvarez, 2020).

Fomentamos que nuestros estudiantes adquieran una práctica constante que les permita desenvolverse en formatos académicos orales, como exposiciones o presentaciones; también cooperamos en la estimulación de habilidades personales para enfrentar los temores de la exposición. Sabemos, como sostiene Amossy (2018), que —en el intercambio verbal— el locutor conjuga una o varias identidades de sí, pero fomentamos el perfil profesional. A través de esta propuesta, se busca fomentar gradualmente la construcción de una identidad académica (*ethos*), entendida como la imagen de un sujeto que forma parte de una comunidad discursiva, no solo por su labor investigativa, sino también por la manera en que comunica dicha investigación. Dado que el proceso de alfabetización académica es continuo y no se detiene incluso después de instancias posteriores a la formación, como puede en ocasión de realizar un posgrado, ese *ethos* discursivo se vuelve cada vez más complejo. En este sentido, el TEA contribuye a formar esa identidad científica, ya que quienes participan en él se posicionan como futuros integrantes de una comunidad disciplinar.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa FLACSO*, *26*, 1-6.

Álvarez, N. (2020). La función comunicativa de la ponencia: Estructura retórica de un género académico-disciplinar. *Revista de Propuestas Educativas*, *2*(4), 99-117. https://doi.org/10.33996/propuestas.v2i4.225

Amossy, R. (2018). *La presentación de sí: ethos e identidad verbal*. Prometeo.

Camps, A. (2003). Miradas diversas de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, *24*(4), 1-11. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf/view

Cassany, D. (1988). *Describir al escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Coconas, N. y Blanca, L. (2022). Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *19*(38), 63-81. https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.463

Duo de Brottier, O. (2005). La ponencia y el resumen de ponencia. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso científico* (pp. 113-152). Comunic-arte Editorial.

Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, *41*(1), 19-37. https://doi.org/10.2307/376357

López, E. (2020). La enseñanza de la argumentación en la universidad: Intervención docente en la elaboración de ponencias estudiantiles. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (20), 249-266. https://doi.org/10.15366/ria2020.20.012

Molina, M. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, *22*(2), 138-153.

Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional. Perspectivas contemporáneas* (pp. 1-35). Academia Chilena de la Lengua/Planeta.

Padilla, C. (2023). Escribir ponencias y artículos de investigación en la universidad. En *Lectura y escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 206-220). CONICET.

Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, *44*(1), 95-118. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2215301

Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, *1*(9), 38-56.

Romero, A. y Álvarez, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, *25*(85), 395-418.

Sabaj, O., Toro, P. y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, *24*(2), 245-271. https://doi.org/10.7764/onomazein.24.11

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. https://www.academia.edu/34736048/Dos_modelos_explicativos_de_los_procesos_de_composici%C3%B3n_escrita_Two_explicative_models_for_the_processes_of_written_composition

Schiavinato, N. (2020). La escritura académica de los estudiantes de comunicación: desafíos para su incorporación al campo disciplinar. *Estudios en Comunicación*, *2*, 120.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge University Press.