

e-book

ISBN 978-987-688-485-3

Alfabetización académica

Prácticas de lectura y escritura en la UNRC

Carolina Roldán, María L. Ledesma y Jimena Clerici (Comps.)

colección **iPyC**

UniRío
editora

Alfabetización académica : prácticas de lectura y escritura en la UNRC / Carolina Roldán ... [et al.] ; compilación de Carolina Roldán ; María Luisa Ledesma ; Jimena Clerici. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2022.
Libro digital, PDF - (Innovaciones pedagógicas y curriculares)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-485-3

1. Educación Superior. 2. Alfabetización. 3. Lectura. I. Roldán, Carolina, comp. II. Ledesma, María Luisa, comp. III. Clerici, Jimena, comp.
CDD 378.0028

Alfabetización académica : prácticas de lectura y escritura en la UNRC

Carolina Roldán, María Luisa Ledesma y Jimena Clerici (Compiladoras)

2022 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.
http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR



Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Graciana Pérez Zavala

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Clara Sorondo

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Exactas, Físico–
Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez y Bibl. Mónica Torreta

Secretaría Académica
Prof. Sergio González y Prof. José Di Marco

Los trabajos que integran esta publicación forman parte de la convocatoria:

**Escribir sobre experiencias de lectura y escritura
en disciplinas de carreras universitarias**

Comité evaluador

Rita Lilian Amieva

Mónica Astudillo

Andrea Bozzo

Violeta Castresana

Yamila Aylén Clerici

Sonia del Luján De la Barrera

Laura Escalarea

María Eugenia Kehoe

Graciela Rosa Lecumberry

Lorena Alejandra Montbrun

Silvia Alejandra Orlando

Graciela Placci

Marcela Alejandra Rapetti

Paola Vanesa Ripoll Alessandroni

Pablo Andrés Rosales

Daniela Beatríz Solivellas

Alicia Margarita Vázquez

AGRADECIMIENTOS

A todos/todas los/las trabajadores/as que sostienen día a día el funcionamiento de nuestra universidad pública.

A la Secretaría Académica de la UNRC y todas sus áreas, por los aportes y la gestión de esta publicación que permite construir lazos al interior de nuestra universidad y con la comunidad en general.

A todos/todas los/las docentes que, desde hace más de tres décadas, contribuyen a la construcción de este camino alfabetizador en nuestra universidad.

A los equipos docentes que participan de esta publicación. Gracias por la generosidad de compartir sus experiencias y por el compromiso docente que en ellas se vislumbra en defensa de la educación pública.

Índice

Prólogo

Enseñar a leer y escribir en la disciplina: Una tarea de todos los docentes universitarios y un compromiso institucional.....7
Graciela Placci

Introducción10
Carolina Roldán, María Luisa Ledesma y Jimena Clerici

Contexto, conceptos y estrategias de (en) convocatorias para ampliar la Alfabetización Académica en la universidad.....12
Ana Vogliotti

- Sección 1-

Lectura y escritura mediada por tecnologías21

Estrategias pedagógicas innovadoras: las tecnologías de la información y la comunicación y el aula invertida innovando los procesos de enseñanza22
Ivana Belén Aguilera

Propuesta de enseñanza, aprendizaje, alfabetización académica y TIC en la universidad.....29
Yanina Boatto, Mariana Fenoglio, Adriana Bono y Cintia Musso

Alfabetización académica y emocional de estudiantes del departamento de lenguas39
María Celina Barbeito y Adelina Sánchez Centeno

Lectura y escritura basada en la pedagogía de género: una experiencia interdisciplinaria en ingeniería47
Emilio Gabriel Corti, Andrea Silvana Garófolo y Malena Padula

- Sección 2-

Textos académicos, científicos y profesionales58

Alfabetización entre viajes, museos y cuadernos59
Romina Elisondo y María Fernanda Melgar

Un puente entre el secundario y la universidad69
Juan Guido Hernández Guido y Sofía Berardo

Aspectos significativos de una experiencia de alfabetización académica en abogacía74
Nora María Bianconi, Cristina Daniela Campiña y María Fernanda Aguin

Alfabetización académica en abogacía: una experiencia entre estudiantes y tutores.....	81
<i>Andrés Gabriel Arce y Lucas Nicolás Chiappero</i>	
Alfabetización académica. Propuesta para resignificar la práctica profesional en ingresantes	88
<i>M. Soledad Aguilera, Valeria Abate Daga, Marhild Cortese, Silvia Castro y Betiana Olivero</i>	
Alfabetización académica y oralidad: experiencias en fonética y fonología inglesa	100
<i>Renata Cardinali, Eugenia Bina y Ana Lucía Rotti</i>	
Leer en las disciplinas: una experiencia intercátedra en ingeniería química.....	110
<i>Verónica Muñoz y Miriam Ferrari</i>	
Experiencia académica de lectura y escritura en trabajos prácticos de laboratorio de ingeniería	122
<i>Pablo M. de la Barrera, Pablo D. Donolo y Marcelo R. Curti</i>	
Enseñar y aprender a escribir evaluaciones parciales en primer año	133
<i>Ivone Jakob y María Daniela Rainero</i>	
Análisis del tipo de consignas en Ecología.....	146
<i>María José Rosa, Verónica Marro, Lucrecia Bustos y Valeria Santa</i>	
- Sección 3 -	
La metacognición como eje central en la formación	151
Reflexión metacognitiva de estudiantes ingresantes sobre procesos de alfabetización académica.	152
<i>Valeria Abate Daga, Ma. Soledad Aguilera, Magdalena López y Osvaldo Da Costa</i>	
Aprender a leer y escribir casos de clínica quirúrgica en veterinaria	163
<i>Patricia Alejandra Bertone, Andrés Sebastián Boatti, Ernesto Alejandro Aramayo y Franco Renzo Delle Vedove</i>	
Volver a decir: enseñanza de la reformulación en trabajo social	173
<i>Analía Daniele, María Cecilia Mautrutto, Marcela Bonnet, Rebeca Cena, Florencia Alaminos, y Sofía Rizzo</i>	
Aprender para enseñar a leer y escribir en la universidad: una experiencia de formación con docentes de ciencias	180
<i>Marcelo Patricio Alcoba, Azucena Beatriz Alija, Jimena Clerici y Natalia Picco</i>	

Prólogo

Enseñar a leer y escribir en la disciplina: Una tarea de todos los docentes universitarios y un compromiso institucional

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos (y las que brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.

Paula Carlino (2005)

Con mucha frecuencia escuchamos a docentes universitarios comentar en reuniones académicas que sus estudiantes no logran apropiarse satisfactoriamente de los contenidos de la materia, o que “no entienden lo que leen”, “no saben escribir”, “no pueden expresar sus conocimientos” de manera que respondan a las expectativas del docente.

Ante estos comentarios y percepciones, muchas veces fundadas en los resultados académicos de los estudiantes, cabe preguntarse: ¿Qué hacemos los docentes para que nuestros estudiantes logren apropiarse de los conocimientos y cumplan las expectativas que los docentes tenemos en nuestras materias?

Suele haber una concepción generalizada entre los docentes universitarios de que los estudiantes “deben saber estudiar, leer y escribir, pensar, razonar...” cuando ingresan a la universidad. Estas percepciones suelen estar basadas en supuestos erróneos de que no es competencia de los docentes enseñar en las materias disciplinares las habilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico. Decimos que son supuestos erróneos porque la literatura sobre Alfabetización Académica (AA) da cuenta de amplia evidencia de que leer y escribir no son habilidades que se aprenden una vez y que se aplican y transfieren de manera uniforme, única, en cualquier situación de aprendizaje. AA implica, precisamente, la enseñanza explícita de las características específicas de la disciplina: los géneros discursivos típicos de la disciplina, los propósitos socio-comunicativos de los mismos, el lenguaje y el vocabulario específico que los caracteriza, los modos de pensar, entender y comunicar la disciplina. Por lo tanto, es responsabilidad del docente enseñar esas características socio-discursivas de la disciplina que enseñamos.

La mala noticia es que muchos docentes, aún conscientes de la necesidad de enseñar estrategias de lectura y escritura en sus disciplinas, no saben cómo hacerlo, o sienten que esta tarea no está dentro de su competencia como docente universitario.

La buena noticia es que, cada vez más, son muchos los docentes que buscan un camino de ayuda y aprendizaje, que se motivan e interesan por aprender maneras de enseñar a sus estudiantes, de acompañarlos en el arduo proceso de aprendizaje de los contenidos disciplinares. Estos docentes asumen la responsabilidad de ayudar a sus estudiantes a ser personas críticas, capaces de apropiarse de un conocimiento que trasciende la materia misma, la carrera que estudian, y los prepara para integrarse no solo a su vida académica, sino también a su futura inserción en el mundo laboral y profesional.

Tal es el caso de los muchos docentes que han emprendido con entusiasmo y compromiso la búsqueda de alternativas de formación e investigación en la AA. Son docentes que han entendido que antes de esperar buenos logros en sus estudiantes, es necesario aprender y formarse en cómo podemos acompañarlos a lograr estos aprendizajes. O sea, es crucial reconocer que, como docentes, necesitamos “aprender a enseñar” para que nuestros estudiantes “aprendan a aprender”.

Respondiendo a innumerables convocatorias institucionales para la promoción de la Alfabetización Académica en carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), muchos docentes han participado activamente en proyectos de innovación académica sobre AA. Son docentes que han asumido con compromiso la tarea de alfabetizar académicamente, entendiendo que ayudar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje empieza en la materia que cada uno enseña. Y se han ocupado, se han hecho cargo de esta responsabilidad.

Este volúmen es un valioso aporte de docentes de las distintas facultades de la UNRC a la investigación en el campo de la AA a partir de sus propuestas de innovaciones académicas. Los trabajos acá presentados son claro ejemplo de las múltiples miradas sobre la AA en las diversas disciplinas.

El lector podrá encontrar en esta páginas experiencias y resultados de proyectos de innovación académica desde una multiplicidad de miradas y contextos. Algunas contribuciones en el volúmen hacen hincapié en la lectura y escritura de géneros específicos de la disciplina: resolución de casos clínicos quirúrgicos, producción de notas a fallo, trabajos prácticos de laboratorio de ingeniería, texto jurídico como la sentencia judicial y producción escrita de comentario fundado sobre el mismo, cuadernos de viaje, entre otros.

Muchos de los proyectos reportados centralizan sus intereses en la enseñanza de estrategias para fortalecer los procesos de lectura, escritura y pensamiento crítico, a saber: el análisis de los tipos de consignas en instancias evaluativas, particularmente la evaluación parcial presencial de carácter escrito; la promoción de aprendizajes significativos y estratégicos a partir de la lectura, la escritura y la oralidad mediadas por TIC; el trabajo metacognitivo para promover la revisión, autorregulación y retroalimentación en los procesos de lectura y escritura; la autorregulación de las emociones en el desarrollo de la AA; la elaboración e implementación de una secuencia didáctica virtual atendiendo a competencias de comunicación oral y escrita; el desarrollo de habilidades de reformulación para potenciar no sólo la reproducción sino también la transformación del conocimiento desde un posicionamiento reflexivo y crítico; el debate y el aprendizaje colaborativo; el trabajo con tutores pares para resolver problemáticas vinculadas a la lectura, comprensión y producción de textos académicos.

Las propuestas también dan cuenta de un interés especial en experiencias con estudiantes ingresantes y en la transición de la educación secundaria a la universidad, además de experiencias entre educandos y tutores pares, y experiencias de formación docente. Un gran número de propuestas promueven el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre docentes de distintas materias y de diversas disciplinas, lo que destaca el valor de la colaboración, la articulación y el diálogo entre la diversidad de actores en los múltiples contextos de enseñanza y aprendizaje de la institución.

Se puede observar además, en las propuestas presentadas, los variados recursos utilizados para abordar la AA en las aulas: una marcada presencia de las tecnologías de la información y comunicación, el uso de aulas invertidas, el desarrollo de materiales didácticos como guías de técnicas de estudio, entre otros.

Todas las propuestas, en efecto, tienen como eje común la enseñanza explícita de la AA en las disciplinas y de los procesos reflexivos y metacognitivos necesarios para desarrollar la habilidad de leer y escribir críticamente.

El lector encontrará en este volúmen reflexiones, aportes, sugerencias, modos de enseñar la lectura y escritura disciplinar. Ojalá las investigaciones aquí reportadas sean una invitación a muchos otros docentes todavía dudosos o reticentes en abordar la AA en sus aulas. Ojalá sea una invitación

a sacarlos de su “zona de confort”, a comprometerlos e interpretarlos a pensar en nuevas formas de enseñar...

La invitación está planteada. A los lectores, ojalá que la lectura de esta obra sea de disfrute además de aprendizaje.

Graciela Placci

Facultad de Ciencias Humanas, UNRC

Río Cuarto, Noviembre 2021

Introducción

Carolina Roldán, María Luisa Ledesma y Jimena Clerici

En la Universidad Nacional de Río Cuarto ya hace más de tres décadas que diferentes equipos docentes comenzaron a preocuparse y ocuparse por investigar sobre la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje. Luego, desde diferentes espacios institucionales, esta temática comenzó a instalarse como un eje importante de trabajo desde las políticas académicas en algunas facultades y también en nuestra universidad, asumiendo el desafío y compromiso institucional de acompañar el proceso de integración a la cultura universitaria y las culturas disciplinares.

Con el objetivo de recuperar y socializar las diferentes experiencias que equipos profesionales de nuestra universidad han llevado adelante, así como con la intención de reconstruir parte de una trayectoria académico-institucional de la alfabetización académica, desde Secretaría Académica de la UNRC se realiza una convocatoria a compartir, socializar y difundir estas experiencias de trabajo en el campo de la alfabetización académica que se han dado en el marco de proyectos institucionales que buscan favorecer la mejora de los procesos de enseñanza de grado (PELPA, Diplomaturas, PII-MEG, etc.) o que, quizás, sin enmarcarse en estos proyectos, se han llevado adelante en las aulas o diferentes espacios institucionales a fin de potenciar la inclusión académica de nuestros estudiantes.

Esta compilación, recupera la lectura y escritura como herramientas fundamentales para la construcción y transformación del conocimiento desde una perspectiva constructiva crítica. Con fines didácticos hemos organizado este libro en tres partes complementarias, no excluyentes, que ponen en relieve diferentes aspectos vinculados a la alfabetización académica, de este modo, que un trabajo se encuentre en una sección no quiere decir que no aborde o se ocupe de algún aspecto de los otros dos apartados.

El primer escrito del libro, presenta una mirada contextualizada de las políticas académicas institucionales en torno a la alfabetización académica en nuestra universidad. Al mismo tiempo, comparte la conceptualización desde las que se conciben las convocatorias que promueven y favorecen el trabajo con la lectura y escritura en los diferentes campos disciplinares, desde una mirada transversal a la formación académica profesional.

En la primera sección del libro – *Lectura y escritura mediada por tecnologías*- se reúnen experiencias de alfabetización académica que trabajan el leer y escribir en educación superior mediada por tecnologías. Allí encontraremos cuatro trabajos que se centran en estrategias didácticas y la complementariedad de éstas con la incorporación de TIC en las tareas de enseñanza. Estas experiencias ponen en relieve la importancia de la labor docente para potenciar aprendizajes más significativos en los estudiantes, dando cuenta que la incorporación de la tecnología por sí sola no basta para alcanzar nuestros objetivos de enseñanza y aprendizaje. Además, una de estas experiencias nos acerca a una reflexión sobre la importancia que tuvo en contexto de pandemia el trabajo complementario de la gestión emocional y la alfabetización académica.

La sección *Textos académicos, científicos y profesionales*, segunda en esta compilación, reúne diez experiencias didácticas que nos invitan a continuar reflexionando sobre la importancia del trabajo de la lectura y escritura disciplinar con nuestros estudiantes, poniendo el acento en la vinculación de ella con diferentes actividades de enseñanza como la visita a museos, el trabajo de determinadas temáticas disciplinares, pensando en su relación con la oralidad e incorporando a la tarea de enseñanza el acompañamiento de los tutores. Otras experiencias ayudan a seguir pensando en la importancia de la lectura y escritura como herramienta que favorece la transición de la escuela secundaria

a la universidad y que permite realizar un seguimiento de los aprendizajes de nuestros estudiantes desde las consignas o evaluaciones propuestas. Finalmente, se encuentran experiencias referidas a instancias de cierre del trayecto formativo, que abordan la lectura y escritura en torno a la práctica profesional.

Dando cierre a este libro, la tercera sección - *La metacognición como eje central en la formación*-compila cuatro experiencias de alfabetización académica que, desde sus relatos, ponen el acento en la reflexión metacognitiva inherente a todo proceso alfabetizador. Tres de estos trabajos acercan ejemplos de cómo trabajar en el aula la reflexión de los estudiantes durante los procesos de enseñanza, buscando desarrollar en ellos esta habilidad metareflexiva necesaria para construir aprendizajes más significativos. Mientras que las otras dos experiencias comparten propuestas institucionales de trabajo con la alfabetización académica, brindando algunos fundamentos teóricos y prácticos que han orientado el hacer institucional en vistas a seguir apoyando políticas alfabetizadoras que potencien prácticas innovadoras, de trabajo colaborativo.

Los invitamos a continuación a conocer tan valiosas experiencias educativas y alentamos a que puedan encontrar aportes para repensar sus prácticas, para dialogar al interior de los equipos docentes, para establecer redes con otros colegas, entre facultades y otros actores institucionales. Deseamos esta lectura los movilice y motive a repensar la cotidianeidad de la docencia.

Contexto, conceptos y estrategias de (en) convocatorias para ampliar la Alfabetización Académica en la universidad

Ana Vogliotti ¹

En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), desde hace algunos años, la *Alfabetización Académica* constituye una de las líneas de trabajo enmarcada en una política institucional que responde a uno de los pilares básicos de la formación de grado. Este pilar, es reconocido como relevante por la comunidad en referencia a la inclusión y a la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el aula universitaria y en otros contextos. Desde la Secretaría Académica de la UNRC, sostenemos esta línea de trabajo a través de convocatorias anuales destinadas a todos los espacios curriculares de las carreras de la universidad.

El propósito de esta presentación radica en explicitar las principales concepciones y criterios que fundamentan y orientan estas convocatorias a la presentación de *Proyectos de Escritura y Lectura para los Primeros Años (PELPA)* de las carreras de grado. También nos interesa plantear algunas estrategias institucionales implementadas para acompañar los procesos que realizan los equipos docentes para el diseño, implementación y evaluación de sus propuestas alfabetizadoras innovadoras. Proyectos que, con el formato delineado por sus autores/as, se exponen en esta publicación para dar cuenta de sus propuestas, valoraciones, resultados y conclusiones.

1- Antecedentes, fundamentos, sentido y alcances de la convocatoria institucional. Conceptos: *Alfabetización Académica (AA)* es una expresión que se viene utilizando en el entorno anglosajón desde hace más de veinte años. En términos generales, refiere a un conjunto de conceptos y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas o áreas de conocimiento, así como en las actividades de producción y análisis de textos, las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico de la educación superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Carlino, 2013).

No se trata de una propuesta para compensar las supuestas vacancias en la formación de estudiantes que ingresan a la universidad o la transmisión de ciertos procedimientos instrumentales aplicables indiscriminadamente a toda situación de aprendizaje de las asignaturas. Es una propuesta necesaria para todos/as con sentido inclusor. Aún quienes previamente disponen de un sólido y amplio dominio de la lectura y la escritura y son muy lectores/as y buenos/as escritores/as, se alfabetizan académicamente en su formación universitaria porque son procesos inherentes al aprendizaje de los campos disciplinares que estudian en las carreras.

Este concepto de *alfabetización* parte de la concepción que los modos de leer y escribir (buscar, reconstruir o recrear conceptos y comunicar conocimientos) en las disciplinas o diferentes campos de conocimiento no son los mismos. Cada disciplina tiene sus propios códigos lingüísticos y sus reglas a través de los cuales expresa la sustantividad de su contenido, paradigmas epistémicos y metodológicos con que se producen los propios conocimientos en su campo. La AA incluye en sus concepciones la integración de las habilidades básicas también en el manejo de la tecnología y el dominio de los entornos virtuales. Después de lo que vivimos en pandemia (años 2020/2021), sería un reduccionismo, no considerar los dispositivos tecnológicos y la virtualidad como modalidad

¹ Profesora efectiva de Pedagogía por más de 40 años y Docente- Investigadora categoría I en el Programa de Investigación del Ministerio de Educación de la Nación, en el Dpto. de Cs. de la Educación de la FCH de la UNRC; autora de libros y artículos publicados en revistas especializadas sobre pedagogía, currículo y formación docente. Se ha desempeñado en los dos últimos períodos de gestión en la Secretaría Académica de la UNRC. avogliotti2017@gmail.com

integrada a los procesos de lectura y escritura. De aquí en más en esta presentación, siempre que refiramos a AA, estos aspectos quedarán incorporados.

Sin embargo, la alfabetización es un concepto muy dinámico y amplio que va más allá del dominio de la lectura y la escritura de una disciplina durante los estudios de grado universitario, es un proceso que se extiende también en la práctica profesional y aún durante toda la vida. Como sostiene Freire (1989), no se reduce a aprehender las habilidades discursivas propias de los campos de conocimiento, sino que abarca la comprensión y la interpretación de los contextos de producción de los textos (contextos del texto o texto en el contexto) y de la realidad social desde lo disciplinar. En este sentido, Freire (2015) habla de 'alfabetización política', interpretación crítica de la realidad.

En el marco de esta perspectiva, considerar que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura es patrimonio exclusivo de los niveles anteriores al superior, respondería a una mirada limitada. En realidad, ambos procesos son necesarios y siempre estuvieron presentes en la formación universitaria, sólo que cuando se comenzaron a investigar sistemáticamente en relación a los procesos cognitivos y didácticos cobraron mayor visibilidad en su importancia para la significatividad de los contenidos disciplinares. Es así que, desde la didáctica, se focalizan las estrategias empleadas en su enseñanza para hacer *explícito y consciente el aprendizaje* sobre todo a través de la integración de la *metacognición* que facilita la concientización de los modos, las acciones e intervenciones que se ponen en juego en la construcción de conocimientos en contextos específicos. Se trata de conocer el contenido y los procesos comprometidos en su dominio o aprendizaje.

Política institucional y sentido de la convocatoria. En nuestra Universidad y el marco del *Programa Académico Integral sobre ingreso, continuidad y egreso* (Res. Consejo Superior N° 380/2015 y 053/2020) que incluyen todas las líneas y estrategias de trabajo de la Secretaría Académica, desde 2015 se viene implementando una política institucional que considera a la alfabetización como una herramienta fundamental para la inclusión y calidad de la formación de grado. Sin embargo, sería equívoco y hasta injusto sostener que sólo en los últimos años la universidad ha asumido desde su política académica a la alfabetización como una de sus líneas de trabajo más fuertes. En realidad, se acreditan en la institución numerosos antecedentes sobre el tema en relación a la formación docente, a las innovaciones pedagógicas, al manejo de la lengua y en el campo de la comunicación.

La presencia de la AA estuvo desde siempre, sólo que recientemente (2017) se acordó incorporar la formalmente de manera transversal a los lineamientos innovadores para el diseño y la implementación curricular en los planes de estudio y en los programas de las asignaturas a través de proyectos innovadores específicos y de manera sistemática y sostenida (Véase Resolución de Consejo Superior N° 297/2017).

El propósito que nos planteamos desde la gestión académica es integrar por medio de la enseñanza el contenido sustantivo de las asignaturas con los contenidos procedimentales con la finalidad de que los/las estudiantes se apropien creativamente a través de sus propias construcciones, consecuencias de las interacciones y las intersubjetividades en los grupos que tienen lugar en los contextos de las aulas. Se trata de que cada equipo docente facilite el acceso a la cultura de las disciplinas a estudiantes que proceden de otras culturas y que acreditan experiencias con diferentes niveles de acercamiento (o alejamiento) a lo que se enseña en la universidad.

Para favorecer la sistematización de estos procesos didácticos, desde el año 2016, desde esta gestión académica (2015/2019 y (2019/2023) hemos implementado anualmente *convocatorias* a la presentación de *Proyectos de Escritura y Lectura en los Primeros Años (PELPA)* de todas las carreras de pregrado y grado de la universidad. La intención es, por un lado, continuar los procesos alfabetizadores desarrollados en los módulos que integran el programa de ingreso al primer año de las carreras y por el otro, favorecer aprendizajes significativos para impulsar la continuidad de los estudios hacia adelante.

Esta convocatoria se sostiene desde el convencimiento institucional de que el ingreso a la universidad es un proceso que se inicia desde la escuela secundaria, cuando estudiantes comienzan a preguntarse sobre la elección de la carrera y que después continúa en los primeros años de la misma, una vez ingresados en la universidad. Por eso la convocatoria a la presentación de *Proyectos sobre escritura y lectura en las disciplinas de las carreras de grado*, se enmarca en la tercera etapa 'Inclusión en la carrera elegida' del Proyecto de Ingreso e Integración a la cultura universitaria (Res. Consejo Superior N° 422/15 y 0054/2020) que año a año contextualiza el acceso de los ingresantes a las diferentes carreras.

PELPA tiene como antecedentes directos a las convocatorias, que llevan cerca de 20 años, a presentación de Proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) y los Proyectos de Innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional (PIIMEI), entre cuyos ejes, se incluyó a la AA en asignaturas para diferentes cursos de las careras.

Alcances de las Convocatorias. Las convocatorias de PELPA, se fueron ampliando en relación a sus destinatarios, en los inicios se destinó a los primeros años, pero hoy abarca la totalidad de los espacios curriculares de los planes de estudio y se promueve especialmente la presentación de propuestas entre asignaturas o en red, la interdisciplinariedad e integración y el trabajo colaborativo. También se alienta la presentación de propuestas articuladas a otros proyectos que responden a otras convocatorias, por ejemplo de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias), como es el caso del *Programa Nexos (2017/2019)* sobre la producción de materiales didácticos en campos disciplinares y *Sigamos Estudiando (2021/2022)* sobre tutorías en la escuela secundaria y primer año de carreras de la universidad; la principal condición es que estos proyectos hagan referencia explícita a procesos de AA.

Asimismo, cada edición de la convocatoria se asienta sobre las nuevas expectativas y aportes del colectivo estudiantil y docente participantes y la evaluación crítica de las anteriores en relación a la elaboración e implementación (avances, dificultades, obstáculos, innovaciones, etc.) de Proyectos, como así también de los criterios organizativos y de acompañamiento de los proyectos desde las áreas focalizadas en las innovaciones formativas de la Secretaría Académica. Se trata de sostener la sistematicidad de estos procesos alfabetizadores, asumiendo en conjunto una actitud reflexiva e interpelante acerca de las prácticas docentes que tienen lugar en la cotidianeidad de las aulas universitarias y provocar rupturas o quiebres en su continuidad, para ubicar ahí a la innovación de la enseñanza.

2- Alfabetización Académica: más que un conocimiento instrumental. En el contexto de la universidad pública, y en *sentido amplio*, la AA puede ser entendida como múltiples formas discursivas y aptitudes culturales que permiten acceder a las variadas relaciones y experiencias que existen entre docentes, estudiantes y la realidad; constituye tanto una narrativa portadora de identidad como un referente para la crítica. Lo primero, porque rescata la historia, la experiencia y la visión que permite identificar a la dominación en sus múltiples y variadas formas de manifestación y explicitar la propia situación en relación al contexto y provee elementos para plantear alternativas. 'Estar alfabetizado no significa ser libre, sino estar presente y activo en la lucha por la recuperación de la propia voz, la propia historia y el futuro' (Giroux, 1989: 35). En relación a lo segundo, la alfabetización constituye una precondition esencial a la organización y comprensión de la construcción de las subjetividades y de la experiencia compartida y de la evaluación en la manera en que el conocimiento, el poder y la práctica social se manifiestan desde la hegemonía dominante, pero también pueden ser forjados con el fin de que las decisiones estén orientadas a la constitución de una sociedad más libre y democrática; con sentido emancipatorio y soberano.

Por lo tanto, la alfabetización no debe limitarse sólo a conocer cómo las ideologías se inscriben en determinado texto o contexto, sino que necesita incorporar una noción de crítica ideológica que incluya una visión de la entidad humana según la cual la producción de sentido se lleva a cabo en un espacio-tiempo de diálogo y en la interacción que conforma la relación dialéctica (y transfor-

madora) entre las subjetividades humanas y la realidad objetiva (u objetivada). En este caso, en su existencia en las aulas universitarias.

Desde la formación universitaria, se trata de construir sentido visibilizando y superando la gramática social dominante que limita la posibilidad de recrear a la pedagogía crítica. El supuesto es que el lenguaje dominante estructura y regula no sólo lo que se enseña, sino cómo y para qué se enseña y evalúa constituyendo, en muchas ocasiones, la única voz incuestionable que intenta localizar y regular las formas con que los/las estudiantes aprenden, hablan y actúan. No se trata de reproducir las lógicas dominantes ni tampoco plantear resistencias limitantes que bloquen cualquier avance, sino provocar situaciones que conlleven a la explicitación de las contradicciones sociales, institucionales, pedagógicas a la par que lograr construcciones habilitantes para pensar los imperativos de un espacio genuinamente participativo de docentes, estudiantes, otros/as; producir, sostener y legitimar el sentido crítico y la experiencia en el aula. De este modo se construye conocimiento social y compartido para aportar a prácticas educativas inclusoras y con calidad, más democráticas y justas. Así mismo, en las interacciones comunicativas se construyen significados más objetivados y ajustados a los objetos de conocimiento y de la realidad concreta tomados como referentes y condicionantes.

En síntesis, la lectura y la escritura en tanto integrantes de la alfabetización, desde una *perspectiva crítica*, constituyen habilitaciones discursivas e intersubjetivas que permiten leer, comprender y objetivar la realidad (inmediata, mediata y distante), desde múltiples dimensiones: políticas, sociales, culturales e ideológicas; la idea es construir conciencia crítica (objetivada y explicativa) para pensar acertadamente (Freire, 1997) y aportar a cambios superadores; entendidos éstos como necesarios para contribuir a una mayor inclusión, integración, equidad social y calidad de vida. Uno de los fundamentos de la formación universitaria y en esto, la alfabetización, tal como la entendemos aquí, constituye una vía fundamental.

AA: habilidades básicas, metacognición y pensamiento crítico. Como puede interpretarse, la AA es una *habilidad básica* vinculada directamente con el contenido disciplinar y los modos de leer y escribir que cada campo de conocimientos requiere; modos que son particulares y están definidos por la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe. La especificidad disciplinar reclama esquemas de pensamiento y lógicas discursivas específicas.

Entendida así la AA, expone su condicionalidad epistémica e ideológica; condiciones insoslayables en los procesos de formación; una enseñanza crítica no puede dejar de explicitarlas porque ello forma parte de la perspectiva y ética desde la que se asume la enseñanza y desarrollan las prácticas y los objetivos que se les asignan. La explicitación de estos aspectos, las hace conscientes y disponibles a estudiantes como herramientas en sus análisis, comparaciones y definición de sus propias opciones y puntos de vista.

El proceso de alfabetizar, que es constante y dinámico en la carrera, por la especificidad epistemológica del objeto disciplinar, no significa la transmisión de un cierto tipo de saberes instrumentales divorciados del contenido de la disciplina ni de la tecnología utilizada como tampoco la transferencia acrítica de un campo a otro. Sino que, además de la apropiación creativa de las convenciones del lenguaje escrito, implica un proceso de *metacognición* (personal y colectiva), a través del cual los/las estudiantes pueden hacer conscientes los procesos (pasos, acciones, estrategias) que ponen en juego en la lectura y la escritura de los contenidos. La explicitación de estos procesos permite la identificación de los obstáculos en la construcción de los conocimientos y una valoración de los propios procedimientos que conlleva a regulaciones potenciadoras de acciones alternativas y resolución de dificultades. Del mismo modo favorece un pensamiento crítico al problematizar y hacer conscientes el interés y la perspectiva del paradigma subyacente en términos de las decisiones pedagógicas asumidas: ¿por qué esta fuente? ¿Cómo se contextualiza? ¿Desde qué intenciones? ¿Con

qué metodología? ¿Cómo se construyen los significados? ¿Con qué otras perspectivas puede compararse? ¿Por qué se usa esta tecnología? ¿De dónde proviene?, entre otras cuestiones.

En síntesis, no se aprendería en profundidad si no hay una buena lectura comprensiva, si no *se puede expresar por escrito y si no se hacen conscientes estos procesos. En la AA, se trata de enseñar y aprender a leer y escribir en el campo disciplinar, haciendo visible y expreso los procesos que se implican en ambas tareas, de manera personal y grupal y en donde profesores y estudiantes revisan críticamente sus estrategias en favor de una mejora en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.* Del mismo modo, que hacen *explícita la perspectiva teórico-práctica (paradigma) desde la cual se significan los objetos y conceptos*, se construyen conocimientos y se interviene, dando cuenta de sus componentes epistémico-metodológicos e ideológicos.

Desde esta postura, la manera de significar a la AA tiene un alcance epistemológico y político porque se entiende que el conocimiento que se construye abona a una concepción de ciencia, formación, profesión, universidad, sociedad, economía y cultura. Y en ello, no hay neutralidad. Como sostiene Bourdieu (1996), el conocimiento 'es crítico o cómplice'. Es reproductor o transformador.

3- AA como objeto y fundamento de la enseñanza y el aprendizaje. Carlino, investigadora especializada en el tema de la AA, destaca la importancia de la *enseñanza* de los profesores para favorecer el acceso de estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Entiende que es un proceso que requiere apoyo institucional y considera que la enseñanza:

“Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas; las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia...” (2013: 115).

Alfabetizar académicamente implica un importante compromiso y predisposición positiva de los/as docentes universitarios/as, en especial para aquellos que enseñan en las asignaturas del primer año de las carreras y quienes “abren las puertas” a los ingresantes al campo disciplinar. Se espera que los profesores puedan facilitar a través de la enseñanza la incorporación de los aspirantes a la cultura académica universitaria y disciplinar, diferente a la transitada hasta el momento, pero en la cual se posicionan al aportar esquemas y referentes aprendidos para enfrentar el nuevo desafío.

Leer y escribir son procesos básicos que están muy imbuidos en las culturas de pertenencia de los sujetos, con sus racionalidades y lógicas vinculadas a sus experiencias e historias escolares y de vida. Por eso es fundamental reconocer, en relación al 'capital cultural' (Bourdieu, 1997), a la población de ingresantes que tenemos en nuestra universidad; histórica y mayoritariamente conformadas por primeras generaciones en sus familias que llegan a la educación superior. En este sentido, nuestra Universidad ha realizado en sus 50 años de existencia, una labor alfabetizadora muy importante.

En este contexto, la idea de 'capital cultural' refiere en especial, aunque en parte, a ciertas habilidades cognitivas y hábitos académicos: leer con una comprensión ajustada, saber estudiar una amplia bibliografía, escribir adecuadamente, cómo tomar apuntes en clases, cómo planificar, organizar y aprovechar el tiempo de estudio, cómo preparar los exámenes, hacer una ficha, usar el diccionario, estructurar un fichero, crear un índice, consultar en biblioteca, utilizar herramientas informáticas, leer cuadros estadísticos y gráficos, manejarse con instrumentos tecnológicos y en entornos virtuales, dominar el lenguaje de la tecnología, contextualizar las fuentes y autores, reconocer el paradigma epistémico-metodológico subyacente. Saberes en general que constituyen patrimonio de grupos familiarizados con las tareas intelectuales y dominio de la tecnología y que marca una diferencia con otros/as que no han podido construirlos en su trayectoria escolar o de vida.

De ahí que sea importante, que los programas de las asignaturas de los primeros años prevean espacios orientados al desarrollo progresivo y crítico de esas habilidades y hábitos que pueden ir construyéndose en la medida en que quienes aprenden asignan tiempo suficiente al estudio y con

una adecuada dedicación, un acompañamiento de docentes y de pares y un trabajo interactivo y de colaboración.

Si un/a ingresante no lee ni escribe como le requiere la academia, puede provocarle situaciones frustrantes y desalentadoras, lo cual podría obstaculizar sus aprendizajes poniendo en riesgo la continuidad de sus estudios.

Para reforzar esa idea, Tinto en una publicación de 2003 (citado por Ezcurra, 2008) advierte que para 'ser serios' en materia de retención estudiantil, las universidades tienen que ir más allá de establecer proyectos que faciliten el acceso de estudiantes a la institución: es casi un imperativo que inicien cambios en sus estructuras curriculares, en los programas de las asignaturas y en las prácticas de enseñanza. Esto es, generar las integraciones interdisciplinarias, relacionarlas con la realidad e incluir la enseñanza de las habilidades que permiten buenos aprendizajes desde prácticas colaborativas e inclusoras; porque en definitiva, un/a estudiante que logre construir y apropiarse creativa y críticamente de los conocimientos consolida ciertos anclajes que pueden potenciar su avance en la carrera.

Muchos estudios y experiencias muestran los obstáculos y las dificultades en la comprensión de los discursos académicos y en las lecturas de material bibliográfico utilizado en las asignaturas y otros tantos revelan que la cultura escrita en la educación superior requiere de modalidades de estudio y de elaboración de textos escritos a los que los/las estudiantes no están habituados/as, lo cual interpela a que los/las docentes, *"además de tomar conciencia de este hecho, contribuyan a promover en las aulas actividades que permitan a los alumnos aprender no sólo los contenidos conceptuales de las asignaturas, sino también las estrategias para tratar con los textos"* (Vázquez, 2008 en Vélez y otras, 2010: 104).

Importancia de la enseñanza para aprender reflexivamente la disciplina. Tal como venimos sosteniendo, la lectura y la escritura son actividades vinculadas a los lenguajes propios de los campos disciplinares; en ellos se desarrollan géneros discursivos distintos y particulares tanto en la construcción de la ciencia o disciplina como en la difusión del conocimiento. Además, en tanto constituyen prácticas discursivas especializadas, no siempre son accesibles a estudiantes desde su ingreso a la carrera porque requieren de aprendizajes progresivos que se van construyendo a medida que también se van construyendo los conceptos propios de los campos disciplinares (Vázquez, 2008). Por eso la AA constituye el proceso que acompaña toda la trayectoria de formación universitaria y en él, la enseñanza es un constitutivo irremplazable del mismo. Enseñanza que se ocupa de generar contextos para la apropiación de objetos disciplinares, al mismo tiempo que potencia la reflexión crítica y consciente de procesos que los/las estudiantes implican en esos aprendizajes.

Considerando estos aspectos, la enseñanza de las ciencias constituye un proceso social que conlleva a incorporarse críticamente a una comunidad en la que se comparten creencias, valores, modelos semánticos y maneras de construir significados. Y si los/las estudiantes se integran a esa comunidad, *"deben hablar, escribir y razonar en frases, oraciones y párrafos del lenguaje científico"* (Vázquez, 2008 en Vélez y otras, 2010: 216).

Estas construcciones cognitivas refieren a distintas formas de pensar y comprender el mundo desde diversos campos disciplinarios (historia, política, geografía, filosofía, lengua, pedagogía, física, matemática, biología, física, química, ciencias aplicadas, etc.). En este punto es importante reconocer la *importancia de la enseñanza* en la explicación, acerca de criterios y reglas que la comunidad científica ha acordado y empleado en su elaboración. Se trata de que el/la profesor/a promueva su visibilización y la lectura de lo subyacente a lo explícito, para que los/las estudiantes puedan acceder a una lectura más completa y comprender las lógicas y sentidos de la construcción del conocimiento disciplinar que están aprendiendo. En estas complejidades, también la enseñanza debe ocuparse de la contextualización de ese conocimiento, no sólo en relación a la construcción que le dio origen, sino también en relación a las problemáticas emergentes en las situaciones actuales que viven los/las estudiantes; se trata de vincular el conocimiento disciplinar con problemas concretos de la cotidianidad y de lo que a futuro constituirá su campo de intervención profesional. Esta relación

teórico-práctica es instancia que ayuda a encontrar sentido a lo que se aprende y si se incorpora tempranamente en la carrera resulta motivadora para estudiantes porque entienden *porqué* deben aprender lo que están aprendiendo. Y si a esto se le suma un método que favorezca la construcción conjunta, el debate y la comunicación dialógica de dinámicas grupales, el beneficio para un *aprendizaje reflexivo* es mayor.

Lo anterior nos hace ver que no sería esperable que los/las ingresantes dominen de primera instancia formas discursivas y retóricas propias de la academia, porque ello lleva un tiempo de formación. Si estas enseñanzas se comienzan a realizar desde las actividades de ingreso, se continúan en el primer año y después en los cursos siguientes, utilizando diferentes estrategias y géneros pueden facilitar a los/las estudiantes enfrentar y resolver situaciones de lectura y escritura de los textos que se les ofrecen en las distintas asignaturas que forman parte del currículo de la carrera que han elegido y que, en la medida en que avanzan, suelen tener algún nivel de complejidad mayor. Éstas son tareas propias de la AA (Vázquez, 2008 en Vélez y otras, 2010: 104) y la enseñanza tiene mucho que hacer al respecto. De ser así el proceso, no habría inconvenientes al momento de escribir trabajos finales o tesinas, requisitos curriculares para graduarse.

4- Estrategias institucionales para consolidar las Convocatorias de PELPA. Como hemos anticipado, para alentar la enseñanza en la AA, año tras años, realizamos convocatorias anuales con una duración bienal de los proyectos. Se pretende que los/las docentes puedan incorporar estos procesos como continuidad del trayecto inicial en las actividades de ingreso, al interior de las asignaturas o en un grupo de ellas; tarea que parece más potable desde un trabajo inter-cátedras y colaborativo que permite, además, una mirada más abarcadora acerca de esta formación. Lo que al inicio se destinó a los primeros años, hoy se expande en algunas facultades al resto de las asignaturas que componen los planes de estudio.

Las innovaciones incorporadas en las sucesivas convocatorias han permitido la extensión paulatina de las propuestas a distintos espacios curriculares. Efectivamente, el sostenimiento institucional durante estos años de estas convocatorias ha permitido que en la actualidad se estén presentando proyectos, no sólo de los primeros, sino también de los últimos cursos en diferentes carreras y facultades. En esta 'expansión', se destaca la gestión y el trabajo permanente realizado por las Secretarías Académicas de las Unidades Académicas, sobre todo en la coordinación de proyectos al interior de las mismas: constitución de circuitos alfabetizadores en red de asignaturas de los primeros años articulados con el ingreso y otros orientados en las escrituras académicas profesionales de los últimos años de las carreras.

La idea e intención es estimular propuestas académicas que movilicen y profundicen nuevos aprendizajes sobre la lectura y la escritura en el campo disciplinar, como así también de la reflexión sobre los procesos que estudiantes hacen e intervenir desde la enseñanza en esos aprendizajes, con la convicción de que así no sólo se pueden superar obstáculos, sino que se moviliza la motivación para aprender y continuar con los estudios hasta graduarse.

En estos conceptos se fundamentan las concepciones pedagógicas y alfabetizadoras que sostienen las orientaciones y las tareas que se pretenden pro-mover a través de estas convocatorias, cuyos objetivos generales se orientan a generar contextos adecuados que faciliten la *integración de aspirantes e ingresantes* a las carreras principalmente en los primeros años, ampliando y profundizando la *dimensión alfabetizadora* crítica en las disciplinas y en su articulación con la escuela secundaria; promover un *trabajo interdisciplinar y colaborativo con innovaciones tecnológicas* en las disciplinas básicas y favorecer el *acompañamiento a estudiantes*; *propiciar* la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura críticas (explícita e implícita) grupales y personales en los campos disciplinares que potencien competencias comunicativas y cognitivas para el desempeño de diversas prácticas universitarias, acompañadas de un proceso reflexivo sostenido e integrar críticamente en todos estos procesos a la tecnología y al dominio en entornos virtuales, como parte de la AA.

Las convocatorias de PELPA, se acompañan institucionalmente con procesos de *formación a docentes* (charlas, cursos, talleres, encuentros de trabajo para compartir las experiencias, los procesos y las evaluaciones) durante las distintas etapas tanto en el momento de la elaboración de las propuestas por parte de los equipos docentes, como durante el desarrollo de las mismas. Además, los criterios de evaluación de propuestas se sustentan en una concepción de *evaluación formativa*, que implica procesos de asesoramientos específicos en las propuestas. Se asesoran/acompañan a los equipos docentes *hasta que sus propuestas alcancen los criterios y requisitos acordados previamente* con distintos/as participantes en las convocatorias y estén en condiciones de ser aprobados. En la evaluación participan especialistas locales y de otras universidades con criterios elaborados en conjunto.

Y para facilitar la ayuda desde la especialidad y la experticia en el campo de la AA, contamos desde la Secretaría Académica central con una *Comisión Asesora* constituida por profesores/as de las cinco facultades y por profesionales especializados/as del área que se ocupa de innovación curricular y pedagógica de la misma Secretaría, cuya tarea radica en asesorar, orientar y acompañar a los diferentes equipos tanto en el diseño, implementación y evaluación de los proyectos en particular como en la valoración permanente de la convocatoria en general. De los procesos, etapas y estrategias de trabajo de esta Comisión, se dedica en esta publicación un capítulo de autoría de sus integrantes.

Finalmente nos referimos a otro de los objetivos de estas convocatorias: *'generar un contexto de reflexión crítica sobre las prácticas implicadas en los procesos de alfabetización académica, para dar lugar a procesos metacognitivos docentes y planteos de mejora'*; de esto nos ocupamos aquí y es la intención de la publicación de este libro. Se trata de: mostrar y compartir las propuestas, experiencias, estrategias, resultados y conclusiones, reflexiones a través de sus autores/as; escribir para hacerlas públicas y ampliar el espacio de una comunicación con lectores/as interesados/as con la expectativa de que puedan contribuir desde una mirada crítica a la mejora de estos procesos de AA en la formación de grado. La devolución puede ayudar a procesos metacognitivos no sólo sobre los aprendizajes de estudiantes, sino sobre estrategias y dispositivos de enseñanza y de gestión, por parte de docentes, autoridades y otros/as participantes.

Si esto se da así, en una proximidad, podremos confirmar que otro de los objetivos de estas convocatorias se habrá cumplido. Y reafirmemos creativamente su sentido.

Referencias bibliográficas

- Carlino, Paula (2009: 4), Informe de Investigación: *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Profesorado en Relaciones del Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Carlino, Paula (2013:115), *Alfabetización académica diez años después*. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Bourdieu, Pierre (1996) *Sobre la Televisión*. Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Capital cultura, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Ezcurra, Ana María (2008) *Educación universitaria: una inclusión excluyente*. En Vélez, Gisela, Adriana Bono, Marhild Cortese, Graciela Domínguez, Ivone Jakob y Liliana Ponti (Coords.) (2010) *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Freire, Paulo (1989) *Alfabetización*. Paidós, Barcelona.
- Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2015) *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Giroux, Henry (1987) *Introducción*, en Freire, Paulo (1989) *Alfabetización*. Paidós, Barcelona.

Rosales, Pablo e Ivone Jakob (2014) Intervenciones didácticas para enseñar a leer en el aula universitaria. En Rosales, Pablo y María del Carmen Novo, (2014) *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Noveduc, Buenos Aires.

Vázquez, Alicia (2008) La cátedra UNESCO de la lectura y escritura y el compromiso con la alfabetización académica en la universidad. En Vélez, Gisela, Adriana Bono, Marhild Cortese, Graciela Domínguez, Ivone Jakob y Liliana Ponti (Coords.) (2010:104) *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Vélez, Gisela, Adriana Bono, Marhild Cortese, Graciela Domínguez, Ivone Jakob y Liliana Ponti (Coords.) (2010:104) *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Programas Académicos Institucionales:

Hacia un Currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para la innovación curricular. Secretaría Académica. Aprobado por Resolución de Consejo Superior N° 297/2017, UNRC. Río Cuarto. Córdoba, Argentina.

Programa Académico Integral: ingreso, continuidad y egreso en la UNRC (2020/2023), Secretaría Académica. Aprobado por Resolución del Consejo Superior N° 053/2020, UNRC. Río Cuarto. Córdoba, Argentina.

Programa de Ingreso e Integración a la Cultura Universitaria en la UNRC (2015/2019 y 2020/2023), Secretaría Académica. Aprobado por Resoluciones del Consejo Superior N° 422/2015 y N° 054/2020), UNRC. Río Cuarto. Córdoba, Argentina.

Programa de Ingreso, continuidad y egreso en la UNRC (2015/2019), Secretaría Académica. Aprobado por Resolución del Consejo Superior N° 380/2015, UNRC. Río Cuarto. Córdoba, Argentina.

- Sección 1-

Lectura y escritura mediada por tecnologías

Estrategias pedagógicas innovadoras: las tecnologías de la información y la comunicación y el aula invertida innovando los procesos de enseñanza

Ivana Belén Aguilera

Facultad de Ciencias Humanas

“Creación de contenidos y flipped learning: un binomio necesario para la educación del nuevo milenio” (Belmonte, 2014)

Contextualización de la experiencia innovadora

La experiencia se sitúa en la carrera Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), carrera de grado en la cual los estudiantes reciben formación centrada en el proceso tecnológico y comprometido socialmente con la actividad que realiza, participa en la gestión y en la atención de la salud, ejecutando procedimientos técnicos específicos en el área, desarrollando competencias en lo referido a la promoción de la salud.

Las prácticas educativas se implementan en el mejorar las prácticas educativas de la carrera, en el Seminario optativo sobre uso de las TIC. Código 129, con una asignación horaria total de 50 horas totales, cuyos destinatarios fueron 80 estudiantes.

En la presente experiencia se pretende visualizar el impacto que tienen las tecnologías y el empleo de la clase invertida en los entornos de aprendizaje.

Es valioso destacar la formación y apertura que brinda a los docentes la Secretaría Académica de la UNRC, en el área educación a distancia y tecnología educativa a través de talleres sobre tecnologías digitales, realizando aportes para el desarrollo de clases invertidas.

Es necesario en este punto señalar los fundamentos teóricos de la Integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre los que se pensó al momento de la planificación de las actividades.

El movimiento de hibridar contextos educativos virtuales y presenciales viene de la mano de una nueva generación de estudiantes, los denominados millennials, nacidos entre 1982 y 2002, en un mundo donde la tecnología e Internet empezaban a estar de manera omnipresente en la sociedad. El reto, es innovar las prácticas educativas acorde a las necesidades de esta generación de universitarios, quienes prefieren enfoques interactivos y experienciales para guiar sus aprendizajes (Phillips y Trainor, 2014; Roehl, Reddy y Shannon, 2013).

La innovación en educación referida a entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje se vincula, según Gros (2015), a tres conceptos centrales como el aprendizaje sin fisuras -aprender en distintos momentos, contextos y con tecnología diversa-, ubicuidad del aprendizaje -disposición y acceso a materiales desde cualquier dispositivo y en cualquier momento- y entornos personales de aprendizaje, que se basan en las necesidades e intereses de los estudiantes para promover la autorregulación, proporcionar retroalimentación y seguimiento constante y reconocer la información relevante dentro de una comunidad de conocimiento.

La propuesta de invertir la clase surge de la necesidad de redefinir la relación entre la innovación educativa y las TIC. Gutiérrez Rivas (2016) menciona que en la actualidad la tarea de renovar las propuestas pedagógicas se vincula con la incorporación de las TIC como recurso novedoso y sostiene que son las acciones pedagógicas las que definen la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no solo la incorporación de las TIC.

Las TIC son un fenómeno cultural que crea nuevos contextos educativos y transforma las prácticas de enseñanza, así como la manera de aprender de los estudiantes (Coll y Martí, 2001). En estos tiempos en los cuales los espacios para aprender y enseñar se han diversificado, el docente posee diferentes aplicaciones y dispositivos tecnológicos que acompañan las prácticas educativas al andamiar y mejorar los escenarios de aprendizajes presenciales. Esto tiene como resultado experiencias educativas más interesantes, acordes a los intereses de las nuevas generaciones (Gómez Hernández, García Barrera y Monge, 2016).

La clase invertida tiene repercusiones claras sobre la innovación educativa de la mano de las TIC, ya que reemplaza la fragmentación enseñanza presencial-enseñanza virtual. Se lo considera un submodelo de los entornos mixtos o híbridos, en el cual los estudiantes aprenden en línea, al menos en parte, con algún elemento controlado por ellos -tal como el tiempo, el ritmo o el lugar- y supervisado de manera tradicional en la clase presencial junto al docente, lo que da lugar a un aprendizaje integrado e interconectado (Martínez Olivera, Esquivel Gámez y Martínez Castillo, 2014).

El fundamento del modelo de clase invertida es la teoría sociocultural-constructivista, y el eje en torno al cual se desarrolla este modelo es el concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1988). Si bien cuenta con el soporte de las TIC, lo que promueve el aprendizaje activo es la orientación y las continuas retroalimentaciones del docente, que amplía y profundiza explicaciones y favorece su vínculo con la práctica profesional (Tétreault, 2006).

En el aula invertida, los estudiantes se preparan antes de la clase para aprender, al consultar el material disponible en línea. En concreto, el primer contacto con los contenidos básicos ocurre antes de la clase presencial y, durante esta, se crean dinámicas de trabajo donde se pone en práctica el conocimiento aprendido. Por eso, se lo caracteriza como un método de enseñanza que se centra en el aprendizaje activo del estudiante, en el que el docente se convierte en guía del proceso (García Gómez, 2016). El tiempo de la clase se dedica a actividades de aprendizaje, ya sean grupales o individuales, donde se solicita al estudiante aplicar los conceptos a situaciones reales o bien consultar dudas sobre los contenidos abordados, mientras obtiene orientaciones de un docente facilitador que da retroalimentación inmediata (Neri y Fernández Zalazar, 2015).

Blasco, Lorenzo y Sarsa (2016) destacan, a la vez, la mutación que sufre la interacción profesor-alumno, en tanto el modelo transforma no solo el rol docente de experto a colaborador-aprendiz y del alumno de oyente pasivo a colaborador-activo, sino que además los ejes habituales de la actividad en el aula se transforman. De una didáctica centrada en el profesor se pasa a una interactividad centrada en los alumnos, y de un aprendizaje memorístico se pasa a un aprendizaje colaborativo e interactivo. Por su parte, Norazmi, Dwee, Suzilla y Nurzarina (2017), consideran que esta dinámica de trabajo estimula el compromiso de los estudiantes, puesto que se implican activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y reciben retroalimentaciones formativas durante las actividades académicas. Estas interacciones, tal como afirman Karisson y Janson (2016), pueden darse tanto en la instancia presencial como en la virtual.

La propuesta y el desafío de generar escenarios para la innovación

En los últimos años, ha tomado notoriedad el aprendizaje invertido y su utilización se ha incrementado considerablemente, con un enfoque pedagógico transformador de la dinámica del aula, en el ambiente interactivo donde el docente guía a los estudiantes mientras aplican conceptos y se

involucran en su propio aprendizaje de manera activa dentro del aula. Este tipo de estrategia implica un cambio hacia una cultura de aprendizaje centrada en el estudiante. (Vidal Ledo, 2014)

La idea surge a raíz de la incorporación de las TIC a la carrera, se pensó en un escenario desconstruido, donde la clase invertida tendría un papel esencial en el aula y en el que la planificación fue enmarcada en la necesidad de una nueva definición de roles, tanto para los estudiantes como para los docentes.

En la planificación de actividades se consideraron los elementos claves del aprendizaje invertido como los ambientes flexibles, la cultura de aprendizaje, el contenido intencional y la capacitación docente.

Se planearon las clases con el modelo de aula invertida, en el cual fue necesario utilizar herramientas facilitadoras para el intercambio de información entre docente y estudiantes tanto dentro como fuera del aula y para el desarrollo o preparación previa de las clases. En este sentido, el uso de las TIC representa una excelente oportunidad, que favorece además el desarrollo de habilidades digitales necesarias para la sociedad del conocimiento (Martínez, Esquivel y Castillo, 2014).

Las actividades propuestas en la instancia presencial, para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como aplicar, analizar, evaluar, crear, etc., para ser utilizadas en las tareas en el aula virtual o en alguna de las plataformas utilizadas. Las habilidades de analizar, de comprender fueron puestas en práctica luego en el aula presencial, retomando las consignas planteadas mediante debates en los cuales era necesario haber trabajado la temática para poder participar y así construir colaborativamente un aprendizaje significativo.

Se participó a los estudiantes acerca de la estrategia a utilizar y de su implementación, para que comprendieran que sus intervenciones eran imprescindibles en las actividades propuestas en la cual sus opiniones eran importantes y que de esa manera la aceptación al cambio de estrategia favoreciera su predisposición.

Se realizó un profundo análisis de las fortalezas de la planificación, donde la virtualidad facilitaría la optimización de los tiempos académicos, a través de ella se observó, quien realizó las actividades propuestas y se le realizaron devoluciones a cada estudiante en la plataforma utilizada.

La riqueza de la innovación, reside en las producciones realizadas por los estudiantes, donde revelan que la modalidad virtual favorece la participación de aquellos que presentan dificultades para expresarse en el aula frente a los docentes y sus pares. Como así también tiende a beneficiar la utilización de recursos multimediales que se encuentran disponibles en la Web, donde el estudiante no necesariamente debe estar sentado en el aula para aprender, sino que el mismo decide en qué momento y lugar prefiere revisar las lecciones y realizar las actividades planteadas, favoreciendo la motivación durante el proceso.

Se ha percibido mejor satisfacción personal en la tarea docente, el buen rendimiento de los trabajos socializados y una muy buena relación con los estudiantes.

En el aula convivieron varias generaciones de estudiantes, lo que generó incertidumbre, tensiones y temores que se fueron disipando por el docente y por los pares que tenían conocimiento acerca de las TIC.

Al mismo tiempo, se realizó una valoración de las debilidades que se podían presentar, una de ellas, la conectividad a internet en los hogares, la carencia de dispositivos electrónicos (computadoras personales, teléfono celular, tablet, etc.) que no se encuentran disponibles para todos. Teniendo en cuenta estos motivos, la propuesta fue que podrían utilizar el aula de informática de la Escuela de Enfermería aquellos alumnos que no contaran con los recursos para las actividades.

La clase invertida necesita que el estudiante realice una lectura crítica y reflexiva previa de los materiales bibliográficos y del material audiovisual, que se encuentran disponibles en el aula virtual

de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), denominada Entorno Virtual Educativo Libre Argentino (EVELIA) antes de llevar a cabo una actividad.

En ese contexto, algunos estudiantes, de no haber cumplimentado con las tareas planteadas por el equipo docente y que no se hayan familiarizado con los contenidos previos necesarios para comprender las consignas propuestas y poder realizar las actividades en el aula virtual.

Se necesita conocer sobre la dinámica de la clase invertida por parte del docente y sobre los recursos tecnológicos, ya que es el encargado del diseño y planificación de la clase. Es necesario mayor dedicación y tiempo por parte del docente, pero también es mayor la motivación al momento de planificar las actividades.

El primer desafío fue en el comienzo de la planificación donde se tuvo que pensar en los entornos de aprendizaje para generar condiciones favorables para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se planificó la secuencia didáctica, en la que los materiales debían estar digitalizados en el aula virtual, también se trabajó en la curación de material audiovisual, en la organización de los núcleos temáticos, en las pautas de comportamiento, en los roles de los actores y en las actividades concretas que se realizarían, con un cronograma de actividades compartido desde el inicio del cuatrimestre.

El aula invertida para un aprendizaje invertido, consiste en asignar a los estudiantes textos, videos o contenidos adicionales para analizar fuera de clase. En este caso el tiempo en el aula no implica necesariamente un cambio en la dinámica de la clase, por tanto, puede o no llevar a un aprendizaje invertido (*Flores Lacorte, 2015*).

En el momento del cursado, mediante la utilización de estas nuevas herramientas, los estudiantes alcanzaron mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que motivó al grupo en general, en el cual el docente modificó su rol clásico de única fuente de conocimiento.

En el siglo XXI es indispensable saber utilizar tecnologías (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2011), que los estudiantes se apropien de los usos y así puedan participar activamente en la sociedad e insertarse en el mercado laboral. En varios países de la región ya se habla del acceso a tecnología y conectividad como un derecho asociado a un bien básico.

La introducción de las TIC en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los estudiantes y docentes. Los primeros, por conocer estas nuevas herramientas, pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento. Esto genera incertidumbres, tensiones y temores; realidad que obliga a una readecuación creativa de la institución escolar (Lugo, 2008).

Es clave comprender que las TIC no son sólo herramientas complejas, sino que constituyen sobre todo nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo. Una de las consecuencias de ello es que cuando una persona queda excluida del acceso y uso de las TIC, se pierde formas de ser y estar en el mundo, y el resto de la humanidad también pierde esos aportes. Como trabajo de cierre del Seminario se propuso a los estudiantes, realizar una actividad cuya temática abordara las TIC, la Salud y la disciplina Enfermera, en el que ellos deberían seleccionar la plataforma que más se adecuara a lo que deseaban transmitir, se les brindó una amplia gama de plataformas gratuitas con los enlaces correspondientes para que pudieran acceder fácilmente, y a los que presentaron dificultades se les orientó en clase de consulta, para que logaran el objetivo.

En el último encuentro se socializaron las producciones y el motivo de elección de los recursos tecnológicos utilizados, fue la plataforma Padlet, <https://padlet.com/ivanabelenaguilera/p4nnutav1ufb>

Valoraciones compartidas en torno a la experiencia desde la mirada del docente

A partir de la experiencia del último encuentro presencial, que fue muy significativo, se planteó una consigna en el aula virtual denominada: “Reflexiones acerca del Seminario sobre uso de las TIC” en la que la propuesta sugería realizar una crítica constructiva acerca del desarrollo del seminario, incluyendo actividades áulicas, como así también de las diferentes herramientas sugeridas para su elaboración y del material digital compartido en ese espacio, de manera individual.

Se hizo énfasis en la importancia de la crítica constructiva, lo que permite a los actores crecer como profesionales como así también a los docentes, impactando fuertemente en las prácticas educativas.

Con respecto a la estrategia pedagógica y a los entornos de aprendizaje se ha podido visibilizar, que las actividades desarrolladas por los estudiantes, estimularon las prácticas reflexivas, induciendo a los actores a indagar de modo intencional y sistemático en el empleo de herramientas tecnológicas como potenciadoras en esa construcción.

En la planificación de la estrategia metodológica, se tuvo presente la relación de enseñanza, la relación de aprendizaje y la relación didáctica, como parte del proceso.

Haber irrumpido la tradicionalidad de la práctica docente, incorporando las TIC como elementos de innovación, posibilitó repensar y considerar la transformación del ejercicio docente enfrentado a una actitud propositiva y exploratoria; viendo estos recursos tecnológicos de manera responsable, como herramientas que no se resumen a ser un fin, sino un medio para colaborar en el desarrollo de una nueva forma de orientar y educar.

Valoraciones compartidas en torno a la experiencia desde el punto de vista de los estudiantes

Considerando las reflexiones de los estudiantes, se recuperó algunas de las expresiones que ejemplifican las representaciones que los estudiantes sostienen acerca de la experiencia innovadora, a continuación algunas de ellas:

“Innovar es la manera de motivar al estudiante y utilizar otras herramientas de aprendizaje y trabajo es muy enriquecedor para nuestra formación”.

“Que las TIC y la clase invertida formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje fue beneficioso ya que, a través de la modalidad del seminario, nos permitió nuevas formas de comunicación, experiencias que fomentaron la construcción de conocimiento, interacción, desarrollar la creatividad, entre otros”

“Me pareció una materia interesante y necesaria, más en nuestros días que la tecnología y lo que nos ofrece está al alcance de todos...debería incluírselo y utilizarlo más, por ejemplo, ver videos y comentar acerca de ellos es mucho más entretenido que leer miles de apuntes..., innovar es la manera de motivar al estudiante y utilizar otras herramientas de aprendizaje y trabajo es muy enriquecedor para nuestra formación”

“Puedo destacar que fue una asignatura dinámica y desestructurada, saliendo de lo rutinario y monótono lo cual hizo que el cuatrimestre sea mucho más llevadero y flexible, esto lo considero una gran ventaja principalmente para aquellas personas que además de estar cursando la Licenciatura también trabajan o tienen otras actividades fuera del horario académico”

Es importante recalcar que este modelo de instrucción no consiste en un cambio tecnológico, únicamente aprovecha las nuevas tecnologías para ofrecer más opciones de contenidos a los estu-

diantes y lo más importante, es que redefine el tiempo de clase como un ambiente centrado en el estudiante (Bergmann y Sams, 2013, p. 17).

La propuesta innovadora, permite generar espacios reflexivos, para la concreción de actividades grupales a través de estrategias facilitadoras del aprendizaje, en las que la comunicación y la construcción colaborativa, fortalecen los procesos de aprendizaje significativo.

Las TIC se constituyen en herramientas de mucha utilidad para el proceso de enseñanza aprendizaje, razón por la cual su incorporación ha generado profundas transformaciones en la educación. Estas por sí mismas no desarrollan el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los estudiantes, dependerá del cómo, para qué, por qué y cuándo utilizarlas en el aula.

Reflexiones sobre las actividades de alfabetización implementadas como propuesta de enseñanza innovadora

La experiencia de la implementación del aula invertida, permitió percibir la forma como se fue transformando la práctica docente, al haber irrumpido la tradicionalidad del ejercicio educativo para decidir diseñar y explorar una nueva propuesta pedagógica, dispersando diversas circunstancias que se presentaron en el desarrollo del proceso.

Al incorporar las TIC como elementos de la innovación educativa en la era digital, hizo reflexionar al docente sobre lo que acontecía al interior del espacio de enseñanza y aprendizaje; la capacidad propositiva y exploratoria que debía tener en su práctica y cómo emplear los recursos tecnológicos de manera responsable.

Pensando en que los recursos no debían ser un fin, sino un medio para ayudar al desarrollo de una nueva forma de orientar y, de impulsar una relación dinámica y eficaz del saber con el docente y con los estudiantes.

Las TIC han modificado significativamente nuestra manera de proceder y de pensar, estando presentes en casi todos los escenarios con los que interactuamos. Como así también en la educación, han ocasionado cambios en las formas de enseñar y de aprender, en la que los modelos pedagógicos han tenido que incluir metodologías y herramientas TIC para el mejoramiento de la comprensión, análisis e interpretación de los procesos de cómo aprendemos, teniendo en cuenta las nuevas tendencias de las estrategias metodológicas.

Referencias bibliográficas

- Belmonte, J. López, et al. "Creación de contenidos y flipped learning: un binomio necesario para la educación del nuevo milenio." *Revista española de pedagogía* 77.274 (2019): 535-555.
- Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Voltea tu aprendizaje*. Sociedad Internacional de Tecnología en Educación.
- Blasco, A. C., Lorenzo, J., y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo.@tic. *Revista d'innovació educativa*, 17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/3495/349551247003/349551247003.pdf>
- Carretero Mario. *Constructivismo, una óptica para enseñar?* Constructivismo y Educación. Zaragoza. España: Editorial Luis Vives; 1993.
- Coll, C., y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la educación escolar* (pp. 623-655). Madrid, España: Alianza.

- Delgado, y E. Tabasso (Coords.), *Humanizar la utilización de las TIC en educación* (pp. 63-79). Madrid, España: Dykinson. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en> García Gómez, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria. *Revista Pulso*, 39, 199-218.
- Gómez Hernández, P., García Barrera, A., y Monge López, C. (2016). *La cultura de los MOOCs*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Gutiérrez Rivas, P. (2016). Las reformas educativas y la incorporación de las TIC en las aulas. La innovación docente y las nuevas tecnologías. En R. Gutierrez Rivas, A. Fernández
- Karlsson, G., y Janson, S. (2016). The flipped classroom: a model for active student learning. En L. Engwall, E. Corte, y U. Teichler (Eds.), *From books to MOOCs? Emerging models of learning and teaching in higher education* (pp.127-136). Portland, OR: Press Limited.
- Martínez Olvera, W., Esquivel Gámez, I. y Martínez Castillo, J. (2014). Aula invertida o Modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel-Gámez (Ed.), *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp.143-160). Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Neri, C., y Fernández Zalazar, D. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación superior. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 47, 1-8. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54742306003>
- Norazmi, D., Dwee, C., Suzilla, J., y Nurzarina, A. (2017). Exploring student engagement in writing using the flipped classroom approach. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 25(2), 663-674.
- Phillips, C., y Trainor, J. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*, 21(1), 519-530.
- Quiroga A. Observatorio de Educación. Definición de Aula Invertida. [Sitio en Internet]. Politécnico Gran Colombiano. 11 Abr 2014. [Citado 17 Dic 2015]. Disponible en: <http://crear.poligran.edu.co/?p=1177> Educación Médica Superior. 2016; 30(3): 688
- Reporte Edu Trends. 2014. Aprendizaje invertido. Observatorio de innovación educativa 12 del Tecnológico de Monterrey. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrens-aprendizaje-invertido>.
- Rivera N, Nolla N, Nogueira M. Enfoque Sistémico del proceso Enseñanza Aprendizaje. Universidad Virtual de Salud. Supercurso Infomed. Portal de Salud de Cuba. 2012-2013. Disponible en: <http://www.uvs.sld.cu/supercurso>
7
- Ros Gálvez, A., y Rosa García, A. (2014). Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes. En B., Peña Acuña (Coord.), *Vectores de la pedagogía docente actual* (pp. 423-441). Madrid, España: ACCI.
- Tétreault, P. (2006). *The Flipped Classroom: Cultivating Student Engagement* (Tesis de maestría). University of Victoria, Victoria, Canadá. Recuperado de <https://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/5086>
- Vidal Ledo MJ, Martínez Hernández G, Nolla Cao N, Vialart Vidal MN. Búsqueda Temática Digital: Entornos personales de Aprendizaje. *Rev. Educación Médica Superior*. Oct-Dic 2014 [citado 17 Dic 2015]; 29(4). Disponible en: <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/726>.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

Propuesta de enseñanza, aprendizaje, alfabetización académica y TIC en la universidad

Yanina Boatto, Mariana Fenoglio, Adriana Bono y Cintia Musso

Facultad de Ciencias Humanas

Contextualización de una propuesta de trabajo en el aula universitaria

En las últimas dos décadas adquieren relevancia estudios enmarcados en la psicología constructivista y sociocultural que indagan la enseñanza y el aprendizaje y las variables vinculadas con estas prácticas, en contextos educativos formales específicos. Entre ellos se encuentran las investigaciones sobre concepciones de aprendizaje en diversos dominios de conocimiento, por parte de docentes y estudiantes de distintos niveles educativos. Esos estudios se sustentan en principios constructivistas desde los cuales se considera que las personas orientan su accionar en base a un sistema de creencias, conocimientos y valores que les confieren sentido a las actividades que llevan a cabo. Por esta razón, las concepciones sobre el aprendizaje, en gran parte implícitas, guían el accionar de los sujetos cuando aprenden en diferentes dominios de conocimiento. Asimismo, desde estos estudios se sostiene que la explicitación de dichas concepciones es una de las bases necesarias para analizar los modos de aprender de los sujetos, así como las condiciones y resultados involucrados en sus aprendizajes y que, partiendo de este reconocimiento, se pueden gestionar acciones educativas que promuevan aprendizajes significativos, estratégicos y complejos en los estudiantes, en dominios de conocimiento específicos (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006).

Dentro de los estudios que se ocupan de las concepciones y prácticas de aprendizaje en estudiantes y docentes en diferentes dominios de conocimiento, adquiere relevancia atender al dominio del aprendizaje a partir de la lectura. Ello se asienta en que la lectura es una práctica sistematizada, intermediaria y facilitadora del saber y de las interacciones de los sujetos en el ámbito académico y cotidiano (Teberosky, 1997), que a su vez configura modos de conocer (Olson, 1994). Más específicamente, en el ámbito académico, 'leer para aprender' implica asumir a la lectura como proceso interactivo, constructivo, situado, metacognitivo y estratégico (Pozo y Mateos, 2009).

En base a estos referentes, en los últimos años nos hemos dedicado a estudiar las concepciones sobre el aprendizaje mediado por la lectura por parte de estudiantes que ingresan a la universidad, en diferentes situaciones educativas (Boatto, Vélez, Bono y Hocevar, 2015). También hemos planificado, implementado y estudiado modalidades de intervención instruccional, en el contexto del aula universitaria, que promuevan en los estudiantes concepciones de aprendizaje a partir de la lectura de carácter complejo, posibilitando lecturas eferentes que involucren implicación personal, construcción, autorregulación del conocimiento y perspectivismo interpretativo (Boatto et al., 2015); así como intervenciones áulicas mediante tareas de lectura y escritura académica que promuevan aprendizajes significativos, colaborativos y autónomos (Jakob, Bono, Vélez, et al., 2014; Vélez, Bono et al., 2010).

La complejidad del contexto universitario como un espacio en el que el aprendizaje es situado y puede estudiarse en base a escenarios educativos específicos, así como las particularidades y diferenciaciones que asumen las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura por parte de los estudiantes universitarios, según las situaciones educativas en las que se inscriban, lleva a la necesidad de profundizar los estudios que venimos desarrollando sobre dichas concepciones estudiantiles en diferentes escenarios educativos.

En esta instancia, nos interesa especialmente atender al aprendizaje mediado por la lectura, la escritura, la oralidad y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), al interior del trabajo en el aula universitaria. Entendemos que este escenario se constituye en una situación educativa que se presenta como un norte a estudiar. Ello se sustenta en que una de las líneas emergentes de investigación desde la psicología educacional plantea, desde hace bastante tiempo, la necesidad de estudiar la incorporación de las TIC en los escenarios educativos (Coll y Monereo, 2008). El escenario mundial vigente en el año 2020 lo demuestra claramente.

Según Esteve (2009) la tecnología por sí misma no produce innovación educativa y justamente desde la educación no se ha avanzado profundamente en la generación de prácticas innovadoras que involucren a las TIC. Los resultados de algunos estudios muestran que las tecnologías se utilizan poco con finalidades de enseñanza y aprendizaje en las aulas y se usan más como tecnologías de la información que de la comunicación; los profesores recurren a ellas para el trabajo personal más que como apoyo en las clases o como herramienta de comunicación y trabajo colaborativo entre los alumnos; además habría un desfase entre la valoración positiva y el uso real que se hace de las TIC en educación (Coll, Mauri y Onrubia, 2008). En un estudio que hemos realizado con el objetivo de conocer cómo están presentes las TIC en la lectura y en el aprendizaje por parte de estudiantes universitarios de primer año, desde su propia perspectiva (Boatto, Fenoglio, Bono, Aguilera y Cadario, 2016), hallamos que los estudiantes expresan que Internet funciona para ellos de un modo asociado a la Web 1.0, que confiere a sus usuarios un rol de consumidor relativamente pasivo; en general no se advierte en los relatos de los estudiantes la presencia de una corriente superadora (Web 2.0), en la que Internet es un espacio en el que se incorpora y coordina información de diferentes fuentes, relacionando datos y personas que facilitan un aprendizaje más significativo y en el que los usuarios son productores y difusores de contenidos (Coll y Monereo, 2008).

Se vuelve necesario tomar conciencia de que la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes no depende (únicamente) de las características de las TIC que se utilicen, sino (y fundamentalmente) de que las actividades y tareas mediadas por las TIC que los docentes proponamos, promuevan lecturas, escrituras y aprendizajes significativos y estratégicos (Maquilón Sánchez, Mirete Ruiz, García Sánchez y Hernández Pina, 2012). Específicamente, en un estudio sobre aprendizaje y lectura mediados por TIC, advertimos que el uso de las TIC por parte de los estudiantes es de tipo más pragmático que epistémico (Monereo y Pozo, 2008), ya que se refieren fundamentalmente a acciones prácticas y al valor de la comodidad, accesibilidad y conectividad que las TIC posibilitan, más que al desarrollo de procesos de pensamiento y conocimiento por medio de ellas. Además, son pocos los estudiantes que se refieren a atender a la confiabilidad de las fuentes que consultan en Internet, y en general no las cuestionan, confrontan o integran a sus propios conocimientos (Boatto et al., 2016).

De este modo, para que el uso de las TIC posibilite que los estudiantes avancen hacia conocimientos más complejos y reflexivos, es indispensable la intervención educativa (Monereo y Pozo, 2008). Las TIC presentan potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje si son adecuadamente utilizadas y si les enseñamos a los estudiantes un uso que fomente la reflexión y el pensamiento crítico. El desafío para la enseñanza es justamente cómo pensar y promover usos epistémicos de las TIC y no sólo pragmáticos (Monereo y Pozo, 2008), que permitan aprender significativamente. En otras palabras, es necesario propiciar el uso estratégico de la información convirtiéndola en conocimiento, ayudando a los estudiantes a aprender a gestionarlo de manera autónoma y metacognitiva (Pozo, 2006; Falco, 2017).

En base a ello, en este trabajo presentamos una secuencia didáctica que hemos planificado e implementado en el contexto del aula universitaria en una asignatura cuatrimestral, de tercer año, de la carrera Lic. en Psicopedagogía (en el marco de un proyecto PELPA-UNRC 2019-2020), que se orienta a promover aprendizajes significativos y estratégicos a partir de la lectura y escritura mediada por TIC. La secuencia didáctica se centra en el trabajo en el marco de un Simposio, que asimismo se constituye en una evaluación integradora de los aprendizajes de los estudiantes. En esta instan-

cia de evaluación de los aprendizajes, los estudiantes tienen como meta comunicar oralmente el conocimiento construido y objetivado en una ponencia escrita, reemplazando el parcial presencial individual.

Esperamos que esta propuesta pueda aportar reflexiones y posibles prácticas de enseñanza por parte de otros docentes universitarios.

Fundamentación y descripción de la secuencia didáctica

Reconocer como práctica común de los estudiantes la lectura mediada por TIC, no significa reconocerla como práctica epistémica y reflexionada. Por el contrario, el uso de las TIC por parte de los estudiantes se presenta con frecuencia de modo pragmático (vinculado a la comodidad, accesibilidad y conectividad) y como un medio para la recepción pasiva de información, más que de modo epistémico (relacionado con el desarrollo de procesos de pensamiento y conocimiento), de producción y difusión de contenidos y aprendizajes. Asimismo, se espera sin más, que los alumnos lean y aprendan mediante las TIC de modo significativo, crítico y reflexivo sin mediar acciones educativas en pos de ello (Pozo, 2006; Monereo y Pozo, 2008; Falco, 2017).

Ante estas tensiones vigentes, en este trabajo se avanzó en el diseño e implementación de acciones específicas, al interior del aula universitaria, que buscan promover, explicar y desarrollar vínculos complejos entre aprendizaje, lectura, escritura, oralidad y TIC en los estudiantes. Este trabajo fue elaborado para ser implementado con estudiantes universitarios cursantes de asignaturas de tercer año de la Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas -UNRC. Las tareas en el aula pretenden acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de contenidos disciplinares y de formas discursivas propias del ámbito académico.

A continuación, se describe la secuencia didáctica que efectivamente ha sido desarrollada con estudiantes de tercer año, de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, en la asignatura cuatrimestral Psicología del Aprendizaje, durante el año 2019.

1. Modalidad de trabajo en el aula

La propuesta de trabajo consiste en desarrollar un *Simposio*, que asimismo se constituye en una *evaluación integradora* de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de la asignatura. El desarrollo de la propuesta tuvo lugar en el espacio áulico y en el aula de informática de la UNRC.

Un Simposio en el ámbito científico-académico involucra a expertos o especialistas en una disciplina o materia que exponen, tratan y discuten sobre un tema o problemática particular. Generalmente tales exposiciones se apoyan en datos empíricos generados por investigaciones y se caracterizan por ser completas, detalladas y enfocarse desde diversas perspectivas. Los destinatarios o público que asiste al Simposio son personas interesadas en las temáticas que se trabajan y pueden intervenir realizando preguntas o planteando dudas que los especialistas responden y aclaran. El Simposio desarrollado en el marco de la asignatura Psicología del Aprendizaje tuvo algunas características especiales, ya que estuvo a cargo de distintos grupos de estudiantes que, si bien no podemos llamar “especialistas” en temáticas determinadas, se abocarán a *trabajar en profundidad sobre un tema*, a partir de *textos fuente específicos*. Asimismo, el trabajo teórico conceptual estuvo acompañado del ‘*uso del conocimiento*’, es decir, la *vinculación con situaciones concretas o empíricas* que involucraron: administración y análisis de entrevistas, análisis de relatos, de cuentos, de cuestionarios o de videos sobre situaciones educativas.

Además, en el desarrollo de esta propuesta se trabajó con sitios y herramientas de Internet, entendiendo que éste es un espacio que incorpora y coordina información de diferentes fuentes y en el que los usuarios son productores y difusores de contenidos (Coll y Monereo, 2008). Se buscó promover en los estudiantes el uso epistémico de las TIC y el uso estratégico de la información,

convirtiéndola en conocimiento a partir de la lectura, la escritura y la gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje (Pozo, 2006; Monereo y Pozo, 2008). Asimismo, las lecturas propuestas a lo largo del trabajo se caracterizaron por ser tanto de tipo generativa (extender o expandir el contenido textual ampliándolo a partir de conceptos, ejemplos, experiencias, etc.) como reductiva (seleccionar información relevante, resumir, etc.).

El trabajo desarrollado se constituyó en una tarea híbrida que combina la lectura con la producción escrita y la oralidad (Cartolari y Carlino, 2011), siendo ello a su vez mediado por las TIC.

2. Propósito y objetivos de la secuencia didáctica

El propósito general en términos de enseñanza - aprendizaje que orienta la propuesta es la profundización, sistematización e integración de contenidos conceptuales propuestos al interior de las asignaturas Psicología del Aprendizaje (año 2019), a partir de la lectura estratégica, la escritura y la construcción de conocimientos mediados por TIC.

Los objetivos específicos son:

- Favorecer el trabajo colaborativo en el tratamiento de temáticas específicas, a partir de la lectura y la escritura mediadas por TIC.
- Promover la profundización conceptual y el análisis de aspectos de la realidad en base a la lectura y escritura mediadas por TIC.
- Propiciar la búsqueda, selección y lectura de artículos científicos y de divulgación, en bases de datos web reconocidas.
- Desarrollar la integración conceptual de contenidos provenientes de material bibliográfico propio de las asignaturas con artículos científicos y de divulgación seleccionados por los estudiantes en bases de datos web reconocidas, junto con aspectos de la realidad ofrecidos para el análisis.
- Desarrollar el perspectivismo en el tratamiento de los temas abordados y analizados.

3. Demandas de las tareas

En el marco del Simposio se solicitó a los estudiantes las siguientes tareas específicas: a) la elaboración escrita de una ponencia en base a contenidos conceptuales propios de las asignaturas y, b) la presentación video-gráfica-textual, de dichos contenidos, que sirven de apoyo a la exposición oral.

Los estudiantes trabajaron en grupos que no superaron los cuatro integrantes. Cada grupo trabajó en profundidad sobre un tema y sobre un eje particular, a partir de la lectura de textos fuente específicos. Asimismo, trabajaron sobre la lectura y comprensión de distintos materiales, analizando la presencia de elementos teóricos-conceptuales en datos concretos y reales, fundamentando las vinculaciones que pudieran establecerse.

Los temas y ejes de trabajo se vinculan con dos unidades de la asignatura Psicología del Aprendizaje. A saber:

<p>Tema A. Los estudiantes aprendiendo</p> <p>Eje A.1. Teorías implícitas sobre el aprendizaje (2 grupos de estudiantes).</p> <p>Eje A.2. Inteligencias Múltiples (2 grupos de estudiantes).</p> <p>Eje A.3. Aprendizaje y TIC en los estudiantes (2 grupos de estudiantes).</p>	<p>Tema B. Los profesores enseñando</p> <p>Eje B.1. Modelos de desempeño docente (2 grupos de estudiantes).</p> <p>Eje B.2. Conocimiento práctico profesional: el pensamiento del profesor (2 grupos de estudiantes).</p> <p>Eje B.3. Estrategias de enseñanza para promover aprendizajes en los estudiantes (2 grupos de estudiantes).</p>
--	---

Cada grupo de estudiantes seleccionó un tema y eje a trabajar. En cada caso, se especificaron los textos fuente, contenidos centrales y materiales de análisis para cada tema y eje. Entre las alternativas de análisis se propusieron: entrevistas a docentes y estudiantes, relatos, cuestionarios, cuentos o videos sobre situaciones educativas. Todos estos aspectos y componentes pueden visualizarse en el siguiente enlace: [Anexo 1](#).

Es importante mencionar que, si bien algunos grupos compartieron un eje conceptual de trabajo, las alternativas de análisis fueron diferentes para cada uno, pudiendo de este modo hacer un abordaje particular sobre el material de estudio. Además, todas alternativas de materiales de análisis propuestas para los distintos temas y ejes de trabajo fueron expuestas en un muro digital (Padlet) pudiendo todos los estudiantes acceder a su conocimiento. Este muro digital se continuó construyendo luego, cuando los estudiantes finalizaron sus ponencias, las cuales fueron alojadas en dicho espacio.

Es de destacar que en el protocolo de trabajo se adjuntó un cronograma de actividades que involucró siete clases, para que tanto docentes como estudiantes pudiéramos orientarnos en el proceso.

4. Actividades desarrolladas

Se presentan a continuación de manera enumerativa la secuencia de actividades llevadas a cabo en cada clase.

- Actividad 1. Clase 1. En el aula. Tiempo: 4 hs.

En un primero momento se procedió a la lectura de protocolo de trabajo, en voz alta entre toda la clase. Luego se solicitó a los estudiantes la conformación de grupos de trabajo y la selección del tema, eje y textos fuente. Se sorteó el material de análisis para cada grupo de trabajo. Se organizó la distribución de temas, ejes y materiales de análisis en un cuadro en el pizarrón. Se indicó a los estudiantes quien era la docente responsable de supervisar el trabajo de los grupos que abordaron el Tema A y de los grupos que abordaron el Tema B, durante todo el proceso. También se acordó la distribución de los grupos de trabajo en la sala de informática (clases 4, 5 y 6).

Se solicitó como tarea para la clase siguiente: la lectura en profundidad de los textos fuente y la elaboración de la superestructura y macroestructura de cada texto fuente. Se organizaron turnos de supervisión según cada docente, para la clase siguiente.

- Actividad 2. Clase 2. En el aula. Tiempo: 4 hs.

Supervisión por parte de las docentes de la superestructura y macroestructura de cada texto fuente, elaborada por los distintos grupos de estudiantes. Las docentes focalizaron en la adecuación y ajuste de los conceptos y temas seleccionados y esquematizados por los estudiantes, posibles confusiones conceptuales y posibles relaciones entre textos fuentes. Cada grupo inició en clase y continuó extra clase con el trabajo sobre el material de análisis, ya sea, lectura de material escrito; administración y tipeo de entrevistas; carga de datos de cuestionario y descripción de resultados; observación del material de análisis audiovisual (video), etc.

Se solicitó como tarea para la clase siguiente: selección de partes del material de análisis posibles de ser relacionadas con conceptualizaciones, descripciones y explicaciones de los temas y conceptos teóricos trabajados previamente. Se hizo hincapié en la importancia de la planificación de la escritura como recurso para ir tomando decisiones ajustadas a la situación de comunicación a que nos enfrentábamos.

- Actividad 3. Clase 3. En el aula. Tiempo: 4 hs.

Supervisión por parte de las docentes de la selección de partes del material de análisis posibles de ser relacionadas con conceptualizaciones, descripciones y explicaciones de los temas y conceptos teóricos trabajados previamente. Las docentes focalizaron en la adecuación y ajuste de las relaciones

iniciales entre el uso del conocimiento y los conceptos y temas y la argumentación de tales relaciones. Cada grupo inició en clase y continuó extra clase con la planificación de la ponencia escrita. Para ello se brindaron especificaciones en el protocolo de trabajo. Las mismas pueden consultarse en el siguiente enlace: [Anexo 2](#).

Se solicitó como tarea para la clase siguiente el borrador de primera versión de la ponencia escrita en documento Word (atendiendo especialmente a título, palabras clave, introducción y marco conceptual). Se solicitó llevarlo a la clase siguiente en pendrive o poder descargarlo del correo electrónico.

- *Actividad 4.* Clase 4. En sala de informática. Tiempo: Se trabajó en dos turnos de 2 hs. (6 grupos de estudiantes en cada turno). Las actividades 4.A y 4.B se llevaron a cabo en ambos turnos.

Actividad 4.A. Supervisión docente del borrador de avance de la ponencia escrita elaborado por los grupos de trabajo, considerando: la estructura y partes de la presentación, la coherencia y cohesión, las conceptualizaciones, descripciones y explicaciones elaboradas, análisis de los datos en base al desarrollo teórico conceptual -en los grupos que avanzaron con ese aspecto; identificando posibles problemas, realizando sugerencias. El documento se guardó como documento de Google Drive y fue compartido entre los integrantes del grupo y la docente a cargo de la supervisión del proceso de aprendizaje. Los estudiantes continuaron con la elaboración del borrador de la ponencia escrita en la computadora de la sala de informática.

Actividad 4.B. En un segundo momento de la clase las docentes trabajaron sobre la ampliación de información relevante de la temática abordada en la ponencia. Desde distintas bases de datos on-line, se propuso realizar la búsqueda y selección de dos artículos de actualidad (últimos cinco años) que se relacionen con la temática a trabajar y fundamentar dicha selección. Se señaló que los artículos elegidos debían ser considerados en la Conclusión de la ponencia escrita, al interior de las alternativas de continuación, como modo de mostrar el tratamiento de la temática en la actualidad. La consigna de trabajo se encuentra disponible en el siguiente enlace: [Anexo 3](#).

Se solicitó como tarea para clase siguiente la elaboración del borrador de la ponencia escrita completa. Continuar trabajando en el documento de Google Drive compartido. Atender al desarrollo temático y a la relación con el uso del conocimiento.

Durante la siguiente semana, las docentes supervisaron las producciones de los estudiantes (tanto en el documento de Google Drive como en clases de consulta presencial), interviniendo con comentarios y señalamientos sobre el documento. La textualización y revisión del escrito fue acompañada por las docentes como un modo de reflexionar y representarnos la tarea de escritura de manera compleja, sin perder de vista los objetivos, ofreciendo comentarios que ayuden a transmitir con mayor claridad las ideas, respetar las pautas formales, etc. Posteriormente se recuperan estas cuestiones en la clase 5.

- *Actividad 5.* Clase 5. En sala de informática. Tiempo: se trabajó en dos turnos de 2 hs. (6 grupos de estudiantes en cada turno).

Devolución por parte de las docentes sobre aspectos a considerar en función de la lectura de las ponencias escritas elaboradas por los estudiantes: coherencia y cohesión del texto, estructura y organización del trabajo, contenido de las partes de la ponencia, referencia de fuentes bibliográficas, ajuste entre aspectos conceptuales y uso del conocimiento, argumentación, posicionamiento como escritores autores de la ponencia. Los estudiantes continuaron con la escritura y revisión de la ponencia en el documento de Google Drive compartido inicialmente. Las docentes posteriormente supervisaron nuevamente el escrito vía Google Drive.

- *Actividad 6.* Clase 6. En sala de informática. Tiempo: se trabajó en dos turnos de 2 hs. (6 grupos de estudiantes en cada turno).

Actividad 6.A. Resumen de la ponencia. Se trabajó sobre la construcción del resumen de la ponencia a partir de las partes centrales del resumen y con ejemplos de resumen elaborados por estudiantes de otros años. Pueden consultarse estos aspectos en el siguiente enlace: [Anexo 4](#).

Actividad 6.B. Se propuso reflexionar sobre estrategias de organización de la información ¿Cómo presentar la exposición? ¿Cómo concebimos una buena exposición? ¿Cuáles les parece que son los criterios para valorar la ponencia oral? Se atendió a: tiempo de la exposición (no superar los 15'), destinatarios: exponer para compañeros que no conocen el tema; presentación de las ideas de modo claro, preciso, sintético, ordenado; claridad en jerarquía de ideas y relaciones; uso de colores, imágenes, recursos gráficos; participación de todos los integrantes del grupo. Además, se consideraron criterios de evaluación de la presentación como herramientas para planificar las presentaciones. Pueden consultarse los aspectos mencionados en el siguiente enlace: [Anexo 5](#).

Luego, se solicitó a los estudiantes explorar la herramienta presentación de Google (equivalente a PowerPoint). Iniciar la elaboración la presentación y compartirla como presentación de Google Drive con el grupo de trabajo y la docente que supervisa el proceso de aprendizaje. Las docentes supervisaron el resumen y la presentación de la ponencia mediante Google Drive.

Luego de las nuevas revisiones docentes, cada grupo de estudiantes subió la versión final de la ponencia escrita completa (Titulo, Autores, Resumen, Palabras clave, Desarrollo de la Ponencia) dentro de Actividades en el aula virtual Evelia de la asignatura. Es de destacar que la fecha de entrega de la ponencia escrita se estipuló desde un principio, dentro del protocolo de trabajo.

Todas las ponencias escritas se subieron además dentro del muro digital Padlet. Así, todos los participantes pudieron visualizar y consultar las ponencias elaboradas por los compañeros. El muro digital se encuentra disponible en el siguiente enlace: [Simposio “Enseñanza y Aprendizaje: sus protagonistas”](#)

- *Actividad 7.* Clase 7. En el aula. Tiempo: 5 hs. (con un receso intermedio de 30 minutos).

Desarrollo del Simposio propiamente dicho en el aula. Inicialmente se compartió con los estudiantes el Programa del Simposio que fue elaborado por los docentes. Disponible en el siguiente enlace: [Programa del Simposio](#). Tal como se especificó en el protocolo de trabajo, las presentaciones orales por parte de los grupos de estudiantes se organizaron por tema y eje. Cada exposición no superó los 15 minutos. Al final del desarrollo de cada eje hubo un espacio abierto de preguntas y diálogo.

A las 72 hs. de finalizado el Simposio, las docentes notificaron a los estudiantes los resultados de la evaluación, considerando todo el proceso de desarrollo de la tarea por parte de cada grupo de trabajo. Se destaca que no hubo trabajos desaprobados y que las calificaciones de los mismos en general fueron altas, entre 7 y 10 puntos.

- *Actividad 8.* Extraclase

Tanto los estudiantes como las docentes participantes de la experiencia elaboramos la escritura de un informe metacognitivo (en el caso de los estudiantes podían hacerlo de modo grupal o individual), en el que valoramos la actividad desarrollada en el marco del Simposio, considerando desde la presentación de la tarea hasta el cierre. Se brindó a los estudiantes una guía de aspectos a considerar para desarrollar un informe valorativo.

La tarea de valoración se orientó por los siguientes objetivos:

Reflexionar sobre las secuencias de actividades precedentemente descriptas, a partir de las cuales los estudiantes pueden explicitar las debilidades y fortalezas en la producción escrita de los textos académicos, la lectura, la presentación oral y su relación con las TIC

Crear espacios para la reflexión sobre la escritura, la lectura de textos académicos y la exposición oral, destacando las diferentes condiciones y los diferentes procesos que comprenden, considerando las TIC

Explicitar y analizar de modo crítico el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina a través de la alfabetización académica-disciplinar, específicamente a partir de la incorporación de tareas de lectura, escritura de textos académicos y oralidad, mediada por TIC.

Valoración de la propuesta. Fortalezas y debilidades

En la valoración de la propuesta por parte de estudiantes y docentes se analizaron cuestiones referidas a:

- Explicitación, claridad y complejidad de la tarea.
- Carácter innovador de la tarea.
- Promoción de aprendizajes en base a la lectura y la escritura mediada por TIC, a partir de la construcción de conocimientos, en términos de profundización, sistematización e integración de contenidos conceptuales; la construcción autónoma y metacognitiva de conocimientos y; el trabajo colaborativo vinculado a la generación de perspectivismo
- Rol docente y planificación y desarrollo de las clases / tiempo.
- Fortalezas y debilidades de la experiencia.

Los resultados de estas valoraciones permiten, en primer lugar, evaluar el grado de ajuste entre objetivos, acciones planificadas y acciones desarrolladas, tanto en lo referente al trabajo docente como al trabajo áulico con los estudiantes. En segundo término, observar el cambio en las concepciones y conocimientos de los docentes participantes en relación con el aprendizaje, la lectura, escritura, oralidad y las TIC. Y, en tercer lugar, se constituyen en insumos para revisar la propuesta y su próxima implementación durante el año 2020, nuevamente en la asignatura Psicología del Aprendizaje, como también en la asignatura Psicología Educativa (con estudiantes universitarios de 3er año de la Lic. y Prof. en Educación Inicial - UNRC).

Por otra parte, con respecto a las *fortalezas de la experiencia*, algunos grupos de estudiantes destacan como aspectos positivos la planificación y explicitación de la tarea, su vinculación con el campo profesional, el trabajo en grupo (la posibilidad de explicitar perspectivas y dialogar), el tiempo destinado, las supervisiones y acompañamiento docente, el trabajo en documentos compartidos de Google Drive, el conocimiento y acceso a buscadores web. Se refieren también la posibilidad de compartir oralmente el conocimiento y al interés que generaron los contenidos y las propuestas de análisis que desarrollaron. Asimismo, mencionan la promoción de construcción de conocimientos conceptuales y procedimentales (desarrollo de competencias y estrategias). En vinculación con ello, dan cuenta de la mediación de las TIC y de la apropiación de la función epistémica de la lectura y la escritura en el desarrollo de la tarea.

En tanto que las docentes valoran como fortalezas especialmente la planificación y organización de los encuentros, la innovación que representa la propuesta, el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes que pudo concretarse, la responsabilidad asumida por los estudiantes y el rol docente como guía. En relación al aspecto de innovación, valoran muy positivamente la propuesta de una nueva dinámica de abordaje de los contenidos y un tipo de evaluación diferente al tradicional parcial presencial escrito. También, que toda la propuesta y dinámica de trabajo condujo a los estudiantes a asumir mayores niveles de autonomía, motivación, compromiso y profundización del conocimiento. Asimismo, las docentes destacan que la tarea aportó ganas y entusiasmo en su labor. Además de considerar que tareas como ésta, donde hay elementos innovadores, favorecen la reflexión permanente del accionar docente y de las decisiones que se van asumiendo. Consideran que muchas de

las actividades resultaron interesantes tanto al planificarlas como al verlas desarrollarse por parte de los estudiantes. Según sus opiniones, las clases en las salas de informática y el momento de cierre de la tarea (simposio) fueron muy significativas porque en ellas se hizo evidente la motivación y el compromiso asumido por los alumnos.

Con respecto a las *debilidades de la experiencia* los estudiantes se refieren a dificultades para organizar los tiempos en función de otras tareas académicas y personales. Dan cuenta especialmente de las múltiples demandas y evaluaciones en las distintas asignaturas y cómo ello influye en las emociones y factores afectivos del aprendizaje, así como en la posibilidad de abordar la tarea de un modo más reflexivo y significativo. También algunos estudiantes dan cuenta de frustraciones o ansiedad que la misma tarea produjo ante su complejidad. Otros mencionan como dificultad el no tener acceso a internet y que el uso de Google Drive, si bien se considera interesante, también demandó mayor tiempo y tuvo cierto grado de complejidad.

Si bien en general el tiempo destinado a la tarea se considera adecuado, como debilidades las docentes reconocen que el momento de cierre de la tarea (simposio) podría hacerse en dos encuentros, de modo que se propicie con mayor tiempo el diálogo y debate. Ello en pos de alcanzar mayor nivel de reflexión y construcción de perspectivas sobre los contenidos y temas por parte de los estudiantes. Otros aspectos que podrían reconsiderarse según las docentes son: la confección del programa del simposio y de la configuración del muro Padlet en el que se suben todas las ponencias, ya que ello queda a cargo del docente y tal vez podría ser asumido por algunos estudiantes. También consideran que se podría destinar un tiempo para acordar y trabajar en profundidad sobre los criterios de evaluación junto con los estudiantes. Sin embargo, estas acciones necesitan contar también con mayor disponibilidad de tiempo.

Finalmente, destacamos que las relaciones sólidamente fundamentadas que se establecen entre lectura, escritura, oralidad y TIC muestran el valor y la importancia de estas prácticas y herramientas para promover el pensamiento reflexivo. La formación de los alumnos requiere de la reconstrucción de los conceptos y de los procedimientos discursivos y de argumentación científica, en el marco de prácticas instruccionales que den cuenta de intervenciones intencionales específicas y que atiendan tanto a factores cognitivos y como afectivos.

La consideración de la lectura, la escritura, la oralidad y la apropiación de las TIC como un contenido, un medio de los ambientes académicos o como un logro natural por parte de los estudiantes, es una cuestión que continúa supeditada a la discusión sobre el problema de los aprendizajes universitarios y de las condiciones en que estos pueden lograrse, y en el que las concepciones de docentes y estudiantes sobre lo que es enseñar, aprender, leer, escribir y comunicar el conocimiento en la universidad juegan un papel central (Carlino, 2013; Falco, 2017).

Referencias bibliográficas

- Boatto, Y., Fenoglio, M., Bono, A., Aguilera, S. y Cadario, E. (2016). Lectura y aprendizaje a partir de las TIC en estudiantes de primer año universitario. *Revista Cronía*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Vol. XII. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia>.
- Boatto, Y. (Tesis), Vélez, G. (Directora), Bono, A. y Hocevar, S. (Co-directoras) (2015). *Tesis Doctoral: Hacia un cambio sobre las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en los ingresantes universitarios*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57): 355-381. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio, *Revista Magis*, Vol. 4, núm. 7, pp. 67-86 (en línea). Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/magis/>

- Coll, C. y C. Monereo (2008) "Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades". En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. 19-53.
- Coll, C., T. Mauri y J. Onrubia (2008) "La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso". En: C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. 74-103.
- Esteve, F. (2009) "Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *En La cuestión Universitaria*. 5: 59-68. Disponible en: http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/LRSPFDzIbc.pdf
- Falco, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tendencias Pedagógicas*. 29: 59-76. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/7084>
- Jakob, I., Bono A., Vélez, G., Boatto, Y., Luján, S. y Rainero, D. (2014). Tareas y espacios áulicos compartidos para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académica en el primer año universitario. *Revista Contextos de Educación*, 14(16). Monográfico Lectura y Escritura Académicas en la Universidad. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol16/pdf/01-bono.pdf>
- Maquilón Sánchez, J., A. Mirete Ruiz, F. García Sánchez y F. Hernández Pina (2013) "Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje". En *Revista de Investigación Educativa*. 31(2): 537-554. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.151891>
- Monereo, C. y J. I. Pozo (2008) "El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias". En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. 109-131.
- Olson, D. (1994). El mundo sobre el papel. Barcelona, España: Gedisa.
- Pozo, J. I. (2006) "La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento". En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó. 29-53.
- Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-85). Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-127). Barcelona, España: Graó.
- Teberosky, A. (1997). El conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito. En M.J. Rodrigo y J. Arny (eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 243-262). Barcelona, España: Paidós.
- Vélez, G., Bono, A., de la Barrera, M. L., Ferrari, M., Jure, I. y Ripoll, P. (2010). Tareas académicas de lectura y escritura en contextos motivacionales de aprendizaje. En V. Macchiarola (comp.) *Conocer para innovar e innovar para mejorar la enseñanza* (pp. 384-398). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/piimeg-2006-2008.pdf>

Alfabetización académica y emocional de estudiantes del departamento de lenguas

María Celina Barbeito y Adelina Sánchez Centeno

Facultad de Ciencias Humanas

Contextualización de la experiencia

La experiencia de alfabetización académico-emocional aquí descrita, que alcanza a 120 estudiantes, se sitúa en la Facultad de Ciencias Humanas, en las carreras del Departamento de Lenguas: Tecnicatura en Lenguas, Profesorado de Inglés y Licenciatura en Inglés.

Las asignaturas implicadas son: a) *Introducción a la Fonética*, primer año de las carreras Prof. de Inglés y Lic. en Inglés, asignatura anual; b) *Fonética Inglesa 1*, segundo año de las carreras Prof. de Inglés y Lic. en Inglés, asignatura cuatrimestral, primer cuatrimestre; y c) *Lengua Inglesa 1*, primer año de la carrera Tecnicatura en Lenguas, asignatura anual.

Problema que origina la intervención alfabetizadora

El sistema educativo en general y el universitario en particular han hecho mayor hincapié en el desarrollo de las habilidades cognitivas que en el de las habilidades emocionales de los estudiantes (Dewaele y Li, 2018; Oxford, 2015; Pekrun y otros, 2002). Es sabido que cognición y emoción son inseparables (Imai, 2010, Swain, 2013) y que las emociones son el “principal motor humano” ya que proveen la “energía, intensidad y urgencia necesarias para ponernos en movimiento en todo lo que hacemos” (MacIntyre, 2002, p.61).

En su paso por la universidad, los estudiantes aprenden los contenidos propios de cada campo del saber en particular y las competencias inherentes a cada uno de ellos. Según Carlino (2011), se debe enseñar otro saber a los estudiantes de nivel superior: cómo participar en la cultura universitaria brindando “orientación, apoyo, retroalimentación, y seguimiento, a los modos en que los estudiantes leen y escriben para aprender cada asignatura” (p.3); es decir que la alfabetización académica debe ser parte de la currícula de las carreras universitarias. La regulación de las emociones, por otro lado, contribuye a incrementar la motivación y la capacidad de alcanzar metas académicas (Fredrikson, 2001; Jiménez y López-Zafra, 2009) y debería ser considerada como otra de las competencias a desarrollar en los estudiantes (Paoloni, 2014).

Los estudiantes de las carreras del Departamento de Lenguas deben aprender a manejarse en una nueva lengua extranjera (LE) tanto en el modo escrito como en la oralidad, lo que presupone una gran exposición y genera intensas experiencias emocionales que afectan, tanto positiva como negativamente, el aprendizaje, el desempeño y el rendimiento. Las clases de las asignaturas involucradas en este proyecto son de naturaleza teórico-práctica, con un importante énfasis en el desarrollo de la oralidad, tanto para el aprendizaje de nuevos conceptos teóricos como para su utilización como vehículo para la comunicación. Durante las clases, se espera que los estudiantes participen de manera activa utilizando eficientemente las habilidades de habla y escucha. Comunicarse en una lengua extranjera en forma oral implica conocer las estructuras gramaticales y el vocabulario, su uso apropiado en situaciones comunicativas; y la producción de mensajes de distintos tipos con inteligibilidad

y fluidez para que los mismos sean comprendidos por el o los interlocutores. Estos requerimientos generan ansiedad y nerviosismo (Aragão, 2011), emociones que inciden en el rendimiento de los estudiantes tanto en el aula como en situaciones de evaluación. En nuestro rol como docentes investigadoras en el área de lenguas extranjeras hemos observado que la práctica oral y las actividades evaluativas pueden generar emociones que afectan la autoestima y el rendimiento de los estudiantes tanto positiva como negativamente (Barbeito & Sánchez Centeno, 2016, 2020; Pawlak, 2018).

Esta intervención educativa se enmarca dentro del Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso en las carreras de grado 2017-2020 (Resolución CD 259/2017) el cual destaca la complejidad del contexto académico actual y recalca que “los estudiantes que hoy acceden a las universidades demandan otro tipo de apoyos y de ayuda vinculada a cuestiones que en ocasiones trascienden el campo académico, pero que deben ser atendidas para que no interfieran en la trayectoria estudiantil, generando lentificación y/o abandono de la carrera” (p. 6). Asimismo, esta propuesta está anclada a los resultados obtenidos en el proyecto *La comunicación oral en inglés: el rol de las creencias y las emociones en la entonación de docentes en formación* (Barbeito, 2016-2019, SeCyT), los cuales indicarían que los estudiantes de los primeros años experimentan emociones negativas, tales como miedo, ansiedad, reticencia a participar, etc., las que pueden influir desfavorablemente en su rendimiento (Barbeito y Sánchez Centeno, 2016, 2018); La gestión de las emociones académicas es también uno de los objetivos del proyecto *Discurso Oral y emociones en contextos académico-científicos* (Barbeito y Cardinali, PPI 2020-2022, SeCyT).

Al comprender que “el aprendizaje no es un logro cognitivo individual, sino un proceso entrado de emociones, sensaciones y experiencias” (de la Barrera, Elisondo y Rigo, 2014) y que las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje (Swain, 2013), proponemos considerar el aspecto emocional como pilar fundamental de la alfabetización académica y así dar un primer paso para generar acciones que aborden la complejidad de los procesos por los que transitan los estudiantes en su paso por la universidad. Si logramos integrar la enseñanza de contenidos, el desarrollo de competencias, la enseñanza y práctica de las nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y la enseñanza y práctica de la autorregulación emocional, estaremos contribuyendo al logro de mejoras en los resultados académicos, potenciando el bienestar de los estudiantes y formando profesionales mejor preparados para los nuevos desafíos.

Breve marco teórico

Diversos autores reconocen a las emociones como factores que delimitan la adaptación de los estudiantes a su entorno académico. Al respecto Simons y Smits (2020) consideran que la interrelación entre el aprendizaje de una lengua extranjera y las emociones es central y compleja, ya que si los estudiantes no obtienen un buen nivel de rendimiento y no alcanzan las metas planteadas en relación al manejo de la lengua estudiada podrían sentirse inseguros y desmotivados, lo que a su vez podría dificultar la regulación de emociones. Asimismo, Fredrikson (2001) entiende que las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje ya que afectan la motivación y la atención, e influyen en la autorregulación del aprendizaje tanto favorable como desfavorablemente.

MacIntyre y Gregersen (2012, p.193) sostienen en relación al aprendizaje de una segunda lengua, que las emociones positivas promueven recursos cognitivos focalizados en el aprendizaje y debilitan los efectos de las emociones negativas. El surgimiento de la Psicología Positiva aplicada al estudio de la adquisición de una segunda lengua demuestra un cambio de paradigma en el contexto educativo, donde el bienestar de los estudiantes toma protagonismo, abriendo así un gran potencial para expandir nuevos horizontes teóricos, investigar áreas nóveles e implementar enfoques innovadores a la enseñanza de inglés como lengua extranjera basados en evidencia empírica (MacIntyre, Gregersen y Mercer, 2016; Pekrun y Schultz, 2007). Creemos entonces que es fundamental promover las estrategias de autorregulación de las emociones académicas desde la perspectiva de la Psicología Positiva para estimular las emociones positivas relacionadas con las tareas de aprendizaje, aumentar

el compromiso de los estudiantes universitarios y reconocer el significado de las emociones como principal catalizador de la toma de decisiones (Seligman, 2006, 2011).

En el ámbito educativo, una de las maneras de conocer sobre las emociones que se generan es mediante la reflexión; a partir de ella se puede dar lugar a que emerjan aspectos que suelen estar implícitos (Johnson y Golombek, 2016). De esta manera, la toma de conciencia sobre las emociones a través de la reflexión puede ayudar a los estudiantes a entender sus propios procesos de aprendizaje, como así también a revisar y modificar dichos procesos (Farrell, 2012). Una enseñanza más humanista, que contemple tanto lo cognitivo como lo emocional puede ayudar a generar “buenas prácticas” favorecidas por un buen clima de aula que entrelace los conocimientos expertos del profesor sobre los contenidos y procedimientos y un trato respetuoso entre profesores y estudiantes (Sanjurjo, 2011).

Descripción de las actividades alfabetizadoras

Partiendo de la firme convicción de que el bienestar emocional de los estudiantes universitarios debería ser uno de los objetivos de la educación superior, nos propusimos abordar las emociones como un aspecto inherente a la alfabetización académica. En el año 2016 comenzamos a investigar sobre el tema regulación emocional (PPI 2016/19) y a implementar innovaciones en la asignatura *Fonética Inglesa 1* tendientes a promover la regulación de emociones de los estudiantes (Barbeito y Sanchez Centeno, 2020). A partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación, el nuevo proyecto (PPI 2020/22) se propuso continuar indagando sobre las respuestas emocionales de los estudiantes, esta vez incluyendo como participantes a los estudiantes de primero y segundo año de las tres carreras que ofrece el Departamento de Lenguas y proponiendo la implementación de diferentes dispositivos de acompañamiento temprano durante el primer cuatrimestre de las carreras Tecnicatura en Lenguas, Profesorado de Inglés y Licenciatura en Inglés.

Los objetivos de la innovación fueron: a) potenciar el reconocimiento de las emociones de los estudiantes; b) promover la autorregulación emocional ante situaciones académicas estresantes y nuevas; e c) incorporar prácticas áulicas desde la mirada de un docente reflexivo que contemple las emociones como una dimensión del aprendizaje.

Las actividades implementadas desde 2016, modificadas y adaptadas varias veces a partir de las necesidades que observamos en los diferentes grupos, los procesos de evaluación de los estudiantes y los de reflexión del grupo docente, siempre habían sido realizadas en presencialidad. En el período 2020, el contexto de pandemia por Covid-19 nos forzó a realizar nuevas adaptaciones.

Entre las actividades que habíamos planificado realizar por primera vez en 2020, se encontraban una actividad de bienvenida y talleres mensuales (como actividades extra curriculares dirigidas todos los estudiantes de los primeros años del Departamento de Lenguas) para poder abordar distintos temas relacionados con el manejo de las emociones en sus primeras experiencias en la universidad, además de continuar con las intervenciones específicas en el interior de las cátedras (actividades curriculares en cada asignatura) que venimos implementando desde 2016.

Al comenzar el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), el equipo docente se abocó a adaptar las actividades propuestas inicialmente. La primera modificación fue la realización de la actividad de bienvenida y los talleres mensuales en formato *Mateada Virtual*. Las mateadas tuvieron como objetivo brindar a los estudiantes un espacio de contención académica y emocional en el nuevo contexto de pandemia. En este espacio se fomentó principalmente la interacción con los estudiantes avanzados de las carreras del Dpto. de Lenguas, quienes sugirieron estrategias de uso de una lengua extranjera y de estudio y de gestión del tiempo; compartieron consejos referidos a las carreras elegidas; reflexionaron sobre las emociones predominantes en este contexto particular de confinamiento o de distanciamiento social; y alentaron a los estudiantes de los prime-

ros años a continuar estudiando más allá de las adversidades. Estas intervenciones fueron realizadas en los horarios de clases de los estudiantes de primer año.

Se realizaron tres *Mateadas Virtuales* en los meses de mayo, junio y julio. Las mismas fueron organizadas siguiendo distintos ejes temáticos: organización del tiempo de estudio, planteo de objetivos alcanzables a corto y largo plazo, perfil y alcance de las carreras, estrategias de aprendizaje y estudio de varias lenguas a la vez, identificación de las emociones predominantes en el contexto de confinamiento, utilización de recursos tecnológicos y conectividad, rendimiento académico y autorregulación emocional, y estrategias para la preparación de exámenes parciales.

La segunda modificación consistió en adaptar las actividades curriculares a realizar al interior de las cátedras que se realizan desde el año 2016. En 2020, las actividades se adaptaron al formato virtual y se implementaron en las clases sincrónicas que se dictaron durante todo el primer cuatrimestre en las tres asignaturas. A modo de ejemplo, describiremos algunas de las actividades realizadas:

a. Metacognición emocional:

- *Ranking emocional*: en esta tarea los estudiantes se informaron al inicio del cuatrimestre sobre los diferentes tipos de actividades que realizarían durante el cursado (lectura en voz alta, presentaciones orales, diálogos con pares, grabaciones, dictados en transcripción fonemática, etc.) y anticiparon qué emociones les generaban y en qué grado, anotando sus respuestas en una grilla. A lo largo del cuatrimestre se retomaron las grillas y se fueron modificando esas percepciones al cotejarlas con las emociones que realmente sintieron, cómo afectaron su rendimiento y reflexionando sobre las diferencias (ver Sánchez Centeno y Barbeito, 2019)
- *Reflexionamos sobre nuestros logros*: luego de haber rendido el primer práctico y antes de entregar los resultados de los mismos, realizamos una actividad de metacognición. En la misma los estudiantes reflexionaron sobre las estrategias implementadas para prepararse para su primera instancia evaluativa, los logros esperados y las emociones transitadas con anterioridad y durante la evaluación (ver Sánchez Centeno y Barbeito, 2019).

b. Narrativas visuales:

- *¿Qué emociones sentís durante este período de pandemia?*, en esta tarea los estudiantes pintaron un corazón de diferentes colores y explicaron en una breve grabación o en un párrafo escrito sus emociones (1),
- *¿Cómo me siento en clases durante la pandemia?* Donde los estudiantes se dibujaron en sus entornos de estudio y explicaron en un breve audio o párrafo escrito sus emociones y cómo percibían ellos que incidían en su rendimiento académico.

c. Reflexiones orales:

- *Mi acompañante de la cuarentena*, en la que se solicitó a los estudiantes que identificaran un objeto que los haya ayudado a aliviar la ansiedad y mantenerse en equilibrio durante la cuarentena y visualizarlo (2).
- *Pensemos en positivo*, en las que se reflexionó sobre diferentes aspectos relacionados con lo aprendido, desde la perspectiva de la psicología positiva, como, por ejemplo: las estrategias utilizadas durante las clases virtuales y para administrar el tiempo en forma inteligente y las personas que acompañaron sostuvieron el cursado virtual, entre otros aspectos.

Respuestas de los estudiantes

Los estudiantes han sido muy receptivos a las actividades que hemos propuesto. Se muestran sorprendidos al inicio, ya que muchos de ellos creen que las emociones no son un aspecto a tratar en un ámbito académico y no están tampoco acostumbrados a identificar y nombrar las emociones. Además, el tipo de actividades que proponemos, tales como dibujar, escribir diarios, reflexionar sobre

las emociones y pensar en cómo regularlas, no están dentro de las típicas actividades que imaginan como estudiantes universitarios.

Las actividades realizadas en los espacios curriculares han sido incorporadas por los profesores en sus prácticas áulicas, ya que las mismas están ancladas a los contenidos específicos de las asignaturas que participan en este proyecto. Al realizarlas con regularidad, observamos que los estudiantes las disfrutaban y se acostumbran a que formen parte de los contenidos de las asignaturas. Estas actividades se han repetido a lo largo de estos últimos años y se modifican al cambiar los grupos, la época del cuatrimestre en la que se realizan (inicio, época de parciales y finales, etc.) y contextos (Presencialidad, ASPO).

Las actividades extracurriculares realizadas por primera vez en 2020 (Mateadas Virtuales) han generado acercamientos y espacios de diálogo entre docentes y estudiantes acerca de sus vivencias emocionales, expectativas, dificultades y logros. Si bien la virtualidad ha dificultado la relación docente-alumno, estos espacios se valoraron como positivos; a modo de ejemplo podemos citar a uno de los estudiantes, quien escribió: “Particularmente, me sentí contenido y me sirvió para distraer un poco de la rutina casi asfixiante que tenemos con las tareas-trabajos-evaluaciones”. Esperamos poder realizar estos talleres y mateadas en la presencialidad, ya que creemos que van a ser más fructíferos para el bienestar emocional de los estudiantes”.

La incidencia de las actividades de regulación emocional en el rendimiento académico se ha medido a partir de breves encuestas anónimas en formularios de Google (Google form), completadas por los estudiantes al finalizar las actividades de regulación emocional. En las mismas se indagó sobre la valoración de las actividades propuestas y la percepción de los estudiantes sobre la incidencia en la autorregulación de las emociones al momento de usar la lengua extranjera en contextos académicos. Además, se realizaron breves encuentros de reflexión donde, a partir de actividades propuestas, los estudiantes verbalizaron y compartieron sus experiencias y las emociones generadas durante el cursado de las asignaturas, las estrategias utilizadas para la regulación de las mismas y relacionaron lo compartido con los logros obtenidos.

Los estudiantes reconocieron que la alfabetización académica y emocional les proporcionó herramientas útiles para mejorar sus aprendizajes, transitar los primeros pasos por la universidad con mayor bienestar, lo que les permitió vivir experiencias académicas más enriquecedoras, que los instaron a continuar con sus estudios a pesar de las posibles dificultades a encontrar durante los primeros meses de la carrera elegida (Sánchez Centeno & Barbeito, 2019).

Asimismo, se ha notado en los últimos años un aumento sostenido de estudiantes que se presentan a rendir los exámenes finales inmediatamente después de finalizado el cuatrimestre o período de cursado y lo hacen con éxito. Este resultado emergente no se ha medido estadísticamente, pero está en nuestros planes futuros hacerlo, para obtener otro registro de la incidencia de esta innovación en el rendimiento académico de los estudiantes.

A modo de reflexión

En el año 2016 comenzamos a investigar sobre la regulación emocional (PPI 2016/19, PPI 2020/22) y a partir de los resultados obtenidos implementamos innovaciones en las asignaturas que dictamos en los primeros años de las tres carreras del Departamento de Lenguas. Estas acciones tienen como objetivo promover la alfabetización académica y emocional por medio de la implementación de diversas estrategias y dispositivos de acompañamiento temprano en el interior de las asignaturas (Barbeito y Sánchez Centeno, 2020).

Durante los años de implementación de estas innovaciones, hemos realizado procesos reflexivos y ajustes en la cantidad y tipo de actividades a partir de las características de cada grupo de estudiantes y en base a las respuestas de los mismos a las actividades propuestas. La mayor dificultad encon-

trada ha sido diseñar dispositivos que pongan en evidencia la relación entre la regulación emocional y la alfabetización académica y que se adapten a los contenidos específicos de cada asignatura.

Una dificultad observada en la implementación de la formación académica y emocional en los estudiantes ingresantes y de los primeros años ha sido la dificultad de los estudiantes para conectarse con sus emociones, reconocerlas y verbalizarlas. Sabemos que esto es un primer paso para luego poder gestionar las emociones. Esta realidad generó varias modificaciones en las primeras actividades a realizar, donde ahora priman las actividades que animan a los estudiantes a reconocer sus emociones y aprender términos para nombrarlas.

Durante el dictado de clases en forma virtual en situación de emergencia sanitaria en 2020, hemos observado la dificultad de generar un vínculo afectivo entre profesores y estudiantes, sobre todo los de primer año, y la imposibilidad de poder lograr una comunicación genuina con algunos de los estudiantes. Además, ha sido muy difícil promover y fomentar la interacción entre pares, principalmente en los primeros años de las carreras, ya que sólo asistieron a la universidad tres semanas previas al ASPO. Entendemos que deben existir un sin fin de razones y factores que conspiraron en contra de la participación efectiva de estos estudiantes, pero estamos seguras que la escasa autorregulación de las emociones tuvieron un rol fundamental en esta imposibilidad.

Desafíos futuros

Las actividades de regulación emocional como apoyo a la alfabetización académica han movilizó al equipo a diseñar un proyecto PIIMEG multidisciplinario que involucra docentes y estudiantes de otras facultades de la UNRC (Ingeniería, Ciencias Económicas y Ciencias Exactas) y de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Villa María. En el mismo, se propone el diseño colaborativo de un instrumento de recolección de datos sobre emociones de los estudiantes universitarios y la formación de los docentes participantes en gestión de las emociones, para que ellos mismos puedan diseñar sus propias intervenciones educativas en sus contextos particulares.

Los equipos docentes que participamos hemos manifestado una necesidad de modificar nuestras prácticas. Creemos que es fundamental promover las estrategias de regulación de las emociones académicas para estimular las emociones positivas, aumentar el compromiso de nuestros estudiantes universitarios y reconocer el significado de las emociones como principal catalizador de la toma de decisiones (Seligman, 2006, 2011).

Notas

- (1) Las narrativas eran subidas por los estudiantes a la plataforma Google Classroom y las profesoras de las cátedras respondían cada una de ellas con sus comentarios.
- (2) En los grupos en los que fue posible, se invitó a los estudiantes a mostrar el objeto y brevemente narrar por qué había sido elegido.

Referencias bibliográficas

- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302–313.
- Barbeito, M. *La comunicación oral en inglés: el rol de las creencias y las emociones en la entonación de docentes en formación*. PPI 2016-2019. SeCyT, UNRC.

- Barbeito, M., y Cardinali, R. *Discurso Oral y emociones en contextos académico-científicos*. PPI 2020-2022. SeCyT, UNRC.
- Barbeito, M., y Sánchez Centeno, A. (2016) Las emociones en la formación inicial de profesores de inglés: resultados de una prueba piloto con narrativas visuales en la clase de fonética. *Educación, Formación e Investigación*, 2. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/9677>
- Barbeito, M., y Sánchez Centeno, A. (2018). Weaving positivity into future teachers' well-being in the phonetics class. (pp.17-28). Selected papers from the XVIII FAAPI Conference. 7ma ed. Ponencia presentada en la XVIII Conferencia de FAAPI, Río Gallegos, 11 al 13 de octubre de 2018.
- Barbeito, M., y Sánchez Centeno, A. (2020). Inner Peace and Emotional Self-regulation during Oral Production in ESL/EFL Teacher Education. En: R. Oxford, M. M. Olivero y T. Gregersen (Eds.). *Peacebuilding in Language Education: Innovations in Theory and Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Carlino, P. (2011). Ingresar y permanecer en la universidad pública. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-ingresar-y-permanecer-en-la-universidad-2011pdf-pcH4U-articulo.pdf>
- de la Barrera, M. L.; Elisondo, R. y Rigo, D. (2014). Alfabetización Académica y Emocional: Aproximaciones a partir de alumnos ingresantes de la Universidad. *Revista Contextos de Educación*, 16, 50-59. www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2018). Editorial of the Special Issue "Emotions in SLA". *Studies in Second Language Learning and Teaching, SSLT*, 8, 15-19.
- Farrell, T. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7-16.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56,218–226.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278-292.
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1): 69-79.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York, Routledge.
- MacIntyre, P. D., y Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *SSLT*, 2, 193–213. doi: 10.14746/ssl.2012.2.2.4
- MacIntyre P. D., Gregersen T., y Mercer, S. (eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Oxford, R. L. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 371-393. doi: 10.14746/ssl.2015.5.3.2
- Paoloni, P. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativas en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, (3) 567-596
- Pawlak, M. (2018). Investigating the use of speaking strategies in the performance of two communicative tasks: The importance of communicative goal. *SSLT*, 8(2), 269–291.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-173). Oxford: Oxford University Press.
- Pekrun, R. y Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. En P. Schutz, y R. Pekrun (eds.) *Emotion in education* (pp. 313-331). California: Elsevier
- Sánchez Centeno, A. y Barbeito, M. (2019). Estrategias de Regulación de las Emociones en el Ingreso Universitario: Intervenciones áulicas en Carreras del Departamento de Lenguas de la UNRC. Ponencia presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. 7 al 9 de agosto de 2019. UNS, Salta. <http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/Trabajo-7-1.pdf>

- Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de educación*, 2(3), 71-84.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster.
- Simons, M., & Smits, T. (Eds.). (2020). *Language Education and Emotions: Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*. Routledge.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46, 195-207.
- Universidad Nacional de Río Cuarto. Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso en las carreras de grado 2017-2020. (Resolución CD 259/2017)

Lectura y escritura basada en la pedagogía de género: una experiencia interdisciplinaria en ingeniería

Emilio Gabriel Corti, Andrea Silvana Garófolo y Malena Padula

Facultad de Ingeniería

Contextualización de la experiencia

Esta experiencia pedagógica se contextualiza en el curso extracurricular “Introducción a la virtualización de redes”, destinado a estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esta experiencia fue realizada por los docentes Emilio Corti, de la asignatura Arquitectura de redes y Tráfico, de cuarto año del plan de estudio, y las docentes Andrea Garófolo y Malena Padula, de las asignaturas Inglés Técnico I e Inglés Técnico II de segundo año del plan de estudio de la carrera. La cantidad de estudiantes alcanzados por el proyecto fueron 11 en la primera edición (año 2019) y 20 en la segunda edición (año 2020). El curso tuvo una duración de 20 horas, incluyendo cuatro clases presenciales/virtuales sincrónicas de 3 horas y un trabajo final contemplado en 8 horas reloj.

Descripción del problema

El estudio de redes de computadoras requiere de la puesta en funcionamiento de diferentes infraestructuras, para el análisis de la configuración de los dispositivos y la caracterización de su comportamiento. En muchas ocasiones, es difícil contar con los elementos necesarios para poder implementar este tipo de arquitecturas, ya sea por la cantidad de equipos, como por los costos asociados. Como solución a este problema, la virtualización de los dispositivos permite trabajar en ambientes acotados, simplificando la implementación a una sola computadora o servidor (Klement, 2017). Atendiendo a esta situación, en múltiples instituciones educativas y de investigación, se propone el uso de entornos virtualizados para la realización de prácticas de laboratorio, permitiendo que cada estudiante pueda realizar la actividad en su computadora personal. Para ello, el curso “Introducción a la virtualización de redes” propone la presentación de múltiples programas de virtualización y emulación a integrar en plataformas que permiten su interconexión (Alessio, Langevin, Armitage, Sekar y Daniels, 2008).

Para llevar a cabo la integración e interconexión de estos programas en distintas plataformas, los estudiantes necesitan comprender diferentes fuentes bibliográficas relacionadas con esta temática específica publicadas en inglés. En este contexto, muchos manifiestan dificultades para acceder a estos materiales y resaltan la necesidad de desarrollar diferentes habilidades para ser capaces de comprender estos textos.

Advirtiendo estas dificultades, los docentes de Inglés Técnico I e Inglés Técnico II conjuntamente con los docentes de Arquitectura de redes y Tráfico comenzamos a trabajar de manera colaborativa y planificamos este proyecto intercátedra. Esta experiencia tuvo como objetivo no solo el estudio de algunas alternativas para la virtualización de redes, sino también el trabajo con diferentes actividades y el desarrollo de estrategias para abordar los materiales en la lengua extranjera. Desde el área de redes de datos, propusimos diferentes tutoriales que explican, paso a paso, la manera de implementar soluciones en redes. Éstos son recursos multimediales que mantienen varios canales de comunicación mediante información auditiva y visual en inglés. Sin embargo, como mencionamos

anteriormente, los estudiantes generalmente presentan dificultades para comprender contenidos en este idioma, ya que se caracterizan por un lenguaje técnico que les puede resultar complejo. Esta misma problemática se presenta generalmente al momento de comprender las instrucciones de los programas. Por otro lado, como trabajo final de este curso extracurricular, los estudiantes deben escribir un informe en inglés con el objetivo de demostrar la implementación de la virtualización de redes, poniendo en práctica las diferentes herramientas presentadas y trabajadas en el curso. La escritura de este informe representa un doble desafío para los estudiantes ya que deben no sólo integrar los contenidos abordados desde las materias Arquitectura de redes y Tráfico, sino también ser capaces de demostrar que han comprendido los géneros disciplinares trabajados y de escribir un informe en una lengua extranjera.

Frente a esta problemática, las docentes de Inglés Técnico identificamos una situación concreta a abordar: los estudiantes necesitan desarrollar diferentes estrategias para la lectura de los materiales bibliográficos y para la escritura de un informe final en inglés. Ellos deben ser capaces de aplicar lo leído y comprendido en los géneros disciplinares en inglés para así poder desarrollar e implementar programas de virtualización de redes. En este contexto, creemos que el trabajo interdisciplinario y las experiencias de enseñanza explícita con ayudas pedagógicas articuladas entre las cátedras Inglés Técnico I, Inglés Técnico II, Arquitectura de redes y Tráfico pueden ayudar a nuestros estudiantes a lograr sus objetivos.

Fundamentación

Un aspecto fundamental de nuestra propuesta pedagógica es el trabajo colaborativo entre las cátedras involucradas. En los últimos años la educación superior ha orientado sus prácticas de enseñanza y aprendizaje hacia un trabajo principalmente interdisciplinario. La interdisciplinariedad, según diferentes especialistas, representa una “estrategia pedagógica” que implica la interacción e integración de varias disciplinas y permite el diálogo, la colaboración y la reciprocidad entre éstas para lograr la “meta de un nuevo conocimiento” (Posada Álvarez, 2004; Van del Linde, 2007). La integración disciplinar es un aspecto fundamental de la flexibilización curricular, particularmente de los planes de estudio, que contribuye a formar profesionales más universales, capaces de enfrentar los constantes cambios de las competencias y los conocimientos (Carvajal Escobar, 2010). Las actividades académicas de integración disciplinar pueden además crear las condiciones que permitan a los estudiantes generar un pensamiento flexible y crítico, desarrollar y mejorar sus habilidades de aprendizaje, lograr una mayor comprensión de las fortalezas y limitaciones de las disciplinas, mejorar las habilidades para acceder al conocimiento adquirido y relacionar e integrar contextos diferentes (Ackerman, 1988 en Carvajal Escobar, 2010).

El trabajo intercátedra que planteamos en esta propuesta tiene como objetivos revalorizar la conexión e integración entre los contenidos transversales en los espacios curriculares mencionados, y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estas asignaturas, ya que, mediante la cooperación, los miembros de un grupo trabajan juntos para aprender y ayudarse entre sí con el fin de concretar una tarea dada (Johnson y Johnson, 1992, en Rinaudo y Vélez, 2000). El trabajo interdisciplinario entre los docentes participantes en esta experiencia intenta, además, lograr la transferencia de saberes de los estudiantes, es decir, favorecer su “habilidad de aplicar lo que ha sido aprendido en un determinado contexto a nuevos contextos” (Byrnes, 1996, en Rojas Serey, y Hawes Barrios, 2012 p. 64).

Nuestra propuesta didáctica se basa además en la pedagogía de género, un enfoque que pone énfasis en la enseñanza explícita de la lectura y escritura de los géneros, por medio de un proceso de andamiaje o ayuda pedagógica (Martin, 1999; Martín y Rose, 2012). Este enfoque también se nutre de líneas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos, que consideran el contexto social donde se producen y utilizan los géneros textuales, sus propósitos retóricos y las interacciones sociales entre los participantes de una comunidad discursiva disciplinar (Hyland, 2003, 2007; Swales, 1990).

Considerando este marco teórico-metodológico, nuestro trabajo propone la enseñanza explícita de la lectura de tutoriales escritos/ audiovisuales y de manuales para la virtualización de redes, y la escritura de un informe final integrador, siguiendo una secuencia didáctica que ofrece andamiaje al estudiante: preparación y modelado explícito del texto, observación, toma de conciencia y práctica guiada, comprensión y producción independiente de los géneros textuales. A partir del análisis de estos géneros textuales, los asistentes avanzan gradualmente hacia un manejo más autónomo de los mismos. Durante este proceso, la guía del docente se convierte en un “andamiaje” que acompaña el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo su autonomía con respecto a los textos que leen y escriben (Vygotsky, 1978, en Martin y Rose, 2012).

Esta propuesta pedagógica les permite adquirir no solo los conocimientos específicos de la disciplina sino también el lenguaje especializado, las características discursivas y lingüísticas de géneros disciplinares, y las habilidades necesarias para el desarrollo de programas de virtualización de redes en el área de Telecomunicaciones. El desarrollo de estos recursos les permitirá a los estudiantes el acceso y la participación en la cultura académica de la universidad y de la ingeniería (Muñoz, Garófolo, Padula, 2016).

Descripción de las actividades alfabetizadoras

La primera parte del curso “Introducción a la virtualización de redes” consistió en la exposición teórica de los conceptos de virtualización y emulación, seguida por herramientas que permitieran la implementación de dispositivos de red. Posterior a ello, se llevó adelante la presentación de plataformas para su integración en entornos virtuales. Por otra parte, se presentó el concepto de contenedores y herramientas para su aplicación en la virtualización de redes.

Para llevar a cabo estas actividades, consideramos adecuado aplicar el modelo de clase invertida, ya que el mismo “promueve que las categorías de orden inferior (recordar y comprender) sean desarrolladas fuera del aula, mientras que la clase presencial focaliza la atención en el logro de las categorías de orden superior (aplicar, analizar, evaluar y crear) [...] de tal forma que el docente pueda potenciar el momento más importante y relevante del proceso de aprendizaje de sus estudiantes para orientarlos, apoyarlos y retroalimentarlos oportunamente (Johnson y Renner, 2012 en Griffiths, Villarroel y Ibacache, 2016, p.2). En este curso se recurrió al uso de material multimedia para que los asistentes pudieran introducirse en los temas de forma autónoma antes de cada clase. Para ello, se compartieron (mediante el aula virtual de Google Classroom) diferentes videos tutoriales y manuales de instalación y configuración. Los criterios de selección de los videos incluyeron: la duración, (siendo esta del orden de 3 a 5 minutos) y el uso de diagramas o representaciones esquemáticas, que acompañen a la explicación en inglés. El contenido se incluyó directamente desde YouTube, promoviendo el uso de subtítulos en caso de dificultades al momento de comprender las explicaciones. Se consideró también la inclusión de oradores o voz en off de diferentes países, con el fin de promover la escucha de diferentes variedades del inglés.

Por otro lado, los tutoriales y manuales son de elaboración propia, acotando el contenido a los pasos necesarios para la puesta en funcionamiento de los diferentes entornos de red, virtualización de equipamientos y configuración de los dispositivos, haciendo foco en textos breves, con lenguaje sencillo. Estos escritos tienen soporte en los sitios oficiales de los programas utilizados, de forma tal de servir como mediación a un contenido más completo y complejo.

A continuación, se detallan las características principales y se muestran imágenes de algunos de estos materiales.

- Videos para la presentación de conceptos teóricos:

A partir de estos recursos audiovisuales se introdujo a los participantes a cada una de las temáticas, guiando el análisis por medio de formularios de google, como se explica posteriormente.



Figura 1. Capturas de pantalla de algunos videos donde se explican conceptos teóricos

- Videos con tutoriales de presentación e instalación de programas:

En particular, estos recursos detallan en forma secuencial todos los pasos que un usuario debe seguir para poder instalar o interactuar con cada software propuesto en el curso. Estos videos permitieron repasar procedimientos trabajados en clase, como también resolver problemas de implementación en forma individual, ya que desarrollan configuraciones básicas de principio a fin.

```
bash:~  
bash:~ vagrant ssh-config  
/opt/vagrant/bin/./embedded/gems/gems/vagrant-1.7.2/lib/vagrant/pre-rubygems.rb  
:31: warning: Insecure world writable dir /usr/local in PATH, mode 040777  
/opt/vagrant/embedded/gems/gems/bundler-1.7.11/lib/bundler/runtime.rb:222: warni  
ng: Insecure world writable dir /usr/local in PATH, mode 040777  
Host default  
  HostName 127.0.0.1  
  User vagrant  
  Port 2222  
  UserKnownHostsFile /dev/null  
  StrictHostKeyChecking no  
  PasswordAuthentication no  
  IdentityFile /Users/animath/Documents/junk/vagrant_tut/.vagrant/machines/defau  
lt/virtualbox/private_key  
  IdentitiesOnly yes  
  LogLevel FATAL  
bash:~
```

vagrant default username is vagrant

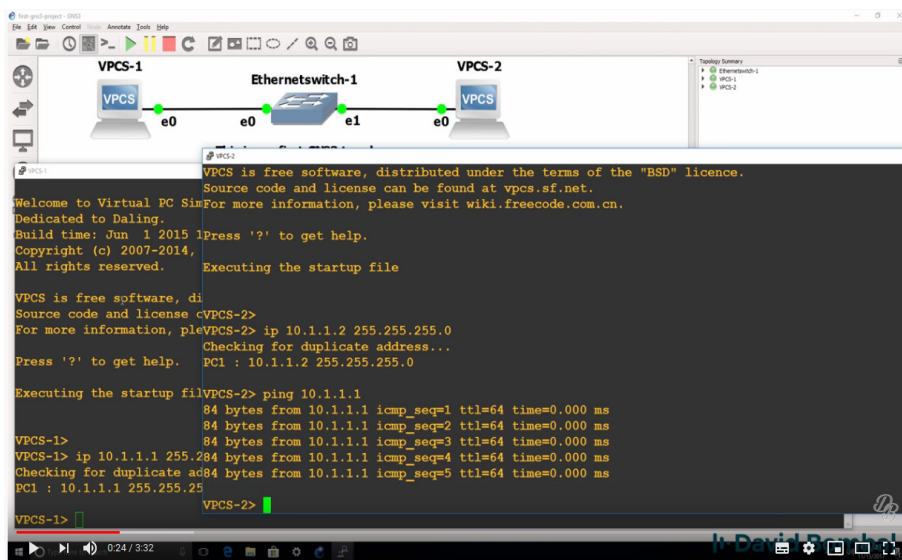


Figura 2. Captura de pantalla de videos con explicaciones de funcionamiento de programas

- Manuales de instalación y configuración

En estos textos se detallan los comandos principales que se necesitan para la instalación y configuración de los dispositivos virtuales. En la próxima sección, se explican las actividades de lectura y escritura desarrolladas desde la cátedra de Inglés Técnico.



Figura 3. Capturas de pantalla de dos tutoriales

Actividades de lectura

Durante el desarrollo de esta experiencia, la lectura y escucha de los tutoriales, videos y manuales fue acompañada por una secuencia didáctica que guió a los asistentes en la comprensión de la información. Esta secuencia incluyó actividades de reflexión, exploración y análisis de textos, andamiaje, interacción y colaboración entre docentes y estudiantes, ejemplificación y puesta en común (Muñoz, Garofolo, Padula, 2016).

La primera parte de la secuencia se centró en el análisis del manual o tutorial para la instalación de un software Vagrant. La primera actividad tuvo como objetivo propiciar la reflexión sobre este género. Incentivamos a los estudiantes a recordar y compartir experiencias previas con la lectura de tutoriales. Después de explorar este tutorial, mediante una discusión grupal y con la ayuda de una guía de preguntas, identificamos la fuente de publicación, el propósito comunicativo, y la audiencia a la cual está dirigido este género. Luego, para concientizar a los asistentes sobre la estructura retórica de un tutorial, les solicitamos formar pares o grupos y explorar la presentación y organización de la información del tutorial seleccionando e identificando en el mismo recursos lingüísticos (palabras, frases/expresiones) y no-lingüísticos (marcas gráficas como números y guiones, símbolos, imágenes, gráficos, entre otros) típicos de la estructura retórica de este género. Posteriormente, en una puesta en común, los estudiantes compartieron sus observaciones y discutieron las diferentes respuestas. A partir de esta discusión y con las explicaciones de los docentes, se sintetizaron las características principales de la estructura de un manual o tutorial: la portada, el título, el índice, las instrucciones para la instalación y configuración del software, acompañadas de imágenes y ejemplos, y la bibliografía.

La segunda parte de la secuencia se centró en el análisis de los recursos léxico gramaticales del manual o tutorial. En la primera actividad, los estudiantes observaron los principales comandos de configuración. Con la ayuda del docente del área de redes, pudieron familiarizarse con los elementos que componen estos comandos, los cuales incluyen palabras, números, símbolos y puntuación. Posteriormente, se analizaron las combinaciones posibles de los símbolos para obtener una sintaxis correcta y adecuada a la configuración planificada. En la siguiente actividad, los estudiantes conti-

nuaron analizando el vocabulario de esta sección. La consigna consistió en leer un listado de palabras técnicas o especializadas que aparecen en la misma sección y, según sus significados, relacionarlas con sus equivalentes en español, que fueron presentados de manera desordenada. Para realizar esta actividad, se incentivó el uso de distintos tipos de diccionarios. En esta instancia se concientizó a los estudiantes acerca de la importancia de conocer y manejar el vocabulario especializado de un texto ya que dicho vocabulario define aspectos centrales de la disciplina (la ingeniería), el subdominio (las telecomunicaciones) y el género (el tutorial o manual de instalación). Por otro lado, se instó a reflexionar sobre el rol fundamental del vocabulario técnico o especializado para poder hacer una primera aproximación al contenido del texto y como base para el campo semántico que define la temática. Al finalizar esta actividad, invitamos a los estudiantes a completar un mapa conceptual con las palabras técnicas trabajadas y a reflexionar sobre las relaciones entre este vocabulario y el propósito de la sección analizada. A partir de sus respuestas y con la guía del docente, se realizó una puesta en común y se discutió sobre la importancia del conocimiento disciplinar previo para establecer dichas relaciones.

Después de analizar el vocabulario especializado, las siguientes actividades se centraron en la identificación y el análisis de otros elementos lingüísticos de la sección. Con la ayuda de una guía de preguntas, los estudiantes observaron la presencia de recursos léxico-gramaticales frecuentes en un texto instructivo, secuencia textual característica de un manual o tutorial, tales como formas verbales en el modo imperativo presente, verbos modales que expresan obligación y posibilidad, conectores temporales que indican orden en una secuencia, y estructuras gramaticales que indican una condición para que se ejecute una acción de un programa o software. Luego, con la guía de los docentes de las cátedras involucradas, se sistematizaron los recursos léxico-gramaticales recurrentes en el texto, utilizados para introducir y explicar las instrucciones para instalar y configurar un programa o software. Finalmente, se llevó a cabo una discusión grupal en la cual se incentivó a los estudiantes a reflexionar sobre el predominio de este lenguaje en el género analizado y cómo esta característica se relaciona con el propósito comunicativo de un tutorial o manual de instalación.

En la última etapa de esta secuencia didáctica, se solicitó a los asistentes a elegir una sección de un tutorial o manual que necesitaran comprender para desarrollar o configurar una red virtual y luego aplicar las estrategias de lectura desarrolladas en las actividades anteriores, en este caso sin la asistencia del docente ya que fue una actividad que se realizó fuera de clase, de manera independiente. Mediante estas actividades se intentó promover la autonomía en los estudiantes, quienes deben interactuar con el género (tutorial o manual de instalación) fuera del ámbito de la clase y sin la ayuda del docente. El desarrollo de estas estrategias mediante un proceso de enseñanza- aprendizaje guiado y con andamiaje puede ayudar a los asistentes a adquirir conceptos, metodologías propias de su disciplina, y de esta manera, desarrollar su identidad disciplinar y participar en la cultura académica de la universidad y de la ingeniería (Muñoz, Garofolo, Padula, 2016).

- Formularios de google:

Luego de cada clase se propuso un formulario con actividades para realizar prácticas sobre los conocimientos impartidos, incluyendo arquitecturas de red para analizar la configuración y comportamiento de los dispositivos, así como preguntas para la revisión de los aspectos más importantes. En particular, en la edición 2020 del curso, se utilizó esta herramienta para afianzar conocimientos impartidos en “Arquitectura de Redes” a partir del análisis del comportamiento de protocolos de red.

Por otra parte, siguiendo el modelo de clase invertida, se utilizaron formularios a partir de los cuales se plantearon actividades para que los estudiantes pudieran trabajar el material audiovisual en forma autónoma. Las respuestas debían escribirse en inglés, lo que permitía un acercamiento y preparación para el uso de esa lengua antes de la escritura del trabajo final. Dichas respuestas fueron especialmente útiles para la planificación de algunas de las actividades de las clases presenciales, ya que se trabajó sobre las ideas y las dudas de los estudiantes que surgieron después de interactuar con los videos.

Homework

*Obligatorio

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Situation 1 - Network with a hub

Configure the right computer in the same network of 192.168.1.104. Which IP and mask have you configured? Why? *

Tu respuesta

Can VPC 192.168.1.104 receive "pings" from VPC 192.168.10.101? Why (not)? *

Tu respuesta

Can VPC 192.168.1.104 see "pings" from VPC 192.168.10.101 to 192.168.10.102? Why (not)? *

Tu respuesta

Figura 4. Formulario Google

Actividad de escritura: informe final

Como trabajo final del curso, se solicitó a los asistentes la elaboración de un informe en inglés. El mismo consistió en tres secciones: la introducción, que presenta el propósito del trabajo, el desarrollo, donde se detallan las herramientas utilizadas paso a paso y los procedimientos llevados a cabo durante el proceso de virtualización de redes, y la conclusión, que destaca las ventajas de las herramientas empleadas y sintetiza una apreciación personal de lo aprendido.

Para el desarrollo de la habilidad de escritura de un informe en inglés, las docentes de lengua les presentamos ejemplos prototípicos de informes y trabajamos de manera conjunta con los estudiantes en la organización de las secciones y las estructuras léxico-gramaticales características en este tipo de texto. Durante esta parte de la experiencia, consideramos el modelo para el desarrollo de la escritura propuesto por la pedagogía de género, que consta de las siguientes etapas: 1) la deconstrucción del género 2) el diseño del texto y la construcción de ejemplos prototípicos en forma conjunta y 3) la construcción autónoma y edición de los propios escritos (Rose y Martin, 2012). Como primera actividad, trabajamos con la deconstrucción del género textual; de manera grupal se analizaron distintos modelos prototípicos de informes y se identificaron las funciones retóricas de cada una de sus partes. Como segundo paso, analizamos un modelo de informe a nivel léxico-gramatical y comenzamos con la construcción conjunta de ejemplos prototípicos del informe final. Para esto, se trabajó explícitamente con actividades de lengua (gramática y vocabulario), con el fin de identificar y poner en práctica las estructuras léxico-gramaticales más frecuentes del informe. Además, se les solicitó que comenzaran a escribir un borrador del informe final en grupos. Por último, se avanzó hacia la última etapa del modelo para el desarrollo de la escritura propuesto por la pedagogía de género: la construcción autónoma y edición de los escritos. En esta etapa, se acompañó a cada estudiante en la escritura autónoma de su informe, ofreciendo nuestra guía y asesoramiento.

Implicancias de las actividades alfabetizadoras para el equipo docente y los estudiantes

A partir de esta experiencia se generó un grupo de trabajo interdisciplinario que integró a docentes de la cátedra de Redes, con profesoras pertenecientes al área de Inglés Técnico de la Facultad de Ingeniería, UNRC. Este encuentro nos permitió, inicialmente, discutir y abordar las necesidades que los docentes de años superiores de la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones advierten sobre el manejo del idioma inglés para la interacción con materiales bibliográficos en esa lengua.

Considerando el rol del docente, esta experiencia propició el rol de tutor o facilitador al momento de la selección del material y durante el dictado de las clases. Desde esta función, los docentes de este curso incentivamos, en todo momento, a que los estudiantes asistentes trabajaran con autonomía durante el proceso de la lectura y comprensión de los textos y el material audiovisual. Por otra parte, promovimos la formación crítica ante la búsqueda y análisis de textos en la lengua extranjera. Todas estas decisiones estuvieron basadas en el modelo de aula invertida, el cual “promueve el aprendizaje activo y la autonomía de los estudiantes, mientras que el docente se convierte en un guía y facilitador en lugar de un mero transmisor de conocimiento. Además, se fomenta la interacción social y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes dándoles especial relevancia a estos aspectos” (Griffiths y otros, 2016, p. 2-3).

Con respecto a los estudiantes, esta experiencia favoreció la transferencia y aplicación de contenidos y habilidades desarrolladas previamente a un nuevo contexto de aprendizaje. Este curso extracurricular les permitió a los estudiantes aplicar las habilidades y estrategias de lectura que adquirieron en años anteriores durante el cursado de *Inglés Técnico I* e *Inglés Técnico II*. Al realizar este curso en una etapa más avanzada de la carrera y con mayor conocimiento disciplinar, los estudiantes lograron desarrollar y aplicar sus destrezas en el uso del inglés en contextos específicos de virtualización de redes.

Es importante destacar además que esta propuesta pedagógica de lectura y escritura fue acompañada por instancias de práctica oral de la lengua inglesa. El dictado de las clases se desarrolló principalmente en inglés, con el soporte de presentaciones en esta lengua, y se alentó a los estudiantes a realizar sus preguntas o intervenciones en ese idioma también. Muchos de ellos lo hicieron y otros se sintieron más cómodos expresando sus ideas en español. Igualmente, todos manifestaron comprender las explicaciones de los docentes y las devoluciones en inglés de los demás compañeros. Esta interacción visual, auditiva y oral en la lengua extranjera fue, sin dudas, un cambio considerable al interior de las cátedras y redundó en beneficios tanto para los docentes como para los estudiantes asistentes.

Conclusiones y reflexiones finales

Al finalizar el curso, los estudiantes expresaron sus opiniones y valoraron esta experiencia alfabetizadora positivamente. Ellos manifestaron que este curso representa una propuesta valiosa, ya que mucha información se encuentra disponible solo en inglés y resultan necesarios espacios para practicarlo. Particularmente, destacaron la posibilidad de continuar trabajando la habilidad de la lectura de géneros textuales en contextos específicos disciplinares y resaltaron la relevancia de aprender vocabulario y estructuras técnicas relacionadas directamente al campo disciplinar de la ingeniería en telecomunicaciones. Algunos señalaron también la importancia de estos espacios para poder adquirir habilidades para futuros trabajos o entrevistas laborales donde el inglés sea un requisito. Además, valoraron de manera positiva el aprendizaje de nuevas herramientas que son útiles para la virtualización de redes. Otros manifestaron que fue una oportunidad para ponerse a prueba sobre cuánto pueden entender y comunicarse en inglés.

Con respecto al trabajo final, los estudiantes señalaron que esta evaluación fue una instancia importante para integrar y poner en práctica habilidades de lectura y escritura en inglés. Algunos de ellos también opinaron que se deberían haber incluido más actividades relacionadas a la escritura del informe, lo cual es un aspecto que no llegamos a cubrir en profundidad por cuestiones de tiempo. Pudimos observar algunas dificultades en la presentación del informe final escrito en inglés, requisito necesario para la aprobación del curso. Se mostraron más seguros quienes poseían formación previa en academias o cursos dictados en forma curricular en la universidad, lo que indica una clara desventaja para quienes no cuentan con dicha formación. Esto demuestra que la escritura en esta lengua extranjera constituye una gran limitación para muchos estudiantes, para quienes el idioma se puede presentar como un impedimento en el futuro desarrollo de sus actividades como profesionales. Estas limitaciones claramente sugieren la necesidad de continuar diseñando propuestas pedagógicas que acompañen a los alumnos en los procesos de lectura y escritura de géneros disciplinares en inglés y creando nuevos proyectos interdisciplinarios que promuevan la alfabetización académica.

Finalmente, los estudiantes sugirieron una mayor carga horaria en el dictado del curso para profundizar en algunos temas de interés centrales de esta propuesta. Muchos de ellos valoraron positivamente la integración de inglés dentro de un curso relacionado con la carrera y manifestaron que esta iniciativa debería continuar, incluyendo otras actividades que impliquen no sólo la habilidad de la lectura, sino también la de habla y escritura. Resaltaron que este curso “dejará la puerta abierta” para que otros profesores de la carrera tomen la iniciativa e intenten integrar el idioma a las actividades de grado.

Este curso ha resultado en una experiencia enriquecedora al propiciar la interacción y el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes años de la carrera Ingeniería en Telecomunicaciones. Independientemente de los contenidos que se desarrollaron, logramos discutir y acordar sobre la necesidad e importancia del desarrollo de habilidades para el uso de la lengua inglesa en la carrera. Por un lado, esta actividad nos permitió tomar conocimiento sobre algunas necesidades con respecto a la lectura y escritura en la lengua extranjera en las materias de años superiores. Por otra parte, este proyecto posibilitó la interacción y el trabajo colaborativo entre las docentes de Lengua y los docentes de Telecomunicaciones, lo cual contribuyó en la toma de decisiones para la selección de contenidos y géneros específicos en las asignaturas involucradas.

Esta propuesta didáctica representa una actividad innovadora en la Facultad de Ingeniería, ya que ha sido el primer curso extracurricular en inglés que ha integrado el trabajo interdisciplinario, el modelo de aula invertida y una metodología de enseñanza explícita basada en el andamiaje y ayudas pedagógicas. Esta experiencia alfabetizadora ha permitido a los estudiantes desarrollar las habilidades de lectura y escritura de géneros específicos del área de la virtualización de redes y, de esta manera, adquirir conocimientos disciplinares, desarrollar su identidad como participantes de la cultura académica de la universidad y de la ingeniería.

Referencias bibliográficas

- Alessio, G., Langevin, S., Armitage, W., Sekar, R. y Daniels, T. (2008). The role of virtualization in computing education. *SIGCSE Bull.* 40, 1 (March 2008), 131–132. DOI: <https://doi.org/10.1145/1352322.1352181>
- Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul.* No 31. 156-169.
- Griffiths, L.; Villarroel, R y Ibacache, D. (2016). Implementación del modelo de aula invertida para el aprendizaje activo de la programación en ingeniería. *Actas del XXIX Congreso Chileno de Educación en Ingeniería.*
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing.* 12: 17-29.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 language instruction. *Journal of Second Language Writing.* 16: 148-164.

- Klement, M. (2017). Models of integration of virtualization in education: Virtualization technology and possibilities of its use in education. *Computers & Education*. 2017. 31-43.
- Martin, J.R. (1999). Mentoring semogenesis: Genre-based' literacy pedagogy. En: F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London: Cassell.
- Martin, J. R., y Rose, D. (2012). Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school. London: Equinox.
- Muñoz, V., Garofolo, A., y Padula, M. (2016). Leer libros de texto en Ingeniería: propuesta de una secuencia didáctica basada en género para cursos de Inglés con fines específicos. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. Año 5, No 11.
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad, y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido el 10 de setiembre de 2020 desde <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- Rinaudo, M. C., y Vélez, G. (2000). *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Río Cuarto: Educando Ediciones.
- Rojas Serey, A. M., y Hawes Barrios, G. (2012). Articulación e integración en el currículum de formación profesional. *Revista de Docencia Universitaria* 10, 55-81.
- Van del Linde, G. (2007) ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, Año 4, No. 8. 11-13.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press. Glasgow.

- Sección 2-

Textos académicos, científicos y profesionales

Alfabetización entre viajes, museos y cuadernos

Romina Elisondo y María Fernanda Melgar

Facultad de Ciencias Humanas

Introducción

En el presente escrito narramos una experiencia innovadora en la que entran en juego contenidos curriculares, objetos, museos, viajes, emociones e historias. La experiencia es recuperada a partir del análisis de cuadernos de viaje escritos por estudiantes. Nos interesa compartir experiencias ya que consideramos que esta es una manera de potenciar nuevas innovaciones y generar espacios alternativos de enseñanza y aprendizaje. Coincidimos con Lucarelli (2004) en la necesidad de visibilizar las innovaciones educativas recuperando el rol de los docentes y los estudiantes en dichas propuestas. También, destacamos los planteos de la autora, que señalan el rol de las experiencias alternativas a lo tradicional, como verdaderos lugares de innovación, que son gestadas y desarrolladas por los docentes en su accionar diario; y que a veces quedan ocultas en la vida cotidiana institucional y sólo se hacen visibles hacia adentro del aula. La autora citada sostiene que las innovaciones en el campo didáctico curricular suponen prácticas de enseñanza que alteran el sistema de relaciones unidireccionales que caracterizan una clase tradicional. Además, generan rupturas con el estilo didáctico positivista que entiende al conocimiento como acabado y al estudiante como sujeto que lo recibe pasivamente. Lucarelli define a las innovaciones como “producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos” (2004, p. 512).

La innovación que compartimos en la presente comunicación se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación e Investigación de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) titulado *Experiencias de aprendizaje en contextos diversos. Buscando relaciones entre innovaciones y contenidos curriculares*, aprobado y subsidiado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Específicamente, es nuestro objetivo describir una de las actividades implicadas en el desarrollo de una unidad didáctica sobre historia de la Psicometría en las asignaturas Teoría y Técnica de los Test (Licenciatura en Psicopedagogía) y Exploración Psicométrica (Profesorado y la Licenciatura en Educación Especial). La innovación estuvo organizada en diversas tareas: búsqueda de información en contextos virtuales, producción de textos y la visita a un museo de Psicología. La propuesta educativa pretendió potenciar en los estudiantes aprendizajes vinculados a la comprensión del pasado estableciendo puentes con el presente y proyectando desafíos futuros. Se propuso a los estudiantes visitar el museo como oportunidad de aproximación a historias construidas respecto del campo de la psicología. Los museos permiten comprender tradiciones, lógicas y tensiones entre diferentes actores, grupos y comunidades científicas.

Los objetos juegan un papel importante en la innovación realizada. Los participantes aprenden interactuando con objetos dentro y fuera de los museos, en contextos presenciales y virtuales, siempre en relación con otras personas. Los artefactos culturales, portadores de historias, significados y sentidos diversos, median las interacciones con los otros en los procesos educativos. La experiencia desarrollada reconoce el carácter sociocultural de los procesos de construcción de conocimientos y amplía los contextos de enseñanza y aprendizaje más allá de las aulas. Nuestros estudios se basan en perspectivas socioculturales de la educación y la creatividad. Los objetos cuentan historias, su análisis permite comprender los modos en que las personas se relacionan con el mundo físico o social. Así, desde el campo de la Psicometría Educativa consideramos necesario preguntarnos ¿qué historias nos cuentan los test?

Una de las actividades principales de la secuencia fue la visita al Museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Especialmente, el viaje al museo se realizó, en 2017 y 2018, participaron 82 estudiantes mujeres (entre 20 y 40 años de las carreras Psicopedagogía y Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto). El objetivo de la secuencia fue promover la comprensión de la vinculación entre las herramientas técnicas de una disciplina y sus vinculaciones con el medio social en el que se origina. Es decir, potenciar en los estudiantes aprendizajes vinculados a la comprensión del pasado estableciendo puentes con el presente y proyectando desafíos futuros. Se propuso a los estudiantes la visita a un museo como oportunidad para aproximarse a historias construidas respecto del campo de la psicología. Como espacios repletos de objetos y relatos se constituyen en contextos propicios para la innovación educativa, se presentan como espacios de formación y escenarios didácticos que permiten generar propuestas educativas de experimentación directa con objetos y construcción de la dimensión histórica de las disciplinas (González y Piñeda, 2015). Se considera, que la experiencia educativa desarrollada amplía los contextos de enseñanza y aprendizaje más allá de las aulas. En estudios previos (Elisondo et al., 2019; Melgar, Elisondo y Donolo, 2020; Melgar, Elisondo y Busto 2019), las estudiantes señalaron aspectos positivos, como nuevas oportunidades para el aprendizaje colaborativo y la construcción de relaciones entre teorías y prácticas. Además, indicaron que las actividades les permitieron vivir experiencias significativas con compañeras y profesores, interactuar con diferentes objetos y ampliar el conocimiento sobre otros contextos de aprendizaje y posibles campos de desempeño profesional.

En el presente escrito nos interesa analizar especialmente a los cuadernos de viaje como dispositivos que permiten recuperar experiencias valiosas vinculadas a la innovación propuesta. Asimismo, entendemos a los cuadernos de viaje como textos que propician nuevas lecturas y escrituras en la Universidad. Los cuadernos aparecen como textos próximos a los sujetos, portadores de experiencias y relatos. La escritura cobra un sentido especial en estas producciones complejas que articulan diferentes espacialidades y temporalidades a partir de la confluencia de letras, imágenes, gráficos, mapas, planos, etc.

Los cuadernos de viaje como dispositivos

Proponemos la escritura de un cuaderno de viaje en tanto instancia para la reflexión sobre las experiencias educativas. El cuaderno es un recurso para recuperar y valorar las experiencias de las estudiantes, también es una práctica de escritura que habilita espacios de autonomía y libertad. Si bien damos orientaciones, no se plantean restricciones respecto de formatos y pautas formales. Consideramos a los cuadernos de viajes como dispositivos para propiciar prácticas novedosas de alfabetización en la Universidad. Prácticas que recuperen a los autores de los textos como productores de sentidos, vivencias y experiencias que vale la pena narrar, contar en primera persona. Como dispositivos de escritura, los cuadernos abren posibilidades al yo de narrarse en diferentes tiempos, espacios y formatos.

La escritura de diarios de viaje como procesos educativos que acompañan la formación no es un valor educativo en sí mismo, sino una condición desde la cual pensar a la educación como producción activa de conocimientos que articulan la subjetividad, la sensibilidad y la conceptualización, mediados por la creatividad y la libertad propia del género diario, habida cuenta de la colonización de las prácticas de aprendizaje por parte de la escolarización (Comas y Morawicki, 2015, p. 3).

Los cuadernos de viaje son oportunidades para que el Yo se narre, se constituya en autor y relator de sus propias experiencias. Los textos, como fábricas de historias (Bruner, 2003), permiten al yo construir relatos sobre experiencias de su vida, que de alguna manera forman parte de su identidad. Los cuadernos, dispositivos portadores de historias, son recursos propicios para la narración y la construcción del Yo. Los relatos también son construidos en diferentes tiempos y espacios narrativos del Yo.

El cuaderno es para nosotras una herramienta de evaluación de las actividades, pero también se configura en un espacio innovador propicio para generar nuevas prácticas de escritura que transciendan los formatos académicos. Coincidimos con Comas y Morawicki (2015) en que los cuadernos son dispositivos no-escolares que tienen la potencialidad de interpelar prácticas educativas hegemónicas y pueden aportar a la transformación de las lógicas de evaluación, recuperando los sentidos y significados construidos por los sujetos respecto de las experiencias educativas. Según Caironi y Fixman (2018) los cuadernos de bitácora en contextos educativos se encuentran en el diálogo con otros dispositivos y se caracterizan por la libertad y creatividad que otorgan al autor, la inexistencia de formatos fijos y la posibilidad de combinaciones de diferentes recursos (textos, imágenes, iconografías, etc.). En suma, se propone a las estudiantes contar experiencias vinculadas a una propuesta pedagógica que incluye un viaje educativo. Nos interesa recuperar sus voces desde un formato flexible que les permitan narrar experiencias utilizando diferentes tiempos, espacios y recursos. Asimismo, se pretende habilitar espacios para nuevas prácticas de escritura en la universidad, prácticas más próximas a las experiencias, los cuerpos y las emociones.

Decisiones curriculares para la innovación

La innovación emerge de la necesidad de incorporar a los programas de estudio de las asignaturas debates referidos a los contextos socio-históricos en los cuales los test psicométricos se crean y comienzan a ocupar un espacio en el campo de la psicología y la investigación de las diferencias individuales. Consideramos relevante abordar los instrumentos de medición recuperando una mirada histórica en relación con los contextos de surgimiento y producción, analizando tensiones entre sectores, debates y controversias. Los test son productos culturales que cumplen determinadas funciones sociales y representan posiciones en ciertas comunidades académicas. Interesa en esta mirada histórica reconocer que los test siempre son y han sido instrumentos para la toma de decisiones que afectan la vida de las personas.

La decisión curricular se sustenta en planteos referidos al currículo como campo de luchas de poder y síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa. El currículo emerge y se transforma mediante procesos de negociaciones, imposición y resignificación en diferentes niveles (De Alba, 1998). La innovación surge de cambios en la planificación curricular de las asignaturas, específicamente mediante la incorporación de una unidad didáctica referida a la historia de la Psicometría. Coincidimos con González y Piñeda (2015) en que el estudio de la historia de la Psicología genera espacios para reconstruir culturas científicas del pasado y cuestionar modelos del presente, reconociendo campos de lucha y poder entre diferentes grupos.

En el campo de la Psicopedagogía y la Educación Especial, consideramos relevante analizar historias respecto del uso de instrumentos de medición como así también los avances logrados en el contexto actual. En el ámbito académico observamos que las pruebas estandarizadas frecuentemente son cuestionadas o puestas en tela de juicio, sin reconocer sus particularidades y potencialidades prácticas en la evaluación diagnóstica. Comprender la historia de los objetos y las luchas de las que emergen pueden ayudarnos a entender posturas actuales y también reconocer desafíos para el futuro.

Acodamos con Bertoldi y Vercellino (2013) en la necesidad de construir espacios de reflexión epistemológica en la formación e investigación psicopedagógica. Las autoras proponen fomentar desde la formación académica dispositivos pedagógicos y de reflexión sobre la disciplina que sean una oportunidad para estructurar el pensamiento, crear contenidos no existentes, objetivar lo pensado para que se pueda revisar y comunicar. Asimismo, Bertoldi, Trovani Cayuqueo (2020) nos invitan a repensar la construcción de una cultura disciplinar atravesada por una dimensión histórica que permita comprender la constitución de las disciplinas como resultado de una estructura de relaciones de poder/saber entre los miembros de la comunidad científica y aquellos que se encuentran fuera de ella.

Reconociendo al currículum como síntesis de elementos culturales (De Alba, 1998) y a la historia y epistemología de las disciplinas (Bertoldi y Vercellino, 2016) como campo de discusión necesario en los programas de estudio, decidimos abordar desde una perspectiva histórica los instrumentos de medición que pueden utilizarse en el campo de la Psicopedagogía y la Educación Especial. Los contenidos curriculares incorporados a los programas refieren a historia de la medición psicológica en el mundo y en Argentina. La inclusión de estos contenidos supuso revisiones bibliográficas, selección de materiales curriculares (Ibarra, 2015; Klappenbach, 2006) y creación de actividades de aprendizaje. La incorporación de la unidad didáctica *Historia de la Psicometría* a los programas de las asignaturas constituyó el puntapié inicial de la innovación educativa. La innovación se sustentó en cambios curriculares y en decisiones epistemológicas respecto de la importancia de la historia en la comprensión de los contenidos específicos de las asignaturas. Se propone en los programas interpretar a los test como objetos que emergen en determinado contexto histórico para atender a demandas sociales y de las comunidades académicas. Asimismo, es relevante analizar procesos de validación de los test en diferentes momentos históricos a los efectos de interpretar los avances en los estudios psicométricos presentes. Comprender los usos actuales de los instrumentos de medición solo es posible a partir del análisis del pasado.

Una propuesta, muchas experiencias

La unidad didáctica tuvo por objetivo aproximarnos a una mirada sobre el surgimiento de la medición en Psicología como campo disciplinar que responde a determinadas demandas históricas y sociales. En este sentido, nos interesaba que las estudiantes se acercaran a una mirada sobre procesos a nivel mundial y en nuestro país en particular. Esta primera aproximación serviría de puente para analizar los objetos del Museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, como productos culturales de una época y de las formas del quehacer psicológico. Desde el punto de vista didáctico, la unidad se estructuró en actividades antes, durante y después de la visita a dicho Museo.

Antes de la visita. ¿Cómo se configura el campo de la medición psicológica en el mundo y en nuestro país? Para comenzar propusimos una clase tradicional en la que se trabajó con los planteos de Ibarra (2015), se presentaron ideas acerca de las demandas sociales de la medición en Psicología y principales tradiciones (EEUU y Alemania) en el mundo. Luego, se presentó la consigna de una tarea de alfabetización informacional, que implicó la búsqueda y selección de artículos científicos y la producción de un escrito colaborativo empleando la herramienta *Google Drive*. Para esta primera actividad se solicitaba: a) elaborar una *síntesis* en la que se recuperen aspectos relacionados a las *condiciones políticas, económicas, sociales, conceptuales e instrumentales* del surgimiento de la Psicotecnia a nivel internacional; b) elaborar una descripción sobre el desarrollo de la Psicología Experimental y Psicotecnia en Argentina considerando *teorías científicas, referentes (personas concretas), técnicas psicológicas, prácticas psicológicas e instituciones* y c) explorar y seleccionar un *instrumento psicométrico* de los siguientes museos virtuales: Psicología Experimental Piñero; Museo de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL en adelante) y Museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC en adelante).

Durante la visita. ¿Dónde está el Museo de Psicología? En este sentido, la primera actividad realizada al llegar a la Facultad de Psicología fue proponer la búsqueda del Museo. Los estudiantes circularon por el predio buscando un “gran edificio”. El Museo de Psicología de la UNC funciona dentro de la Biblioteca de la Facultad de Psicología, en una habitación en la que se encuentran expuestos algunos instrumentos psicométricos recuperados para su conservación. En este mismo espacio, funciona parte de un Archivo con los primeros trabajos realizados por egresados de la carrera de Psicología. En el espacio del museo, se comparten las ideas que tienen los estudiantes sobre museos, como “grandes edificios”. Los educadores nos comentan cómo se originó el museo de Psicología y qué funciones tiene en el marco de la UNC, además de un recorrido por actividades educativas y culturales que desarrollan (muestras en las Noche de los Museos y propuestas para el Día de los Museos). En un segundo momento, se pide a los estudiantes que exploren libremente el museo. Ellos,

se acercan, tocan los objetos, juegan con ellos. Luego, en una mesa, previamente seleccionados se presentan dos instrumentos y se trabaja en torno a los siguientes interrogantes: ¿qué miden?, ¿qué teorías los fundamentan?, ¿para qué sirven?, ¿se siguen usando? Se promueve el intercambio entre estudiantes y educadores. En este momento suelen recuperarse aspectos trabajados en los momentos previos a la visita, en clase.

Durante toda la visita los estudiantes fueron completando un *cuaderno de viaje personal*. Para la elaboración del cuaderno se presentaron algunas orientaciones generales. A continuación, mostramos a modo de ejemplo algunas ofrecidas por la cátedra.

Orientaciones para realizar el cuaderno de viajes personal

Antes del viaje

Registrar sensaciones, expectativas, ideas que surjan.

¿Cómo considera que se relaciona esta experiencia con su formación académica y profesional?

Otras cuestiones que se le ocurran...

Durante el viaje

Registrar desde el momento que salga de su casa rumbo a la Universidad: Sensaciones, expectativas, ideas, temores, obstáculos. Elabore un mapa trazando el recorrido que va realizando, las actividades en cada museo, registre aquello que le llame la atención, saque fotos, anote todo, todo, todo lo que crea, no descarte nada.

Trate de pensar durante el viaje cómo se relaciona esta experiencia con su formación profesional y académica.

¿Qué actividades piensa que podría realizar desde su rol psicopedagógico en cada uno de los museos visitados?

¿Qué fue lo más le gusto de cada museo? ¿Qué cambiaría? ¿Qué aprendió en cada museo?

Después de la visita

Cada una deberá presentar su mapa de viaje a las demás compañeras, brevemente contando su propio recorrido, agregar nuevos desafíos, pensar que otras cosas agregaría a la actividad para mejorarla

Esquema 1. Orientaciones para la elaboración del cuaderno de viaje. Fuente: Propuesta de trabajo Psicometría Educacional.

Después de la visita. Ya de regreso, en el contexto del aula, se propuso un encuentro de intercambio de experiencias. Cada estudiante acudió con su cuaderno de viaje y comentó sus aprendizajes, sensaciones, intereses, dudas y deseos. En el encuentro, fue posible escuchar cómo a través de una propuesta de trabajo se configuraron *distintas experiencias personales, sociales y culturales*.

Lecturas posibles de los cuadernos

Leer los cuadernos de viajes, implica la posibilidad de comprender una multiplicidad de experiencias. Las historias contadas podrían interpretarse de manera variadas, proponemos tres recorridos o perspectivas para la comprensión. El análisis preliminar de los cuadernos construidos por las estudiantes, nos permitió elaborar tres categorías: *Ver sin leer ¿Qué observamos en los cuadernos sin leerlos?*; *Leer para ver ¿Qué vemos cuando empezamos a leerlo?* y *Evaluación de la experiencia: relatos metacognitivos en diferentes tiempos de aprendizaje*

Ver sin leer ¿Qué observamos en los cuadernos sin leerlo?

Antes de leerlos, miramos y tocamos los cuadernos de viaje, las imágenes y las texturas en nada se parecen a los informes académicos presentados en otras ocasiones por las estudiantes. La mayoría no son hojas blancas A4 escritas en Arial o Time New Roman. Vemos papeles de colores, cartulinas floreadas, cintas de tela que unen las diferentes partes, dibujos, imágenes y textos en diversos formatos. Pocos cuadernos están escritos con algún procesador de texto, la mayoría fueron construidos a mano, de manera artesanal, aprovechando múltiples posibilidades de escritura, formatos de letras, colores y formas de resaltar contenidos.



Imagen 1. Diversidad de cuadernos, multiplicidad de historias. Fuente: elaboración propia.

A simple vista se observa un *cuidado estético* de las producciones, diseños particulares que acercan a los autores, a sus emociones, sentimientos, recursos y anhelos. Llama la atención el uso de diferentes recursos para mostrar emociones, en la mayoría de los cuadernos aparecen *emojis* distribuidos en las hojas. Caritas felices, corazones y aplausos inundan los cuadernos. Es difícil encontrar una linealidad, diferentes tiempos, espacios y emociones se yuxtaponen en las hojas. En casi todos los cuadernos encontramos fotos que permiten recuperar experiencias, especialmente imágenes con otras personas que dan cuenta de vivencias compartidas. Además, aparecen fotos de los objetos de los museos y de los edificios. Los bombones de *Quaker* preparados por los educadores del museo para darnos la bienvenida, no pueden ser olvidados y aparecen imágenes que testifican esta sabrosa experiencia. También vemos en los cuadernos mapas y planos que muestran espacios habitados y caminos recorridos. Del mismo modo, los calendarios y los relojes señalan tiempos transcurridos. Algunas líneas intentan articular tiempos y espacios en hojas que se configuran como territorios de experiencias. Los espacios del cuaderno están repletos de transgresiones y permisos de libertades, aparecen fotos, escritos y dibujos en los márgenes y en lugares inesperados.



Imagen 2. Recuerdos de la experiencia. Fuente: Elaboración propia.

Infinitas transgresiones, libertades y usos creativos aparecen cuando miramos, sin leer, los cuadernos de viaje. El cuidado estético al servicio de la narración del Yo se hace visible y palpable cuando tenemos los cuadernos en nuestras manos. Son bellas producciones a la vista y al tacto, producciones de personas que se construyen entre flores, recuerdos, emociones y bombones. Los cuadernos de viaje se presentan como oportunidades de externalización (Bruner, 1997). La principal función de toda actividad cultural colectiva es producir obras, que alcanzan una existencia propia. La externalización produce un registro de nuestros esfuerzos mentales, que se materializa en un producto. Las bitácoras se presentan como materializaciones de los pensamientos y vivencias de una forma más accesible a los esfuerzos reflexivos.

Leer para ver ¿Qué vemos cuando empezamos a leerlos?

Los textos consideran las sugerencias realizadas en la consigna, pero éstas se resignifican en función de las experiencias vividas y los aspectos más valorados y recordados de la propuesta pedagógica.

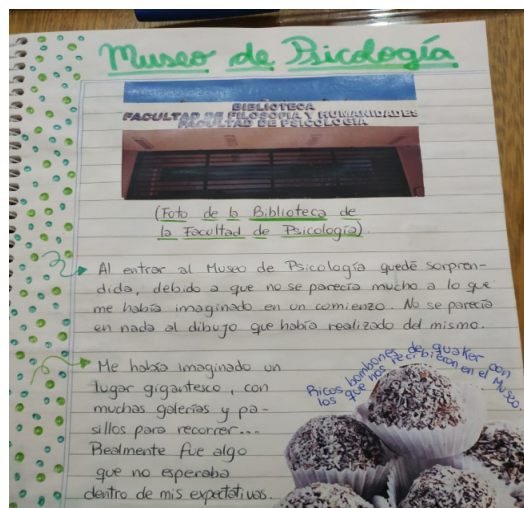


Imagen 3. De museos y bombones, relatos de una experiencia educativa. Fuente: elaboración propia.

Claramente aparece en los cuadernos el sujeto narrador de las experiencias, que generalmente están redactadas en primera persona del plural. Los textos narran historias recuperando vivencias, objetos, emociones, tiempos y espacios, mostrando las experiencias como procesos compartidos con

otros y con objetos de la cultura. Diferentes aspectos y momentos de la propuesta educativa son recordados por las autoras de los cuadernos, dando cuenta del carácter singular de las experiencias y también como estas transcurren en diversos momentos y espacios (Larrosa, 2006). En las producciones personales de las estudiantes se externaliza “un yo”, que ofrece un sistema conceptual que organiza un registro de encuentros agenciales con el mundo. Un “yo posible” que regula la aspiración, la confianza y los deseos (Bruner, 1997).

Evaluación de la experiencia: relatos metacognitivos en diferentes tiempos de aprendizaje

Los relatos previos al viaje muestran interesantes reflexiones sobre las expectativas y deseos vinculados con la propuesta: aparecen expresiones como alegría, entusiasmo, intriga, nervios, ansiedad, dolor de panza, placer de escaparnos de la Universidad...

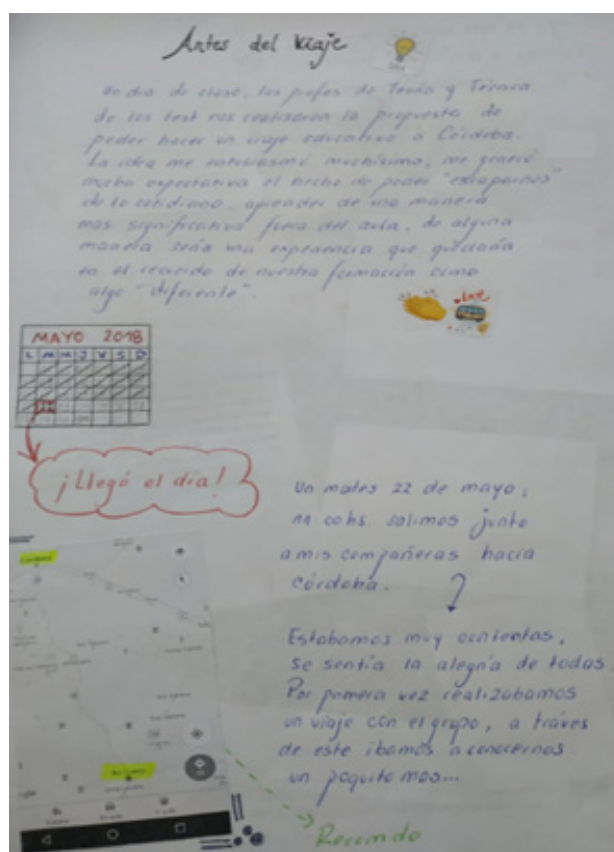


Imagen 4. Mapas de emociones. Registro de una experiencia. Fuente: elaboración propia

En los cuadernos también encontramos reflexiones metacognitivas posteriores a la experiencia entre las que se destacan aprendizajes vinculados a la historia de la psicometría y al uso de instrumentos de medición, conocimientos sobre museos como patrimonios y contextos educativos y reconocimiento de las potencialidades educativas de los viajes. Las autoras de los cuadernos también reflexionan acerca de la importancia de la experiencia como posibilidad de aprender con otras personas en contextos diversos. Las estudiantes identifican potenciales contribuciones de la experiencia en la formación académica y profesional: reconocen las posibilidades de nuevos aprendizajes que habilitan los museos y los viajes educativos e identifican interesantes líneas para intervenciones futuras que integren actividades de docencia, investigación y extensión. En los cuadernos, se presentan ideas sobre prácticas profesionales posibles en museos: actividades lúdicas, guías, obras de teatros y preguntas disparadoras.

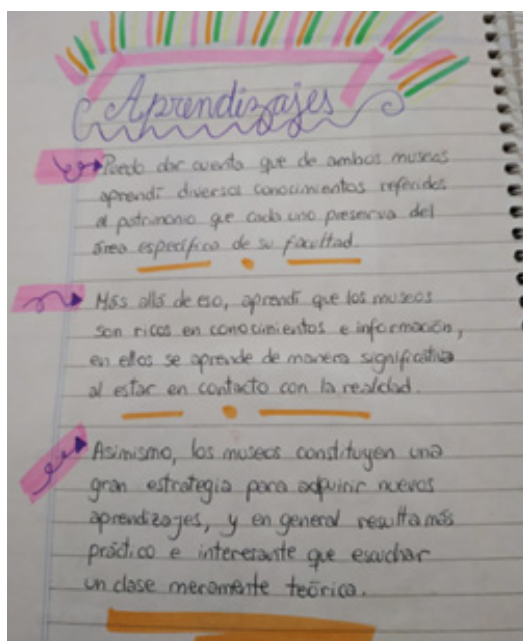


Imagen 5. Sobre los aprendizajes. Fuente: Elaboración propia

En suma, los cuadernos no solo permiten narrar experiencias, sino que también generan espacios para la reflexión sobre los propios aprendizajes y las potencialidades de las experiencias para prácticas futuras. Al igual que Comas y Morawicki (2015) y Caironi y Fixman (2018), consideramos que los cuadernos de experiencias pueden ser interesantes herramientas para la evaluación de propuestas educativas que recuperan no solo aprendizajes construidos sino reflexiones sobre vivencias y procesos constructivos de conocimientos.

Consideraciones finales

Subrayamos la importancia de contar experiencias innovadoras, compartir con otros, nuestros objetivos y desafíos, consideramos que este es uno de los caminos para co-construir espacios educativos transformadores. Los museos aparecen como aliados en esta búsqueda de entornos propicios para el aprendizaje colaborativo. Los museos y los objetos que en ellos se encuentran cuentan historias que son relevantes para la formación integral de las personas. La experiencia narrada intenta promover en los estudiantes reflexiones respecto de los procesos de construcción de las disciplinas y de las herramientas que en ellas se generan. Los test son objetos que emergen de debates, tensiones y posturas divergentes en las comunidades científicas.

Los test que *viven* en museos interpelan a los estudiantes respecto de diferentes modos de acción, teorización y validación. Los usos actuales de los instrumentos pueden comprenderse a la luz de los avances logrados en los campos de investigación. Los museos juegan un papel importante en la innovación educativa en tanto espacios que cuentan historias y también ocultan, inviabilizan y *olvidan* producciones, relatos y sentidos. Objetos del pasado y del presente pueden ser cuestionados a partir de las historias recuperadas en los museos. Multiplicidad de posturas, instrumentos, argumentos y controversias pueden hallarse en las disciplinas y en los museos.

Las innovaciones educativas en museos claramente trascienden los procesos de apropiación de contenidos curriculares específicos de las asignaturas. Las propuestas en museos generan espacios para la interacción con objetos y personas más allá de disciplinas específicas, propiciando diálogos interdisciplinarios. Asimismo, promueven la construcción de conocimientos procedimentales y actitudinales vinculados al aprendizaje en contextos no formales y la reflexión histórica sobre las ciencias. Los objetos nos dicen muchas cosas, nos cuentan secretos sobre dilemas teóricos, técnicos y éticos del pasado (y tal vez, del presente y del futuro).

Los cuadernos como objetos contruidos a partir de la experiencia educativa habilitan narraciones y relatos que organizan nuestras vivencias, posibilitando construir un *lugar* para nosotros mismos, en el posible mundo al que nos enfrentamos. Los textos elaborados en los cuadernos se presentan como historias que significan un particular modo de ser y estar, de subjetivar la educación. En términos de Bruner (1997) los cuadernos habilitarían la posibilidad de externalizar y materializar las experiencias personales, posibilitando el encuentro con otros, la negociación de significados colectivos. Cada texto producido, se presenta en un plano singular y subjetivo, pero a la vez formando parte de la trama colectiva, de las producciones sociales enmarcadas en un viaje educativo, una visita al museo, en una experiencia en la uni...

Referencias bibliográficas

- Bertoldi, S., Trovani, A., y Cayuqueo, V. (2020). ¿Es posible pensar a la psicopedagogía en términos de disciplina? Contextos de Educación, 28. Disponible en <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1068>
- Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. Pilquen-Sección Psicopedagogía, 10, 1-9.
- Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2016). Formación psicopedagógica y Epistemología. Contextos de Educación, 20, 1-8. Disponible en <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/viewFile/404/355>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Caironi, S. y Fixman, V. (2018) Bitácoras IV Jornadas de Formación Docente. III Jornadas sobre las Prácticas en la Enseñanza en la Formación Docente. Disponible en https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/2139/2018_JPFD_Caironi_Fixman.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comas, K., y Morawicki, M. K. (2015). El cuaderno de bitácora como proceso educativo. *Actas de Periodismo y Comunicación, 1*. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53569/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito, y perspectivas*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.
- Elisondo, R; Melgar, M. F; Stoll, R. López, N, Vaiman, M. y Muratore, M. (2019) *Experiencias de aprendizajes en contextos diversos. Una película en rodaje*. En Vogliotti, A., Ledesma, M. L., Roldan, C., y Clerici, J. *Creer, crear y crecer a través de las innovaciones pedagógicas. Experiencias valoradas en la enseñanza de grado*. Río Cuarto: Unirio Editora.
- González, E. N., y Piñeda, M. A. (2015). El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis (Argentina). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 444-457.
- Ibarra, F. (2015) Psicotecnia. Historia de un encuentro entre Psicología y Técnica. *Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*, 11, (2), 71-85. Disponible en http://www.aesthetika.org/IMG/pdf/71-85_ibarra_origenes_de_la_psicotecnia.pdf
- Klappenbach, H. (2006) Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27, 109-164. Disponible en http://www.cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/37757_2015828.pdf
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- Lucarelli, E. (2004) Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação*, 27 (54), 503-524. Disponible en http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/LUCARELLI%20Pr%C3%A1cticas%20Innovadoras_0.pdf
- Melgar, M. F; Elisondo, R y Busto M. I (2019). Innovación educativa y museos: puentes entre teorías y prácticas. *Revista de Didácticas Específicas*, 20, 25-44. Disponible en <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas>
- Melgar, M. F; Elisondo, R y Donolo, D (2018). Experiencias en museos. Zonas educativas posibles. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 53, 241-256. Disponible en <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/333/360>

Un puente entre el secundario y la universidad

Juan Guido Hernández Guido y Sofía Berardo

Facultad de Ciencias Humanas

Presentación del trabajo y contexto en el que se desarrolla

El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto PELPA, particularmente, desde la mirada de la publicación de las experiencias reunidas, con el objetivo tanto de ordenarlas y repensarlas, como así también de transmitirles a otros docentes para la adaptación a sus propias experiencias en educación.

La intención es poder analizar brevemente las prácticas, los fundamentos, los objetivos, y en definitiva el *dispositivo* estratégico construido con los integrantes de las Cátedras de Derecho Romano y de Derechos Privado IV de la Carrera de Abogacía de la UNRC a partir de la formación y aplicación del Proyecto: “*Prácticas de lectura comprensiva en la resolución de casos en primer año y argumentación jurídica en la producción de notas a fallo en tercer año, en la carrera de Abogacía*”. En particular, abordaremos su aplicación en el primer año de la carrera de Abogacía en la Cátedra de Derecho Romano.

El proyecto como dispositivo

Aludimos al concepto de *dispositivo*, tomándolo de Souto, definiéndolo “*como espacio estratégico en una red de relaciones y como combinatoria de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa, respondiendo a las situaciones cambiantes en las que opera*” (1999, p.104-105). Es decir, que en la realización de los objetivos, fundamentación e implementación del proyecto analizado, no hemos querido simplemente aplicar una técnica o una estrategia didáctica, sino que quisimos llegar más lejos, intentamos construir un espacio estratégico que combinara distintos elementos complejos con el fin de dar respuesta a problemas y necesidades que podíamos observar en nuestra práctica docente.

En la fundamentación del Proyecto denunciamos las dos grandes problemáticas que buscamos enfrentar y que no son exclusivas de nuestras Cátedras, sino de toda la Universidad: “*el bajo rendimiento en el primer cuatrimestre y el alto nivel de deserción.*”

“El oficio de ser estudiante”

Cualquier docente del nivel superior que se encuentre en el cursado de los primeros años de la cualquier carrera, puede ser testigo de la gran brecha (y que en algunos casos se convierte en un abismo, fruto de diferencias sociales y culturales) que existe entre el nivel secundario y el nivel universitario. El estudiante está obligado a aprender a manejarse en un mundo totalmente distinto: pasa de estar siempre en la misma aula a ir cursando en diferentes aulas; de pocos compañeros a muchos; de la presencia del preceptor a la de una bedelía que coordina los horarios y el uso de las aulas; de evaluaciones a parciales y finales; de promedios para “no llevarse la materia” a parciales que deben aprobar para regularizar (y a entender las calidades de quedar libre, regular o a promocionar); de timbres y espacios de recreo a horarios que se continúan de una materia a otra y en donde el descanso de-

pende del ritmo que el docente les marque aunque con la posibilidad de ir y venir con una libertad que no tenían; de pedir permiso para ir al baño a simplemente levantarse e ir; de una institución relativamente pequeña como es la escuela a pasar a compartir espacios nuevos donde comparten con centenas de carreras distintas; de un objeto de estudio más reducido a grandes cuerpos de conocimiento más complejos y especializados; y así podríamos seguir en un sin número de diferencias que se acrecientan cuando pensamos -por ejemplo- en estudiantes de otras localidades.

Como respuesta, queremos construir puentes sobre esa brecha, y por eso podemos observar en la redacción de los objetivos del proyecto:

“1-Generar estrategias de enseñanza que permitan facilitar prácticas de lectura y escritura en los estudiantes en el marco de la Alfabetización Académica.

2-Conformar equipos de trabajo colaborativo inter-cátedras que logren articular los saberes propios de la disciplina con las prácticas de lenguaje y pensamiento propios del ámbito académico en el campo disciplinar de las ciencias jurídicas.

3-Propiciar la lectura comprensiva y las diversas formas escritas de la argumentación por parte de los estudiantes aplicando estrategias de aprendizaje adecuadas al derecho.

4-Favorecer el aprendizaje colaborativo y la meta-cognición en los estudiantes de primer año y de tercer año de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

5-Elaborar materiales de estudio para favorecer la lectura comprensiva de las asignaturas involucradas.

6-Uso de recursos tecnológicos que permitan crear nuevos entornos de aprendizaje y faciliten a los estudiantes procesar, transformar y compartir grandes cantidades de información.”

Se trata de Alfabetizar al estudiante en general en el ámbito universitario, y en particular en la propia disciplina que es el derecho, de lograr facilitar y contribuir a la formación de ese “*oficio de ser estudiante*” del que habla Bracchi, entendido como “*los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario*” (2016, p. 8).

Quisimos cambiar esas formas de relacionarse con el saber y los modos de sociabilidad con nuevas estrategias, ya que aspirábamos a que el estudiante pudiera “encontrarse” rápidamente en la universidad, sentirse parte –porque realmente forma parte y de una manera esencial-, y pudiera enfrentarse a las complejidades, exigencias, desafíos y responsabilidades que trae la universidad. Un estudiante que perdimos es la pérdida de un futuro cambio social, de una mirada única que pudo haber hecho como profesional de nuestro campo disciplinar, y sobre todo, es una pérdida para la sociedad que hace la inversión de pagar los gastos que trae aparejado formar en Universidad Pública de manera gratuita para sus estudiantes con el fin de lograr los profesionales que le ayuden a contribuir al cambio de una sociedad mejor.

Articulación Teoría y Práctica

En la fundamentación del proyecto sostenemos:

(...) que debe ser fundamental, dar sentido a lo que se aprende, y en ese sentido creemos que deben conectarse los aspectos teóricos propios del campo disciplinar en general y los principios básicos del Derecho Romano (asignatura de primer año) y de los Derechos Reales (asignatura de tercer año), con situaciones fácticas, que permitan a los estudiantes comprender la génesis, evolución y vigencia de las instituciones jurídicas del Derecho Privado.

Este afán que tenemos por una enseñanza que articula teoría y práctica, es anterior al proyecto, y es por eso que nos hemos esforzado –aunque debemos decir que es algo que existía aún antes de que formáramos parte del equipo de Cátedra- por llenar nuestras clases de la conjunción de los principios teóricos del campo disciplinar con su aplicación en situaciones concretas.

Una de las estrategias didácticas que más utilizamos es “la resolución de casos”, que en simples palabras se trata de proponer situaciones fácticas para ser resueltas con el marco teórico aprendido. Ello se incorpora en distintas oportunidades del cursado: después de desarrollar una unidad temática, durante las clases prácticas, como modo de repaso, mediante la “aula ampliada” que hemos desarrollado al enviar y recibir trabajos y realizar las respectivas devoluciones a través de un e-mail de la Cátedra paralelamente al desarrollo de las unidades en el marco propiamente áulico. Creemos y estamos convencidos que esta modalidad de trabajo achica las distancias entre los alumnos y el profesor y sobre todo acerca a los estudiantes entre sí, ya que la mayoría de las veces trabajan en forma grupal, lo que resulta más enriquecedor para los alumnos porque les permite, no solo sentirse parte de este nuevo mundo que es la universidad, sino también crear nuevas relaciones y grupos de estudio donde comparten ideas e intercambian opiniones. Los alumnos vienen de una modalidad de enseñanza donde el contenido se aprende de memoria, lo que resulta imposible en la universidad debido a que los mismos varían ampliamente en relación a su cantidad y complejidad, concluyendo en frustraciones y posterior deserción.

Por ello, es de vital importancia que los alumnos, aprendan tanto el contenido teórico de la materia, como así también que tengan la capacidad de razonar y llevar ese contenido a casos concretos. Estamos orgullosos de ser testigos de cómo esta modalidad de trabajo ha ido cambiando el aprendizaje de los estudiantes de primer año, es maravilloso ver como “jugando a ser ya profesionales” tratando de aplicar lo aprendido a una situación práctica en concreto, como realizan lecturas más comprensivas, planteando y replanteándose entre ellos y al profesor otros supuestos fácticos, y como todo ello se ve gratificadamente reflejado en los resultados positivos de los exámenes.

La lectura comprensiva como herramienta fundamental

En el uso de la “resolución de casos” como una de las estrategias didácticas más importantes utilizadas para el desarrollo de nuestro dispositivo, aparece una herramienta que resulta fundamental: la lectura comprensiva. Ella se estimula a través de una serie de etapas que se desarrollan en el aula, que varían en función de las necesidades de los estudiantes y de la etapa en que ellos se encuentran. Por ejemplo, la necesidad de un alumno en la realización de un glosario suele ser mucho más necesaria al comienzo del cursado que al finalizarlo.

La lectura comprensiva, especialmente aplicada a la resolución de casos, implica el reconocimiento de los personajes que aparecen en el caso, una descripción del problema o nudo que se desarrolla, el análisis en relación al encuadramiento jurídico que puede realizarse, la descripción de las soluciones a las que puede arribarse y de sus fundamentos.

Pero también implica el desentrañamiento de conceptos jurídicos técnicos aún no conocidos por el estudiante, un acercamiento progresivo a los mismos, el acompañamiento en el ejercicio de formar glosarios con las palabras desconocidas de nuestro idioma, pero también de algunas palabras en latín que resultan de uso hasta nuestros días y que forman parte del estudio de la materia.

El desarrollo progresivo de esta herramienta redundará en una apertura en el alumno, en la posibilidad de una lectura meditada y significativa, que da un salto desde el “repetir” a llegar a la reelaboración propia, a lograr “hacer suyo” el texto que está leyendo. Al respecto, resultan muy importantes las pausas que como docentes hagamos en las lecturas colectivas, en donde confrontamos y corroboramos que esté leyéndose con conciencia y comprensión y podamos ofrecer algunos elementos auxiliares si el caso lo requiere, como ejemplos o analogías que achiquen las distintas que el estudiante podría tener en relación con el texto.

“El oficio de ser docente”

Como complemento de esa mirada acerca de la articulación teoría-práctica y de la lectura comprensiva en la resolución de casos problemáticos enfocada en el estudiante, no queremos dejar de hacer referencia a nuestro propio ejercicio como docentes; a manifestar que éste implica un constante ensayo y error, un reflexionar continuo de la práctica para su reelaboración para nuevos ejercicios posteriores. Y la aplicación de este proyecto no es la excepción.

Compartimos lo que sostiene Davini (2008) al decir que:

Como en todo ejercicio de una profesión, una buena parte del “oficio” de enseñar se desarrolla en las experiencias prácticas: actuar en contextos concretos, atender a una diversidad de sujetos, trabajar sobre distintos contenidos, elaborar alternativas prácticas, aprender de la propia experiencia. No se trata de la simple suma de “años de oficio” sino de la capacidad de reflexionar y decantar la propia experiencia. (...) A su vez, la existencia de estos conocimientos y criterios de acción serán reflexivamente analizados en función de casos, sujetos y ámbitos concretos, y reelaborados ajustándolos a las actuaciones particulares. Pero ello no elimina el valor de las normas y criterios generales. Por el contrario, en cualquier profesión, ellos son bases para las decisiones particulares.

Agregamos que los modos en los que el docente aborda los temas de su campo disciplinar, expresado en la manera en que considera y recorta los contenidos, desde donde se posiciona para considerar al aprendizaje, los vínculos que va generando desde la clase y las practicas necesarias para su profesión, las actividades metacognitivas y la especial consideración a la relación teoría-práctica, dan cuenta de las configuraciones didácticas que promuevan la comprensión, y se distinguen, dice Litwin (2000) de aquellas configuraciones no didácticas, las cuales no tienen en cuenta el proceso de aprender del estudiante. Hemos intentando encontrarnos -a través de este proyecto- del lado de las “configuraciones didácticas”, *entendida como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 2000, p. 97)”*.

Los números y algo más

En los fundamentos del proyecto manifestamos que podemos mencionar que la carrera ha tenido un promedio anual de 300 ingresantes, de los cuales regularizan Derecho Romano aproximadamente entre un 50% y un 60%. Pero el dato quizás más preocupante es que se incrementa cada año el número de alumnos que desaprueban el primer parcial, dato que, oscila entre un 60 y un 70 %. Las principales dificultades se encuentran en deficiencias en las prácticas de lectura comprensiva, en la escritura y en otras dificultades relacionadas a los hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje.

En el año en curso, partiendo de ese 40%-50% que regularizaba, hemos podido llegar a conseguir que el 72% de los estudiantes que cursaron la materia lograra dicha condición. La evolución es sumamente significativa y ambicionamos a más en los próximos años.

Sin embargo, no consideramos a las estadísticas como la principal referencia, sólo como una más entre otras. Es por eso que consideramos importante destacar lo cualitativo, poner de resalto que el estudiante comienza el cursado con mucha dificultad en la comprensión de los conceptos esenciales del derecho, y culmina incluso aportando palabras en latín y sus propias reflexiones acerca del campo disciplinar. Es muy satisfactorio y gratificante ir leyendo las entregas de los trabajos que vamos proponiéndoles e ir observando la evolución: entre el primero y el último se puede ver el puente que intentamos construir entre el secundario y la universidad. Pero hay algo más, en este proyecto incluimos otras técnicas y estrategias didácticas, y uno de ellos ha sido la realización de “juegos de roles” donde los estudiantes interpretan personajes de la época, los que deben llevarlos a cabo a la luz de lo aprendido y construir nuevas situaciones fácticas que superan al aprendizaje pasivo. ¿El resultado? Más dedicación, más estudio, más sonrisas, más estima entre los compañeros y entre

ellos y los docentes, y un regalo: un día algunos estudiantes -como sorpresa- vinieron disfrazados de ciudadanos romanos a clase y pidieron sacarse fotos con sus docentes. Eso no está en los números, pero es más que los números. Otra vez, lo esencial es invisible a los ojos...

Consideraciones finales

Las características del trabajo no nos han permitido explayarnos más, aunque existe mucho por analizar y trabajar. Hemos recorrido los objetivos, los fundamentos y la práctica del proyecto de manera articulada, nuestra intención fue no separarlas, sino que verlas como un todo: como un dispositivo didáctico complejo pero relacionado. Es por ello que no quisimos caer en la tentación del análisis ordenado en objetivos, fundamentos y práctica del proyecto. En su lugar, decidimos tomar los 3 grandes ejes de la enseñanza: el estudiante (bajo el título “*El oficio de ser estudiante*”), el conocimiento disciplinar (bajo el título “*Articulación teoría y práctica*”) y el docente (bajo el título “*El oficio de ser docente*”).

Estamos convencidos de los frutos que este proyecto ha dado y los que quedan por cosechar: el año que viene recibiremos en tercer año en la materia Derecho Privado IV a un curso que recibió el proyecto en su primer año, admitirá nuevos análisis y valoraciones que seguramente seguirán enriqueciendo nuestra práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>.
- Davini, M.C. (2008) “Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.” Buenos Aires: Santillana.
- Litwin, E. (2008) “El oficio de enseñar” Buenos Aires: Paidós
- Souto, M. (1996) “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En *Corrientes didáctica contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- SOUTO, Marta (1999). “El dispositivo en el campo pedagógico.” En SOUTO, Marta (comp). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Proyecto de Lectura y Escritura para los Primeros Años (PELPA). Secretaria Académica UNRC, Años 2017-2018 “*Prácticas de lectura comprensiva en la resolución de casos en primer año y argumentación jurídica en la producción de notas a fallo en tercer año, en la carrera de Abogacía*”

Aspectos significativos de una experiencia de alfabetización académica en abogacía

Nora María Bianconi, Cristina Daniela Campiña y María Fernanda Aguin

Facultad de Ciencias Humanas

Contextualización

Nuestro relato se inicia con varios interrogantes, que nos llevan a mirar de manera reflexiva el camino transitado: ¿Qué aportes se pudieron realizar para producir las rupturas necesarias en el modelo tradicional de enseñanza del derecho, desde un enfoque crítico? ¿A través de que prácticas pudimos vivenciar ser docentes reflexivos? ¿Qué cuestiones fueron relevantes al “pensar el aula” en términos de la “buena enseñanza”? ¿Cuáles fueron los aspectos significativos que destacamos a partir de la experiencia desarrollada?

Desde la “urdimbre de las practicas” retomamos lo que Edith Litwin llama configuraciones didácticas a *la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento* (Litwin, 1997, 13). Esa fue la arquitectura de la clase, es decir la secuencia de actividades que se fueron desarrollando como un andamiaje que, si bien anclado en un marco teórico, fue lo suficientemente flexible para incluir aspectos imprevistos que fueron aconteciendo durante la enseñanza y el aprendizaje. Todo ello pensado desde la perspectiva en la cual, la clase en definitiva es concebida, como una construcción profesional que debe ser pensada desde las dimensiones ética, política, epistemológica, social y técnica de la enseñanza.

En la cátedra de Derecho Privado IV (Derechos Reales), que se ubica en el tercer año de la carrera de Abogacía, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se llevaron adelante prácticas relacionadas a la Alfabetización Académica en la ejecución de un Proyecto de Escritura y Lectura para Primeros Años (PELPA III) que se denominó “*Prácticas de lectura comprensiva en la resolución de casos en primer año y argumentación jurídica en la producción de notas a fallo en tercer año, en la carrera de Abogacía*”¹ y que se implementó durante 2018 y 2019, involucrando a los equipos de trabajo de las cátedras de Derecho Romano en primer año y Derecho Privado IV en tercer año. En esta presentación nos referiremos a la experiencia desarrollada en tercer año con comisiones integradas por 150 estudiantes aproximadamente.

Entre bastidores y telares: la enseñanza del derecho

El estilo tradicional de la enseñanza del derecho ha propiciado en los estudiantes la memorización de las disposiciones legales sin detenerse a promover la comprensión de tales disposiciones. Desde este estilo las doctrinas jurídicas tienden a ser “defendidas” mediante largas citas y transcripciones de obras difundidas. El razonamiento y la comprensión del objeto de conocimiento constituyen una excepción. En ese estilo tradicional se daría lo que Sanjurjo (2011) menciona como la tradición academicista, la cual pone énfasis en el docente que sabe su disciplina y que “mágicamente” puede transmitir ese conocimiento, negando la necesidad de la formación docente y recurriendo a una pro-

¹ El Proyecto contempla la implementación de acciones de Alfabetización Académica en dos asignaturas de la carrera de Abogacía: Derecho Romano en primer año y Derecho Privado IV en tercero. Los integrantes de ambas cátedras trabajan de manera conjunta, y los contenidos están estrechamente relacionados.

puesta expositiva llevada a cabo solo por el propio docente, en virtud de considerarse la única “voz autorizada”, para “decir el derecho”.

Esta manera de abordar la enseñanza del derecho ha estado caracterizada por una configuración lineal (no didáctica) entendida como la exposición de ideas o temas sin tomar en cuenta los procesos de aprender del estudiante, generando una inadecuada, mala o nula comprensión². Esta enseñanza solo es generadora de aprendizaje superficial y trivial de conceptos importantes como por ejemplo poder definir correctamente el concepto de posesión que contiene el art 1909 del Código Civil y Comercial de la Nación (CCCN)³ sin comprender acabadamente lo que implica *ejercer un poder de hecho sobre una cosa*, la génesis y evolución histórica de ese concepto y sus diferencias con otros supuestos... interpretar, en suma, su verdadero sentido y alcance en un contexto real.

Es interesante agregar a esta somera caracterización de la enseñanza de la ciencia jurídica, que entendemos que la misma ha estado signada, además, por la racionalidad técnica. Schön (1992) afirma que *“La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica seleccionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico”* (Schön,17). Sin embargo, hay aspectos de la realidad que presentan situaciones problemáticas inciertas que no pueden ser tratadas por aplicación de teorías y técnicas derivadas del conocimiento sistemático. En este sentido podríamos encuadrar nuestra experiencia en el aula de Derecho Privado IV, como un “constructo” que nos permitió como docentes, habilitar instancias que fueran favorables al conocimiento en la acción y la reflexión en la acción.

La “trama” de una experiencia en el aula de Derecho Privado IV (Derechos Reales)

Las necesidades prioritarias que originaron el diseño del Proyecto, estuvieron relacionadas a las siguientes cuestiones: ¿Cómo lograr aprendizajes significativos sin comprender lo que se lee y sin poder producir por escrito un texto con opinión fundada, en una carrera como Abogacía, cuyas herramientas fundamentales para su práctica profesional se encuentran en la argumentación oral y escrita? ¿Podemos llevar adelante prácticas que permitan a los estudiantes trabajar sobre las dificultades observadas referidas a la producción de textos de argumentación jurídica, desde Derecho Privado IV, una de las asignaturas consideradas “troncales” en el Plan de Estudios?

Para la implementación de la experiencia partimos de algunos supuestos, tales como:

1. La Alfabetización Académica, propicia que la buena lectura de contenidos, permita una buena construcción de significados, y por ende, una adecuada comprensión lectora que da lugar a aprendizajes significativos; lo cual hace pensar que generan procesos motivacionales que pueden contribuir a potenciar la continuidad de los estudios. El aprendizaje de la escritura en el campo disciplinar específico también es muy importante y la enseñanza de la lectura y la escritura permite el dominio de las habilidades discursivas propias de la asignatura. La alfabetización académica en sentido estricto, según Carlino refiere a *un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta de esta manera a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico* (2009,4).

2 Por oposición a lo que Edith Litwin llama “configuración didáctica” que es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Litwin, E. (2000) *Las configuraciones didácticas*. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed. Paidós.

3 Artículo 1909.- *Posesión*. Hay posesión cuando una persona, por sí o por medio de otra, ejerce un poder de hecho sobre una cosa, comportándose como titular de un derecho real, lo sea o no. CCCN

2. Consideramos a la escritura como una práctica social situada que incide en la comprensión de los contenidos disciplinares (Carlino, Iglesia y Laxalt; 2013). Del mismo modo entendemos que en la lectura se requiere de la interacción entre docente –estudiantes ya que *el significado de lo leído depende no solo de lo que aporta el texto, sino también de lo que aporta el lector, es decir de sus conocimientos previos y de su propósito de lectura* (Haswell et Al., 1999; Lerner, 1985; Smith 1988;)⁴. *Solo la intervención del profesor – conocedor de los marcos conceptuales de su disciplina-puede ayudar a los alumnos a saber que buscar en los textos para saber lo que resulta relevante para su materia* (Carlino 2003, 2005.).
3. Resulta más provechoso para el aprendizaje de los estudiantes, entamar el trabajo sostenido de lectura y escritura, con la enseñanza de la asignatura, y de sus contenidos y lenguajes que le son propios. Así leer e interpretar lo leído de manera conjunta, (docente- estudiantes- confrontación entre pares) significa volver sobre los conceptos propios de la asignatura, aprender a leer la misma, y habituarse a este campo del saber. El diálogo “entre lecturas” permite ir desarrollando los contenidos y despejando las dudas. *El desarrollo del pensamiento complejo en el aula se vehiculiza principalmente a través del lenguaje, a través del diálogo cualitativamente superior. “La textura de este diálogo está hilada con un telar lógico y analítico que trenza una trama intuitiva e imaginativa”* (Lipman 1998, 119, en Sanjurjo 2011). El “diálogo” entre lecturas puede ser realizado de manera presencial o de manera virtual, a través del uso de las Tics. En este sentido entendemos a las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, desde una perspectiva que trasciende la idea instrumentalista de los recursos, para centrarse en una visión innovadora del modelo educativo y explorando sobre la potencialidad que otorga su incorporación en la enseñanza universitaria.
4. La lectura de textos jurisprudenciales (sentencias o fallos) y sus comentarios, entrelaza la enseñanza de los contenidos disciplinares con la práctica profesional; el dominio del lenguaje técnico específico, facilita “pensar el derecho” desde una mirada integral.

Hebra por hebra, punto por punto...

La experiencia de trabajo llevada a cabo con estudiantes de tercer año de la carrera de Abogacía, en la asignatura Derecho Privado IV (Derechos Reales), se relacionó con un género discursivo específico: la sentencia y su comentario llamado también “nota a fallo”. Nuestra propuesta estuvo compuesta de lectura comprensiva y compartida de sentencias judiciales identificando en ellas su estructura formal, el nudo fáctico y el derecho real involucrado en cada caso. De esta forma, a partir de ese análisis se convocó a las y los estudiantes a elaborar un texto escrito de argumentación jurídica comentando el fallo analizado.

En las acciones iniciales de implementación de la experiencia, como docentes nos enfrentamos a varias expectativas relacionadas a los desafíos generados por una forma de trabajo diferente a lo habitual en la enseñanza de las distintas asignaturas del Plan de estudios de la carrera. Esta nueva propuesta de trabajo implicaba la participación activa de las y los estudiantes de tercer año, que ya estaban “acostumbrados/das” a un rol de “alumno/a pasivo/a” en la mayoría de los casos. De manera tal que tuvimos que generar rupturas en dos sentidos: por un lado, nuestras propias prácticas que debían cambiar la perspectiva de la teoría en cierta forma disociada de la práctica y, por otro lado, generar en las y los estudiantes también ciertas modificaciones en sus prácticas de aula, acostumbrados/as a naturalizar la pasividad y la no intervención para pasar a ser protagonistas de sus producciones y en definitiva de sus aprendizajes. En suma, significó una profunda interpelación de los “*habitus*” ya instalados tradicionalmente en la enseñanza del derecho, en un anhelo de avanzar hacia una pedagogía del acompañamiento.

El trabajo en el aula se desarrolló a través de prácticas relacionadas a la lectura comprensiva y compartida de fallos judiciales diversos que estuvieran relacionados con los Derechos Reales en

⁴ En Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. España: Fondo de Cultura Económica

general y en particular. Se fue realizando la “deconstrucción” de cada fallo objeto de lectura para identificar su estructura interna como texto jurídico específico, el recorrido procesal seguido, las partes involucradas, el léxico técnico propio de la sentencia. Posteriormente, en lecturas sucesivas se identificaron aspectos fácticos, pretensiones de las partes y aquellos relacionados a las instituciones jurídicas involucradas. Asimismo, se analizaron las bases legales doctrinarias y jurisprudenciales involucradas en la argumentación jurídica contenida en la decisión del Tribunal interviniente.

A partir de allí se avanzó hacia la lectura compartida en sentencias que tuvieran sus respectivas notas a fallo o comentarios. En este último caso las lecturas se orientaron a identificar la estructura interna de una nota a fallo, es decir el análisis de la sentencia y la crítica que se realiza a la misma. Las prácticas de lectura comprensiva, realizadas de manera conjunta entre estudiantes e integrantes del grupo de trabajo del proyecto (ayudantes, colaboradores y docentes), fueron generando diálogos que avanzaban hacia el análisis más profundo de cada una de las instituciones jurídicas involucradas, permitiendo establecer relaciones con situaciones fácticas y cotidianas. Se proporcionó a los estudiantes materiales sobre elementos de argumentación jurídica. Para toda esta tarea se usaron algunos recursos tecnológicos⁵. Estos últimos nos permitieron avanzar hacia una “cercana comunicación” de todos los participantes, más allá del aula presencial.

En clases siguientes se propuso a los estudiantes la elaboración de una nota a fallo o comentario sobre una sentencia judicial relacionada a uno de los derechos reales seleccionados: Dominio, Condominio, Propiedad Horizontal, Usufructo, entre otros. Se analizaron las pautas formales de escritura incorporando Normas APA. Se acordaron criterios de evaluación, que luego se volcaron en las rúbricas que tutores y estudiantes fueron completando a medida que avanzaban en la elaboración de los trabajos y sus diversas instancias de presentación, revisión y reelaboración.

De esta forma, se fue trabajando cada uno de los principales aspectos que debe contener este tipo de escrito jurídico, tales como audiencia, propósito, argumentación, posturas diversas sobre el tema, entre otras cuestiones. También se analizaron aspectos referidos a su estructura formal, compuesta por dos partes bien diferenciadas: la “Descripción” y la “Crítica”. En la primera el análisis del fallo a comentar está orientado a destacar los hechos, el itinerario procesal, las pretensiones de las partes, el nudo jurídico, la resolución del Tribunal y la fundamentación de la misma; en la segunda se destaca la relevancia de la sentencia y el comentario de la resolución del problema desde el punto de vista jurídico.

En la elaboración de sus trabajos las y los estudiantes contaron con el acompañamiento permanente de tutores⁶, a quienes les fueron enviando por correo electrónico las versiones iniciales de sus textos, para su revisión y corrección, habilitando de este modo la posibilidad de reflexión sobre el texto producido, con las correcciones pertinentes. Se fueron pautando encuentros presenciales, búsquedas de “insumos” de manera compartida, y relacionados con doctrina, jurisprudencia, y/o derecho comparado.

“Compartir y negociar los significados entre los profesores y los alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La asimetría se da fundamentalmente cuando los profesores suspenden sus conocimientos en aras de la comprensión de los alumnos. No se generan procesos de negociación cuando el docente no acepta la interpretación o la reflexión de sus alumnos por considerarla errónea” (Litwin 1997,105)

En las primeras entregas parciales de los estudiantes, se observaron dificultades respecto de la estructura formal del texto, el uso de citas, como también aquellas referidas a la descripción del fallo judicial analizado, de las instancias procesales y de la situación fáctica. Otras dificultades sobre

5 Se usó el Aula Virtual del SIAL, y se creó un grupo de Facebook además de una dirección de email para trabajar todos de manera conjunta y recibir los trabajos que iban enviando los alumnos, revisarlos y realizar las devoluciones entre clases.

6 Los “tutores” o “acompañantes” del proceso de escritura y elaboración de la nota a fallo o comentario, fueron estudiantes avanzados (que son ayudantes alumnos), adscriptos y docentes de la cátedra.

las cuales se tuvo que trabajar fueron las relacionadas al uso de doctrina y/o jurisprudencia como sustento a la argumentación jurídica de los trabajos elaborados, errores de ortografía, cohesión, pertinencia, entre otras.

Aquellas falencias, se trabajaron en instancias individuales de manera presencial o de manera virtual a través del correo o del chat. En las clases presenciales también se destinaron momentos para consultas y revisión, organizando para ello pequeños grupos de trabajo. Se observaron importantes avances en las posteriores entregas. Finalmente, los y las estudiantes llegaron a la entrega definitiva, con la producción de una nota a fallo o comentario sobre una sentencia judicial relacionada a alguno de los derechos reales estudiados, incluyendo en su trabajo opinión de doctrina y jurisprudencia pertinente y en algunos casos incorporando, además, derecho comparado.

Con el uso de las diversas herramientas Tics pudimos trabajar con un aula “ampliada”, en una especie de prolongación en el tiempo del encuentro presencial del aula real. El contacto permanente con los y las estudiantes a través del correo electrónico o del chat de Messenger o el Facebook de la asignatura estableció una suerte de puente entre una clase y la otra. El espacio de tiempo entre una clase presencial y otra, fue de rica y fluida comunicación, constante consulta y búsquedas compartidas de doctrina y jurisprudencia, permitiendo avances y retrocesos, acompañamiento y reflexión permanente a través de “*navegaciones guiadas y tutorizadas*”, tal como expresa Echeverría (2001).

Así las novedades jurisprudenciales, las posturas doctrinarias diversas, transitaron por el Facebook de la asignatura o por el aula virtual institucional. Las búsquedas en Internet –hechas en conjunto- de fuentes, tanto doctrinarias como jurisprudenciales para enriquecer las argumentaciones elaboradas por los estudiantes en sus notas a fallo se realizaron en distintos sitios web tanto nacionales como internacionales, repertorios públicos, publicaciones del Poder Judicial de diversas provincias o Colegios de Abogados del país; búsquedas de derecho comparado u opiniones de juristas con posturas doctrinarias diversas.

Se conformaron grupos de trabajo colaborativo entre los y las docentes participantes, adscriptos, ayudantes alumnos y colaboradores miembros del grupo de trabajo del proyecto. La dinámica de comunicación se realizó mediante una dirección comunitaria de correo electrónico, donde todos podíamos leer y analizar los trabajos que los y las estudiantes iban enviando y sus avances. Esto propició una comunicación fluida y constante que facilitó la actividad en los grupos de aprendizajes.

Valoraciones de los estudiantes

Al final de cada cuatrimestre se realizó un taller en el cual, desde el trabajo grupal, los y las estudiantes compartieron una serie de actividades para intercambiar opiniones y socializar sus experiencias respecto de las principales dificultades que se debieron enfrentar durante la experiencia y como se fueron resolviendo. Se propusieron actividades iniciales de carácter lúdico para la conformación de los grupos. De la evaluación de la experiencia, efectuada a través de una propuesta de reflexión metacognitiva se pudo observar que la mayoría de los y las estudiantes calificaron la implementación del Proyecto como muy positiva.

“...Con relación a la propuesta de trabajo de este año me parece que fue una buena experiencia de aprendizaje, ya que, como estudiantes de la carrera de Abogacía, es necesario conocer e interpretar las partes de un fallo, elaborar una nota a fallo, etc...” (Juan, 2018) “...me pareció efectivo, un trabajo enriquecedor. Creo que se cumplió el objetivo del trabajo. Pude adquirir conocimientos, métodos y herramientas de redacción y argumentación, y pude elaborar mi trabajo en varias etapas corrigiendo mis errores...” (Ana, 2019) “...entendí las partes de una sentencia, su lenguaje particular y pude presentar con argumentación una postura distinta a la propuesta por el Tribunal. Excelente experiencia...” (Sofía, 2018) “...Fue la primera vez que elaboramos una nota a fallo, que, si bien nos costó bastante, nos sirve para el futuro, en otras materias y para ejercer la profesión, porque los abogados necesitamos escribir de manera fundada. (Lautaro, 2018) “...Es un

proyecto que me ayudó a aprender sobre la lectura de fallos y como elaborar una nota a fallo. Se plantea bien pedagógicamente, que es algo que no se ve mucho en esta carrera...” (María Florencia, 2019) “...Logre entender cómo funciona la partición nociva en el Condominio...me anime a escribir...y a plantear una mirada distinta a la del Tribunal ...” (Tamara, 2018)

Valoraciones del grupo trabajo y conclusiones

En un paradigma positivista, como bien expresa Puiggrós (1994) “...*El educador siempre ocupa el lugar de la concentración del saber, y retiene la capacidad de transmitirlo. Posee además un código legítimo y el derecho a legitimar o deslegitimar otros códigos. El educando en el esquema es totalmente pasivo.*”

Consideramos que los docentes debemos provocar y favorecer producciones creativas y no meras reproducciones de posturas doctrinarias sin una mirada crítica, de manera tal, que la labor del docente no se limite a repetir la información, sino que como formador logre “la emancipación” a través de la conciencia y la crítica. Alejarnos del paradigma positivista que ha impregnado nuestra formación profesional y nuestras prácticas docentes y acercarnos a un paradigma constructivista y crítico, porque el conocimiento es una construcción singular como resultado de un entramado de vínculos, producto de la interacción de los sujetos. Estas cuestiones pudieron ser pensadas desde el colectivo de personas que participaron en esta experiencia.

Destacamos el valor del “acompañamiento” personalizado e individual a cada estudiante, quienes por primera vez elaboraban este tipo de texto jurídico. Con esas acciones pudimos superar algunas dificultades derivadas de la masividad, y generamos rupturas en las prácticas áulicas que permitieran otra mirada de la enseñanza y del aprendizaje del derecho. El “ida y vuelta” en la elaboración de las notas a fallo facilitó que los propios estudiantes pudieran reflexionar sobre sus dificultades, errores, avances y retrocesos. Esta “personalización” en la corrección y ese seguimiento fueron centrales en el desarrollo de la experiencia.

Asimismo, se pudo advertir una mayor comprensión en los temas ejes sobre los cuales trataban las sentencias y una profundización sobre los mismos. Las particularidades de la redacción de ese tipo de escrito jurídico fue generador además de la reflexión crítica sobre los diversos fundamentos esgrimidos por el tribunal interviniente, y elaboración de “otras miradas” fundadas en doctrina y/o jurisprudencia.

Desde otro costado es importante destacar que surgieron cambios en la concepción de enseñanza y de aprendizaje a través de este proyecto, puestos en evidencia principalmente a través de los registros que fueron realizando los y las docentes sobre las experiencias que iban sucediendo, en una especie de “bitácora” de los trayectos recorridos. En relación a estas cuestiones es que comenzamos el diseño de un Proyecto de Innovación e Investigación para la Mejora de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) para dar continuidad a la implementación de estrategias que permitan mejorar nuestras prácticas de enseñanza incorporando las nuevas experiencias y promoviendo motivación y comprensión en los y las estudiantes.

A partir de las reflexiones sobre la experiencia, nos proponemos valorar y asociar la misma desde la idea de un “dispositivo pedagógico”, como un conjunto heterogéneo de elementos, con sentido instrumental a los fines de facilitar la construcción de aprendizajes Souto (1999) que nos permita la continuidad en el camino iniciado hacia propuestas de enseñanza que se relacionen con la concepción de “buena enseñanza”, la cual se asemeja a una trama anclada en una dimensión moral y una dimensión epistemológica. Desde lo moral, alejamos de la “enseñanza exitosa” para aproximarnos a los aspectos que despliega el docente basado en principios morales, cargados de compromiso ético y que habilitan en los estudiantes a su vez, elaboraciones de ese calibre. Y desde lo epistemológico reconocer que encierra indagaciones en relación a si lo que se enseña se justifica racionalmente, de forma tal que deba ser digno de ser aprendido por parte de los estudiantes, implicando a su vez la recuperación de la historicidad de esos contenidos a enseñar.

Trabajar los aprendizajes a través de reflexiones actuó como un disparador de estímulos hacia la búsqueda de nuevos conocimientos que se pueden construir a partir de los espacios que ofrecen las nuevas tecnologías desde una dimensión innovadora que requiera una nueva concepción de enseñanza que se distancie de las tradicionales propuestas de enseñanza que han caracterizado al campo de las ciencias jurídicas.

Finalmente entendemos que debemos generar las rupturas necesarias en lo cotidiano del aula y elaborar propuestas superadoras de la disociación entre teoría y práctica, en una especie de “praxis” que evite la fragmentación de la enseñanza. El buen profesor, interpela, pone a pensar, y en la práctica, reconstruye la teoría. Utiliza un “guion conjetural”, una urdimbre de la clase... teje el entramado y desteje, reflexiona y comienza nuevamente.... Y se apasiona tal como nos dice Edith Litwin “*Se trata de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación– para provocar una educación comprometida con la sociedad, que a su vez dotara de significado la vida de los niños y los jóvenes.*” (Litwin, 2003, 29)

Referencias bibliográficas

- Bombini G. (2006) *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. En II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Córdoba, 2006
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. España: Fondo de Cultura Económica
- Carlino; P, Iglesia ,Laxat I (2013) “*Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas*” en: Revista de Docencia Universitaria Vol.11 (1) Enero-abril 2013, 105-135.
- Echeverría, J. (2001) Educación y Sociedad de la información. Revista de Investigación Educativa, 19(2), pp. 277-290
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Bs As, de la Flor
- Litwin,E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós
- (2003) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Paidós
- Puiggrós, Adriana, Gómez, Marcela –coordinadoras– (1994) *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. *La clase: un espacio estructurante de la enseñanza*. Revista de Educación. Año 2-N 3/2011. p.71-84
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Alfabetización académica en abogacía: una experiencia entre estudiantes y tutores

Andrés Gabriel Arce y Lucas Nicolás Chiappero

Facultad de Ciencias Humanas

Introduciéndonos en el problema y contexto en que surge la experiencia alfabetizadora

El presente trabajo pretende relatar nuestra experiencia como estudiantes tutores miembros del proyecto “Prácticas de lectura comprensiva y argumentación jurídica en la producción de notas a fallo, en la carrera de Abogacía” (en adelante “proyecto de alfabetización en Abogacía”), perteneciente a la convocatoria para “Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año” (PEL-PA III) -período 2018-2019- de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Nuestro relato se enmarca en el eje “Lectura, escritura y metacognición en experiencia de docencia compartida y acompañamiento pedagógico como tutores”.

Este proyecto de alfabetización académica lo integran equipos docentes de dos asignaturas pertenecientes a la carrera Abogacía, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Por un lado, Derecho Romano, la cual corresponde al primer año de la carrera y, por otro, Derecho Privado IV (Derechos Reales) del tercer año, ambas dictadas en el primer cuatrimestre e integradas por el mismo equipo docente. El proyecto tiene un alcance masivo teniendo en cuenta que Abogacía presenta un promedio anual de 300 ingresantes a la carrera- de los cuales la mitad corresponde a la comisión 1- y en tercer año, aproximadamente 120 alumnos en Derecho Privado IV.

El equipo de cátedra de Derecho Romano, en donde nos desempeñamos como Ayudantes de Segunda Ad Honorem, advirtió a comienzos del año 2018 la necesidad de facilitar la inserción en la cultura académica universitaria a los y las estudiantes de primer año. A raíz de eso, se detectó una serie de problemáticas a la hora de realizar lecturas comprensivas y escritura sobre temáticas centrales en las asignaturas de primer año, principalmente, al momento de producción de textos argumentativos afines a la carrera. En esa línea, se identificaron limitaciones en las clases prácticas- donde se venía trabajando con resolución de situaciones problemáticas contextualizadas- relacionadas a la interpretación de consignas, la elaboración de respuestas fundadas y la aplicación de estrategias de estudio en general.

Tales inconvenientes se agravan en el transcurso de la carrera, principalmente por la complejidad que presentan los textos académicos, el vocabulario técnico-jurídico y los escasos conocimientos históricos previos, entre otras limitaciones subjetivas. Por lo expuesto consideramos muy importante generar desde la asignatura, herramientas para que los educandos construyan saberes significativos desde el comienzo de la carrera. En función de esto, se buscó dar respuestas a tales problemáticas a través de la alfabetización académica, considerando los trayectos en el nivel medio, el ingreso a la Universidad y el primer año de la carrera. Al mismo tiempo, se consideró su continuidad en el espacio curricular de tercer año, a través de la cátedra Derecho Reales.

Describiendo nuestras actividades alfabetizadoras

La puesta en marcha del proyecto llevó a que el equipo coordinara tareas orientadas a la consecución de los objetivos. En ese sentido, como estudiantes, nos encargamos de realizar actividades de tutoría a los educandos que cursaban Derecho Romano. En esta instancia, queremos compartir con la comunidad universitaria una serie de herramientas y estrategias que fueron de gran importancia en las experiencias vivenciadas durante todo el proceso de alfabetización académica, vinculada a la enseñanza del derecho las cuales son: herramientas para estudiar, trabajos prácticos con resolución de situaciones problemáticas y rúbricas de corrección.

1- Herramientas para estudiar

El acercamiento y diálogo construido con los educandos nos permitió registrar una serie de inquietudes traducidas en las siguientes preguntas: ¿Cómo hicieron ustedes cuando cursaron la materia para aprobarla? ¿Cómo debemos estudiar estas materias tan extensas y diferentes unas de las otras? ¿Cuántas horas por día estudian? ¿Cómo se rinde un final? ¿Qué pasa si desapruebo? ¿Qué libros debo utilizar? ¿Qué diferencia hay entre el material obligatorio y el de consulta? En consecuencia, propusimos al equipo docente elaborar un material didáctico que sirva como herramienta de estudio para los y las estudiantes, atendiendo a las necesidades planteadas.

La denominamos “Herramientas para estudiar” y constituyó un material de ágil lectura, de extensión breve y con el contenido que describimos en lo que sigue.

Elementos necesarios para estudiar: se desarrolló la importancia de la utilización del programa de la asignatura, tanto durante el estudio como así también durante los exámenes; la toma de apuntes en clases, ya que sirve como registro de lo debatido en el aula; el uso del material bibliográfico y diccionarios jurídicos. El manejo de estos elementos fue de suma importancia para adentrarse al lenguaje técnico jurídico propio de la carrera y así dar una respuesta a uno de los problemas que detectamos al principio.

Métodos de organización para el estudio: los tiempos académicos requieren de una adecuada organización a los fines de realizar todas las actividades. Por ello, se les sugirió la confección de un calendario personalizado, como herramienta que permite prever fechas de entrega de trabajos prácticos, parciales, finales, etc. Es primordial recordarles que sea un esquema personalizado y sensato de acuerdo a la realidad de cada uno, ya que no poder afrontar con toda la demanda universitaria muchas veces lamentablemente puede frustrar y desalentar a los y las estudiantes.

Lectura: sabemos que existe un salto cuantitativo en la lectura del primer año de la carrera en relación a la enseñanza del nivel secundario, lo cual se convierte en una dificultad a la hora del aprendizaje significativo. Por ello, es necesario que sea un momento de disfrute y reflexión para el estudiante y no un hábito tormentoso. Una buena organización y conciencia sobre esta actividad es fundamental para lograr aprehender con sentido crítico los conocimientos. De esta manera, se trató de dar a conocer brevemente los tipos de lectura que existen: comprensiva, reflexiva y analítica; y los modos de lectura y su utilidad: skimming, segundo skimming y tercer skimming. El adecuado manejo de estas estrategias de aprendizaje, permiten una correcta lectura y comprensión de los textos, que se verá reflejado a la hora en que las y los estudiantes tengan que realizar sus propias producciones.

Aplicación de técnicas de aprendizaje a la lectura: se desarrollaron distintas técnicas de estudio para su posible aplicación una vez realizada la lectura. Entre ellas se mencionan: los resúmenes, cuadros, esquemas, redes conceptuales y fichas. Entendemos que una práctica habitual llevada a cabo en abogacía es estudiar de resúmenes elaborados por compañeros de años anteriores. En ese sentido, advertimos a los y las estudiantes el carácter personal en la aplicación de cada técnica de estudio y la necesidad de una revisión crítica, en caso de usar un material que no es propio, ya que se podría caer en errores con consecuencias en sus aprendizajes.

La redacción de este material se articulaba con el trabajo áulico que llevó a cabo la profesora Nora Bianconi, coordinadora del equipo docente y directora del Proyecto PELPA III, donde sus clases adoptaron un esquema teórico-práctico siguiendo los lineamientos planteados por el proyecto, el cual describía:

Se revisarán las pautas propias del subrayado, lectura, escritura, resumen, cuadros sinópticos, esquema conceptual y cuadro comparativo. La lectura comprensiva se compondrá de una primera instancia de aproximación al texto seleccionado (los estudiantes solos antes de concurrir a clase). Posteriormente ya en clase, el docente junto con los estudiantes, en función del aprendizaje colaborativo, realizará una segunda lectura sobre el mismo texto seleccionado. En esa instancia de lectura conjunta y reflexiva se propondrá un diálogo abierto sobre posibles interpretaciones por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo se realizará un glosario de términos técnicos propios de la ciencia jurídica, y otros términos que presenten dificultades de interpretación, para la búsqueda de significado. El esquema de análisis de lectura planteará interrogantes como: ¿Quién escribe?; ¿para quién?; ¿cuál es el tema principal?; ¿cuáles son las ideas principales? Se recurrirá al subrayado de ideas principales, y luego se solicitará a los estudiantes que seleccionen las estrategias de aprendizaje más adecuadas para el texto analizado. Luego se realizará una puesta en común, presentando cada grupo o de manera individual, los trabajos realizados. (Proyecto de alfabetización en Abogacía, 2018, p.9)

Estudiar en grupos: destacamos que el estudio entre pares es una práctica en donde se tejen lazos socio afectivos y se profundizan instancias de reflexión crítica, que ayudan a un aprendizaje colaborativo entre pares. Esto representa una ruptura a prácticas individualistas entre estudiantes fomentadas desde la carrera por la búsqueda de un perfil profesional técnico-liberal, cuyo basamento se encuentra en el litigio judicial como única actividad posible de realización.

Se sugirió a los educandos la lectura de este material, previo a una intervención por parte de los tutores en una clase teórico-práctica para escuchar las dudas y sugerencias que manifestaron los educandos y desarrollar las estrategias de aprendizaje en clases.

2- Trabajos prácticos con resolución de situaciones problemáticas

Las y los educandos nos comunicaron la necesidad de reforzar los contenidos de las unidades que iban a ser evaluadas en el primer parcial de la asignatura. Para dar respuesta a dicha demanda, desde nuestro lugar de tutores, propusimos al equipo docente redactar trabajos prácticos integradores que refuercen el trabajo que se realizaba en el marco del proyecto PELPA III.

El objetivo de esto fue crear herramientas que permitan un mejor abordaje del estudio del Derecho Romano, y que sirvan a los y las estudiantes como guía de lectura y comprensión del material de la asignatura. Esto permitiría desarrollar capacidades orientadas a la argumentación de sus resoluciones, cuestión sumamente importante en la formación de un estudiante de derecho.

En el período de ejecución de esta actividad nos encontramos con algunos obstáculos. Por una parte, la masividad del estudiantado, y por otra, la escasez de recursos humanos en la asignatura: la carrera de Abogacía cuenta aproximadamente con 150 estudiantes en Derecho Romano e igual cantidad en Derechos Reales, y tan solo 10 personas para atender ambas cátedras: 4 con cargo docente, 4 adscriptos y 2 ayudantes de segunda.

Para dar solución a esta problemática propusimos el uso de las TICs aplicadas a estos trabajos prácticos grupales complementarios, con la finalidad de incentivar el aprendizaje colaborativo entre pares. La forma de trabajo con los y las estudiantes se detalla a continuación: los educandos formaron grupos -no mayor a cinco integrantes-, donde se sugirió que adoptaran un nombre vinculado a una temática propia del derecho Romano, argumentando el motivo de tal elección. Una vez organizados, resolvieron los trabajos prácticos que les fueron entregados vía Facebook. Luego los remitieron para su corrección al e-mail de la asignatura, donde los tutores nos distribuimos los grupos para revisar sus producciones, y posteriormente dar las devoluciones a los educandos por el

mismo medio. Los y las estudiantes, al recibir las sugerencias, modificaron y reenviaron el práctico para una segunda relectura, en donde se pudo evidenciar el avance en sus procesos de aprendizajes.

Posteriormente, dado que los resultados fueron significativos para los educandos y para el equipo, diseñamos una serie de trabajos prácticos en cuyo contenido se integraban los núcleos temáticos del programa de la asignatura: 1: introducción, importancia del Derecho Romano, historia y fuentes; 2: protección judicial de los derechos; 3: la persona; 4: la persona en sus relaciones patrimoniales y 5: derecho sucesorio.

En el devenir del cuatrimestre los educandos incorporaron más herramientas en torno al lenguaje técnico jurídico, propio del Derecho Romano. En consecuencia, para que estos pudieran ejercitar la comprensión de textos y desarrollar habilidades de interpretación de situaciones jurídicas, decidimos representar dichas situaciones problemáticas a través de la metodología de “casos simulados”, siendo esta tarea complementaria al trabajo con casos que se realizaba en paralelo durante las clases teórico- prácticas. El contenido de los casos simulados se integraba a los núcleos temáticos del programa de la asignatura: 1: introducción, importancia del Derecho Romano, historia y fuentes; 2: protección judicial de los derechos; 3: la persona; 4: la persona en sus relaciones patrimoniales y 5: derecho sucesorio. Es menester aclarar que los casos simulados no deben confundirse con el método de casos utilizado en el Derecho Anglosajón, el cual es la metodología utilizada en las Universidades Estadounidenses para la enseñanza del Derecho. A través del método del caso, Marcela Corro, (2014) se le asigna al alumno leer un caso real y en clase se le pide que identifique algunos elementos como el actor, el demandado, los argumentos de las partes y la decisión judicial final. Contrario al método estadounidense, decidimos trabajar con situaciones simuladas contextualizadas durante la vigencia del Derecho Romano. Pérez Alberdi, (2013) señala que este método permite que los estudiantes encuentren la oportunidad de trabajar directamente con las fuentes jurídicas, normativas y jurisprudenciales, desarrollando su capacidad de interpretar las normas y de argumentar jurídicamente a través de una propuesta de solución al caso simulado.

En conclusión, a través de estas estrategias de estudio los educandos lograron producciones escritas utilizando un vocabulario técnico jurídico acorde a una carrera universitaria.

3- Rúbricas de corrección

El equipo constantemente se replanteó los instrumentos que utilizó en sus prácticas alfabetizadoras. Para llevar adelante el acompañamiento como tutores pares elaboramos rúbricas de corrección ante la necesidad de armonizar criterios de revisión de los trabajos prácticos elaborados por los educandos. Estas permitieron que la valoración de las devoluciones fuera realizada de forma equitativa y coherente por los miembros del proyecto. Compartimos la definición de *rúbricas de corrección* de Florina Gatica-Lara, (2013) como una serie de guías que valoran los aprendizajes realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes.

En el diseño de esta herramienta de corrección tuvimos en cuenta diferentes criterios: Por un lado, consideramos prioritariamente que la mayoría de los educandos estaban integrándose al ámbito universitario; por otro, la capacidad de comprensión de consignas, manejo de bibliografía, utilización de técnicas de estudio, desarrollo argumentativo de las respuestas. Como derivación de esto diseñamos un modelo de rúbrica presente en el anexo de esta publicación.

Si prestamos atención, en la columna izquierda encontramos los criterios de evaluación que se corresponden a los objetivos generales del proyecto de alfabetización PELPA III. En la parte superior se ha asignado un número que sirve de herramienta para la posterior cuantificación de los datos, indicándonos si los educandos habían mejorado notablemente sus producciones o si tenían puntos débiles a mejorar.

En el devenir del cuatrimestre, a medida que fue aumentando la complejidad de cada núcleo temático, sumamos nuevas aristas de corrección surgidas indefectiblemente de las actividades propuestas a los educandos. Para su diseño tuvimos en cuenta lo planteado por Pérez Alberdi (2013) quien sostiene que “se debe considerar los resultados de aprendizaje que se esperan en cada momento los cuales serán diferentes en función de si es un caso de nivel inicial, medio o avanzado” (p.5).

Por último, para la sistematización cuantitativa utilizamos la aplicación “formularios” de la plataforma de Google, otra herramienta que proporcionan las TICS. Esta nos permitió copiar el diseño de la rúbrica incorporando los datos respectivos y obtener resultados estadísticos sobre el desempeño de los educandos, lo cual generó dos tipos de datos: unos en forma global, cuantificando la totalidad de los grupos; y otros individual, cada una de las actividades realizadas por los estudiantes.

¿Cómo han incidido estas actividades alfabetizadoras en los estudiantes y en la asignatura?

Consideramos que las herramientas implementadas incidieron positivamente en la enseñanza del derecho, a la vez que colaboraron en las actividades alfabetizadoras del proyecto. De este modo los y las estudiantes nos manifestaron que estas tareas les generaron mayor seguridad en las instancias evaluativas. La puesta en práctica de lo aprehendido permite que los educandos le asignen un significado valioso al proceso de enseñanza, incorporando una serie de instrumentos útiles para el resto de su carrera.

Las estrategias descriptas han pasado a formar parte de las actividades propias de la asignatura, tal es el caso del material didáctico “herramientas para estudiar”. Esta guía permitió a los y las estudiantes respuestas ágiles y prácticas, dando solución a las principales barreras que se les presentan al ingreso de la carrera. Asimismo, el formato escrito de esta herramienta y su disponibilidad virtual, permitió la inclusión a aquellos estudiantes que por diversos motivos no pudieron asistir a las clases teóricas, donde se debatió el uso de las diferentes técnicas de estudio. De esta forma, profundiza la continua tarea de inserción del estudiante a la vida académica durante el primer año de estudios universitarios. El acompañamiento en las prácticas de lectura comprensiva y la resolución de casos simulados complementarios, permitieron vehiculizar el proyecto de alfabetización académica. La incorporación de TICS para el envío y distribución de las producciones fueron herramientas que no se encontraban previstas en el proyecto PELPA III, pero que resultaron de gran utilidad. Dieron la posibilidad de mejorar los tiempos y la calidad en la revisión de los trabajos. En este último caso hubo algunos estudiantes que no podían acceder a internet por diferentes razones. Por ello, asumiendo el compromiso que nos demanda la educación pública, trabajamos haciendo entrega de fotocopias para que puedan presentar por escrito al igual que el resto de sus compañeros y compañeras.

En materia de rúbricas, el objetivo de su implementación estuvo orientado a obtener una mejor organización y observación de los desarrollos del aprendizaje de cada grupo de pares. Buscó ser una referencia a los fines de lograr uniformidad en la revisión de los trabajos. En consecuencia, su utilización fue de gran ayuda para nosotros como equipo y también para los y las estudiantes, ya que permitió realizar ajustes en el diseño de las consignas de futuros prácticos. Sin embargo, la sistematización de la información sobre el avance de los procesos de enseñanza quedó trunca, ya que no todos los miembros de la cátedra se tomaron el trabajo de compilar la información en la herramienta de Google, tarea con la cual cada uno se comprometió a realizar de manera individual. Por eso, el principal desafío para el próximo ciclo lectivo es que se refuerce el compromiso de los miembros del equipo, logrando así un adecuado cumplimiento de la tarea y análisis del desempeño de los educandos.

Nuestra reflexión y evaluación

El equipo de cátedra desarrolló al final del cuatrimestre un proceso reflexivo de la experiencia alfabetizadora, a través de un taller integrando a los educandos de Derecho Romano y Derechos Reales. En dicha oportunidad, tanto docentes como estudiantes de ambas asignaturas, pudimos meditar sobre las experiencias de aprendizaje a lo largo del cuatrimestre, tomando conciencia de las diversas formas y ventajas de la escritura argumentativa. Una de las actividades consistió en completar una encuesta anónima, donde los y las estudiantes dieron su opinión sobre los aportes del proyecto PELPA III. En esa oportunidad, se preguntó a los estudiantes de Derecho Romano acerca de las herramientas y la intervención de los ayudantes de cátedra en el proceso de aprendizaje.

Los educandos respondieron que el trabajo realizado por el equipo en general les permitió entender mejor el contenido de la asignatura, ya que se sintieron acompañados en todo momento. Sin embargo, nos manifestaron que, en el transcurso del cuatrimestre, hubo momentos en el que no pudieron disfrutar de la experiencia alfabetizadora por la demanda propia de la carrera. Puntualmente, los exámenes parciales y finales eran las principales preocupaciones que los llevaba a priorizar unas actividades sobre otras. Queda claro, que más que un proceso de aprendizaje, los y las estudiantes lamentablemente habían entendido la “carrera” en un sentido literal, es decir, aprobar materias, las cuales serían barreras para llegar a una meta final, recibirse.

Tal acontecimiento nos enseñó que estas experiencias de alfabetización académica en abogacía se encuentran con un condicionante: la lógica de enseñanza en la cual se asienta la carrera. Esto se traduce en que los esfuerzos que lleve una asignatura en implementar nuevas formas de enseñanza, necesitan apoyarse en modelos pedagógicos que brinden a los estudiantes un rol activo en el proceso de enseñanza. En ese sentido, creemos que es conveniente que los esfuerzos sean articulados entre varias asignaturas de los primeros años de la carrera. De esta forma la contención que se le brinda a los educandos sería mucho más efectiva, siempre y cuando la articulación tenga una unidad de concepción en el modelo pedagógico a emplear.

Algunas proyecciones...

Consideramos que estas actividades alfabetizadoras nos permitieron innovar en las prácticas de enseñanza del derecho romano, ya que ponen en tensión una lógica de enseñanza centrada en el profesor y no en las y los estudiantes.

La continuidad superadora en este proyecto podría ser por un lado empezar a desarrollar herramientas vinculadas con la oralidad, cuestión muy importante en un operador jurídico. Para ello sería necesario rever las formas de interacción y comunicación entre el equipo docente y los educandos. Reafirmamos que una futura propuesta de innovación debería pensar en estrategias para incorporar a las demás asignaturas de primer año de abogacía, ya que pensar en alfabetización académica es fundamental para evitar la deserción y permitir la continuidad de los y las estudiantes, lo cual es parte de la función social de educador en la universidad pública y gratuita.

Referencias bibliográficas

- Corro, M. (2014). La enseñanza del derecho a través de casos en el marco del comercio internacional. Disponible en: https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E_book/12MarcelaCorro.pdf.
- Gatica, L y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? Investigación en educación médica. Recuperado en 25 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100010.

Pérez Alberdi, M. R. (2013). La evaluación por competencias de los casos prácticos. Disponible en https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/76/101.

Proyecto PELPA: “Prácticas de lectura comprensiva y argumentación jurídica en la producción de notas a fallo, en la carrera de Abogacía”. En el marco de la Convocatoria “Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año” (PELPA III): FCH. UNRC. Aprobado según resolución rectoral N° 920/18. Periodo: 2018-2019.

Alfabetización académica. Propuesta para resignificar la práctica profesional en ingresantes

*M. Soledad Aguilera, Valeria Abate Daga, Marhild Cortese,
Silvia Castro y Betiana Olivero*

Facultad de Ciencias Humanas

Contextualización de una propuesta pedagógica para resignificar los procesos de alfabetización en estudiantes de primer año

El siguiente artículo pretende compartir una propuesta pedagógica alfabetizadora en el marco de un proyecto institucional¹, a través del cual se procura resignificar el valor de la lectura y escritura en los diferentes campos disciplinares en la formación de los estudiantes de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), específicamente en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).

Concretamente, el proyecto institucional en el cual se enmarca esta propuesta responde a la cuarta convocatoria de los Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primeros Años de las carreras (PELPA) de la Secretaría Académica de la UNRC y reúne un equipo de coordinación de la FCH y los miembros de las diferentes cátedras de primer año participantes², enmarcadas en distintas carreras y departamentos. Así, la puesta en práctica de esta propuesta permite reconocer la implicancia de procesos interdisciplinarios y trabajos colaborativos entre docentes. Partimos de la base de algunos supuestos básicos sobre la importancia de la alfabetización académica en la educación superior. Entre ellos, cabe mencionar, que los estudiantes desarrollen buenos procesos de comprensión lectora y de producción de textos académicos en campos disciplinares específicos, atendiendo a las habilidades discursivas propias de cada asignatura, contribuye a la construcción de aprendizajes más significativos y a la atribución de sentidos personales y sociales a la tarea de aprender. Así mismo, se espera promover procesos motivacionales que favorezcan el ingreso, la continuidad y la finalización de los estudios superiores.

La pertenencia a esta nueva cultura académica no consiste solamente en el aprendizaje de nuevos contenidos disciplinares sino también en la enculturación en las prácticas académicas (Ortega, 1996; Vélez, 2002, 2005, Navarro, 2014, 2017); en ellas, la diversidad de clases y tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantea siempre nuevos desafíos, tanto para estudiantes como para profesores (Vázquez, 2016). El ingreso a la universidad implica la incorporación a una nueva comunidad, signada por un modo de producción, circulación y acceso al conocimiento que le son propias, procesos atravesados por usos particulares del lenguaje de los que los estudiantes tendrán el desafío de apropiarse activamente.

Lo planteado aquí nos lleva a atender a los sujetos de aprendizaje, que actualmente participan en los espacios institucionales, reconociendo sus trayectorias sociales y educativas. En dichos espacios

1 Proyecto Pelpa (2019-2020): *La inclusión de procesos de Alfabetización Académica en la innovación curricular de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas de primer año*. Coordinadoras: Prof. Aguilera Soledad y Prof. Abate Daga Valeria Resolución Rectoral N° 544/2019.

2 Participan de este proyecto los siguientes equipos de cátedra de la FCH: “Estudio de la realidad nacional”, “Análisis de las prácticas discursivas”, “Lenguaje y Comunicación” e “Introducción a la educación especial”.

deben apropiarse de campos disciplinares propios de la carrera (en este caso disciplinas del área de las humanidades) a la vez que aprenden a construir el oficio de estudiante universitario. Esto implica un desafío para estudiantes y también para profesores, en especial para aquellos que enseñan en asignaturas de primer año de las carreras. Quienes deben ayudar a los alumnos ingresantes a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas académicas (Carlino, 2005) y, de este modo, movilizar la autorreflexión sobre los procesos que hacen intervenir en estos aprendizajes. Sobre este último aspecto, ya hace un tiempo que educadores y psicólogos educacionales advierten la necesidad de abordar problemáticas de enseñanza y aprendizaje en el aula de la educación superior, desde la perspectiva de una participación activa de los estudiantes, poniendo especial énfasis en los procesos de autorreflexión, autoconciencia y autorregulación.

Para atender y trabajar en pos de este desafío, la universidad tiene que iniciar cambios en estructuras curriculares, en los programas de las asignaturas y en las prácticas de enseñanza; esto es, incluir propuestas articuladas con los contenidos y actividades planificadas en las que uno de los objetivos centrales sea enseñar y aprender a leer y a escribir en el campo disciplinar. Consideramos que es fundamental hacer visibles y explícitos los procesos que se implican en ambas tareas, de manera personal y grupal. Explicitar dichos procesos será una oportunidad para que profesores y estudiantes revisen críticamente sus estrategias en pro de una mejora en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con ello, consideramos que son los especialistas en las disciplinas los que dominan las convenciones y códigos propios de su área, por lo que están en óptimas condiciones para asumir la labor de trabajar, en el marco de la asignatura que enseñan, los aspectos implicados en la producción y circulación del conocimiento académico-científico. En términos del lingüista ruso Bajtín (1982), cada conjunto de enunciados que se producen a partir de una actividad determinada responde a un género discursivo, es decir a un tipo relativamente estable de enunciados que tienen en común el *estilo*, el *tópico o tema* y la *estructura o composición*. Así, considerar la labor de los especialistas en las disciplinas contribuye a atender a la especificidad de los discursos, los procesos y códigos particulares de cada campo de conocimiento (Vázquez, 2016). Asimismo, se valora la contribución de los especialistas en lectura y escritura, quienes, por hacer del lenguaje y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje su objeto de estudio, pueden cumplir un papel activo y constructivo en el asesoramiento y acompañamiento de estas prácticas, promoviendo en los estudiantes el reconocimiento de la conciencia y la regulación de sus propios procesos de aprendizaje.

Apoyándonos en lo planteado, el principal propósito que nos orienta es el de promover el acceso al conocimiento y la inclusión a la comunidad académica de los estudiantes de primer año de las carreras, a través de la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas. En relación con ello, y atendiendo a los propósitos comunicativos de este trabajo, procuramos: *a)* recuperar espacios de trabajo colaborativo entre distintos actores intervinientes para revisar y analizar programas y cronograma de actividades y; *b)* reflexionar sobre la implementación de una secuencia didáctica en una de las asignaturas participantes del proyecto institucional (PELPA IV). Atendemos, en el marco de estos propósitos, tanto a las características del género discursivo abordado, como a las valoraciones metacognitivas que realizan los estudiantes participantes sobre los procesos puestos en marcha en su producción.

Vale aclarar que, desde las distintas cátedras participantes de primer año, enmarcadas en diferentes carreras y departamentos, cada equipo diseña y desarrolla secuencias de actividades atendiendo a que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos disciplinares tenga una presencia relevante la alfabetización académica, mediante tareas de comprensión lectora y de escritura académica, sobre la base de las características discursivas de la disciplina. Dichas secuencias se ajustan a los propósitos didácticos que orientan a cada espacio curricular, a los contenidos conceptuales que son objeto de tratamiento, a la cantidad de alumnos, al tiempo disponible y al régimen de cursado propio de cada asignatura.

Concretamente, en esta oportunidad presentaremos la descripción de una secuencia didáctica de alfabetización académica que ha sido desarrollada con estudiantes de primer año, de las carreras Profesorado en Educación Especial y Licenciatura en Educación Especial (Departamento de Ciencias de la Educación. FCH-UNRC), por parte del equipo de cátedra de la asignatura cuatrimestral Introducción a la Educación Especial, durante el ciclo lectivo 2019. Luego, avanzaremos en el análisis y la reflexión sobre los resultados de la implementación de un protocolo de trabajo metacognitivo. Este protocolo fue diseñado para promover en el contexto del aula la revisión, autorregulación y retroalimentación de aquello que se lee y escribe.

Compartir saberes en torno a la alfabetización académica permite, en parte, visibilizar la innovación en la universidad como práctica inherente a su propia tarea educativa. Por ello, la posibilidad de socializar diseños de intervención áulica posibilita darlos a conocer, pero, sobre todo, abre la posibilidad de interpelar las propias prácticas y la de “otros” para revisar y potenciar las innovaciones sobre la base de la reflexión autocrítica y de la crítica externa.

Descripción de la secuencia didáctica. Resignificar la práctica profesional a través de la lectura y escritura académica

Tal como mencionamos anteriormente, la asignatura Introducción a la Educación Especial pertenece al grupo de materias correspondientes a primer año de las carreras del Profesorado en Educación Especial y Licenciatura en Educación Especial. Tiene como propósito que los estudiantes reflexionen sobre la educación especial como campo teórico y de práctica educativa, propósito estrechamente relacionado con la reciente elección de carrera realizada.

Considerando tanto la finalidad de la propuesta curricular como el equipo docente responsable del dictado, cabe mencionar, como antecedentes más inmediato de la participación de esta asignatura en este proyecto institucional, las actividades previstas en el Proyecto: “Encuentros para la integración universitaria del Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas”, para el período 2017-2020 (Resolución CD N° 259/2017), más precisamente el *eje 1: La relación del ingresante con la carrera*. Como en ese espacio inicial, interesa que los estudiantes puedan tomar conciencia de las representaciones construidas en relación con la carrera elegida, reflexionar y resignificar esas ideas iniciales a partir de diversos marcos conceptuales y de situaciones profesionales, propios del campo de la Educación Especial, que se les ofrecen desde la cátedra. En este sentido, la participación del espacio curricular y del equipo docente en el proyecto institucional PELPA IV de la FCH retoma estos antecedentes en un trabajo que reúne a diferentes departamentos-carreras y un equipo de coordinación. Es este proyecto, tal como ya lo hemos destacado, el que nos convoca en esta comunicación.

En el momento de la mencionada convocatoria, el equipo de cátedra estaba revisando la organización del dictado de la asignatura con el propósito de incorporar, desde primer año de la carrera, experiencias de práctica profesional. Esto sobre la base de la concepción de que la formación profesional debe posibilitar en los estudiantes la apropiación de conocimientos y estrategias que les permitan “construir su identidad como profesionales, como trabajadores y como ciudadanos comprometidos con la educación, generando modalidades más abiertas de participación colectiva en contextos diversos y promoviendo formas autónomas de relacionarse con el saber y la cultura, en la sociedad” (Vogliotti, 2012, p. 17). Así, consideramos que el educador que necesita nuestra sociedad es un sujeto que interpele los contextos en los que la educación se lleva a cabo, que pueda responsabilizarse de los cambios que debe gestionar en situaciones colaborativas, con una perspectiva amplia que trascienda el aula y los muros de la escuela (Vogliotti, 2012). En relación con ello, trabajar desde el inicio de la carrera con situaciones problemáticas relacionadas con diversas prácticas educativas (instituidas y emergentes) propias del campo profesional constituye un importante referente de formación. Al respecto, Fernández (2000) plantea que las prácticas no se conciben como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos sino como un dispositivo que

posibilita la adquisición de conocimientos, que sirve como elemento articulador a partir del cual pueden organizarse los programas de formación.

Específicamente, la experiencia compartida en esta oportunidad, plasmada en su totalidad en un protocolo escrito, desarrollado y brindado por la cátedra, consistió en que los estudiantes, iniciándose en procesos de investigación educativa, realizaran una primera observación en diversas instituciones propias del campo de la educación especial, con el propósito de favorecer la aproximación y reconstrucción del campo teórico, en interacción con aspectos propios del ámbito laboral, donde práctica-teoría-práctica-teoría se transformaran en una verdadera praxis. Con ese propósito, se elaboró un protocolo de trabajo escrito, el cual se denominó: *Explorando propuestas educativas destinadas a personas en situación de discapacidad. Visitas a instituciones de la ciudad. ¿Qué podemos contar, preguntarnos, preguntar, evocar, soñar sobre lo que vivenciamos en las instituciones educativas visitadas?* La propuesta implicó diversas actividades y acciones, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Concretamente, en el desarrollo de la secuencia didáctica se explicitaron, por escrito, las siguientes actividades:

1. El equipo docente seleccionó las instituciones educativas para llevar a cabo la experiencia, teniendo en cuenta los sujetos involucrados, el propósito educativo, los grupos etarios con que trabajan, entre otros aspectos.
2. Se dividió la clase en grupos de cuatro estudiantes cada uno. Se les presentaron las instituciones seleccionadas, dándoles la posibilidad de elegir una de ellas de acuerdo con sus intereses. Este proceso implicó instancias de negociaciones y acuerdos.
3. Cada grupo buscó y sistematizó información sobre la institución en la que trabajaron.
4. Los distintos equipos realizaron una observación no estructurada de una jornada de trabajo en la institución. Fue responsabilidad de cada estudiante tomar nota, a través de un diario de clase, durante el proceso y luego realizar un relato individual sobre lo observado.
5. Tomando como insumo los relatos individuales, los equipos realizaron una narración grupal que reflejó lo observado por la totalidad de los integrantes en la institución visitada.
6. Cada equipo de trabajo sistematizó la información obtenida de la institución y los relatos realizados sobre la observación de la jornada de trabajo.
7. A partir de la información recogida, cada grupo debía cuestionar/interrogar/interpelar los datos obtenidos, elaborar preguntas y/o enunciados considerando, entre otros aspectos posibles, el quehacer educativo, la organización institucional, los sujetos participantes del hecho educativo. Luego debían seleccionar algunos de esos interrogantes y/o enunciados para trabajarlos a partir de los marcos teóricos propuestos desde la asignatura. Cabe aclarar que también fueron esos marcos teóricos trabajados los que posibilitaron la reflexión sobre los datos para dar lugar a los interrogantes y/o enunciados.
8. Finalmente, los estudiantes debieron entregar una monografía. Para desarrollar dicho escrito, se les propuso que atendieran a la estructura esquemática del género, con la explicitación de ciertos pasos relacionados con las acciones previas realizadas en el marco de la secuencia didáctica. El trabajo monográfico escrito, consistió en atender a las siguientes etapas (Moyano, 2013): *a) Carátula*, en ella debían incluir los datos de la carrera, la asignatura y los integrantes del grupo; *b) Introducción*, aquí se le solicitó que presentaran el trabajo realizado, contextualizándolo en el marco de la asignatura y del protocolo brindado por la cátedra; *c) Desarrollo*, en este apartado, en relación con el énfasis puesto en la observación no estructurada en las instituciones, con el claro propósito de la cátedra de iniciar el proceso de prácticas desde el primer año de la carrera, se les solicitó a los estudiantes presentar la narrativa resultante de la experiencia, a la vez que formular hipótesis y preguntas que pudieran ser abordadas desde los contenidos trabajados en la asignatura y, como cierre, elaborar síntesis parciales y; *d) Conclusiones*, aquí se les solicitó tanto una reflexión sobre los conocimientos desarrollados como valoraciones sobre el significado de la experiencia de aprendizaje en esta etapa inicial de la carrera de grado.

Cabe destacar que el escrito académico solicitado, tal como se menciona en la descripción del protocolo, fue la monografía, texto que, en esta experiencia, permitió entablar un diálogo, entre alumno y docente, el primero, con el principal fin de dar cuenta de los conocimientos desarrollados, y el segundo, con el objetivo de supervisar el proceso de aprendizaje y proponer valoraciones al respecto. Las fuentes de esta monografía están dadas por la información documentada procedente de libros u otros textos y, además, el trabajo de campo como producto de la observación y búsqueda de datos realizada alrededor del tema (Ejarque, 2014, en Cubo de Severino, 2014). Destacamos que en la producción de una monografía existen procedimientos de transmisión y ordenamiento de la información de carácter complejo, es el caso, por ejemplo, de la introducción de secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, etc. Remarcamos aquí que, recorrida toda la secuencia didáctica propuesta, visualizamos un proceso que paulatinamente acerca a los estudiantes a este texto académico complejo que se les solicita producir: trabajo de campo a través de observación no estructurada y recolección de datos, elaboración de narraciones, lectura comprensiva de material bibliográfico, formulación de preguntas e hipótesis, etc. Estos diferentes momentos propuestos llevaron al estudiante a leer y producir textos con distintas secuencias predominantes. Este proceso, la guía del equipo de cátedra y la explicitación de las características de la monografía como texto académico constituyeron el camino previo a que los estudiantes emprendieran su actividad de escritura.

Es pertinente señalar que la fuerte presencia de procesos de lectura y escritura, que incluyen estrategias que atraviesan constantemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, motivó la participación de la cátedra en el proyecto institucional propuesto desde la Facultad. Esta participación, al mismo tiempo, implicó volver a pensar la propuesta inicial, especialmente considerando el proceso que debían realizar los estudiantes, referido a las características discursivas de los textos que se les proponen que lean y las operaciones cognitivas y metacognitivas que demandan tanto en los procesos de comprensión como de producción textual. Así, partimos de la base de que el estudiante tiene que aprender las operaciones que le permitan interactuar con estas formas de estructurar la información, construir relaciones complejas entre pasajes del texto, reconstruir la información leída, las argumentaciones, la polifonía; en suma, aprender complejas operaciones cognitivas situadas dentro de prácticas de lectura propias de la comunidad académica (Rosales y Jakob, 2014).

En este artículo, como ya lo señalamos, puntualizamos en los procesos implicados en la escritura disparada por lo que los estudiantes han vivenciado en las instituciones en interacción con las significaciones otorgadas a los marcos conceptuales trabajados en la asignatura, que finalmente se materializa bajo el formato de escritos monográficos. Concebimos, así, a la escritura académica como un proceso recursivo que “esconde la cualidad de ordenar el pensamiento y facilitar la organización de las ideas, que es eficaz para pensar y para poner en relación las ideas propias con las del campo científico en que se inscriben” (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 26).

En relación con esta valoración es que, en un trabajo conjunto entre la coordinación del proyecto institucional PELPA y el equipo de cátedra, diseñamos una propuesta de intervención sobre la base de la actividad de escritura ofrecida. Cuyo objetivo fundamental fue promover una reflexión metacognitiva que atendiera a cómo cada grupo abordó alguna de las características del género en su producción escrita y los diferentes momentos del proceso de producción. Concretamente, en el marco de las situaciones de escritura, desde las versiones iniciales, se propusieron diferentes instancias de revisión, alternando tanto espacios de revisión entre pares como instancias de revisión de los docentes con los grupos de trabajo.

Una vez implementada la secuencia de trabajo en su totalidad, y realizadas las entregas finales de los escritos monográficos a los docentes de la cátedra, desde la coordinación del Proyecto y, en trabajo conjunto con los integrantes de la asignatura, se propuso una *grilla de valoración* para trabajar con los estudiantes en pos de hacer explícitos los procesos cognitivos y metacognitivos puestos en juego para la producción del texto académico.

Valoración de la propuesta realizada por parte de los estudiantes de primer año

Como mencionamos anteriormente, el proceso de escritura de cada uno de los grupos fue acompañado por el equipo docente, en sus diferentes momentos, mediante intervenciones que oficiaron de guía para proyectar, avanzar en dicho proceso y revisar lo ya escrito. En el momento en que los estudiantes finalizaron sus producciones, se les ofreció una grilla diseñada a partir del protocolo desde el que se propuso la actividad de escritura. Dicha grilla se centra en indagar a los estudiantes acerca de su trabajo escrito atendiendo a su estructura textual y al proceso de escritura en sus diferentes momentos. Así, mediante esta intervención, comenzamos una instancia de revisión conjunta de las producciones y avanzamos en un trabajo que se centró en que los estudiantes iniciaran un proceso de autoevaluación y de reflexión metacognitiva sobre las características genéricas de su producción, en relación con lo solicitado, y la escritura como proceso. Este trabajo concluyó con el análisis por parte del equipo de cátedra de los resultados obtenidos en pos de revisar y resignificar las tareas de escritura propuestas a los estudiantes en el marco de la asignatura.

Cabe aclarar que, en una primera instancia, el equipo de cátedra analizó cada escrito y luego siguió el trabajo de autoevaluación y de metacognición de los estudiantes, a partir de la misma grilla. Finalmente se desarrolló una puesta en común de los análisis y valoraciones realizadas, dando con esto cierre a la experiencia y al dictado de la materia.

La valoración del desarrollo del proyecto en el ciclo lectivo se realizó considerando las respuestas y comentarios que los estudiantes construyeron a partir del abordaje de su producción escrita final en relación con la mencionada grilla. Presentamos el análisis y reflexión sobre dichos resultados tomando como referencia los dos momentos de trabajo metacognitivo que solicita la grilla: uno que implicó que los alumnos revisaran cada parte de su escrito, reflexionando sobre los ítems solicitados; otro, que refiere fundamentalmente a iniciar una reflexión metacognitiva acerca de las diferentes estrategias que debieron utilizar a la hora de elaborar el escrito, en las distintas instancias de trabajo.

En relación con la estructura textual del escrito académico:

En este aspecto se involucró a los estudiantes en procesos de revisión metacognitiva acerca del trabajo monográfico, atendiendo a los diferentes apartados de la estructura monográfica.

La primera instancia que se solicitó en el escrito fue la *Introducción*, todos los grupos señalaron que esta parte fue desarrollada, explicitando el trabajo realizado y el propósito que perseguían con el mismo. No obstante, la mitad de los grupos, reconocen que este apartado podría haberse mejorado si, en las escrituras iniciales, incluían una aproximación teórica respecto de los conceptos trabajados en la asignatura. Por su parte, entre los grupos restantes, un 12,50% logró incluirlo y un 37,50%, consideró que debe continuar mejorando en este aspecto en futuras producciones académicas.

En cuanto al *Desarrollo* del trabajo, cabe destacar que casi la totalidad de los estudiantes, el 87,50%, manifiesta que, tal lo recomendado y tomando en cuenta el recorrido previo propuesto por el equipo docente, se formularon preguntas al inicio del trabajo, con la finalidad de orientarse al momento de explicitar, a lo largo del desarrollo, los núcleos temáticos que consideraban centrales. El resto de los alumnos entienden que no lograron este propósito y un 12,50% que debe mejorar este aspecto en otras instancias que demanden la escritura de este tipo de textos académicos. En cuanto a la secuencia narrativa construida a partir de la observación no estructurada incorporada en este trabajo monográfico, todos los grupos reconocen haber logrado relatar sucesos en orden temporal, estableciendo relaciones con el marco teórico abordado. Asimismo, en dicho desarrollo, debían presentar una síntesis que implicase la integración de lo abordado; con respecto a ello la mitad de los grupos considera que debe seguir trabajando sobre este proceso en futuras experiencias de escritura. En los grupos restantes, las respuestas se dividen: un 12,50% no pudo autoevaluar su trabajo al respecto y, el 37,50% valora haber logrado realizar esta tarea de síntesis.

Finalmente, el escrito monográfico incluyó las *Conclusiones*. Aquí las respuestas estudiantiles se distribuyeron de manera distinta, un 37,50% incorporó reflexiones tanto en lo que implicó la experiencia de modo personal como grupal, vinculándose con lo desarrollado conceptualmente en el marco de la asignatura. La mitad de los grupos señaló haber tenido ciertas dificultades, ya sea por no poder realizar una conclusión sobre la base de los aspectos brindados desde la cátedra o, porque considera que debe revisar la escritura de este apartado en nuevas situaciones de producción académica. Asimismo, un 12,5% no realizó la valoración de este último momento del escrito monográfico, a partir de la grilla.

El último de los aspectos evaluados por los estudiantes respecto a sus propias producciones de escritura se vincula con apreciar si referenciaron la *Bibliografía consultada* (al final del trabajo). Al respecto un 75% incorporó los textos fuente consultados durante el proceso de escritura, mientras que el 25% restante no lo hizo.

A partir de las valoraciones de los estudiantes y recuperando los planteos de Martín (1984, en Moyano 2013), es posible reconocer al género como una actividad social con un propósito específico, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, mediante el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura. En relación con esta caracterización, destacamos el valor de construir, en un trabajo conjunto con los estudiantes y a través de un proceso que se desarrolle a lo largo del cursado de la asignatura y que parta de lo vivencial, el propósito del texto académico, la meta a la que se orienta y los pasos que permitirán llegar a ella. Creemos que dicho trabajo asume sentido (tanto para los docentes como para los estudiantes) en el momento previo a la escritura, durante este proceso y al finalizar. En este análisis observamos cómo la intervención a partir de una grilla que indaga sobre los propósitos y los pasos o etapas del texto construido motiva en los estudiantes un proceso de autoevaluación de su texto finalizado, de deconstrucción, que observa la producción escrita en relación con la tarea solicitada y resignifica la importancia de cada uno de los pasos. Destacamos que para futuras experiencias sería muy interesante incorporar a esta grilla de autoevaluación/metacognición consignas que lleven a los estudiantes a reflexionar también sobre los recursos discursivos y lingüísticos utilizados en el texto construido, dado que muchos de los problemas de escritura de los estudiantes se dan en este nivel (Moyano, 2013).

Aquí se presentó la descripción de las respuestas estudiantiles sobre la base de la valoración que ellos realizaron de su escrito monográfico, atendiendo a la estructura esquemática del mismo. A continuación, presentaremos las reflexiones de los estudiantes en relación con las actividades desplegadas en los distintos momentos de la producción escrita.

En relación con los momentos de la escritura del texto académico:

Tal como se anticipó, en la segunda parte de la grilla se procuraba motivar una reflexión metacognitiva acerca de las diferentes estrategias que debieron desarrollar los estudiantes, en el trabajo grupal, para elaborar el escrito monográfico. En relación con ello, se sistematizaron las respuestas obtenidas para realizar una descripción cualitativa de ellas, considerando las distintas actividades puestas en marcha en el proceso de composición del texto académico: previas a la escritura, de escrituras propiamente dichas y posteriores a la escritura.

-Actividades previas a la escritura

Los grupos expresan decisiones de planificación previa, ya sea para las instancias de escritura individual como grupal. Algunos manifiestan que los criterios de planificación y organización de la actividad estuvieron guiados por los protocolos de trabajo ofrecidos por los docentes; otros, comentan que debieron hacer varios borradores para planificar cómo elaborar y desarrollar el escrito monográfico. En algunos casos, en este mismo sentido, comentan la importancia de las observaciones realizadas por los docentes en los espacios áulicos, lo que les permitió enriquecer dichas producciones. Al respecto es representativo el siguiente testimonio:

La planificación de la escritura la comenzamos a realizar una vez terminada la visita para reunirnos para establecer cómo realizaremos la estructura del trabajo (...) En el proceso de elaboración de la primera parte del trabajo tuvimos varios momentos de reescritura y reelaboración del mismo respetando las diferentes observaciones que nos propuso la cátedra (Grupo de estudiantes N°5).

-Actividades de escritura propiamente dicha

Casi en su totalidad los estudiantes expresan que fue necesario acordar entre todos los integrantes del grupo qué conceptos retomar desde las observaciones realizadas e iniciar el escrito narrativo; esto, en algunas ocasiones, implicó mucho trabajo previo debido a las diferencias de opiniones.

Casi la mayoría de los grupos destaca que, al iniciar la primera tarea escrita, la narrativa grupal, mantuvo una modalidad de trabajo colaborativo en la que estaban todos presentes. Luego, debido a la sobrecarga de actividades, debió dividir las tareas considerando subgrupos de trabajo. Asimismo, siempre se realizó una revisión final entre todos para observar que estuvieran de acuerdo. Al respecto expresan:

El informe fue realizado grupalmente, ya que nos reunimos para la elaboración dando diferentes opiniones y experiencias sobre la institución, también en la elaboración de preguntas, en la síntesis, pero por cuestiones de tiempo decidimos dividirnos la elaboración de las respuestas. Finalmente releímos los escritos y contrapusimos opiniones respecto a las voces del autor y el material consultado (Grupo de estudiantes N°7).

Estos procesos de escritura siempre estuvieron guiados por los propósitos especificados en los protocolos. Solo un grupo expresa haber dejado los propósitos de lado, dado que no terminó el trabajo de escritura. También se destacan como fundamentales las correcciones realizadas por los docentes en las entregas parciales. Al respecto expresan:

Creemos que hemos tenido siempre presente el propósito planteado, ya que siempre hemos seguido la guía de trabajo y las correcciones realizadas por las docentes (Grupo de estudiantes N°3).

En la instancia final de la producción, destacan la presencia de una lectura detenida de todo lo escrito. En este sentido, mencionan que esta tarea implicó también escrituras y reescrituras. Solo un grupo expresa que no fue necesario realizar nuevos escritos una vez leído el trabajo. Esas lecturas, relecturas, con sus consecuentes escrituras y reescrituras, implicaron modificaciones sustanciales en los escritos. Así es claro el siguiente testimonio:

Modificamos particularmente las preguntas realizadas en la síntesis por falta de material concreto que pueda responder y restablecer las preguntas de acuerdo a las correcciones de la cátedra. Al principio entendimos que solo había que responder las preguntas colocando la fuente de la cual se extraía la información, pero luego comprendimos que debían ser respondidas teniendo en cuenta voces de autores, citas textuales y el material bibliográfico (Grupo de estudiantes N°5).

-Actividades posteriores a la escritura

Estas actividades se realizaron fundamentalmente con el propósito de valorar el escrito final. Al respecto, excepto un grupo, la mayoría concibe que el texto responde a un estilo de escritura que puede ser entendido por los destinatarios. Sólo un equipo de trabajo expresa que en ese sentido fue de importancia notar que, en las entregas parciales que realizaba, la profesora que corregía no entendía lo que expresaba, lo que lo llevó a mejorar el estilo de redacción.

En otro orden, expresan que el trabajo de escritura les permitió lograr aprendizajes vinculados con la elaboración de trabajos formales en el contexto de una asignatura. Entienden que lo aprendido a partir de la tarea propuesta puede generalizarse y retomarse en otras situaciones de escritura

académica y que este aprendizaje incluye no solo la tarea de escritura, sino la de lectura de textos teóricos para analizar determinadas realidades y argumentar acerca de ellas. Al respecto, son válidos los siguientes testimonios:

Aprendimos que debemos releer el material de estudio, a ser más claros en lo que decimos, a compartir ideas y reflexionar acerca de las mismas (Grupo de estudiantes N°4).

Algunos de los aprendizajes que tuvimos fueron el de elaborar respuestas a partir de la bibliografía consultada y mediante las voces de los autores y poder complementar y relacionar la teoría vista en la cátedra con las observaciones de la práctica (Grupo de estudiantes N°5).

Atendiendo a las descripciones realizadas por los grupos de trabajo, es posible afirmar que la escritura es un proceso recursivo que, como manifiestan Flower y Hayes (1980) comienza cuando se presenta al escritor una situación retórica como por ejemplo una tarea académica de redacción. A partir de la representación del problema, el escritor crea una red jerarquizada de objetivos que, de todas maneras, podrán ser modificados en el curso de la redacción porque el proceso no es lineal sino recursivo, en el sentido de que en cualquier momento se puede volver a aplicar el proceso para resolver un error. Así, toma relevancia que los estudiantes sepan que la escritura de un texto es un proceso situado (subsidiario de una situación comunicativa) y dialógico, que involucra operaciones cognitivas, procedimentales, actitudinales y metacognitivas. Por ello, es importante explicitar, en los espacios de formación, que la escritura, en función de las diferentes situaciones discursivas, se asume como un proceso *dinámico, flexible y diverso*. En dicho proceso, las prácticas de enseñanza asumen un rol fundamental para orientar a los estudiantes en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de textos académicos, para que se conviertan en verdaderas prácticas epistémicas en el contexto del aula universitaria (Castelló, 2007, 2009).

A partir de las valoraciones realizadas, observamos en el análisis una explicitación por parte de los estudiantes de los diferentes momentos de su proceso de escritura, de sus logros, de aquello que les fue de mayor utilidad para avanzar, de sus dificultades, etc. Creemos que, mediante el intercambio entre los miembros del grupo, motivado por las preguntas propuestas a través de la grilla, se generó un espacio de reflexión metacognitiva que los colocó nuevamente en el proceso de escritura, en cuanto a sus propósitos, al diálogo establecido con los docentes, a los procesos cognitivos involucrados y a las características del texto en producción. A su vez, tal como se lee en sus relatos, estas preguntas los proyectan a futuras propuestas académicas que los coloquen ante situaciones de lectura y escritura semejantes a las aquí planteadas. En las respuestas de los estudiantes se puede observar el vínculo que establecen entre la lectura del material teórico y su actividad como autores del texto. En este sentido queremos destacar palabras de Castelló (et al., 2011) quien alude a una posición mixta entre lector y escritor, la de un escritor que lee con una finalidad diferente a la de la simple comprensión de la información, precisamente porque realiza esta actividad desde la posición de autor; a su vez, ese mismo escritor se nutre de la integración y del diálogo que en su posición de lector fue capaz de establecer con la información proporcionada por múltiples fuentes.

A partir de las voces de los protagonistas, es necesario mencionar que las tareas que se propusieron, vinculadas a los procesos de lectura y de escritura sobre la base de la observación de una realidad laboral propia del campo del educador especial y su abordaje a partir de diferentes marcos teóricos, adolecieron de un grado de dificultad importante. En general, y considerando las valoraciones de los estudiantes, creemos que la tarea de escritura propuesta en el protocolo de trabajo, orientó a los estudiantes a implicarse en una experiencia de aprendizaje genuina, relacionada con el campo profesional y mediada por prácticas de lectura y escritura académica. Finalmente, y en relación con ello, es importante destacar que trabajar con una grilla de valoración permite reflexionar y evaluar tanto las prácticas docentes como el desempeño de los estudiantes. Se generan, a través de estas intervenciones, espacios de autorreflexión, autoconciencia y autorregulación de los propios aprendizajes y de las actividades de enseñanza.

Resignificando las tareas de escritura en el aula universitaria de primer año desde lo experiencial y la reflexión metacognitiva

La valoración realizada por los estudiantes y las reflexiones suscitadas en este trabajo que reúne miembros de la coordinación del proyecto institucional y al equipo de la cátedra participante permiten construir reflexiones, que procuran invitar al diálogo para continuar interpelando las propias prácticas y la de “otros” para enriquecer las innovaciones en torno a los procesos de alfabetización académica.

Es relevante reconocer que, a partir de la propuesta pedagógica implementada en el aula universitaria, a través de intervenciones específicas, los estudiantes tuvieron la oportunidad de comenzar a insertarse en el campo profesional, reconstruyendo no sólo los conceptos teóricos en el marco de la asignatura sino también el aprendizaje de los géneros académicos, propios de la universidad. A lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica presentada, el equipo docente mostró a los estudiantes dos propuestas, por un lado, el protocolo para orientar la escritura y, por el otro, la grilla que, a través de diferentes consignas, motivó un trabajo de autoevaluación y de metacognición a partir del diálogo entre los integrantes del grupo. Dicho trabajo de revisión del propio proceso de escritura indagó cuestiones generales referidas a los pasos del género académico solicitado y a los diferentes momentos de la escritura. Relacionado con ello, Vázquez (2016) sostiene que brindar actividades de tareas escritas, en las cuales se presenten los procedimientos que las orientan, así como la explicitación de su sentido, complejidad y relevancia, durante el desarrollo de las clases, funciona como sostén de las interacciones entre estudiantes, textos y docentes, y también andamiajan el trabajo progresivamente más autónomo y metacognitivamente más reflexivo por parte de los estudiantes.

Observamos, en este recorrido, un propósito fundamental: orientar a los estudiantes a una práctica que cobra un significado especial cuando se trata de resolver tareas de escritura académica: el autoconocimiento, el autocontrol y la regulación metacognitiva. Destacamos que tanto el desarrollo del proceso de composición escrita como la instancia de autoevaluación y de metacognición fueron trabajos resueltos de manera grupal. Consideramos que promover en el aula este tipo de aprendizaje cooperativo entre iguales es fundamental, pues, sobre la base de él, los estudiantes pueden atender y valorar la calidad de las argumentaciones que se sostienen desde diversas perspectivas explicitadas, así como la negociación de significados y construcción de representaciones compartidas (Mateos y Pérez Echeverría, 2006). En el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje dialógicas, además de elaborar perspectivas propias a partir de múltiples fuentes, éstas se deben contrastar e integrar con las diferentes perspectivas construidas por los demás. El intercambio de saberes posibilita la explicitación y confrontación de puntos de vistas alternativos y la toma de decisiones conjuntas (Pozo y Mateos, 2009; Mateos, 2009).

Destacamos la importancia de una secuencia didáctica que parta de lo experiencial, en este caso de la observación de una jornada de trabajo en una institución educativa, situación que coloca a los estudiantes, desde el primer año de la carrera, en el campo profesional del educador especial, en interacción con alumnos y profesionales en ejercicio. En este sentido creemos que la escritura académica ha cobrado un significado especial, pues el punto de partida fue el desarrollo de una experiencia significativa para los estudiantes ingresantes y, sobre la base de ella, una lectura situada del material teórico ofrecido. Destacamos, en palabras de Navarro (2017), que para que los alumnos puedan tomar decisiones que les permitan regular su propio aprendizaje, desde la perspectiva metacognitiva a partir de la lectura y la escritura, es necesario enfrentarlos a tareas que impliquen alcanzar algún objetivo que tenga sentido para ellos y que posibiliten diferentes vías de resolución, llevándolos a tomar decisiones por sí mismos. Así, un modo de promover el interés por aprender en los estudiantes es posibilitarles actuar en tareas en las que perciban que son autónomos y que pueden ser capaces de regular su propio aprendizaje a partir de la lectura y la escritura, donde ellos mismos fijen las metas y los medios, y supervisen metacognitivamente sus propios progresos y resultados (Mateos et al., 2006).

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M. Soledad y V. Abate Daga. Coordinadoras Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas de primer año (PELPA IV): La inclusión de procesos de Alfabetización Académica en la innovación curricular de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas de primer año. Aprobado y subsidiado por la Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto. Período de ejecución: 2019-2020. Res. Rec. N° 544/2019.
- Bajtín, Mijaíl (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. Madrid
- Brailovsky, D. y A. Menchón (2014). *Introducción: la escritura y el escribir en estrategias de escritura en la formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, Núm. 57.
- Castelló, M. (2007) (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona. GRAÓ.
- Castelló, M. (2009) Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En: J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría: *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias*. Madrid. Morata; pp. 120-133.
- Castelló, M.; Bañales Faz, G. y Vega López, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad.: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, v. 22, n. 1 (64), p. 97-114, jan./abr. 2011. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/09.pdf>
- Cubo de Severino, L (2014). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Buenos Aires, Comunicarte Editorial, Lengua y discurso.
- Fernández, A. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Colección Recursos N° 37. Octaedro: Barcelona
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31 (1), 21-32.
- Mainueneau, D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario*. (pp. 106-119). Madrid, ES: Morata.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-418). Barcelona, ES: Graó.
- Moyano, E. (2010). "Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional". Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>
- Moyano, E. (2013). Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística. Universidad de General Sarmiento. Disponible en https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/598_EDU13%20-%20Aprender%20ciencias%20y%20humanidades%20-%20Web.pdf
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y escritura en educación superior. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carrera de humanidades*. FILO – UBA.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Nogueira, S. (coord.), 2005. Manual de lectura y escritura universitarias. Buenos Aires, Biblos.
- Ortega, F. (1996). Los desertores del futuro. Córdoba: Editorial C.E.A. U.N.C.
- Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), Psicología del aprendizaje universitario. España: Morata.
- Rosales, P. y Jakob, I. (2014). Intervenciones didácticas para enseñar a leer en el aula universitaria. De “leer para controlar la guía” a compartir la lectura. En Rosales, P. y Novo, M. del Carmen (comps.). Lectura y Escritura en carrera de Ciencias Humanas y Sociales. Ideas y experiencias de enseñanza. Cap. 2. Argentina. Noveduc.
- Vázquez, A. (2016). La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas. Río Cuarto, AR: UniRío Editora.
- Vázquez, A. (2016). La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas. Río Cuarto, AR: UniRío Editora.
- Vélez, G. (2002). Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, Gisela. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf>
- Vogliotti, A. 2012. Programa de formación del profesorado en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas 2012/2014. Aprobado por Resol del CD N° 060/2013, Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

Alfabetización académica y oralidad: experiencias en fonética y fonología inglesa¹

Renata Cardinali, Eugenia Bina y Ana Lucía Rotti

Facultad de Ciencias Humanas

Introducción

Desde hace tiempo el ingreso a la universidad se considera complejo porque implica la integración del ingresante a una comunidad discursiva particular (Carlino, 2011; Hermida, 2009; Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010) y es un tema que ha preocupado, y aún preocupa, a docentes e investigadores en distintas áreas. En parte esto es así porque esta integración supone la adquisición de diferentes modos de participar, con nuevos roles e identidades, utilizando el lenguaje de maneras específicas y propias de la comunidad discursiva académica lo que genera una tensión entre lo que el ingresante ha adquirido y conoce y las nuevas prácticas que le resultan ajenas y nuevas (Hyland, 2009). Tanto es así que ingresar a la universidad ha sido comparado con aprender el *oficio de estudiante universitario* (Vélez, 2005) y ha cobrado importancia ya que algunos autores resaltan que la falta de familiaridad con las convenciones de la nueva comunidad discursiva puede resultar en la pérdida de confianza del estudiante al punto de no lograr la construcción de una identidad académica propia (Bizzel, 1992 en John, 2009), lo que consideramos esencial para lograr que cada estudiante participe activamente no solo al inicio sino también a lo largo de toda la carrera.

Es importante destacar que la transición del nivel medio a la universidad no debe considerarse como el resultado de un proceso automático que todos los ingresantes viven de manera exitosa. Si bien para algunos esto es así, en la mayoría de los casos no lo es. Tampoco es una tarea simple porque implica involucrarse para comenzar a ser parte de las culturas disciplinares de la carrera elegida que, en la mayoría de los casos, le son desconocidas. Esto es así porque “aprender una disciplina involucra desarrollar una familiaridad con las formas de ser, pensar, escribir y ver el mundo de aquellos que son expertos en la disciplina” (Erickson, Peters & Strommer, 2006, p.122 en Hermida, 2009). Además, es necesario destacar que este proceso es largo, progresivo e implica el esfuerzo y compromiso sostenido tanto de los estudiantes como docentes del nivel superior. Por todo esto y, más que nunca en el contexto actual, consideramos acertado adherir a los enfoques de alfabetización académica que distribuyen la responsabilidad del proceso entre estudiantes, profesores, e instituciones, ya que la tarea merece un abordaje integral y esfuerzo cooperativo tal como lo manifiesta Carlino (2011). En marzo de 2020 el incipiente contexto de pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que se decretó a lo largo y ancho de todo el territorio argentino precipitó y resaltó el carácter colaborativo demandado por el nuevo entorno. Rescatar y poner en valor el esfuerzo realizado para enseñar y aprender es uno de los principales objetivos del presente trabajo.

Los estudiantes universitarios, ingresantes y avanzados, iniciaron el primer cuatrimestre del año 2020, el año de la pandemia de COVID19, de manera accidentada con clases online, enseñanza remota, y tuvieron que hacerlo a la par de docentes que se vieron en la necesidad de realizar cambios de modalidad de enseñanza sin tiempo para planificarlo y prepararlo. Esta situación puso en evidencia falencias históricas y otras emergentes, además de profundizar problemas que deberemos enfrentar a futuro. En el informe de la Organización de las Naciones Unidas de agosto del 2020

¹ PPI: Barbeito, M., y Cardinali, R., PPI 2020-2022, *Discurso Oral y emociones en contextos académico-científicos*. SeCyT.

(United Nations, agosto 2020) se describe un escenario en el que las pérdidas en aprendizajes son enormes en todos los niveles. Las dificultades que se mencionan son la falta de conectividad y equipamiento, la carencia de habilidades digitales que se necesitan para el aprendizaje virtual y remoto, y la deserción, lo que puede conducir a un incremento de 25% de estudiantes que no alcanzarán los niveles necesarios para participar de manera efectiva y productiva en su contexto social.

Desde esta perspectiva, y como hemos mencionado, creemos que el abordaje a esta problemática será efectivo si se logra la colaboración responsable de los estudiantes, docentes y la institución. Cuando ponemos nuestra mirada sobre el estudiante que ingresa, es importante remarcar lo difícil que es dimensionar la complejidad de este proceso ya que se sabe que no todos los estudiantes han tenido las mismas oportunidades de construir las competencias que se demandan en el contexto de enseñanza-aprendizaje universitaria. Esto se debe, fundamentalmente, a que los mismos provienen de culturas académicas diferentes con distintos modos de funcionar y distintas convenciones. Los resultados de una encuesta realizada en 2013 con ingresantes a las carreras de Profesorado de Inglés y Licenciatura en inglés muestran que el 61% de los ingresantes manifestó haber estudiado inglés en la escuela primaria y el 100% manifestó haber tenido inglés en el nivel medio. Sin embargo, sólo el 12% había logrado un nivel que los preparaba para comunicarse en situaciones simples, lo que indica que estos estudiantes no poseen las competencias lingüísticas necesarias para desempeñarse en el nivel universitario como usuarios del inglés. Los resultados de los exámenes de diagnóstico del ingreso 2020, muestran que solo el 19% de los estudiantes tienen una competencia lingüística que le permita comunicarse en situaciones cotidianas de cierta complejidad. Esto quiere decir que el 81% no tiene la competencia necesaria para desempeñarse en inglés en el contexto académico. Estos datos cobran relevancia porque muestran las carencias de los estudiantes al inicio de su formación superior y ponen en jaque su progreso y rendimiento ya que se reconoce que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo y gradual en el cual el estudiante necesita perseverancia, optimismo y resiliencia entre otras capacidades (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2016; MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2019).

La situación de excepcionalidad que atraviesa a la población mundial en el año 2020 tiene un rol protagónico en la definición de las acciones a tomar en el plano educativo. En lo que respecta a la educación superior, el Consejo Nacional Interuniversitario destaca que ha puesto en marcha un Plan de Continuidad Pedagógica (CIN, abril 2020). En momentos como estos, el rol de la institución y los profesores es central a los efectos de lograr la continuidad pedagógica y una exitosa integración y participación. Atendiendo a esto es imprescindible reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario y en este marco, propiciar experiencias de aprendizaje significativas y proponer prácticas de lectura, escritura, y oralidad a través de las cuales se pueda reflexionar, inferir y explicitar los valores y normas que caracterizan a cada comunidad académica discursiva.

Cuando nos enfocamos en la alfabetización académica, observamos que distintos autores coinciden con el hecho de que el aprendizaje de lectura y escritura académica debe realizarse idealmente en el marco de cada disciplina de estudio (Carlino, 2005, 2011; Wingate, 2012). Si bien adherimos al rol que estos autores asignan a la lectura y la escritura en el acceso a la cultura disciplinar, en el caso específico de las carreras donde nos desempeñamos, el Profesorado y la Licenciatura en inglés, se plantea también la necesidad de que dichos estudiantes desarrollen de manera similar su competencia comunicativa en la expresión oral. El desarrollo de habilidades de comunicación oral es esencial en una amplia variedad de profesiones, pero resulta de extrema importancia para docentes e investigadores que se desempeñan en distintos contextos haciendo uso de una lengua extranjera, en nuestro caso el inglés. A pesar de esto, hemos notado que su abordaje y enseñanza han sido relegados en los contextos académicos, probablemente a razón de la centralidad que fueron adquiriendo el desarrollo de la lectura y escritura enmarcadas en lo que se ha denominado alfabetización académica en las disciplinas. Es posible que la falta de interés haya tenido su origen en la creencia de que la habilidad de comunicarse de manera oral es algo que se adquiere y desarrolla naturalmente. Cabe destacar que algunos autores han observado que las habilidades orales son deficientes o se

constituyen en un obstáculo para interactuar con pares en eventos académicos o lograr la movilidad internacional que es tendencia en la actualidad, lo que nos presenta la necesidad de entrenar a los estudiantes y profesionales para el desarrollo de habilidades de comunicación oral que sean acordes a las demandas actuales (Aguirre, 2010; Avendaño, 2007; Emanuel, 2010; Mauranen, 2006; Solé, Teberosky & Castelló, 2012).

El contexto en el que enseñamos, aprendemos y trabajamos se caracteriza por reflejar el dinamismo del contexto mundial en el sentido que requiere de nuestra flexibilidad y trabajo colaborativo constante para poder mantenernos conectados a través de la comunicación y el conocimiento. Con esta mirada, el presente trabajo describe el esfuerzo y los alcances del trabajo de docentes y estudiantes universitarios en asignaturas del área de Fonética y Fonología que se dictan para las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Inglés (Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Río Cuarto) con el objetivo de desarrollar la lectura, escritura y oralidad. Todas estas habilidades son necesarias para participar activamente en la Lengua-Cultura extranjera (LCE) y para formar al futuro egresado en las competencias requeridas por su profesión.

Perspectiva teórica

En este apartado nos referiremos a los conceptos de alfabetización académica, lectura, escritura y oralidad que son centrales en nuestro trabajo. El contexto actual de la pandemia interrumpió los procesos educativos a nivel mundial y dejó en evidencia las deficiencias y debilidades de los sistemas educativos en muchos países, lo que se prevé tendrá un efecto negativo en el desarrollo y los logros de largo plazo para muchos estudiantes en distintos niveles que verán sus aprendizajes escolares y formaciones laborales vulnerados por lo que hoy viven. Se habrán interrumpido procesos que necesitan años para lograr los resultados esperados. La alfabetización académica es uno de ellos ya que aprender y escribir requieren de experiencias prolongadas y participativas (Bazerman et al., p.57, 2016).

En este trabajo describimos lo realizado en distintas asignaturas del área de fonética y fonología inglesa que se dictan para los estudiantes inscriptos en las carreras Profesorado y Licenciatura en inglés con el objetivo de atender al desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, y oralidad en el marco de lo que se conoce como alfabetización académica. Como es evidente estamos extendiendo el concepto de alfabetización para incluir la oralidad. Este énfasis en el desarrollo de la expresión oral responde a la necesidad de los estudiantes de desarrollar habilidades y estrategias para comunicarse en contextos académicos, como todos los estudiantes universitarios, pero a la vez la necesidad de que desarrollen habilidades para poder comunicarse en contextos de habla cotidianos que son naturales en la lengua-cultura inglesa. Algunos autores como Aguirre (2010) y Biber y Conrad (2009) se han ocupado de la oralidad ya que advierten que los estudiantes tienen dificultades en el manejo de los discursos orales que son característicos del contexto áulico (como por ejemplo la reflexión sobre una lectura asignada, o la exposición de un tema) y contextos profesionales (como por ejemplo entrevistas laborales, y participación en reuniones de trabajo). Teniendo en cuenta la naturaleza y los objetivos de las carreras mencionadas, consideramos necesario que las distintas asignaturas hagan su contribución a la formación de un futuro profesional.

Alfabetización Académica: Lectura y Escritura

El concepto de alfabetización académica incluye el conjunto de conocimientos, estrategias y herramientas que son necesarias para poder participar en una cultura particular ya que cada comunidad discursiva tiene modos de ser y hacer que le dan un carácter propio. En un sentido amplio la alfabetización académica es definida como un proceso de conocimiento de las reglas de la producción del discurso para la inserción efectiva en una determinada esfera o actividad social o de una comunidad (Giménez, 2011). Es decir, tiene que ver con comprender y apropiarse de géneros que son utilizados

en distintos contextos comunicativos. Carlino (2005) define a la alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos para aprender” (p.13). El manejo de estas nociones y la utilización de estrategias se adquieren a lo largo de un proceso que impone demandas cognitivas y discursivas. En otras palabras, implica comprender que la formación universitaria demanda tareas y procesos de lectura y escritura distintos a los del nivel secundario y además plantea la necesidad de convertirlos en objetivos de las distintas asignaturas, y explícitamente reconocer que son conocimientos que los estudiantes no adquieren en el nivel medio.

La lectura y la escritura están interconectadas y en contextos académicos en el nivel superior se encuentran en el centro de la actividad cotidiana, dentro y fuera del aula, ya que son actividades en la que se construyen sentidos con distintos potenciales y propósitos. Una definición de lectura adecuada es la que pone en evidencia que la lectura es una actividad social y cognitiva que realizamos con un propósito, o varios, para los que utilizamos una variedad de estrategias, habilidades, y procesos que se ponen en marcha para el logro de la lectura fluida. La lectura como proceso tiene una naturaleza compleja que puede describirse atendiendo a los propósitos, la definición de la comprensión lectora, y la descripción de los procesos involucrados (Grabe & Stoller, 2011). Los autores mencionan distintos propósitos de la lectura entre los que se encuentran buscar información, realizar una lectura rápida y de sobrevuelo, leer para aprender de los textos, también leer para integrar información, escribir, criticar, y para comprender. En lo que respecta a la comprensión lectora, la misma hace referencia a la habilidad de entender e interpretar la información de un texto y se puede explicar teniendo en cuenta los procesos de nivel inferior y de nivel superior. Los procesos de nivel inferior involucran procesos más automáticos y orientados a las habilidades como por ejemplo el reconocimiento de palabras, agrupamiento sintáctico, y reconocimiento de proposiciones. Los procesos de nivel superior hacen referencia a procesos que se apoyan en los conocimientos previos del lector y de las inferencias que pueda hacer. Ejemplos de los mismos son los modelos de formación de texto y situación, las inferencias, la dirección de la atención del lector, su motivación y actitud, y procesamiento estratégico.

Para nuestro contexto es importante destacar que la definición de lectura que consideremos debe incorporar una perspectiva de la misma que considere dos sistemas lingüísticos, español e inglés, que están en interacción permanente. Si bien se reconoce que existen diferencias entre la lectura en una lengua materna y una segunda lengua, las mismas suelen diluirse a medida que el lector avanza en el aprendizaje. La lectura en una segunda lengua combina los recursos de lectura disponibles para el lector y los transforma en un sistema de procesamiento de lenguaje dual. Los lectores de una segunda lengua desarrollan y conocen los recursos lingüísticos simultáneamente con el desarrollo de la comprensión lectora (Grabe, 2009). Por esto decimos que los buenos lectores son aquellos que comprenden lo que leen porque pueden utilizar distintas estrategias y habilidades para interconectar distintos eventos y lograr una representación coherente de los significados en el texto.

La escritura tiene un valor epistémico que debemos resaltar ya que puede ser “un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2004, p. 1). El desarrollo de esta habilidad tiene la capacidad de contribuir a que el escritor se focalice, transforme e integre ideas con el objetivo de construir significados, y promueva el pensamiento y el cambio. Es una herramienta esencial para que los estudiantes logren apropiarse del saber en el marco de las disciplinas. Por esto nos enfocamos en la *escritura basada en fuentes* (source-based writing) que hace referencia al acto de escribir sobre textos que han sido leídos, a partir de lo cual se espera que se construyan nuevos textos. Esta conexión se relaciona con la distinción entre dos formas de escritura: *narrar el conocimiento* y *transformar el conocimiento*, que son actividades fundamentales en contextos académicos (Bereiter & Scardamalia, 1987, citado en Hirvela, 2016) y por lo tanto tienen un rol protagónico en cualquier trayecto de alfabetización académica. Desde una perspectiva pedagógica, estas formas son importantes para que los estudiantes logren alcanzar el conjunto de conocimientos, estrategias y herramientas que serán de gran utilidad para su participación en una cultura particular.

Otra distinción importante con respecto a la escritura basada en fuentes y a la conexión entre la lectura y la escritura es la de *leer para escribir* y *escribir para leer*. La primera puede ser vista desde dos perspectivas, una hace referencia al momento en que los estudiantes leen con el objetivo de aprender sobre la escritura, por ejemplo, cuando son expuestos a un modelo para entender los pasos que debe tener su escrito. La segunda perspectiva está relacionada a la lectura para obtener más conocimiento sobre un tema con el objetivo de escribir sobre el mismo. Por otro lado, *escribir para leer*, implica una relación diferente entre la lectura y la escritura por medio de la cual la escritura es utilizada para darle sentido al texto y para mejorar las habilidades de lectura. Algunos ejemplos son la escritura de bibliografías anotadas y la toma de notas dentro y fuera de clase (Hirvela, 2016). En conclusión, mientras que *leer para escribir* es una práctica en la cual la lectura ayuda a la escritura y a su vez una mejor escritura es el fin principal, en la práctica denominada *escribir para leer*, la escritura es un apoyo a la lectura y una mejor lectura es el fin principal.

Oralidad

La lengua en su expresión oral es la forma más básica y esencial con la que los seres humanos cuentan para comunicarse. La adquisición de la misma se hace de modo natural en el caso de la lengua materna pero la situación es muy diferente cuando se trata de una LCE. Es importante tener esto presente cuando hablamos de su enseñanza y aprendizaje en nivel superior ya que es un desafío reconocido por muchos (Abid, 2018, Biber & Conrad, 2009).

Para comenzar, Avendaño (2007) define a la oralidad como “una actividad permanente que oscila entre las comunicaciones cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales (saludos, despedidas, agradecimientos, presentaciones) y otro tipo de intercambios más elaborados en cuanto a su contenido, más formales y planificados (conferencias, entrevistas, debates)” (p. 1). Desde una perspectiva similar, autores como Cross y Vilà (1999) hacen referencia a discursos formales autónomos y en situación que se encuentran entre los discursos escritos y las conversaciones espontáneas. Los *discursos autónomos* son monogestionados como la exposición de un trabajo o experiencia, han sido preparados con antelación, suelen ser sobre temas especializados, contener gran densidad informativa y caracterizarse por tener una estructura que se aleja de la conversación cotidiana. Por otro lado, los *discursos en situación* (una conferencia, una entrevista, un debate) son los que estos autores caracterizan por realizarse con interlocutores presentes que pueden interactuar con el enunciador y generar la necesidad de que el mismo ajuste su discurso en consonancia con lo que recibe de su audiencia.

Como ya mencionamos, la lengua oral es a la que primero accede el ser humano y es la que con el correr del tiempo y las experiencias educativas evidenciará una creciente complejidad a medida que se transitan los distintos niveles educativos y se complementa con la expresión escrita. Uno de los objetivos más importantes de la educación formal es la de enseñar los registros que pueden no ser aprendidos fuera de la escuela. Según Biber y Conrad (2009), un *registro* es una variedad textual asociada a una situación particular de uso y a propósitos comunicativos específicos. Su descripción incluye tres componentes principales: el contexto situacional (por ejemplo, si el registro es oral o escrito, si es interactivo, etc.), las características lingüísticas (rasgos lexicales y gramaticales típicos) y las relaciones funcionales entre los dos primeros componentes.

Cuando consideramos el lenguaje académico propiamente dicho, los registros orales y escritos presentan diferencias significativas. Con el objetivo de caracterizarlos Biber y Conrad (2009) estudiaron los registros más comunes en el ámbito universitario utilizando la metodología de lingüística de corpus y el enfoque multidimensional. Sus resultados revelaron una serie de rasgos lingüísticos que son de alta frecuencia y son propios de algunos registros e identificaron otros que son comunes a varios registros. Los autores encontraron que lo que genera las mayores diferencias lingüísticas entre los registros académicos analizados es el hecho de ser orales o escritos, y es esta diferenciación la que tiene mayor incidencia en su realización, más que su propósito comunicativo, o el grado de in-

teracción que involucran. A partir de esto, entendemos que para que un estudiante pueda manejar los géneros y registros orales académicos y ser un hablante capaz de utilizarlos deben tener exposición sistemática a los mismos, la posibilidad de observar sus características y participar activamente haciendo uso de ellos ya sea en contextos reales o contextos áulicos que ofrezcan una oportunidad de práctica. Es importante reconocer esto y ofrecer la posibilidad de análisis, aprendizaje y uso de modo sistemático de los géneros orales que serán centrales a la carrera y profesión de manera similar a lo que se pretende para la enseñanza de la escritura. Es evidente la tendencia a fortalecer las habilidades de producción escrita en desmedro de las de producción oral al desconocer los saberes que implica poder participar de manera efectiva en situaciones de comunicación oral como estudiante y luego como profesor o investigador. En el caso de nuestros estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en inglés, los géneros son parte de la lengua que están adquiriendo y a la vez de su preparación para la profesión en la que se desempeñarán, lo que plantea un nivel de dificultad mayor al que pueda encontrarse un estudiante universitario que ya es competente en su lengua materna.

Experiencias de Lectura, Escritura y Oralidad en las Asignaturas del Área de Fonética y Fonología Inglesa

Introducción a la Fonética

Esta asignatura se dicta durante el primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en inglés con un número aproximado de 60 inscriptos. La asignatura se organiza en tres áreas, a saber, pronunciación y entonación; dictado y transcripción de símbolos fonemáticos y conceptualización teórica.

El nivel de competencia lingüística de este grupo se ubica entre los descriptores A1 y B1 del CEFR (denominado así por su nombre en inglés, Common European Framework of Reference for Languages) lo que permite suponer que no cuentan con la competencia necesaria para tener autonomía de trabajo en la lengua extranjera que es la lengua de instrucción. Esto plantea una dificultad que se suma a aquellas con las que se encuentra la mayoría de ingresantes universitarios por lo que un abordaje enmarcado en la alfabetización académica y el desarrollo de la oralidad se hace imprescindible. Durante gran parte del primer cuatrimestre del ciclo 2020 se propusieron actividades de exploración del sistema de la lengua oral a los efectos de concientizar sobre este modo de comunicación que es tan natural en su lengua materna y tan complejo de aprender en la lengua extranjera. Se buscó propiciar situaciones a través de las cuales los estudiantes pudieran comenzar a conocer y ser conscientes de los géneros orales que los usuarios de una lengua tienen a disposición para interactuar y construir significados. Ejemplos del tipo de géneros que se incluyeron fueron, entre otros, la conversación informal, la anécdota, la poesía, y la narración.

En lo que respecta a la lectura, se ofreció a los estudiantes textos específicos de la disciplina que son graduados por su complejidad. Inicialmente, sólo se puso a su disposición material realizado por el equipo de cátedra que se presentó previamente en clase, a lo que paulatinamente se le agregaron definiciones de términos técnicos extraídas de los libros de los autores seleccionados. Finalmente, se les propuso la lectura desde los autores seleccionados en temas previamente explorados. Esta lectura se inició en clase y fue guiada con una serie de actividades. En lo que respecta a la escritura, es reproductiva en esta etapa y tiene el objetivo de narrar el conocimiento y ser de utilidad para aprender a leer en la disciplina. Uno de los objetivos de estas actividades fue generar los conocimientos previos en el campo específico de la fonética y fonología que servirán de base para avanzar en el aprendizaje en las otras materias del área. Además del aprendizaje de vocabulario técnico y específico del campo que contribuirá al desarrollo de las habilidades de lectura de nivel inferior que, a su vez, serán necesarias para el desarrollo de las habilidades de nivel superior.

Fonética y Fonología I

En relación a la Fonética y Fonología Inglesa I, que se encuentra en el primer cuatrimestre de 2do año, se hicieron varios cambios y modificaciones en el dictado de la materia para poder acomodarse a esta nueva modalidad de clases remotas. El dictado de la materia se dividió en tres secciones: conceptualización teórica, dictado fonemático y práctica oral. En cuanto a la sección teórica, se diseñaron guías de estudio para cada tema, que requerían que los estudiantes dieran lectura con anterioridad a la clase teórica los autores asignados y completaran estas guías en forma individual. Al finalizar la clase teórica semanal, los alumnos tuvieron la opción y oportunidad de hacer las modificaciones que consideraron necesarias y entregar las guías completas a través de la plataforma Google Classroom. Es relevante aclarar que Fonética y Fonología 1 es la primera asignatura del área en la que los estudiantes deben estudiar marcos teóricos, una tarea que resulta de alta complejidad para estudiantes cuya lengua materna no coincide con la lengua de las fuentes bibliográficas ni la de instrucción. Esta es una situación problemática que ha sido descrita por otros autores como Erickson, Peters y Strommer (2006, en Hermida, 2009). Además, en cuanto al nivel de competencia lingüística de este grupo se ubica entre los descriptores B1 y B2 del CEFR lo que permite suponer que cuentan con autonomía de trabajo restringida. Por tal motivo, se decidió solicitar a los alumnos que realizaran las lecturas y actividades de comprensión de manera autónoma antes de asistir a clase y se les solicitó la entrega de su trabajo varias horas después de la clase teórica. Esto se fundamenta en el hecho de que en las clases se explicaban los conceptos, se respondían a las dudas que los estudiantes manifestaban y se interactuaba con los estudiantes para conocer cuánto habían comprendido sobre los temas asignados. En este sentido, la lectura autónoma previa a la clase con el apoyo de las guías de lectura se propuso como una forma de adquirir nuevos conocimientos sobre los temas presentados, también como una alternativa para afianzar conocimientos previos que podrían ser luego utilizados en la redacción de las respuestas a las preguntas planteadas en las guías y, finalmente, para completar actividades de naturaleza más práctica. Esto está enmarcado dentro de la propuesta de Hirvela (2016) descrita anteriormente, la escritura basada en fuentes, en cuanto a que estas actividades permiten al estudiante narrar el conocimiento y compartir lo que ha aprendido para que pueda ser monitoreado por el docente. En estas guías se solicita a los alumnos que lean sobre un mismo tema de diferentes fuentes, y que puedan comparar conceptos, resumir y sintetizar los temas leídos. Por ejemplo, en la guía número 2 los alumnos completaron las siguientes actividades:

1. “Read from the required reading and draw a chart comparing Phonetics and Phonology”
2. What is the connection between Phonetics and other areas of linguistics such as morphology, syntax, pragmatics and sociolinguistics? Can you provide different examples from the one in the book?
3. What is “phonotactics”? Provide three examples of phonotactic rules (one can be about Spanish)
4. Define “phoneme” and “allophone”. Imagine a visual representation of both and draw an image.

Los ejemplos muestran que en esta asignatura se comienza a promover el uso de fuentes y la transformación de conocimiento a partir de las lecturas que se complementan con las discusiones áulicas.

Estas actividades prepararon a los estudiantes para la evaluación de los conocimientos teóricos de manera oral tanto en los exámenes parciales como en el examen final. En los mismos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: uso correcto del metalenguaje específico de la disciplina, entonación y producción de sonidos individuales, claridad y comprensión del contenido teórico.

Fonética y Fonología III

En el caso de la Fonética y Fonología Inglesa III, que se encuentra en el primer cuatrimestre de 3er año, se observó una mayor autonomía por parte de los estudiantes como así también un número de cursantes notoriamente menor al de los primeros años. Esto permitió a las docentes hacer se-

guimiento casi personalizado del trabajo de los estudiantes y maximizar el tiempo de clases para explicaciones de índole teórico y para práctica oral en pares. El nivel de competencia lingüística de este grupo se ubica entre los descriptores C1 y C2 del CEFR lo que permite suponer que cuentan con autonomía de trabajo.

En relación a las actividades de alfabetización académica, al ser la última asignatura del área que los estudiantes cursan, nos enfocamos en el desarrollo de los procesos de lectura del nivel superior. Más precisamente, se focaliza en la síntesis de la información y utilización apropiada del metalenguaje en lo que se refiere a los conceptos teóricos. Esto es posible ya que los procesos de nivel inferior se han consolidado y se realizan de modo automático como corresponde para una lectura fluida.

Las formas metodológicas incluyen un primer momento, donde el docente presenta y explica el tema, proveyendo conceptos teóricos y ejemplos. Al finalizar la clase, se requiere que los estudiantes consulten la bibliografía sugerida (capítulos de libros de autores reconocidos en el campo disciplinar de la fonética y fonología) y se proveen guías de lectura con las que los estudiantes leen para escribir y definir conceptos, sintetizar información de diversas fuentes y utilizar el metalenguaje de la disciplina. En otras palabras, se promueve la escritura en base a fuentes bibliográficas con el objetivo de que escriban para leer lo que servirá de apoyo para que puedan expresarse de manera oral cuando posteriormente en clase se realice una puesta en común de las respuestas a las guías - actividad que es de utilidad para el desarrollo de la oralidad.

En cuanto a la alfabetización académica en relación a los registros propios de la disciplina y del futuro desempeño profesional, se analizan los rasgos característicos de discursos, conversaciones, cuentos y narraciones. Este análisis tiene el objetivo de avanzar en el reconocimiento de sus características como así también proponer instancias de experiencias en las lecturas de los mismos. Idealmente un profesor o licenciado deberían contar con amplio conocimiento y práctica en distintos discursos de la vida cotidiana como de la vida académica.

Reflexiones y proyecciones

En los últimos 10 años, las cátedras de fonética y fonología inglesa del Profesorado y Licenciatura en inglés han intentado dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, en cuanto al oficio de aprender a ser estudiante universitario y en cuanto a la alfabetización en relación a la disciplina. Para ello se ha trabajado de manera sistemática para el desarrollo de la lectura y escritura y en la concientización acerca del valor de la oralidad. En el año 2020, a estos desafíos se sumó el aprender y enseñar en pandemia, lo que impulsó la realización de ajustes de lo existente, implementación de nuevas metodologías, y nuevos modos de relacionarnos con nuestros estudiantes y con la enseñanza y el aprendizaje. La experiencia nos permitió repensar la alfabetización académica y el desarrollo de la oralidad mediada por la tecnología en el aula para la enseñanza de fonética y fonología. Desde la perspectiva de las docentes, observamos que nos permitió realizar un seguimiento más personalizado de las producciones escritas y orales de los estudiantes. Desde la perspectiva de los estudiantes, principalmente los de los primeros años, pudimos observar que requirieron de mucha asistencia para utilizar la tecnología de modo útil para sus aprendizajes. A pesar de las dificultades consideramos que muchas de las nuevas formas de aprender a leer y escribir dentro y fuera del aula virtual van a tener su propio espacio cuando volvamos a las clases presenciales.

Desde hace tiempo las docentes del área hemos trabajado en articulaciones, pero las mismas se concentraron en los conceptos centrales y específicos del área. A partir de las experiencias que compartimos en el ciclo 2020 nos planteamos pensar en articulaciones para el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad que se planifiquen para esta área específicamente desde la etapa de ingreso y que involucre asignaturas de años más avanzados.

Referencias bibliográficas

- Abid (2018). Indonesian Pre-Service English Teachers' Perceived Challenges in Improving English Oral Communication Skills. *JEELS*, 5(2), 147-170.
- Aguirre, L. (2010). La oralidad en el ámbito universitario. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XI (13), 13-202.
- Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de la educación común*, 3(6), 132 - 137.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Biber, D. y Conrad S. (2009). *Register, Genre, and Style*. UK:Cambridge University Press.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). La escritura en el nivel superior. En Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2011). Ingresar y permanecer en la universidad pública. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-ingresar-y-permanecer-en-la-universidad-2011pdf-pcH4U-articulo.pdf>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2020). *Las universidades argentinas frente a la pandemia del COVID 19*. Recuperado de: <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>
- Cross, A. y Vilà, M. (1999). Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza. *Revista Textos*, 22.
- Emanuel, R. (2011). Critical Concerns for Oral Communication Education in Alabama and Beyond. *Education Research International*. doi:10.1155/2011/948138_
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2011). *Teaching and Researching reading*. (2nd ed.) London and New York: Routledge.
- John, S. (2009). Using the revision process to help international students understand the linguistic construction of the academic identity. En M. Charles, D. Pecorari, y S. Hunston (Eds.), *Academic Writing. At the interface of corpus and discourse* (pp. 272- 290). New York: Continuum International Publishing Group.
- Hermida, J. (2009). The Importance of Teaching Academic Reading Skills in First-Year University Courses (June 14, 2009). Disponible en: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1419247> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1419247>
- Hirvela, A. (2016). *Connecting reading & writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2002). Options of identity in academic Writing. *ELT Journal*, 56 (4), p. 351-358.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse. English in a global context*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hyland, K. (2009) *Teaching and Researching writing*. (2nd ed.). Pearson Education Limited.
- Mauranen A. (2006) Spoken Discourse, Academics and Global English: a Corpus Perspective. En Hughes R. (Eds) *Spoken English, Tesol and Applied Linguistics*. London: Palgrave Macmillan.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2019). Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262-274.
- Mendoza, M. A. y Álzate Piedrahita, M. V. (2010). El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes No.33*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2010, 85 -97. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/757/731/>

- Council of Europe (2001a). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, I., Teberosky, A. y Castelló, M. (2012) Academic communication strategies in post-graduate studies. En C. Thaiss (Ed.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press.
- United Nations (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. Recuperado de: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección de cuadernillos para pensar la enseñanza universitaria*, 2(1).
- Wingate, U. (2012). Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing instruction: A 'literacy' journey. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 26–37.

Leer en las disciplinas: una experiencia intercátedra en ingeniería química

Verónica Muñoz y Miriam Ferrari

Facultad de Ingeniería

1. Introducción

1.1. Contextualización de la experiencia alfabetizadora

Presentaremos una experiencia alfabetizadora centrada en la lectura, que llevamos adelante en la Facultad de Ingeniería de la UNRC durante los años 2016 y 2017. En la experiencia participamos una docente de las materias *Inglés Técnico I* e *Inglés Técnico II* (Ingeniería Química e Ingeniería Mecánica), y docentes de la materia *Microbiología* (Ingeniería Química). Concretamente, la experiencia se realizó en la materia *Microbiología*, correspondiente al segundo cuatrimestre del cuarto año de Ingeniería Química. Participaron un total de 66 alumnos, 28 en el año 2016 y 38 en el año 2017. La mayoría de los estudiantes que asistían a *Microbiología* en los años 2016 y 2017 habían cursado *Inglés Técnico I* e *Inglés Técnico II* durante los años académicos anteriores. El objetivo principal de la materia *Microbiología* es capacitar a los futuros profesionales de Ingeniería Química para el desarrollo de sistemas, procesos y productos biotecnológicos centrado en el diseño, operación y control. Se proporcionan los conocimientos básicos sobre morfología y fisiología microbiana, a los efectos de comprender y analizar procesos biotecnológicos donde los microorganismos son los responsables directos. En este contexto, se les solicita a los estudiantes leer textos científicos en inglés con el objetivo de proyectar, diseñar y operar sistemas y procesos biotecnológicos de última generación.

1.2. Descripción del problema que originó la experiencia alfabetizadora

Identificamos el problema práctico a partir de conversaciones informales en las oficinas, esas que caracterizan nuestra tarea docente en la cultura institucional. Allí surgió, en una primera instancia, la preocupación por el nivel de competencia en inglés de los estudiantes, pero pronto esta preocupación desencadenó nuestra inquietud acerca de los procesos de lectura que los alumnos realizaban en *Microbiología* cuando se les solicitaba leer artículos de investigación y reseñas en inglés. Así tuvieron origen preguntas que nos impulsaron a pensar en alguna estrategia de acción: ¿Por qué los estudiantes de cuarto año de ingeniería química presentan dificultades al leer artículos de investigación y reseñas en inglés? ¿Es una cuestión de lenguaje o las dificultades también tienen que ver con las particularidades de los géneros (tipos de texto)? ¿Leer artículos de investigación y reseñas supone una práctica de lectura diferente o nueva para los estudiantes universitarios? ¿Por qué? ¿Podemos los docentes generar las condiciones para orientar y facilitar la lectura de los alumnos? ¿De qué manera? ¿Cuáles son las herramientas que podemos usar? ¿Cuáles son las acciones pedagógicas que podemos poner en marcha? ¿Qué sustentos teóricos y metodológicos pueden orientar nuestra práctica? Otra inquietud que compartimos entre los docentes fue incentivar y reforzar la lectura de información científica en inglés. Por otra parte, también surgió la inquietud de poder llevar adelante una experiencia colaborativa, en la que pudiéramos integrar y potenciar ideas, conocimientos y experiencias tanto desde el inglés como desde la microbiología.

Ciertamente, los estudiantes tenían el desafío de enfrentarse, de repente, a géneros científicos, muy diferentes a los géneros académicos, con una finalidad eminentemente didáctica, que habían caracterizado su experiencia previa de lectura académica en la universidad. En este punto cabe hacer mención al problema de conocimiento que también advertimos y que motivó la implementación de nuestra experiencia alfabetizadora. Un aspecto crítico es que ambos tipos de textos, los científicos y los académicos, se distinguen por propósitos comunicativos y condiciones de producción, recepción y circulación muy diferentes. Esto, a su vez, se refleja y simultáneamente determina rasgos particulares en los distintos niveles de textualización. Por lo tanto, conocer los factores contextuales y los rasgos lingüísticos que caracterizan cada género en cada disciplina es fundamental para poder realizar intervenciones pedagógicas sostenidas tanto a nivel de grado como de posgrado.

Ahora bien, es preciso detenernos a puntualizar la diferenciación entre géneros científicos y géneros académicos, pues fue allí principalmente la génesis de nuestra experiencia alfabetizadora. Comenzamos por tomar una postura respecto de la definición de género de la cual partimos: eventos comunicativos estandarizados, escritos u orales, creados en respuesta a actividades sociales rutinarias mediante las cuales los individuos interactúan en contextos culturales e institucionales específicos (Berkenkotter y Huckin, 1995; Bhatia, 1993, 1997a, 1997b, 2001, 2004; Devitt, 2004; Miller, 1984; Swales, 1990). Desde esta perspectiva, los géneros se conciben no simplemente como productos lingüísticos sino como actividades retóricas socialmente contextualizadas que permiten regular y estabilizar la experiencia y darle significado. En definitiva, los géneros son formas pragmáticas de hacer las cosas (MacDonald, 1994) mediadas por el lenguaje. En el ámbito académico de la comunidad universitaria circulan una variedad de géneros. Cabe aclarar que la academia no es una esfera homogénea de actividad humana, pues se compone de distintas partes (MacDonald, 1994) donde participan distintos actores, convergen distintas culturas, y se gestan distintos propósitos, por lo que el repertorio de géneros es muy amplio pero, a la vez, muy específico a cada ámbito de la comunidad académica. Algunos géneros tienen el propósito didáctico de enseñar y aprender (por ej., libro de texto, apunte de cátedra, presentación en powerpoint, guía de estudio); otros géneros se emplean para construir conocimiento científico (por ej., artículo de investigación, reseña, texto disciplinar, ponencia); mientras que otros géneros regulan la actividad administrativa institucional (por ej., resoluciones, actas, memos, expedientes, disposiciones, notificaciones). Nos centramos aquí en los géneros científicos y académicos, textos que nos ocupan en este relato. Los géneros académicos y científicos tienen una doble función: por un lado, epistémica, porque vehiculizan conocimiento disciplinar y permiten crearlo, enseñarlo y aprenderlo, y, por otro lado, de participación, porque permiten ingresar y participar en las distintas culturas disciplinares. Por esta razón, conocer y saber usar estos géneros es una herramienta clave para acceder y aprender los saberes propios de cada disciplina y, al mismo tiempo, iniciarse y ser miembro de una cultura disciplinar (Carlino, 2005, 2013; Parodi, 2008).

Sin pretender una exposición acabada sobre el tema, es preciso aclarar que existen en la literatura distintas propuestas clasificatorias que diferencian los calificativos “académicos” y “científicos” para la agrupación de los géneros. Hay variadas taxonomías y conceptualizaciones que parten de diferentes supuestos para proponer agrupamientos de los denominados géneros académicos y géneros científicos. Por otra parte, se advierte, en ocasiones, un uso indistinto en el cual académico se presenta como sinónimo de científico y al revés. Incluso también se observa ocasionalmente la etiqueta “académico-científico” como calificativo compuesto para integrar bajo una misma denominación el conjunto de géneros que se emplean en la academia. En el presente relato, nos posicionamos en la primera corriente, que diferencia conceptual y funcionalmente los géneros académicos de los géneros científicos. Desde esta línea, las definiciones de los géneros se han basado, por un lado, en el ámbito de circulación y, por otro lado, en el propósito comunicativo. Adoptamos aquí una delimitación del ámbito de circulación más restringida, que se aleja de la concepción de la academia como un ámbito universal, puesto que, en rigor, todos los géneros circulan en el contexto académico. Y tomamos como criterio fundamental el propósito comunicativo y social. No cabe duda que ambos tipos de texto, académicos y científicos, sirven un propósito epistémico y participativo; no obstante, el tratamiento del conocimiento presenta diferencias comunicativas centrales y, por lo tanto, esto

desencadena distintos roles y distintas formas de participación en la comunidad disciplinar por parte de quienes usan los géneros, sea de manera receptiva o productiva.

Precisamente porque las circunstancias en las que se gesta un género determinan factores contextuales fundamentales, adoptamos una postura que se basa en una concepción más restringida del ámbito de circulación y en el propósito comunicativo de los géneros. Respecto del ámbito de circulación, Parodi, Venegas, Ibáñez, y Gutiérrez (2008, p. 50) distinguen contextos más especializados y delimitados de contextos más amplios y generales, diferenciando el contexto científico (“ámbito en el que se generan y transmiten conocimientos producto del quehacer investigativo”) del contexto pedagógico (“ámbito formal de enseñanza y aprendizaje de contenidos y procedimientos”). En cuanto al propósito comunicativo, que fundamenta la existencia de cada género y determina los rasgos lingüísticos y retóricos que lo identifican, representa un aspecto central que distingue los distintos textos como ejemplares de un género (Askehave y Swales, 2001; Bhatia, 1993, 1997a, 2001; Miller, 1984; Swales, 1990). Es una variable no lingüística que indica los objetivos por los cuales un género se origina y se emplea periódicamente en contextos específicos. Representa el criterio prototípico que determina la identidad de un género y que permite agrupar los textos de acuerdo a características en común, dependiendo de los contextos sociales donde son creados y utilizados (Hyland, 2002a; Devitt, 2004; Swales, 1990). Desde esta perspectiva, definimos los géneros académicos como aquellos que tienen la finalidad didáctica de ayudar a los estudiantes a aprender, y los científicos como aquellos textos reconocidos culturalmente en una disciplina para la construcción del conocimiento, es decir para la comunicación de conocimiento en proceso de negociación.

Estrechamente relacionado al ámbito de circulación y al propósito comunicativo se encuentra la organización y estructuración interna semántica y retórica que generalmente distingue los géneros académicos de los géneros científicos. En líneas generales, los géneros académicos tienden a ser textos expositivos, mientras que los géneros científicos son predominantemente argumentativos. Tal lo señalado por Bassols y Torrent (1997) y Padilla de Zerdán, Douglas, y López (2001, 2007), la exposición, muy ligada a la explicación, implica informar, esto es darle tratamiento a un tema que se presenta como válido (no discutible) a partir de una presentación lógica, organizada, coherente e “impersonal” de la información, donde se pone foco en la veracidad de datos y, generalmente, no se emiten juicios de valor. Por el contrario, la argumentación supone el tratamiento de un tema negociable y discutible, en el cual se proporcionan razones sobre las afirmaciones, y se caracteriza por su naturaleza dialógica cuya última finalidad es influir y obtener adhesión para la aceptación de puntos de vista, posturas, perspectivas. Así pues, los géneros científicos son altamente persuasivos pues se caracterizan por ser espacios de diálogo y negociación en los cuales las afirmaciones sobre el conocimiento se van negociando para lograr consenso y, de este modo, construir conocimiento científico.

Todas estas diferencias dan forma a relaciones muy distintas entre los participantes: en el ámbito científico la comunicación se manifiesta generalmente entre pares especialistas, es decir, entre participantes que tienen una relación simétrica dado que son usualmente escritores y lectores expertos y suelen compartir el grado de conocimiento disciplinar y experticia, mientras que en el ámbito pedagógico la comunicación se expresa entre participantes que tienen una relación asimétrica puesto que los escritores son expertos y los lectores son aprendices, lo que marca una diferencia muy contundente en el grado de conocimiento disciplinar y de experticia.

Sumado a estas diferencias axiomáticas, los géneros (académicos y científicos) presentan variaciones entre disciplinas (en funciones y en características), producto de las idiosincrasias y la epistemología de cada campo disciplinar. Es bien sabido que las disciplinas se distinguen por sus orientaciones epistemológicas y sus convenciones (tácitas y explícitas) para usar y darle significado al lenguaje, construir y comunicar el conocimiento, percibir la realidad, conocer, atribuir valores a las prácticas, y utilizar la lectura y la escritura como prácticas de alfabetización (Becher, 1994; Becher y Trowler, 2001; Gee, 2005, 2015; Gianella, 2002, 2006; Kucer, 2014; Parodi, 2008; Tusting y Barton, 2016). Los modos de concebir, construir, validar y razonar sobre el conocimiento presentan singularidades en cada disciplina y todo esto está mediado por las prácticas discursivas, determi-

nadas y determinantes de los recursos léxico-gramaticales, discursivos y retóricos que se presentan como rasgos prototípicos en los distintos niveles de textualización de cada género en cada disciplina.

Las diferencias sustanciales que hemos planteado suponen, de parte del lector, roles, objetivos y procesos de lectura particulares en los géneros académicos y en los géneros científicos. Y es allí, precisamente, el gran reto de los estudiantes, y de los docentes también. Quienes se inician y luego participan en una cultura disciplinar transitan un proceso en el que se enfrentan a distintas situaciones y géneros. Dicho proceso debe ser, como argumenta Parodi (2008), progresivo. De allí surge la necesidad de una alfabetización continua y la responsabilidad de los docentes de generar las condiciones pedagógicas necesarias para andamiar, orientar y acompañar la transición de los estudiantes desde los géneros académicos hacia los géneros científicos propios de cada disciplina, sea en una primera lengua (en nuestro caso el español) o en una segunda lengua (en nuestro contexto el inglés, por ejemplo). Por todo lo dicho hasta aquí, la alfabetización disciplinar es un proceso siempre inacabado.

Para sintetizar, lo que hemos estado argumentando indica que el problema central que originó nuestra experiencia alfabetizadora, práctico y de conocimiento, radica en que los estudiantes de *Microbiología* debían transitar desde los géneros académicos o pedagógicos que se utilizan tradicionalmente para enseñar y aprender en la universidad (Carlino, 2005), como el libro de texto con una clara intención didáctica, hacia los géneros científicos destinados a la comunicación de la ciencia en marcha, es decir de los nuevos avances científicos que muestran el progreso y la vanguardia en la ciencia y la tecnología. El problema no era incorporar en una materia de grado géneros científicos como material de lectura, dado que esto permite familiarizarnos con las características que los distinguen de los textos académicos habituales (Carlino, 2005), y desarrollar habilidades y estrategias de lectura para abordarlos. El problema giraba en torno a la necesidad de ofrecer un espacio de enseñanza explícita para acompañar a los estudiantes en el desafío de leer géneros científicos que se distancian en muchos sentidos, como hemos visto, de los géneros académicos con los cuales los estudiantes de grado están más familiarizados.

Así pues, el problema práctico y el problema de conocimiento que acabamos de plantear dieron origen a nuestra iniciativa de implementar una práctica innovadora. Es oportuno, también, encuadrar los problemas planteados en un contexto histórico, cosechando las improntas y las aportaciones que se han realizado en experiencias previas tanto en la Facultad de Ingeniería como en toda la universidad. Desde una óptica histórica, en vísperas del cincuentenario de nuestra universidad, intentaremos recuperar de manera sintética aspectos y sucesos históricos que se configuran como importantes antecedentes para la experiencia que presentamos en el presente relato. Los principales antecedentes de nuestra experiencia fueron dos PIIMEGs que realizamos en la Facultad de Ingeniería en las convocatorias 2015-2016¹ y 2017-2018². El primer proyecto, tipo B, tuvo como objetivo guiar la lectura de los estudiantes al abordar libros de texto en inglés y en español en el área de las ciencias de materiales, a partir de un trabajo colaborativo de docentes de inglés y docentes de ingeniería. El segundo proyecto, tipo A, tuvo como objetivo realizar una investigación diagnóstica para indagar sobre las prácticas de lectura y los géneros textuales en la Facultad de Ingeniería desde la mirada de los docentes.

Desde los inicios de la década de los noventa, la gestación de los Proyectos Pedagógicos Innovadores, y en el año 2004 la iniciación de los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) y los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI) fueron hitos en la trayectoria de nuestra universidad, pues implicaron un importante giro en las iniciativas institucionales planteadas para explorar y dar respuesta, entre otras, a las prácticas de alfabetización en nuestra universidad. A estas iniciativas se sumaron a partir del año 2016 los Proyectos de Escritura y Lectura para los Primeros Años (PELPA) de las carreras. Cabe mencionar, también, otras acciones institucionales que se han puesto en marcha, como el Centro para la Investigación de la Enseñanza de la Lectura y Escritura (CIELE) (2004) y la creación de la Subsede UNRC Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de

la Calidad y la Equidad de la Educación de América Latina con base en la Lectura y la Escritura (2007) (Vázquez, 2016). Todas han sido valiosas acciones y políticas institucionales que se han ocupado de los problemas del lenguaje, de la lectura, de la escritura, y de las estrategias para abordarlos. Hoy, como en el libro *Crear, crear y crecer con experiencias pedagógicas innovadoras* (Comp. Vogliotti, Ledesma, Roldan, y Clerici, 2019), nuestra universidad nuevamente se propone un espacio de reflexión para recuperar experiencias innovadoras y propuestas en alfabetización académica a partir de relatos sobre experiencias de lectura y escritura en disciplinas de carreras universitarias, que nos convoca en el presente trabajo.

2. Marco teórico que sustentó la experiencia alfabetizadora

Como ya expusimos, una de las preguntas disparadoras de esta experiencia giró en torno a los sustentos teóricos y metodológicos que pueden orientar nuestra práctica para facilitar los procesos de lectura y orientar a los estudiantes para leer artículos de investigación y reseñas en inglés. En este apartado expondremos las concepciones y perspectivas que orientaron las actividades alfabetizadoras y nos permitieron implementar una propuesta teóricamente fundamentada. Asimismo, argumentaremos las razones que nos llevaron a posicionarnos en un encuadre teórico-metodológico que integró estratégicamente nociones sobre la lectura, la comunicación de la ciencia y la pedagogía de género.

La lectura es una estrategia de alfabetización académica por excelencia, pues gran parte de la comunicación en el ámbito académico está mediada por el lenguaje escrito (Mateos, 2009). En este relato partimos de una concepción sociocultural de la lectura como una práctica de alfabetización situada social e institucionalmente (Barton, 2005; Barton y Hamilton, 2005; Bloome y Green, 2015; Gee, 2005, 2015; Kucer, 2014; Mateos, 2009). Desde esta perspectiva, la lectura en las disciplinas no requiere únicamente el dominio de la mecánica lectora, es decir de un repertorio de estrategias cognitivas universales y capacidades lingüísticas generales para descifrar el código escrito, que los estudiantes han desarrollado en los niveles educativos previos a la universidad (Mateos, 2009). Muy por el contrario, leer en la universidad, sean géneros académicos o géneros científicos, supone prácticas de alfabetización contextualizadas y concretadas como acciones que las personas realizan en contextos específicos y con determinados objetivos. Dichas prácticas son propias del ámbito académico universitario y, por lo tanto, exigen desarrollar nuevas formas de hacer la lectura, frente a nuevas situaciones de alfabetización y nuevos géneros con los cuales los estudiantes no están familiarizados (Carlino, 2005, 2013; Mateos, 2009). Dado que intervienen variados procesos, estrategias y factores, tiene una especial atención el contexto, determinado no solo por la especificidad disciplinar sino también por las tradiciones y los requerimientos propios de cada institución.

Por otra parte, la comunicación de la ciencia es una actividad intrínseca al quehacer científico y fundamental para el avance de la ciencia, dado que el conocimiento científico se construye a partir del lenguaje. La comunicación entre científicos versa sobre la socialización de los resultados de investigación para evaluar y convalidar las contribuciones en cada campo disciplinar. Consideramos que para poder enseñar a leer (y escribir) ciencia tanto a nivel de grado como de posgrado, en inglés o en español, sea desde la participación de especialistas en lengua o especialistas en las denominadas materias de contenido, es fundamental que los docentes tengamos conocimiento sobre aspectos epistemológicos centrales que determinan el quehacer científico en general y en una disciplina particular. Es decir, para poder realizar propuestas alfabetizadoras y orientar la lectura de géneros científicos es imprescindible conocer el sistema que rige la epistemología y la sociología de la ciencia. Dicho conocimiento, argumentamos, deviene de la experiencia y trayectoria propia de cada docente en un campo disciplinar y, necesariamente, de una formación académica formal y sistemática, que puede trascender la propia disciplina. Es decir, es el resultado de un proceso de aculturación, propio de la naturaleza misma de participar en una disciplina, pero también, e indefectiblemente, del estudio y la preparación en áreas tales como epistemología, sociología y filosofía de la ciencia,

comunicación de la ciencia, y culturas disciplinares. Esta formación no solo ofrece herramientas teóricas valiosísimas sino también provoca reacciones, reflexiones, ideas y acciones.

Por último, la pedagogía de género ofrece un encuadre metodológico sumamente pertinente a nuestro posicionamiento teórico acerca de la lectura y de la comunicación de la ciencia. La pedagogía basada en géneros es una herramienta potente para que los expertos, con experiencia, ayuden, acompañen y orienten a los recién iniciados que se encuentran en proceso de convertirse en miembros de una comunidad disciplinar (MacDonald, 1994). Se centra en los contextos sociales, los propósitos comunicativos y la interacción entre las personas para enfatizar cómo el lenguaje se emplea en contextos específicos (Hyland, 2003, 2007; Johns, 1995). La pedagogía se orienta, como contraparte de los enfoques centrados en los procesos cognitivos y psicológicos durante la lectura y la escritura, en la interacción entre el sujeto y el contexto (Swales, 1990). Ofrece valiosas herramientas cuando se integran elementos básicos que caracterizan las propuestas metodológicas de las distintas vertientes teóricas, para lograr el control de los géneros por parte de los estudiantes: aprendizaje contextualizado y participación en actividades auténticas propias de cada comunidad disciplinar; concientización y familiarización sobre estructuras retóricas, propósitos y elementos lingüísticos de cada género; participación en la comunidad discursiva de cada disciplina; enseñanza explícita de los géneros a partir de un proceso de andamiaje en el cual la intervención del docente disminuye gradualmente hasta lograr la autonomía del estudiante.

3. La experiencia alfabetizadora

En una primera instancia, tuvimos reuniones para conversar y tomar decisiones que nos permitieran orientar las actividades. Allí la docente de inglés se familiarizó con la materia *Microbiología* respecto del alcance, objetivos, metodología y temáticas abordadas. El propósito de la experiencia fue darles herramientas a los estudiantes y acompañarlos para leer de manera estratégica dos géneros científicos paradigmáticos en la construcción del conocimiento científico en ciertas disciplinas: la reseña (en el primer año, 2016) y el artículo de investigación (en el segundo año, 2017). La idea principal fue generar condiciones pedagógicas y aplicar dispositivos didácticos para entrenar a los estudiantes en el manejo de los dos géneros en cuestión, de modo que sean capaces de reconocerlos y aplicar estrategias para leerlos. Partimos de la premisa de que el conocimiento previo no solo sobre la temática sino sobre las prácticas lectoras y las características de los textos “determinan el nivel de comprensión y aprendizaje que puede lograrse” (Mateos, 2009, p. 114). Decidimos realizar la experiencia en formato taller de lectura, una metodología de trabajo en la que pudimos integrar herramientas conceptuales con la práctica, al combinar la exposición de los docentes, la lectura y el análisis de textos, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo en equipo. Esta estrategia pedagógica favorece las condiciones no solo para abordar contenidos sino también para desarrollar y poner en práctica distintas competencias de los estudiantes al aprender haciendo. El hecho de repetir la experiencia en el año 2017 nos permitió hacer ajustes, pensar e implementar nuevas ideas y estrategias, y maximizar nuestros propios aprendizajes como docentes.

En los dos años se dedicó una clase a la exposición y explicación de la docente de inglés. Dicha presentación fue guiada por un powerpoint y tuvo como objetivo familiarizar a los estudiantes en el proceso de comunicación científica para la construcción del conocimiento. Si bien esta etapa del taller se llevó a cabo en modalidad de exposición, en todo momento se fomentó la participación de los estudiantes tanto con preguntas como con comentarios disparadores para fomentar la participación y provocar las reacciones de los alumnos. Los ejes centrales de la presentación fueron: características del conocimiento científico, diferencias y relaciones entre ciencia y tecnología, interrogantes centrales en la comunicación científica (por qué se comunica la ciencia, para qué, cómo, a quiénes, qué intereses se persiguen, cómo se regula y se evalúa la comunicación), la noción de verdad en la ciencia, la noción de eficiencia en la tecnología, ámbitos de circulación del conocimiento científico-tecnológico, episodios más relevantes en la historia de la comunicación de la ciencia, sistema de publicación actual, rol de las revistas científicas, géneros canónicos para la producción

de conocimiento científico, características contextuales y lingüísticas de las reseñas y de los artículos de investigación, y rasgos prototípicos en los distintos niveles de textualización (macroestructura, recursos léxico-gramaticales, marcas retóricas y marcadores discursivos).

Luego de la presentación de la docente de inglés, se les asignó por escrito una guía de lectura para orientar a los estudiantes, diseñada de manera conjunta entre la docente de inglés y los docentes de *Microbiología*. Para responder la guía de lectura, implementamos dos estrategias diferentes cada año. En el primer año los estudiantes se organizaron en grupos y a cada grupo se les asignó una reseña. Se les explicitó que, en base a la guía de lectura, debían hacer una presentación oral grupal. En el segundo año, todos los estudiantes leyeron los mismos artículos de investigación (se eligieron dos) y se realizó una mesa redonda para una puesta en común. Para hacer un seguimiento de las presentaciones orales, se elaboró una grilla que contemplaba los aspectos incluidos en la guía de lectura. Para hacer el seguimiento de los estudiantes en la mesa redonda, todos los docentes fuimos haciendo preguntas y comentarios con el objetivo de incentivar la participación de los estudiantes.

Durante los dos años, la guía de lectura se diseñó para contemplar los distintos aspectos discutidos en la etapa de presentación: información sobre la revista donde fueron publicados las reseñas y los artículos, fecha de publicación, datos sobre los autores, título de los textos, organización global de los textos, y distintas preguntas orientadas a la lectura estratégica: a) contexto general y tema desarrollado en el reseña, tendencias, perspectivas, espacios de investigación, conflictos y problemas en el área, necesidad y motivación de publicar la reseña, objetivos de la reseña, foco y abordaje del tema; b) tema general sobre el cual trata el artículo, centralidad e importancia sobre el tema abordado en el artículo, espacio de investigación que da origen a la investigación reportada en el artículo: cómo contribuye la investigación al conocimiento del tema, qué vínculo tiene la investigación con lo que se ha estudiado y lo que no se ha estudiado del tema, el/los objetivo(s) de la investigación; c) fuentes de los datos en las reseñas, estrategias de búsqueda y selección de las investigaciones publicadas, número de estudios reseñados, métodos estadísticos para el análisis de los estudios; d) características de la muestra analizada en los artículos, técnicas de muestreo, análisis estadístico y programas utilizados, materiales empleados y procedimientos llevados a cabo en la investigación, variables consideradas, lugar donde se realizó la investigación, limitaciones de las técnicas empleadas; e) importancia y aplicaciones de la información en la reseña, interpretaciones y evaluaciones de los autores sobre los estudios reseñados, temas y problemas relacionados a la temática aún no resueltos y sugerencias sobre áreas de interés para realizar futuros estudios; f) resultado principal del estudio (relacionarlo con el objetivo de la investigación, las hipótesis o las preguntas que se plantean en el artículo), resultados específicos que consideren interesantes, novedosos o relevantes (explicar las interpretaciones de los autores para cada resultado e información acerca de qué indican los resultados), comparación de los resultados con los obtenidos en otros estudios (coincidencias y diferencias), generalizaciones y conclusiones que los autores hacen a partir de los resultados, validez e importancia de los mismos, y alcance e impacto del estudio (aporte del estudio en relación a los resultados obtenidos en estudios previos), recomendaciones que se consignan en el artículo, ya sea para realizar futuras investigaciones o para aplicar los resultados.

Ambas guías (2016 y 2017) también incluyeron una sección que denominamos “tu evaluación personal”, cuyo objetivo fue que los estudiantes realizaran una lectura crítica, se posicionaran y reaccionaran frente a los textos. Esta sección contenía las siguientes preguntas: en cuanto a la información desarrollada en la reseña/el artículo y desde tu punto de vista como futuro ingeniero/a ¿Qué consideras novedoso, interesante o relevante? ¿Consideras que los resultados obtenidos significan avances importantes y progreso científico-tecnológico en el área? Es decir ¿tienen un impacto? ¿En qué sector particularmente? ¿En qué medida consideras que la lectura aportó a tu formación como ingeniero/a?

En cuanto a los estudiantes, nos interesa señalar aspectos relacionados al aprendizaje y a sus percepciones. Por un lado, notamos interés en los alumnos por la lectura de textos nuevos, diferentes a los que ya conocían. Además, muchos alumnos se vieron motivados por leer textos que comunican

los últimos avances científicos y tecnológicos, especialmente por el desafío de hacerlo en inglés. Por otro lado, al finalizar la experiencia el primer año, les preguntamos a los alumnos de manera oral cuál fue su percepción y su opinión sobre el taller. Varios alumnos destacaron el trabajo conjunto de docentes de diferentes materias; algunos alumnos hicieron referencia a la posibilidad de leer textos que comunican los últimos avances científicos y tecnológicos. En el segundo año realizamos una encuesta administrada online. La mayoría de los alumnos (75%) informaron que nunca habían leído artículos de investigación y que antes de asistir a la materia *Microbiología* no tenían conocimiento sobre las características contextuales y lingüísticas de estos textos, lo que refuerza la importancia de nuestro proyecto de alfabetización. Por otra parte, prácticamente todos los estudiantes dijeron que la lectura de géneros científicos fue interesante e importante y que había contribuido algo o bastante a su formación como ingeniero/a. Muchos alumnos consideraron necesario y relevante que los docentes hayan explicado las características de los artículos de investigación. Por otra parte, más de la mitad de los estudiantes respondieron que fue poco el grado de dificultad de la lectura de artículos de investigación. También es interesante notar que la lectura de artículos de investigación había contribuido bastante y mucho a los objetivos de la materia *Microbiología*, según lo consignado por los estudiantes. Las devoluciones de los estudiantes nos permitieron concluir que es importante la implementación de estos talleres de lectura ya que más del 65% no lo había hecho antes y que indudablemente el taller fue importante para el futuro como investigadores o profesionales de la Ingeniería Química. Otro aspecto para destacar a partir del feedback de los estudiantes es que los docentes debemos seguir motivando la lectura de trabajos de investigación.

En cuanto a cómo las actividades del taller ayudaron en el aprendizaje de los estudiantes, advertimos tanto en las presentaciones orales del primer año como en la mesa redonda del segundo año un desempeño muy positivo de parte de la mayoría de los alumnos. Podemos decir que la gran mayoría se involucró en la tarea de leer géneros científicos en inglés, con el desafío que eso implica, por las razones que hemos expuesto en este relato. Si bien pudimos concretar esta innovación durante dos años seguidos, por razones que expondremos más adelante, no pudimos repetirla en los años posteriores de manera sistemática. No obstante, la experiencia nos brindó miradas y herramientas para seguir incluyendo géneros científicos en inglés como material de lectura en *Microbiología*.

4. Reflexiones finales

Los problemas que dieron origen a nuestra actividad alfabetizadora dan cuenta, una vez más, de los desafíos y las problemáticas implicadas en la lectura de textos universitarios que tradicionalmente se han advertido no solo en la praxis docente sino también en las innumerables investigaciones vertidas en la literatura. En línea con las acciones y políticas institucionales que se han puesto en marcha para afrontar los distintos problemas, quisimos asumir el desafío de tomar la lectura como objeto de enseñanza y aprendizaje, en tanto política institucional que ha tenido privilegio en nuestra universidad con las distintas iniciativas que muestran el esfuerzo y el compromiso de atender a la alfabetización académica. Así es como nos embarcamos en el desafío de pensar actividades alfabetizadoras para resignificar el valor de la lectura de géneros científicos en la formación de los estudiantes de ingeniería química.

La experiencia contribuyó de manera decidida en la resolución del problema identificado, lo que nos alienta a pensar en futuras intervenciones. En primer lugar, la experiencia aportó mayor toma de conciencia de los docentes acerca de las variadas instancias y contextos que suponen prácticas de alfabetización específicas para desempeñarse en cada situación. Por otro lado, la experiencia nos permitió convalidar el mentado argumento en la literatura sobre la importancia de tomar la alfabetización como objeto de enseñanza y aprendizaje, y acompañar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias que, paulatinamente, les allane el camino para convertirse en lectores competentes, en la transición desde los géneros tradicionales de la escuela media hacia los géneros prototípicos de la universidad, y de los géneros académicos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad (Carlino, 2005; Vázquez, 2016) hacia los géneros científicos que se emplean para generar nuevos

conocimientos. La experiencia también nos permitió reafirmar que la tarea de enseñar a leer no es responsabilidad exclusiva de los especialistas en lengua en cursos o talleres aislados sino que supone, también, la responsabilidad de todos los docentes y que es posible pensar e implementar valiosos dispositivos didácticos para integrar la enseñanza en los distintos espacios curriculares. Del mismo modo, la experiencia contribuyó a un mayor conocimiento sobre las condiciones de producción y recepción de los artículos de investigación y las reseñas como espacios altamente retóricos para la persuasión y la creación de conocimiento. Por último, la experiencia trajo a la luz la necesidad de parte de los docentes de conocer los géneros y las prácticas de alfabetización que enseñarán desde todos los ángulos, lingüísticos y no lingüísticos, en inglés y en español, no solo a partir de la propia experiencia con los textos sino, además, a partir de la capacitación sistemática en los géneros y en aspectos que determinan las prácticas letradas, la epistemología, la comunicación y la sociología de la ciencia en cada disciplina. Después de todo, no es posible enseñar lo que no se conoce. Dicho conocimiento permitirá responder a las particularidades de una cultura disciplinar específica (Hyland, 2000, 2002b; Hyland y Hamp-Lyons, 2002) a fin de guiar a los estudiantes en estrategias para participar de manera competente en cada cultura discursiva (Bhatia, 2008; Hyland, 2000).

No tuvimos inconvenientes para el desarrollo de las actividades y para poder sostener la experiencia en toda la implementación o en su finalización. Entre el primer año y el segundo año de ejecución realizamos un cambio en la tarea solicitada a los estudiantes a partir de la lectura, dado que, como ya hemos explicado, el primer año los alumnos tuvieron que realizar presentaciones orales sobre distintas reseñas, mientras que el segundo año participaron en una mesa redonda donde se hizo una puesta en común sobre dos artículos de investigación. Esta decisión no se debió a una dificultad advertida durante el primer año sino simplemente a un ajuste motivado por nuestra curiosidad de probar otras estrategias didácticas. No obstante, quisiéramos compartir la inquietud sobre los obstáculos que hemos identificado para darle continuidad a la experiencia en años posteriores. Posiblemente el mayor desafío es que el mismo quehacer docente supone variadas tareas que trascienden la enseñanza. La diversificación de tareas trae aparejado problemas para diseñar e implementar estrategias de manera permanente. Creemos que son necesarias iniciativas y políticas institucionales que acompañen el esfuerzo de los docentes para sostener las innovaciones de forma continua.

Un punto fundamental respecto de las valoraciones que los docentes le asignamos a la experiencia es revalidar la afirmación de que la comprensión de los materiales de lectura que los docentes les asignamos a nuestros alumnos no es sencilla y meramente un problema de los alumnos sino un problema compartido entre docentes y estudiantes. Asimismo, creemos que genuinamente hubo innovación y ruptura en nuestra práctica docente, pues el trabajo colaborativo intercátedra no es habitual en la Facultad de Ingeniería de la UNRC.

5. Proyecciones

Las experiencias alfabetizadoras definitivamente movilizan y provocan otras innovaciones, dado que son importantes espacios que nos podemos dar los docentes para detenernos a observar(nos), reflexionar y pensar. Esto es muy significativo y de gran valor, pues el trajín de la rutina diaria supone el riesgo, a veces inevitable, de la costumbre, de perpetuar acciones y valores implícitos, y de reposar en lo ya conocido, por diferentes razones. Si planteáramos una nueva instancia de esta experiencia, una propuesta superadora se podría proyectar hacia la búsqueda de estrategias y acciones para orientar a los alumnos y sistematizar la enseñanza, también, de las presentaciones orales, otro de los tantos géneros que los estudiantes deben conocer y poder usar en el ámbito universitario. Otro cambio que podría plantearse es integrar las presentaciones orales con la mesa redonda, pues fueron estrategias pedagógicas que usamos separadamente en cada año de la experiencia. Asimismo, sería muy importante continuar trabajando en la enseñanza explícita de la lectura de géneros no solo científicos sino también académicos, dado que comprender estos tipos de textos es una problemática vinculada con la alfabetización. Otra valiosa estrategia innovadora sería invitar a integrantes de

grupos de investigación e ingenieros de la industria para lograr una integración de conocimientos aula-investigación-industria. Por ejemplo, si se abordara la producción de etanol o tratamiento de efluentes, los alumnos podrían estar motivados no solo por leer textos científicos sino también por interactuar con personas directamente vinculadas a la temática.

Más allá de las proyecciones planteadas, cabe señalar que la experiencia significó un importante punto de inflexión tanto para los docentes como para los estudiantes. Seguramente el principal es la toma de conciencia sobre las particularidades de los géneros científicos y, en consecuencia, de buscar estrategias para abordarlos, pues son textos que se gestan en las comunidades científicas de cada disciplina para la comunicación entre especialistas que ya comparten el paradigma propio de cada disciplina (Mateos, 2009). Por lo tanto, no han sido creados para exponer información con finalidad pedagógica ni pensando en los estudiantes de grado como audiencia; por el contrario, son géneros con propósitos comunicativos que cobran relevancia hacia el interior de las comunidades científicas donde participan expertos especialistas, y son conceptualmente complejos, altamente argumentativos con razonamientos propios de cada disciplina, léxica y técnicamente densos, con un lenguaje caracterizado por la abstracción y el tecnicismo. En síntesis, es posible e incluso deseable usar géneros científicos como material de lectura en determinadas instancias del trayecto académico de grado, siempre que los docentes acompañen a los estudiantes y generen las condiciones pedagógicas necesarias para la lectura de estos textos, con el objetivo ulterior de ayudar a los alumnos a transitar el trayecto académico de manera pragmáticamente exitosa.

Notas

1. “*Los libros de texto universitarios en el área de Ciencia de Materiales: Una propuesta pedagógica basada en género y en el trabajo colaborativo para promover aprendizajes desde la lectura en inglés y español*”. Proyecto enmarcado en las áreas prioritarias “Prácticas de lectura, escritura y pensamiento crítico a través del currículo; Experiencias de enseñanza basada en competencias; Acciones de integración curricular y prácticas colaborativas en el trabajo docente”. Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución Rectoral N° 982/15. Dirigido por el Ing. Marcelo Alcoba y co-dirigido por la Prof. Verónica Muñoz.

2. “*Alfabetización académica en la universidad: una investigación diagnóstica acerca de las prácticas de lectura y los géneros textuales en las carreras de ingeniería de la UNRC*”. Proyecto enmarcado en las áreas prioritarias “Prácticas de lectura, escritura, metacognición (a partir de tercer año) y pensamiento crítico a través del currículo - Prácticas colaborativas en el trabajo docente”. Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución Rectoral N° 609/17. Dirigido por la Prof. Verónica Muñoz.

Referencias bibliográficas

- Askehave, I., y Swales, J. (2001). Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22(2), 195-212.
- Barton, D. (2005). Researching literacy practices. Learning from activities with teachers and students. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 165-176). Nueva York: Routledge
- Barton, D., y Hamilton, M. (2005). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-14). Nueva York: Routledge.
- Bloome, D, y Green, J. (2015). The social and linguistic turns in studying language and literacy. En J. Rowsell, y K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (pp.19-34). Nueva York: Routledge.
- Bassols, M., y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.

- Becher, T., y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2da ed.). Filadelfia: Open University Press.
- Berkenkotter, C., y Huckin, T. (1995). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En *Genre knowledge in disciplinary communication. Cognition/ culture/ power* (pp. 1-25). Hillside: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings*. Essex: Longman.
- Bhatia, V. (1997a). Introduction: genre analysis and world Englishes. *World Englishes*, 16(3), 313-319.
- Bhatia, V. (1997b). The power and politics of genre. *World Englishes*, 16(3), 359-371.
- Bhatia, V. (2001). Analysing genre: some conceptual issues. En S. M. Hewing (Ed.), *Academic writing in context* (pp. 79-92). Birmingham: University of Birmingham Press.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Londres: Continuum.
- Bhatia, V. (2008). Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41(67), 157-176.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Gee, J. (2005). The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 177-193). Nueva York: Routledge.
- Gee, J. (2015). The new literacy studies. En J. Rowsell, y K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Nueva York: Routledge.
- Gianella, A. (2002). *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia* (5ta ed.). La Plata: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Gianella, A. (2006). Las disciplinas científicas y sus relaciones. *Anales de la Educación Común*, 3, 74-83.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Essex: Pearson Education.
- Hyland, K. (2002a). Genre: language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Hyland, K. (2002b). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21(4), 385-395.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 language instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Hyland, K., y Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 1-12.
- Johns, A. (1995). Genre and pedagogical purposes. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 181-190.
- Kucer, S. (2014). *Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* (4ta ed.). Nueva York: Routledge.
- MacDonald, S. P. (1994). *Professional academic writing in the humanities and social sciences*. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo, y M. del P. Pérez Echeverría (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 106-119). Madrid: Ediciones Morata.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.

- Padilla de Zerdán, C., Douglas, S., y López Esther (2001). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.
- Padilla de Zerdán, C., Douglas, S., y López Esther (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-37). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G., Venegas, R., Ibáñez, R., y Gutiérrez, R. M. (2008). Géneros del discurso en el corpus PUCV-2006: criterios, definiciones y ejemplos. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 39-73). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tusting, K., y Barton, D. (2016). Writing disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education, *Ibérica*, 32, 15-34.
- Vázquez, A. (2016). Enseñanza de la lectura y la escritura académicas: de las acciones individuales al compromiso institucional. En A. Vogliotti, S. Barroso, y D. Wagner (Eds.), *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces* (pp. 559-573). Río Cuarto: UniRío.

Experiencia académica de lectura y escritura en trabajos prácticos de laboratorio de ingeniería

Pablo M. de la Barrera, Pablo D. Donolo y Marcelo R. Curti

Facultad de Ingeniería

Introducción

El uso de los informes de laboratorio para la evaluación de la adquisición de conocimientos de los estudiantes es una práctica habitual en las ciencias duras o tecnológicas como las ingenierías (Lugo, 2011; Messina et al., 2017; Cortés, 2012). Sin embargo, muchas veces los docentes asumen que los estudiantes ya saben redactar textos y, por lo tanto, brindan escasas pautas respecto a la escritura de un informe (Amieva, 2001a; López, 2017).

Esta conceptualización de que la escritura y la lectura son habilidades generales que pueden aprenderse de una vez y para siempre y luego aplicarse a cualquier texto y/o en cualquier contexto, ha dejado de ser un sentido común desde hace algunos años. Si bien existen aspectos básicos transferibles, tales como la ortografía o la gramática, los más importantes no lo son. Es decir, los aspectos relacionados al contenido y al propósito de la lecto-escritura tienen distintas características dependiendo del ámbito o comunidades en las que se desarrollan (Russell, 1990; Carlino et al., 2013; Guerrero, 2017), sobre todo en las académicas de nivel universitario.

Según lo propuesto por Prior et al. (2013), el aprendizaje de la lecto-escritura se debe realizar como parte de un proceso de enculturación académica. Esto significa que este aprendizaje va más allá del simple conocimiento de la clase o tipo de textos, sino que involucra la generación de una identidad social dentro de una comunidad disciplinar. Es por esto que Carlino, (2003) plantea la necesidad de dar la bienvenida a los alumnos a estas nuevas culturas disciplinares. Esto implica que los docentes estemos dispuestos a compartir los conocimientos adquiridos en la comunidad disciplinar a la que pertenecemos. Carlino, (2003) también define al docente inclusivo como aquel que no solo está dispuesto a compartir estos conocimientos, sino que lleva a la práctica procesos de integración a la nueva cultura. Además, propone que este proceso de integración se relaciona fuertemente con la inclusión/exclusión social (entendiéndose como inclusión social a una manera integral de mejorar las condiciones de vida de los individuos) y que por lo tanto la acción o inacción de los docentes en este sentido es de suma importancia (Carlino, 2015).

Por lo tanto, con el objetivo de integrar a los estudiantes a la cultura disciplinar asociada al control automático, en este trabajo se presenta una experiencia académica de lectura y escritura de informes de laboratorio de la asignatura Automatización y control (AyC). Esta asignatura corresponde al primer cuatrimestre del quinto año del plan de estudios de la carrera Ingeniería Química de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FI-UNRC).

Esta experiencia académica se inició con la cohorte de estudiantes 2018, luego de evidenciar en 2017, algunas dificultades para expresar ideas en forma escrita. Durante 2019, se realizó nuevamente la experiencia con algunas modificaciones. Los resultados obtenidos desde 2017 a 2019 se comunican en este trabajo y se analizan estadísticamente, mostrando importantes mejoras en la calidad de los informes, no solo de año a año, sino también en la progresión de los informes de un mismo año. Es importante destacar que las acciones llevadas a cabo en este trabajo fueron muy bien recibidas por parte de los estudiantes. Las sensaciones de los estudiantes fueron receptadas por

medio de una encuesta, que utiliza emoticones por medio de WhatsApp, realizada al finalizar la experiencia académica.

Contextualización de la experiencia

En este trabajo se describe la experiencia desarrollada en la asignatura Automatización y Control (AyC) perteneciente al primer cuatrimestre del quinto año de la carrera de Ingeniería Química de la FI-UNRC. En general, esta asignatura tiene aproximadamente un promedio de 33 estudiantes por año, y de 35 en los últimos 3 años.

En AyC se desarrollan temas relativos al control y la automatización de procesos químicos, desde el modelado y el análisis de los principales procesos al diseño de controladores (P, PI, PID) para finalmente, tratar temas relacionados a distintos métodos para sintonizar los parámetros asociados a los controladores.

Los contenidos de esta asignatura se desarrollan en 2 clases semanales de 4 horas cada una. Las clases tienen una modalidad teórico-prácticas y, en general, suelen dividirse en dos partes. En una primera parte se presentan los contenidos teóricos correspondientes al tema a tratar y al finalizar se comienza a desarrollar la parte práctica que consiste en la resolución de problemas cerrados relacionados con el tema teórico antes expuesto.

La evaluación de los contenidos desarrollados se realiza de tres modos complementarios:

- en forma permanente, durante el desarrollo de las clases;
- en forma escrita a través de la presentación de informes sobre lo realizado en los trabajos prácticos de simulación (TPS) y laboratorio; y en forma escrita a través de la ejecución de tres exámenes parciales teórico-prácticos.

Dada la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, próxima a la finalización de la carrera, se pretende dar al dictado un fuerte enfoque práctico-técnico que involucre el desarrollo de competencias transversales relativas a la escritura de documentos técnicos, la expresión oral y el trabajo en equipo (Confedi, 2014). Se pretende también que los alumnos tengan una fuerte vinculación con el ambiente de producción o laboral, es por eso que en los últimos años se incorporaron actividades prácticas, en 2018 con laboratorios en la Planta Piloto y en 2019 con la programación de autómatas programables (PLC).

Con la incorporación de docentes a la cátedra, en el año 2017, se pudieron abordar las dificultades detectadas en la redacción de informes de los TPS. Estas dificultades habían sido observadas en años anteriores, sin embargo, la relación entre cantidad de docentes y alumnos era muy baja y no permitía que se llevarán adelante posibles soluciones hasta la incorporación de docentes.

Dentro de las principales dificultades se pueden mencionar: la falta de una estructura clara, de coherencia en el texto y de síntesis (informes muy extensos, alrededor de 60 páginas). Además, no se observaban aspectos básicos relacionados a la elaboración de un informe técnico e incluso en algunos casos, la falta de estructura y coherencia llevaban a una mala interpretación, por parte del lector, de los resultados técnicos. Se advirtió también que esto podría deberse a que, desde la asignatura, no se daban pautas claras de formato, extensión y consignas para los estudiantes.

La experiencia desarrollada en este trabajo intenta dar soluciones superadoras a los problemas observados en los informes de TPS (5 en el cuatrimestre) entre los años 2017 y 2019.

A continuación, se describe la forma en que se abordaron los problemas detectados.

Descripción de la experiencia

La experiencia desarrollada en este trabajo se basa en las dificultades mencionadas anteriormente, para la producción de informes de TPS realizados a lo largo de la asignatura AyC durante 2017.

Por lo tanto, el primer paso que realizó el equipo docente, durante 2018, fue elaborar en forma conjunta una guía de trabajos prácticos de simulación con consignas precisas y claras respecto a las características del informe. En la Fig. 1 se observa una de las consignas elaboradas.

Como segundo paso, se brindó formación básica sobre la escritura de textos técnico-académicos, en particular “el informe”, para que lo tuvieran como referencia. Se abordaron temas relacionados a la importancia de la escritura y el formato de un informe, como así también, a las principales características que debían estar presentes en cada una de sus partes. El temario de la presentación incluyó:

- ¿Por qué escribir un informe?
- La importancia de escribir un informe.
- ¿Qué es un informe?
- ¿Cómo elaboramos un informe?
- La estructura del informe.

Además de la presentación realizada, los docentes brindaron a los estudiantes pautas básicas sobre el material de consulta “Informe de laboratorio: guía tipo” elaborado por el Gabinete de Aseoramiento Pedagógico de la FI-UNRC (Amieva, 2001b).

Automatización y Control (9141)

Trabajo práctico de simulación 1

Fecha de entrega: 25/04/2019
Enviar archivo digital (pdf) a: [REDACTED]@ing.unrc.edu.ar

Consigna:

Realice un informe, en no mas de 3 páginas, de los siguientes temas tratados en el Laboratorio de Simulación 1:

1. Expansión en fracciones simples de funciones de transferencia.
2. Comportamiento dinámico de sistemas de primer orden.

Desarrolle el informe tomando como base el documento “Informe de Laboratorio, Guía Tipo” y los apuntes de clases. Asegurarse que en la carátula conste, además de los autores, el grupo al que pertenecen.

Algunos puntos que se deben tener en cuenta para realizar el informe son:

- Demostración de la validez del método de descomposición en fracciones simples aplicado a funciones de transferencia. Mostrar resultados de simulación, analizarlos y sacar conclusiones para los casos de raíces reales y distintas y para raíces complejas conjugadas.
- Para un sistema dinámico de primer orden, mostrar resultados de simulación, analizarlos y sacar conclusiones respecto a:
 - los efectos producidos por la variación de los parámetros (K_p y τ_p) sobre la respuesta del sistema, ante una entrada escalón.
 - En particular analizar el tiempo de establecimiento y el valor final de la respuesta.
 - ¿Cómo influye la amplitud del escalón de entrada sobre la respuesta del sistema?

Fig. 1 Ejemplo de una de las consignas elaboradas para la realización del informe.

Para la elaboración del informe se determinó una restricción al número de páginas, durante 2018 el límite fue 4 páginas y durante 2019 se disminuyó a 3 páginas. Al principio se evidenció malestar en los estudiantes debido a esta restricción limitante, sin embargo, los docentes consideramos que ésta promovía, no solo la necesidad de la síntesis, sino también una etapa de reflexión en la que se debía decidir qué material se debía incluir y cuál descartar para cumplir con los requerimientos de la consigna. Se cree, asimismo, que esta etapa de reflexión favorece el entendimiento y la consolidación de los distintos temas abordados ya que fomenta la textualización de lo que se quiere expresar

sobre el material incorporado. En este sentido, también se agregó una restricción de tiempo con el mismo objetivo. La restricción temporal se esquematiza en la Fig. 2, en la que además se incorpora el resto de las etapas de la experiencia. Tal como se observa en la figura, la primera restricción temporal se fijó en 15 días para la elaboración y entrega del informe.

Además de las restricciones de extensión del trabajo y temporal, la experiencia se realizó dividiendo al conjunto de los estudiantes en grupos de 3 o 4. De esta forma se pretendió promover, aún más, este espacio de reflexión y discusión respecto al material a incluir en el informe.

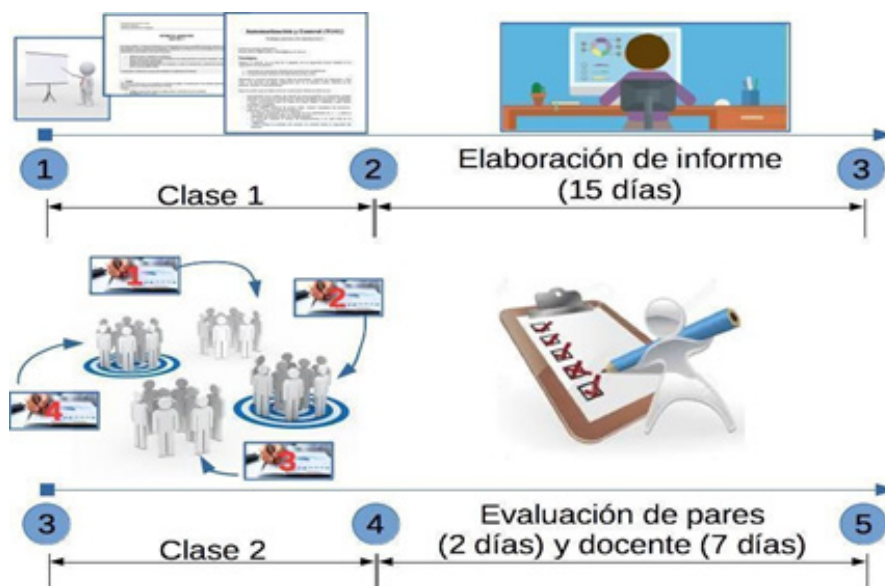


Fig. 2 Evolución temporal de la experiencia propuesta.

La experiencia fue evolucionando con los años, durante 2018 se pudo implementar desde el punto (1) al (3), ver Fig. 2. Durante 2019, la experiencia pudo implementarse en todas sus etapas, es decir desde el punto (1) al (5). Entre los puntos (3) y (5) se realizó un ejercicio de evaluación entre pares con la metodología “doble-ciego” (Carlino, 2008; Nassi-Calò, 2015). Una vez recibidos los informes, los docentes ocultaron los nombres de los autores, sin perder la trazabilidad del trabajo, y se repartieron al resto de los grupos para su evaluación. La consigna de esta parte de la experiencia fue:

“Hola, les compartimos el trabajo práctico que deberán leer y hacer una devolución. La idea es que lean el trabajo y en base a lo que vimos respecto a elaboración de informes y al contenido técnico, el próximo viernes llenen una encuesta que les compartiremos por este medio. Les recuerdo que las devoluciones son individuales y anónimas. Pretendemos que sean lo más sinceros posibles con el objetivo de ayudar a los autores del trabajo. Estamos en contacto.”

Esta consigna se repartió a los grupos por medio de WhatsApp, lo mismo que el informe a evaluar. Luego de un período de 2 días, se habilitó una encuesta¹ web consultando distintos aspectos estructurales, técnicos y textuales del informe. Dentro de los aspectos estructurales consultados se pueden mencionar la presencia de las distintas partes constitutivas: la introducción, incluyendo los objetivos, la situación o problema y los conocimientos previos necesarios para realizar las experiencias; la metodología, describiendo cómo se realizó la actividad, cuáles fueron las herramientas utilizadas y los procedimientos utilizados durante la experiencia; los resultados, mostrando tablas y figuras legibles y haciendo comentarios coherentes respecto a los resultados mostrados; las conclusiones arribadas respecto a los resultados presentados y respecto a los conocimientos adquiridos con la experiencia realizada; y finalmente la presencia de bibliografía adecuada y correctamente citada

1 Encuesta web para la asignatura Automatización y Control, <https://forms.gle/3xEQd3abGGNa3kUK7>

en el texto. Respecto a los aspectos técnicos del informe se indagó acerca de la pertinencia y profundidad de los conceptos y conclusiones mostradas.

Dicha encuesta se debió completar en forma individual por parte de los alumnos, pares, y se sumó a esas evaluaciones la realizada por parte de los docentes. Para finalizar la experiencia, punto (5) de la Fig. 2, las evaluaciones de pares y de los docentes fueron enviadas a cada grupo que elaboró el informe. Esta actividad se repitió, durante 2019, dos veces, para dos laboratorios de simulación distintos.

Como actividad final y con el objetivo de evaluar la valoración de los estudiantes respecto de la experiencia, se elaboró una encuesta por medio de WhatsApp (Chiecher y Riccetti, 2019) (Riccetti y Chiecher, 2019). La idea de utilizar WhatsApp surgió a partir de advertir que los estudiantes están conectados y hacen un uso frecuente de diversos dispositivos tecnológicos, frecuentan redes sociales y descargan aplicaciones para estar en contacto, por motivos sociales y recreativos, dentro de las cuales WhatsApp es muy utilizada. Aunque, en (Riccetti y Chiecher, 2019) se menciona que “*Si bien el uso de la tecnología para el desarrollo y comunicación de actividades académicas es muy difundido, en general ese uso puede no ser comprendido por los estudiantes*”, por los resultados obtenidos en este trabajo, la experiencia fue muy bien recibida por parte de los estudiantes.

El enunciado de la encuesta fue el siguiente:

“Estimados, queremos agradecer a todos ustedes la predisposición, esfuerzo y tiempo que han dedicado a la elaboración de los informes que les pedimos. Queremos recordarles que ese esfuerzo y tiempo también ha sido puesto de nuestra parte para poder brindarles lo mejor de nuestra experiencia, con el objetivo de que tengan una sólida formación técnica y otras competencias, en este caso, en áreas de expresión oral y escrita.

A continuación, les proponemos una última actividad, con el objetivo de evaluar las distintas actividades que realizamos en torno a los informes de laboratorios, metodología y la forma de evaluación. ¡¡Muchas gracias y que tengan un buen receso!!

Les proponemos la siguiente escala emoji (la bautizamos “escalmoji”) para evaluar las siguientes preguntas:



1. Tiempo y nivel de complejidad necesario fuera de clases para resolver la consigna.
2. La forma de trabajo ayudó al proceso de aprendizaje.
3. Predisposición de los docentes para responder a consultas
4. Finalmente, les pedimos una evaluación general respecto de las actividades en torno a los informes de laboratorio. Elijan un emoji, puede ser cualquiera, no es necesario que sea parte de la escalmoji.

Ejemplo: 1. 😞 2. 😐 3. 😐 4. 😊”

En la escala de emoticones que llamamos “escalmoji” se les proponía que contemplaran la posibilidad de manifestarse con distintas sensaciones como por ejemplo de insatisfacción (😞), duda (😐), neutralidad (😐), agrado (😊) y felicidad (😍); aunque si bien, los estudiantes eran libres de agregar otros emoticones a la lista que creyeran más convenientes. Los resultados obtenidos con esta encuesta se muestran en la siguiente sección.

Resultados obtenidos

En la experiencia desarrollada la valoración de los resultados es una de las etapas más desafiantes, tal como suele ocurrir en tareas de tipo tutorial o pedagógica.

En el presente trabajo, se decidió analizar el impacto de distintas acciones de la experiencia propuesta a partir de una escala cualitativa de tipo rúbrica. Según lo expresado por Calvo Iglesias (2018), este tipo de herramientas de evaluación “*sirven como guías para evaluar la calidad de los trabajos y el nivel de ejecución alcanzado por los estudiantes en una amplia variedad de tareas complejas, especificando los criterios a considerar y los niveles de adecuación en cada uno de ellos*”.

Esta rúbrica se desarrolló a partir de las propuestas en (Morcela *et al.*, 2014), adaptándolas a las necesidades de esta experiencia. En la Tabla 1 se muestra la rúbrica diseñada para cualificar los distintos aspectos solicitados y observados en las consignas enviadas a los alumnos.

Tabla 1: Rúbrica de evaluación de estudiantes a partir de la consigna entregada.

	E = Excelente (4)	B = Bien (3)	R = Regular (2)	NM = Necesita Mejorar (1)
Presentación y estructura	Se presenta completo, ordenado y prolijo de acuerdo a las pautas y estructura preestablecida en la consigna.	Se presenta completo y prolijo pero no cumple con las pautas o estructura preestablecida en la consigna.	Se presenta incompleto y no cumple con las pautas o estructura preestablecida en la consigna.	El orden de las partes del informe, la prolijidad o la redacción. La presentación y la estructura de acuerdo a las pautas establecidas en la consigna.
Introducción	Se plantean correctamente los objetivos, el problema y los conceptos teóricos necesarios para el desarrollo del trabajo práctico.	Presenta en forma completa los objetivos y la descripción del problema. Presenta algunos conceptos teóricos necesarios para el desarrollo del trabajo práctico.	Presenta en forma incompleta los objetivos o la descripción del problema. No presenta los conceptos teóricos necesarios para el desarrollo del trabajo práctico.	El planteo de los objetivos o la descripción del problema o los conceptos teóricos necesarios para el desarrollo del trabajo práctico.
Metodología	Se describe correctamente la organización general de la experiencia, los materiales e instrumentos y las técnicas utilizadas y cómo se recopilaron los datos.	Se presenta en forma completa la organización de la experiencia, en forma incompleta los materiales e instrumentos y las técnicas utilizadas o cómo se recopilaron los datos.	Se presenta en forma incompleta la organización de la experiencia o los materiales e instrumentos y las técnicas utilizadas. No se presenta cómo se recopilaron los datos.	La descripción de la experiencia, incluir los materiales e instrumentos y las técnicas utilizadas. Cómo se recopilaron los datos.

Resultados	Las tablas y figuras se presentan con claridad y contienen toda la información necesaria para su interpretación. Los comentarios de los resultados sustentan la hipótesis inicial, el problema y los objetivos.	Las tablas y figuras se presentan con claridad y contienen toda la información necesaria para su interpretación. Los comentarios de los resultados solo refieren al problema y no sustentan la hipótesis y los objetivos.	Las tablas y figuras, son claras, pero falta información para su interpretación. Los comentarios de los resultados solo refieren al problema y no sustentan la hipótesis y los objetivos.	Las tablas y figuras, son poco claras o falta información para su interpretación. Los comentarios de los resultados ya que no sustentan la hipótesis el problema y los objetivos.
Conclusiones	Elabora conclusiones coherentes con la problemática analizada, objetivos, y caso práctico planteado. Incluye conclusiones sobre lo que se ha aprendido con la experiencia realizada.	Elabora conclusiones de manera aislada. No logra elaborar un todo coherente entre problemática, caso práctico analizado, y objetivos planteados. Incluye algunas conclusiones sobre lo que se ha aprendido con la experiencia realizada.	Elabora conclusiones que no dan cuenta de la problemática analizada. No incluye conclusiones sobre lo que se ha aprendido con la experiencia realizada.	Elaborar las conclusiones como un todo coherente entre problemática, caso práctico analizado, y objetivos planteados. Debe incluir conclusiones sobre lo que se ha aprendido con la experiencia realizada.
Bibliografía	Cuenta con bibliografía especializada debidamente registrada y citada en el cuerpo del texto.	Cuenta con bibliografía general debidamente registrada.	Cuenta con bibliografía mal registrada.	Debe incorporar la bibliografía consultada y citar correctamente en el cuerpo del texto.

Como se puede observar en la Tabla 1, la escala se graduó, ver fila 1, entre “excelente” para el caso en que cumple con las pautas establecidas para cada ítem de la columna 1, hasta “Necesita Mejorar” para el caso en que las pautas no se vieran reflejadas en el informe elaborado; pasando por “Bien” y “Regular”. A cada graduación se le asignó un número como sugiere Calvo Iglesias (2018), de 4 para “Excelente” a 1 para “Necesita Mejorar” con el objetivo de realizar un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos.

En la Tabla 2 se muestran los resultados de la aplicación de la rúbrica a dos trabajos prácticos, por año, durante los años 2018 y 2019. Si bien se cuenta con datos del año 2020, no fueron considerados para el análisis que presentamos, debido a las condiciones de cursado diferenciadas al resto de los años (aislamiento sanitario y condición de virtualidad).

En la Tabla 2 se pueden observar los valores promedio (P) de las puntuaciones obtenidas para cada una de las partes analizadas. Se muestran también en la tabla los valores estadísticos de Moda (M), que es el valor con mayor frecuencia de aparición, y la Desviación Estándar (DE), que cuantifica la dispersión de los resultados respecto del promedio.

En la tabla no se han incluido los resultados obtenidos en 2017, año que se considera como diagnóstico, en el que las producciones escritas tuvieron una serie de falencias tales como: gran extensión, contenido incoherente con la temática tratada, falta de homogeneidad y estructura en la presentación y conclusiones pobres o nulas.

Tabla 2. Análisis de los resultados obtenidos utilizando el promedio (P), la moda (M) y la desviación estándar (DE).

Año	2018						2019					
	TP 1			TP 2			TP 1			TP 2		
	P	M	DE	P	M	DE	P	M	DE	P	M	DE
Presentación y estructura	2,1	2	0,8	2,4	2	0,8	2,6	3	0,5	3,2	4	0,9
Introducción	2,3	1	1,1	2,3	3	0,7	2,8	3	0,6	2,6	4	1,3
Metodología	2,2	2	0,7	2,3	2	0,7	3	4	0,9	3,3	4	1
Resultados	2	1	1	2,3	2	0,6	3,4	4	0,7	3,6	4	0,7
Conclusiones	2	2	1	2	2	0,9	3,2	4	1,3	3,4	4	1

De acuerdo a los resultados mostrados en la tabla se puede concluir que los valores promedio son representativos para el análisis de los aspectos evaluados por la rúbrica, debido a que los valores de desviación estándar son bajos y los valores de la Moda se aproximan al promedio.

Considerando entonces los valores promedio como un dato válido para el análisis, se puede ver en la tabla que existe una mejora en la calidad de los informes en la mayoría de los ítems del año 2019 respecto al año 2018.

Esta mejora podría explicarse, por un lado, por la incorporación de pautas claras de estructura y contenido de un informe -como la de la Fig. 1- entre el 2017 y 2018 y, por otro lado, entre 2018 y 2019, con la incorporación de las revisiones entre pares.

Si se observan los resultados de los trabajos prácticos de cada año, resulta evidente que en 2018 no existe prácticamente diferencia entre el TP 1 y el TP 2, mientras que en el 2019 se puede apreciar un incremento en los promedios para la mayoría de los ítems.

Esto puede explicarse considerando que, si bien durante 2018 los docentes realizaron una devolución a los distintos grupos, ésta fue menos estructurada que durante 2019, año en que se fijaron con anterioridad los criterios de evaluación respecto al informe. En 2018, se prestó más atención a la organización general de los informes teniendo en cuenta que todas las partes estuvieran presentes, dado que existía una notable mejora respecto a los presentados en 2017.

En cambio, durante 2019 con el agregado de las revisiones de pares, más las revisiones por parte de los docentes, provocaron que los alumnos de ese año hayan incorporado las pautas entre la elaboración del TP 1 al TP 2, posibilitando la incorporación de las correcciones al informe siguiente.

Tal como se mencionó en la sección anterior, como actividad final se propuso a los estudiantes realizar una encuesta basada en emoticones utilizando WhatsApp, con el objetivo de conocer e identificar sus sensaciones respecto de la experiencia.

En la Tabla 3 se muestran imágenes de algunas de las respuestas de los estudiantes utilizando el “escalmoji” consideradas como representativas. Como se puede observar en la tabla, predominan emoticones que muestran agrado, satisfacción y alegría; aunque aparecen también, otros que denotan esfuerzo, dedicación, aceptación y felicitación. El análisis de los emoticones observados nos lleva a pensar que la recepción de las actividades por parte de los estudiantes fue en general buena a pesar de haberles requerido un mayor esfuerzo.

Haciendo una mirada del impacto de la experiencia sobre el equipo docente se puede concluir que, si bien quedan aún aspectos para mejorar, ha sido buena. Esto se puede ver reflejado en las mejoras incorporadas en las distintas etapas de implementación.

Un aspecto que aún presenta desafíos se relaciona con el tiempo que requiere la implementación de la experiencia tanto para el equipo docente como para los estudiantes. Para los docentes el desarrollo de la experiencia requiere un mayor tiempo de coordinación y a los estudiantes mayor tiempo para desarrollar la actividad, ya que además de la presentación de su informe deben realizar la evaluación de pares. En este sentido el tiempo dedicado a la actividad puede afectar el desarrollo de otras actividades de la asignatura. Por lo tanto, en próximas implementaciones se buscará optimizar el tiempo dedicado a la experiencia. Otro aspecto a tener en cuenta es el mayor uso de recursos tecnológicos (computadoras personales y teléfonos inteligentes y/o tablets) que exige la experiencia, respecto a la condición inicial. Si bien, aún no ha sido detectada la falta de los recursos necesarios, es un aspecto que se debe tener especial cuidado antes de comenzar con la experiencia.

Tabla 3. Resultados de la encuesta final usando la escala de emoticones “escalmoji”.

Conclusiones

En este trabajo se describió una experiencia académica desarrollada entre los años 2017 al 2019, basada en la lectura y escritura, relativa a la producción de informes de prácticos de simulación en la asignatura AyC. La experiencia llevada a cabo surgió, por un lado, para dar respuestas a las dificultades detectadas en las producciones escritas de los informes en el año 2017 y, por otro lado, para atender a las nuevas disposiciones del Confedi (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, República Argentina) referidas a la enseñanza por competencias.

Las tareas adoptadas durante la experiencia, realizada en etapas, tuvo un gran impacto en la mejora de la calidad de las producciones escritas. En la primera etapa, implementada en 2018, con la incorporación de las pautas claras de estructura y contenido de un informe, se logró un salto cualitativo importante respecto de producciones anteriores. En la segunda etapa, implementada en 2019, con la incorporación de las revisiones cruzadas entre pares, se mejoraron los índices a lo largo del mismo año, debido a la realimentación entre los mismos estudiantes.

De los resultados obtenidos a partir del uso de una rúbrica se observó que, existe una mejora en los índices entre los años y que las acciones realizadas tuvieron algún impacto positivo, principalmente, en el desarrollo de las competencias relativas a la escritura de informes de trabajos prácticos

de simulación. Es importante destacar que estas acciones realizadas fueron muy bien recibidas por parte de los estudiantes, de acuerdo al análisis de la encuesta realizada utilizando emoticones por medio de WhatsApp.

Si bien, estas mejoras hacen pensar que las acciones llevadas a cabo fueron adecuadas, los resultados obtenidos nos dejan algunas inquietudes en el camino, tales como: ¿son las únicas acciones posibles?, ¿se pueden mejorar?, cuando los indicadores sean excelentes ¿termina la innovación?, la experiencia ¿permite aproximarse a una evaluación continua de los estudiantes?. Es difícil saber las respuestas a estas preguntas, seguramente en este camino hacia la búsqueda de la innovación en tareas académicas significativas habrá alternativas que deberemos considerar y evaluar.

Referencias bibliográficas

- Amieva, R. (2001a). Elaboración de informes en la enseñanza de la ingeniería. Apuntes para la enseñanza, Gabinete de Asesoramiento Pedagógico, Facultad de Ingeniería., Universidad Nacional de Río Cuarto.
http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/ELABORACION_DE_INFORMES_EN_LA_ENSEÑANZA_DE_LA_INGENIERIA.pdf
- Amieva, R. (2001b) Informe de laboratorio guía tipo. Apuntes para la enseñanza, Gabinete de Asesoramiento Pedagógico, Facultad de Ingeniería., Universidad Nacional de Río Cuarto. http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/GUIA_INFORME_DE_LABORATORIO.pdf
- Calvo Iglesias, E. (2018). Rúbrica para evaluar los informes de laboratorio de Física. XXXVI Reunión Bienal de la Real Sociedad Española de Física Enseñanza, Divulgación e Historia de la Física.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2) 17-23. 2003.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*, 29(2), 20-31.
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I. y Marucco, M. (2013) Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Carlino, P. (2015). Leer y escribir en la secundaria y en la universidad. ¿Un problema o un asunto de todos? 12 de junio de 2015. Montevideo.
https://www.youtube.com/watch?v=MYCtovV1_oA (min.:15:05 - 17:40).
- Chiecher, A. y Riccetti, A. (2019). ¿Jugando con WhatsApp en la universidad? Habilidades y emociones frente a una tarea inusual. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y R. Martín (comps.), *Yo, tu... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 135- 150). Córdoba: Editorial Brujas.
- Confedi. (2014), *Competencias en ingeniería*, 1ra edición, Universidad Fasta Ediciones. ISBN: 978-987-1312-61-0
- Cortés Trujillo, J. (2012). Dificultades de la escritura de informes de investigación formativa en la educación superior en facultades de ingeniería. *Polisemia* No. 14, pp. 12 - 23. ISSN: 1900-4648.
- Guerrero Trejo R., Suarez Bautista G., Bravo A. (2017). Leer y escribir en una carrera técnica universitaria. *Enunciación*, 22(2), 202-216
- López Barragán, J. C. (2017). Dificultades en la escritura de los informes de laboratorio de física, elaborados por los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria Los Libertadores. pag. 28. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/406.
- Lugo M. D. (2011). La Escritura Académica de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad Nacional de Itapúa. *Revista sobre Estudios e Investigaciones del Saber Académico*. no 5, pp 59 - 63. ISSN: 2078-5577.
- Messina, V.; Cittadini, G.; Pano, C. (2017). La escritura académica y su evaluación (una experiencia con estudiantes de ingeniería a partir de un tema de geometría analítica). *Perspectivas Metodológicas*, vol. 17, no 19.

- Morcela O. A., Moro L. E., Bacino G. (2014) Desarrollo de una rúbrica para la evaluación de informes de prácticas de laboratorio en asignaturas de grado en Ingeniería. 1° Encuentro Internacional de Educación. Vol. 1, Tandil, Argentina, octubre 2014
- Nassi-Calò, L. (2015). Revisión por pares: modalidades, pros y contras. SciELO en Perspectiva. [Blog]. Publicado el 27 de marzo. <https://blog.scielo.org/es/2015/03/27/revision-por-pares-modalidades-pros-y-contras/>
- Prior, P. and Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. In Montserrat Castelló y Christiane Donahue (ed.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (Studies in Writing, Volume 24), Londres: Emerald Group Publishing Limited, pp.19-31.
- Riccetti, A. y Chiecher, A. (2019) Ensayando Innovaciones con Whatsapp y Google Drive en el Profesorado en Educación Física. Vogliotti, A.; Ledesma, M. L; Roldan, C. y Clerici, J. (Coords.) *Creer, crear y crecer con experiencias pedagógicas innovadoras*. Río Cuarto: UniRío Editora. ISBN 978-987-688-344-3 (p.258-272).
- Russell, David R. (1990) Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, vol. 52, no. 1, pp. 52–73. JSTOR.

Enseñar y aprender a escribir evaluaciones parciales en primer año

Ivone Jakob y María Daniela Rainero

Facultad de Ciencias Humanas

Presentación y contextualización de la secuencia

La democratización de la educación universitaria nos sitúa en permanentes y renovados problemas en el intento por sostenerla y fortalecerla. En ese marco operamos un recorte para pensarla al interior de las prácticas de evaluación en el primer año universitario. Asumimos que es en esas instancias en las que se produce una cantidad importante de abandono por parte de quienes ingresan, afectando en mayor medida a sectores sociales en desventaja (Pierella, 2016).

Si bien son diversos los factores que contribuyen al incremento de las tasas de abandono o bien a la construcción de trayectorias demoradas por parte de los estudiantes, las universidades deben reconocer que las razones de la deserción no están solo en los estudiantes sino también en los entornos educativos (Tinto, en Ezcurra, 2010) o, en otros términos, en la oferta de enseñanza que hacen los profesores, conformada por aspectos organizacionales y pedagógicos (Abrate y Daher, 2011). Sin embargo, el aula, la enseñanza y los docentes han sido secundariamente considerados en los análisis acerca de la permanencia estudiantil, por lo cual es necesaria una revisión sustancial que los incluya (Tinto, en Ezcurra, 2010). En este marco se reconoce que las prácticas de evaluación conforman un factor de relevancia a considerar en tanto el impacto de sus resultados, en muchas ocasiones, constituyen elementos definitorios en la continuidad o no de las trayectorias estudiantiles y se convierten, así, en mecanismo de selectividad social (Pierella, 2016).

Una de las prácticas más implementadas en el ámbito universitario para evaluar y calificar los conocimientos adquiridos por los alumnos es el parcial universitario (Grigüelo, 2010). Como tal se constituye en un género discursivo particular inscripto en prácticas de evaluación que, tal como lo anticipáramos precedentemente, merecen ser consideradas por sus implicancias pedagógicas y políticas (Pierella, 2016).

Entendiendo que la aprobación de este tipo de exámenes no solo depende de lo que el alumno comprenda del contenido a evaluar, del tiempo dedicado al estudio o de las competencias cognitivas propias, se asume que “Pocas veces dentro de las instituciones educativas se encara una reflexión sobre las exigencias de este género, pese a que tiene una presencia destacada ya que a través del examen escrito se comunican los alumnos con los profesores para ser evaluados” (Narvaja de Arnoux, Di Stefano, Pereira 2012 p.169).

En un sentido complementario Pierella (2016) reconoce, a partir del aporte de especialistas en el campo, la necesidad de brindar asistencia a los estudiantes para que logren una transición exitosa a la evaluación universitaria, debiendo ser este uno de los objetivos fundamentales del curriculum de primer año. La autora afirma que “el peso que tienen los exámenes en la experiencia universitaria condicionaría cierto desplazamiento de la evaluación en relación con el aprendizaje, exacerbando en muchos ingresantes cierta sensación de amenaza sobre sus propias posibilidades de convertirse en estudiantes legítimos” (Pierella 2016. p.13).

Pretendemos en esta ocasión compartir la secuencia didáctica que hemos diseñado con la intención de acompañar a nuestros estudiantes en los aprendizajes vinculados a la elaboración de respuestas escritas en instancias de evaluación parcial en la universidad. En un sentido complementario y más general, nos hemos propuesto reformular nuestras acciones de enseñanza para promover aprendizajes que apuntalen el ingreso y potencien la permanencia de los estudiantes en la comunidad universitaria (1).

Es una propuesta que se inscribe en la asignatura Psicopedagogía I, de régimen cuatrimestral, correspondiente al primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía (2), con la participación, cada año, de cien estudiantes aproximadamente.

Uno de los propósitos centrales de quienes conformamos el equipo docente de Psicopedagogía I es el de acercarse a los alumnos, desde el comienzo mismo de la carrera, a problemáticas inherentes al perfil del profesional, al campo de actuación psicopedagógica y a distintos modos de pensar y de hacer Psicopedagogía. Tratamos, en definitiva, de propiciar un ingreso temprano al ámbito disciplinar y profesional.

Además, y en estrecha vinculación con lo anterior, dado que se trata de una materia de primer año, somos conscientes de que nuestros estudiantes están ingresando a un mundo académico y disciplinar que les demanda, además de aprendizajes de los contenidos propios de cada materia, aprendizajes de modos de ser y de hacer específicos. En este marco pretendemos ofrecer un abanico de ayudas que propicien la construcción de saberes disciplinares y de prácticas discursivas académicas universitarias tendientes a fortalecer las trayectorias académicas de nuestros estudiantes en sus intentos por aprender a ser psicopedagogos en la universidad.

En esta ocasión, tal como lo expusimos precedentemente, compartimos la secuencia de actividades que forma parte de la propuesta pedagógica general de la materia, tendiente a promover aprendizajes vinculados a las prácticas de escritura propias de la evaluación parcial presencial. A esta secuencia en particular, focalizada en lo que es necesario aprender para una instancia de evaluación sumativa, se agregan intencionalidades y actividades propias de la evaluación formativa. Más aun, entendemos que la secuencia que presentamos también se inscribe en procesos de evaluación formativa en tanto procura que los estudiantes puedan visibilizar sus avances, advertir aspectos que requieren revisión, ajuste y profundización en aquello que vienen aprendiendo (Anijovich y Cappelletti en Vogliotti, 2020), no solo en relación a los contenidos que se abordan y a los procesos reflexivos que se pretenden promover sino también, y en estrecha relación con ellos, a las prácticas de escritura académica en las que participan.

Así, hemos intentado generar condiciones pedagógico-didácticas para que los estudiantes puedan reflexionar acerca de lo que estas prácticas de escritura demandan y, a su vez, aprender los contenidos disciplinares específicos que estructuran la asignatura. Es decir, asumimos que escribir en contextos de evaluación parcial no tiene como único destino sortear una instancia de evaluación sumativa, no se reduce a prepararse o adiestrarse para ello, sino por el contrario, implica transitar un proceso de intercambios entre docentes y estudiantes para que éstos puedan apropiarse de un género discursivo específico a la vez que construyen los contenidos propios del campo disciplinar.

Descripción y fundamentación de las actividades propuestas

Como ya lo anticipamos en el apartado precedente la propuesta didáctica que compartimos se orienta a revisar prácticas letradas instituidas, particularmente las relacionadas con la evaluación parcial presencial de carácter escrito e individual.

Se trata de una secuencia didáctica, con actividades diseñadas según tres ejes estructurantes: I) Caracterización del género parcial universitario. Dimensión socio cultural: condiciones de producción y actividad social a la que pertenece; II) Las consignas en la evaluación parcial. Operaciones

discursivas y III) Las respuestas escritas en la evaluación parcial (3). Las actividades correspondientes a los dos primeros ejes se concretan antes de la primera evaluación parcial de la materia, en tanto que las que corresponden al tercer eje se desarrollan en el tiempo transcurrido entre esa primera evaluación y la segunda.

Tomando como referencia el concepto de “género discursivo” (Rueda, 2009), la propuesta consiste en promover la reflexión de los estudiantes en torno a las “características externas” del parcial, esto es, a las condiciones de producción y esfera socio cultural al que pertenece ese texto, así como en sus “características internas”, considerando la organización de la información y los rasgos lingüísticos que lo caracterizan, según las operaciones discursivas implicadas.

En un sentido general, son actividades que requieren la explicitación de las ideas iniciales y sentidos que los estudiantes le atribuyen a la instancia evaluación parcial presencial y suponen la reflexión y el análisis de materiales diversos: textos que tematizan la práctica de escritura de evaluaciones parciales y las operaciones discursivas habitualmente requeridas en las mismas; consignas y respuestas elaboradas por estudiantes, especialmente seleccionadas de evaluaciones parciales genuinas de la asignatura; fragmentos tomados de la bibliografía de la materia; respuestas escritas elaboradas por los mismos estudiantes. Son actividades que adquieren sentido en el marco de los contenidos que se desarrollan en la asignatura (trabajamos en base a los textos que configuran la bibliografía del programa) y en base a los criterios pedagógicos que orientan nuestras decisiones como enseñantes de ese espacio curricular.

Desde el punto de vista organizativo, son actividades que proponemos se resuelvan de manera individual o en grupo en el contexto de la clase o en contextos extra áulicos. Forman parte del cronograma de la materia y los alumnos son informados del propósito de la secuencia didáctica, de los ejes que la estructuran y de sus aspectos organizativos. Disponen de la secuencia en versión impresa, con el detalle de las consignas sucesivas que pretendemos desarrollar y los materiales de análisis necesarios. Aun así, y justamente por esa planificación secuenciada, nos vemos en la necesidad de ajustar la implementación de las actividades en virtud de los imprevistos que emergen durante el cuatrimestre.

En lo que sigue compartimos algunas de las actividades que conforman la secuencia, organizadas según los ejes que anunciamos más arriba. Es también nuestra intención ofrecer los referentes conceptuales que justifican y orientan las actividades diseñadas, así como nuestras valoraciones vinculadas a su implementación.

Caracterización del género parcial universitario. Dimensión socio cultural: condiciones de producción y actividad social a la que pertenece

El género parcial presencial se corresponde con el sistema de actividad vinculado a la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario (Camps y Castelló, 2013). En estos sistemas el sentido y el significado de lo que se escribe se relacionan con la elaboración, construcción y reflexión sobre el conocimiento o con dar cuenta de lo aprendido. Los procesos de elaboración escrita son, en términos generales, de carácter individual e implícito y los productos son de uso exclusivo del alumno o bien están sometidos a valoraciones de parte del docente a partir de criterios más o menos explícitos. En términos generales la audiencia queda limitada al profesor o, en algunas ocasiones, al resto de los estudiantes que pueden participar en la evaluación de esos productos. Por su parte, en el marco de la didáctica basada en géneros discursivos corresponde a los géneros de formación, cuyo objetivo es el instruir, introducir y evaluar a los nuevos miembros de las culturas disciplinares (Navarro, 2014). En un sentido más específico:

“los exámenes escritos son dialógicos, es decir, en ellos hay dos voces: la del profesor (que plantea la consigna) y la del alumno (que escribe la respuesta) (...) El alumno no es un investigador especializado, que llega a conclusiones y adopta posturas sobre el tema en cuestión. Su función es

exponer, explicar las ideas, las conceptualizaciones de los autores consultados, y, en muchos casos, evaluar la pertinencia de esas explicaciones o aplicarlas al análisis de fenómenos menos estudiados. Por eso, la actitud discursiva que se espera del alumno en la respuesta de examen es la del lector experto y la del reformulador experto, es decir, la del que expone mostrando que ha leído las diversas fuentes sobre un tema y está en condiciones de referirlas en forma sintética pero guardando la mayor fidelidad” (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2012: 169).

Orientadas por estas conceptualizaciones, propusimos actividades tendientes a que los estudiantes pudieran tornar observables las condiciones y los participantes implicados en las situaciones en las que elaboraran sus exámenes escritos (recordemos que son alumnos que recién han ingresado a la universidad).

Presentamos a continuación un fragmento de la secuencia de actividades que corresponden a este eje de análisis.

Completan el cuadro que ofrecemos a continuación. Recurren para ello a las ideas, informaciones y creencias que hasta el momento han elaborado con respecto al parcial presencial, según los ejes que se proponen en la columna de la izquierda (4).

LA RESPUESTA ESCRITA DEL PARCIAL PRESENCIAL	
Contexto de producción: el escenario o espacio de circulación	
Participantes: ¿quién escribe? ¿A quién se escribe?	
Relaciones entre los participantes ¿Qué se espera de cada uno de estos participantes?	
Propósitos del género: ¿para qué se escribe?	

Además, les proponemos que reflexionen sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué creen que es necesario saber para elaborar respuestas adecuadas en las evaluaciones parciales presenciales? ¿Qué hay que tener en cuenta?
- ¿Con qué herramientas cuentan para afrontar los parciales en la universidad? ¿Identifican debilidades? ¿Cuáles? ¿Consideran que tienen que lograr ciertos aprendizajes en relación a la evaluación parcial? ¿Cuáles?
- ¿Qué sentimientos les despierta tener que iniciarse en las prácticas de evaluación parcial?

Esta actividad es propuesta como tarea domiciliaria y las respuestas elaboradas por los estudiantes son retomadas en el contexto de la clase presencial. En ese marco pretendemos hacer circular las ideas y sentires de los estudiantes con respecto a la evaluación, así como problematizar y enriquecer la información que disponen. Los tópicos más interesantes de discusión giran en torno a los desafíos que supone para el escritor estudiante escribir sobre temas que el destinatario domina y, en ese marco, clarificar cual es la posición discursiva que se espera asuma el estudiante. Por otra parte, resulta siempre llamativo que las competencias que la mayoría de los estudiantes identifican como necesarias para elaborar respuestas adecuadas se vinculan al dominio de los contenidos a los que se refiere la evaluación. Por lo general no se tornan observables de manera espontánea la adecuación de esos contenidos a lo que específicamente solicita la pregunta de la evaluación y menos aún reconocer

saberes vinculados a la elaboración de respuestas escritas específicas, más allá de un dominio general en las habilidades de producción escrita. Los intercambios ocurridos en el aula nos permiten discutir el presupuesto al que refiere Grigüelo (2010), según el cual el alumno universitario dispone de los saberes y habilidades que se requieren para producir textos escritos coherentes y cohesivos, ajustados a la consigna que se les propone.

II) Las consignas en la evaluación parcial. Operaciones discursivas demandadas

Las evaluaciones escritas configuran, desde el punto de vista discursivo, situaciones de comunicación en las que participan docentes y estudiantes (Escalarea, 2016). Las consignas ofrecidas por los profesores juegan un papel relevante en esa comunicación en tanto conforman una serie de indicaciones que intencionalmente emite un enunciador (el docente) para un destinatario (el alumno), del cual se espera que realice determinadas acciones, teniendo como objetivo la evaluación de los conocimientos que el estudiante pudo adquirir de la materia. Grigüelo (2010).

En un sentido complementario las consignas pueden concebirse como herramientas que articulan lo que el docente solicita y la respuesta escrita del estudiante. Constituyen un texto que configura las acciones mentales que habrán de desencadenar los estudiantes con respecto a ciertos contenidos y regulan las características que debe presentar la respuesta desde el punto de vista de la organización del discurso (Natale y Stagnaro, 2014; Vázquez, 2007).

Una evaluación parcial, en general, está conformada por varias consignas que demandan operaciones y contenidos diversos y que pueden presentarse de manera más o menos articulada y secuenciada (Grigüelo, 2010). En un sentido más específico, una consigna debiera atender a ciertos componentes: el contenido sobre el que debe versar la respuesta del estudiante, muchas veces no solo en términos de tópicos temáticos sino también indicando la perspectiva teórica o autores específicos que es necesario considerar, y las operaciones a partir de las cuales se espera que ese contenido sea tratado y presentado por escrito (Natale y Stagnaro, 2014).

Se advierte así que la elaboración adecuada de parte del estudiante a una pregunta de parcial trasciende la consideración del contenido, es necesario atender a las operaciones requeridas. Se espera que las respuestas presenten el contenido según el procesamiento cognitivo y lingüístico establecido más o menos explícitamente en la consigna; a modo de ejemplo, en nuestra asignatura en particular: que explique en qué consiste una perspectiva particular de intervención, que compare dos modos de intervención posibles en un mismo ámbito, que defina un concepto, que describa un fenómeno, entre otras opciones posibles.

En la bibliografía especializada estas operaciones se identifican como operaciones discursivas y aluden a las distintas maneras en que puede organizarse el contenido en los textos verbales elaborados por un sujeto y suponen el despliegue de procesos lingüísticos y cognitivos (Roich, en Natale y Stagnaro, 2014). Por su parte, Escalarea (2016) prefiere la denominación de operaciones comunicativas, con ello enfatiza el carácter comunicativo inherente a la evaluación escrita. El estudiante no tiene que poner en juego operaciones meramente cognitivas, sino que, es necesario que esas operaciones se manifiesten de algún modo y es frecuentemente el lenguaje verbal el que permite esa manifestación, aunque no de modo exclusivo (en ocasiones las consignas requieren marcar o graficar, por ejemplo).

Llegados a este punto son varias las cuestiones que se derivan para proponer consignas que potencien la comunicación que se espera alcanzar en las instancias de evaluación parcial escrita. En primer lugar, de parte de los docentes, elaborar consignas explícitas, que indiquen con claridad al estudiante qué se espera como respuesta, acordes, por cierto, a los criterios pedagógicos que estructuran la propuesta de enseñanza en su conjunto. Y, aun así, es necesario reconocer, las múltiples interpretaciones discrepantes que tanto estudiantes como docentes pueden hacer de los requerimientos de las consignas, significados diferentes entre estudiantes y docentes, pero, además, entre los mismos docentes y entre los mismos estudiantes (Vázquez, 2007).

Por otra parte, parece necesario trascender la idea según la cual se acepta que los estudiantes conocen las lógicas que estructuran la situación comunicativa de los parciales escritos, así como que disponen de las competencias necesarias para discriminar, atender y responder de manera adecuada a las operaciones discursivas que se le demandan.

Orientadas por las formulaciones precedentes desarrollamos actividades con el propósito de promover la reflexión de los estudiantes en torno a las consignas de parcial. Algunas de ellas son las que ofrecemos a continuación, la discontinuidad en la numeración de las actividades obedece a la selección que en base a la secuencia hemos hecho.

Las actividades que hemos realizado hasta este momento, nos permiten advertir el papel relevante que cumplen las consignas a partir de las cuales el alumno tiene que elaborar sus respuestas en las instancias de evaluación presencial.

1) Discutan en grupo las cuestiones que se formulan a continuación, escriban luego las conclusiones a las que hayan arribado:

- a. ¿Qué es una consigna? ¿Cómo la definirían?
- b. ¿Qué condiciones debiera reunir una buena consigna?
- c. ¿Qué hace falta saber para responder adecuadamente lo que solicita la consigna?

[...]

2) Una de las maneras de construir significados adecuados acerca de lo que demanda la consigna es detenernos a reflexionar sobre lo que ellas solicitan y el modo en que lo solicitan. Analicemos consignas habituales tomadas de parciales de la asignatura.

3) En pequeños grupos elaboren 3 consignas que puedan formar parte de la primera evaluación parcial de la asignatura (unidades 1 y 2). Luego las intercambian con otro grupo y analicenlas considerando los siguientes componentes: qué operación discursiva se demanda, cuál es el término o la expresión que les permite identificar esa operación, el contenido implicado y el autor o perspectiva que se espera que se recupere en la respuesta. [Aclaración: estos ejes de análisis se derivan del análisis propuesto en la actividad anterior]

4) Recuperamos y sistematizamos en el pizarrón las operaciones discursivas que han considerado al elaborar sus consignas. Seleccionamos las tres más frecuentes y proponemos una discusión colectiva respecto de lo que supone cada una de ellas.

5) Veamos en qué consisten las operaciones discursivas más habituales en las consignas de evaluación parcial:

Fuente: Natale, L. y D. Stagnaro (2014) El parcial presencial. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carrera de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Páginas 120 - 121

Identificar, reconocer, distinguir, enumerar, reformular, sintetizar, describir, definir, ejemplificar, explicar, comparar, diferenciar, justificar, fundamentar y argumentar son algunas de las operaciones discursivas más frecuentemente solicitadas.

A continuación, se definen brevemente algunas de las operaciones que se suelen solicitar en los parciales.

Definir: consiste en la descripción del significado de un vocablo o de la realidad designada por este.

Describir: consiste en el señalamiento y explicación de los rasgos o propiedades de un elemento o tópico (ambiente, época, seres animados e inanimados, etcétera), con el objetivo de caracterizarlo.

Ejemplificar o ilustrar: es la particularización de conceptos, definiciones o explicaciones mediante la presentación de casos. Entre el ejemplo y el concepto o definición se reconoce una relación de inclusión.

Explicar: puede tener distintas acepciones, desde aquellas que requieren la presentación de informaciones referidas a un fenómeno o concepto —lo que incluiría una definición, una descripción y una clasificación, por ejemplo—, hasta otro tipo de texto dedicado a señalar, por ejemplo, el encadenamiento de causas y efectos que dan lugar a un determinado suceso.

Comparar, diferenciar: indica las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, fenómenos, personas, conceptos o teorías. Para su organización se seleccionan determinados criterios.

Justificar, fundamentar, argumentar: estas operaciones requieren del desarrollo de argumentos o razones que permitan convencer a otra persona acerca de una determinada afirmación. En ocasiones, las consignas de parcial no requieren más que la exposición de los argumentos esgrimidos por los autores de los textos leídos como bibliografía, pero también, sobre todo en momentos avanzados de las carreras, se puede solicitar dar argumentos propios.

6) Presentamos a continuación dos ejemplos de evaluaciones parciales de Psicopedagogía I. Analicen las consignas que conforman esos parciales considerando los siguientes ítems:

- Si se trata de instrucciones que suponen una secuencia (se vinculan entre sí) o bien se trata de consignas independientes unas de otras.
- Componentes que se advierten (operación cognitivo discursiva, contenido, autor, perspectiva)
- Con respecto a las operaciones discursivas demandadas. Identifiquen las palabras que aludan a estas operaciones discursivas (consideren que, en muchas ocasiones, las consignas incluyen otros términos de los que aparecen en el cuadro precedente para denominar esas operaciones discursivas, es decir, puede ocurrir que la operación discursiva demandada sea *describir* pero que no se use ese término específicamente)
- ¿Qué debe hacer el alumno/la alumna en cada caso?

III) Las respuestas escritas en la evaluación parcial

Luego de actividades puntuales tendientes a que nuestros estudiantes reflexionen sobre las condiciones de producción del parcial, sobre los participantes involucrados en esa situación comunicativa, sobre qué se espera de cada uno de ellos y sobre las consignas de parciales y en las operaciones discursivas que demandan, focalizamos en la respuesta que hay que escribir a partir de lo que solicita la consigna. Esto es, pretendemos responder, valga la redundancia, a preguntas tales como: ¿Qué y cómo se responde a una pregunta que requiere explicar? ¿Cómo se escribe una definición? ¿Y una que demanda describir o caracterizar un fenómeno?

Para orientar las intervenciones docentes nos hemos apoyado en la caracterización de las operaciones discursivas que fueron objeto de reflexión en el apartado precedente así como en la caracterización de tipos de textos según propósitos, secuencias textuales predominantes y recursos lingüísticos más específicos (Rueda, 2009), considerando particularmente secuencias descriptivas y explicativas/expositivas en tanto se vinculan a operaciones frecuentemente demandadas en las evaluaciones parciales de nuestra asignatura.

Hemos encarado este trabajo intentando hacer lugar a la materialidad del texto escrito, tomando como referencia para ello fragmentos de los textos de la bibliografía, respuestas elaboradas por algunos de los cursantes que fueron sometidas a un análisis conjunto y respuestas propias que requerían ser revisadas por sus autores. Las actividades en las que se propuso analizar textos y respuestas de otros compañeros se concretan antes de la evaluación parcial, la revisión de respuestas propias se propuso, obviamente, luego de que los estudiantes hubieran rendido.

Tal como lo anticipamos en el párrafo precedente, seleccionamos algunos fragmentos de los textos que conforman la bibliografía obligatoria de una de las unidades de la asignatura y que serían considerados en la evaluación parcial (mostramos dos de los fragmentos seleccionados en esta ocasión).

Hemos seleccionados algunos fragmentos de los textos que conforman la bibliografía obligatoria de la unidad 3 de la asignatura. Analicen cada uno de esos fragmentos atendiendo a las siguientes cuestiones:

Consideren el libro o artículo al que pertenece cada fragmento:

- a. Fuente y fecha de publicación: ¿Dónde y cuándo fue publicado el texto?
- b. El tema: ¿sobre qué trata el texto?
- c. El emisor y la posible audiencia: ¿quién escribe y para quién escribe?
- d. El género: ¿qué tipo de texto es?
- e. El propósito: ¿con qué propósito o intención se escribió el texto?

Para cada fragmento seleccionado:

- a. ¿Identifican una secuencia textual en particular? ¿Cuál? ¿Cómo se relaciona esa secuencia con el propósito del texto al que pertenece el fragmento?
- b. ¿Es posible identificar un propósito más puntual para ese fragmento? ¿Cuál? ¿Cómo se relaciona el propósito del fragmento con el propósito del capítulo o artículo al que pertenece el fragmento?
- c. En el caso de secuencias expositivas: ¿identifican alguna estrategia en particular propia de los textos expositivos explicativos? ¿Cuál? ¿Cómo se dieron cuenta? Es decir ¿Qué elementos del texto les permiten identificar esa estrategia?
- d. ¿Qué elementos del texto les ayuda a identificar esas secuencias?

Fragmento (5):

Fuente: Valle, M. y L. Moyetta 2009 Fracaso escolar e intervenciones profesionales. En Vogliotti, A. ¿Quién fracasa en la escuela? Jorge Sarmiento Editor. Universitas Libros. Córdoba. Pág. 182 – 188.

(...)

“Cabe preguntarse cómo se encarnan estas interpretaciones [las autoras se refieren a interpretaciones sobre el fracaso escolar] en el profesional que despliega su actuación frente a esta problemática. Cuando el profesional adhiere a una concepción centrada en el déficit, aun cuando el problema afecte a un conjunto significativo de la población escolar, su tarea se aboca básicamente al sujeto

individual a través de acciones vinculadas al diagnóstico y tratamiento, generalizando un tipo de acción profesional propia de un contexto más terapéutico. Las intervenciones por tanto se focalizan hacia el individuo que es evaluado con independencia del contexto en el que se configura el problema al sostenerse que el sujeto es el único responsable (...)

(...)

“El profesional que adhiere a una concepción más contextual del fracaso escolar acuerdo con Baquero, cuando sostiene que “las posibilidades de aprendizaje no pueden ser evaluadas como una condición a priori que deberían portar los individuos. Solo pueden ser comprendidas como el efecto de una interacción de propiedades singulares y situacionales en las que están implicados los sujetos” (Baquero y Colaboradores, 2005, pag. 124)

(...)

Fragmento (6):

Fuente: Juárez, M. P. 2012 Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. En Pesquisas e Práticas psicossociais 7 (2) Sao Joao del Rei, julho/desembre 2012. Pag. 203

(...)

“El objeto de intervención de una psicopedagogía comunitaria es participar en el desenvolvimiento y construcción de procesos de aprendizajes individuales, colectivos y dialógicos que en distintas comunidades llevan a cabo hombres y mujeres, cualquiera sea el ciclo evolutivo en que se encuentren, con la intencionalidad de coadyuvar al paso de un conocimiento ingenuo de la realidad a uno crítico reflexivo que ofrezca herramientas para posibilitar el logro de subjetividades personales y colectivas, a la vez que comportamientos también individuales y colectivos, promotores de formas de vida generadoras de un desarrollo humano integral pleno”.

(...)

Esta actividad fue muy valorada por los estudiantes. Entendemos que la situación de diálogo generada en torno a los textos promovió aprendizajes tanto del contenido como de lectura y escritura. Las pautas de análisis expuestas más arriba debieron ser permanentemente reformuladas por los docentes en el contexto del intercambio con los estudiantes para que puedan ser por ellos comprendidas. El primer acercamiento de los estudiantes a los fragmentos ofrecidos evidenciaba la recuperación de información puntual, ligada al contenido. Fue necesario impulsarlos a bucear, ir y venir entre párrafos, entre títulos y párrafos, entre propósitos identificados e información presentada, y viceversa, enlazar las interpretaciones y acercamientos que cada uno propuso para alcanzar una construcción colectiva. Nuestros estudiantes ponen de manifiesto modos habituales de leer al mismo tiempo que su posibilidad y sorpresa de leer de manera diferente. Además, comienzan a advertir otra dimensión paradójicamente desapercibida por ellos: aquella que tiene que ver con el cómo se escribe además del contenido sobre el que se escribe.

Finalmente, les solicitamos que elaboren posibles preguntas de parcial que puedan ser respondidas desde la información que ofrecen los fragmentos analizados y según el modo en que esa información se presenta. Algunas de esas preguntas fueron efectivamente incorporadas en la situación de evaluación parcial.

Otra de las actividades que ofrecimos fue el análisis de respuestas a consignas de parcial. Propusimos analizar las respuestas elaboradas por compañeros de años anteriores frente a consignas específicas que conforman habitualmente el corpus de preguntas de evaluaciones en la materia. En

este caso lo que ponemos a disposición de los estudiantes son respuestas de distintos niveles de logro ante las mismas preguntas. Las pautas que proponemos para el análisis son las siguientes: qué solicita la consigna, en qué medida la respuesta es ajustada o no (ello desde el punto de vista conceptual y desde el punto de vista lingüístico), cómo podría ser mejorada la respuesta.

En estas situaciones las valoraciones iniciales de los estudiantes también se orientan a considerar el contenido. Se trata de apreciaciones generales que no permiten advertir con precisión los problemas o aciertos de las respuestas analizadas. De modo que, como en ocasiones anteriores, las intervenciones docentes se tornan relevantes para que los estudiantes puedan avanzar construyendo otros elementos observables. Es una actividad que, en lo que respecta al contenido, posibilita explicitar y revisar las propias interpretaciones al intentar señalar los problemas identificados en las respuestas. La materialidad de lo escrito juega un importante papel en este sentido. Además, en ese intento por dar cuenta de los problemas conceptuales en las respuestas, emerge el modo en que esas ideas se formulan: justificaciones inadecuadas o ausentes, ideas yuxtapuestas, pertinencia o no de la información que se expone y valorar el grado de autonomía comunicativa de la respuesta, esto es, en qué medida logra transmitir de manera suficiente el contenido sin recurrir a otras fuentes de consulta ni explicaciones orales (Escalarea, 2016). Los problemas ortográficos y relativos al uso del sistema de puntuación también son objeto de señalamientos por parte de los estudiantes

Llegados a este punto proponemos el desarrollo de la segunda evaluación parcial de la asignatura con contenidos que no fueron considerados en la evaluación parcial precedente. Como actividad final de la secuencia, cuando los tiempos y realidades del cuatrimestre lo permitieron, luego de que los docentes corrigiéramos las evaluaciones, hemos propuesto a los estudiantes que no alcanzaron inicialmente la nota de aprobación, que revisen y reformulen una de las respuestas (seleccionada por los docentes) por ellos elaborada en la instancia original de examen. Solicitamos que la reformulación considerara aspectos conceptuales, aspectos lingüísticos textuales y ajuste a lo que demanda la consigna (operación discursiva).

Es variable el resultado alcanzado por los estudiantes que *recuperan* la evaluación. Algunos alcanzan la nota mínima de aprobación, otros logran puntuaciones promedios y otros obtienen puntuaciones altas. Aunque son pocos, también hay estudiantes que no logran la aprobación. Si bien la cantidad de estudiantes que logran aprobar en la instancia de recuperación es auspiciosa, es necesario reconocer una limitación importante en esta propuesta de revisión. En efecto, los alumnos solo disponían de la puntuación asignada a cada pregunta y marcas o comentarios muy generales que no ofrecían orientaciones precisas a los estudiantes. De modo tal que, en estas condiciones, una alternativa tan necesaria como la revisión de los textos que se escriben y ausente en los quehaceres escritores de los estudiantes (Degiovanni y Gil (2019), puede tener un efecto limitado.

El análisis cualitativo de las respuestas reelaboradas por los estudiantes nos ha permitido advertir algunas modificaciones de relevancia con respecto a las elaboradas en primera instancia. Varias de las respuestas evidencian que los alumnos han avanzado en lo que respecta a la posición discursiva que se espera en las situaciones de evaluación parcial en la universidad. En efecto, respuestas en las que ofrecían opiniones personales fundadas en experiencias cotidianas se reescriben en base a la bibliografía de referencia, en algunos casos muy aferrados a la literalidad de las fuentes y en otros apelando a estrategias de reformulación más o menos adecuadas. Además, las respuestas que ofrecen en la segunda versión son más extensas, agregan más información resguardando la pertinencia. La expansión de las ideas va acompañada de una organización adecuada de las mismas a través de su distribución en párrafos y uso de conectores.

Valoración de las fortalezas y debilidades de la propuesta

La experiencia que desarrollamos se inscribe en el desafío que supone problematizar las prácticas de evaluación en la universidad y, con ello, revisar en clave pedagógica las condiciones que obturan la continuidad de las trayectorias estudiantiles más allá del ingreso a la universidad. Es un intento

por promover prácticas educativas inclusivas a partir de la configuración de prácticas en las que la evaluación escrita se torne una instancia formativa, no meramente administrativa, que promueva procesos de filiación (Pierella, 2016).

Pretendemos acercarnos a prácticas evaluativas en las que los estudiantes tengan la posibilidad de construir las habilidades que se requieren para responderlas, conozcan los criterios a partir de los cuales serán evaluados y reciban la información necesaria de parte de sus profesores, antes, durante y después de la evaluación, para que puedan apropiarse progresivamente de los saberes implicados. Buenas prácticas de evaluación a las que refería Carlino (2004) hace ya más de una década atrás.

Además, y en un sentido complementario, diseñar y desarrollar un propuesta como la que hemos presentado, nos exige, en tanto docentes, revisar prácticas instituidas, reflexionar en torno al significado que otorgamos a la evaluación parcial, a los saberes que suponemos que los estudiantes disponen, a aquello que tienen que aprender, a acordar significados respecto de lo que solicitamos en las consignas y a consensuar criterios de evaluación. Y, en definitiva, a construir nuevas maneras de entender la evaluación en la universidad.

Ese intento, y ello no es menor, está sostenido por intencionalidades institucionales plasmadas en convocatorias a programas y proyectos. Aun así, el intento está atravesado por condiciones objetivas que marcan límites (tiempos, cantidad de estudiantes, entre otras). En ese contexto siempre es posible recuperar los resultados alcanzados y los no alcanzados para iluminar nuevas versiones de nuestras prácticas de enseñanza. Cierres provisorios para ensayos en permanente movimiento.

Ahora bien, casi de manera simultánea con la realización del informe valorativo de esta experiencia, se produjo un cambio brusco en el escenario educativo como consecuencia de las medidas derivadas de la pandemia por Covid 19, situación que obligó a que los procesos de enseñanza y aprendizaje migraran en su totalidad a las plataformas virtuales. Acontecimiento atravesado por saberes, competencias, experiencias y condiciones disímiles de estudiantes y docentes. Emergieron viejas y nuevas discusiones en torno a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido Benvegnú y Segal (2020) sostienen que migrar de la enseñanza presencial a la virtual nos ha enfrentado a nuevos problemas pedagógicos.

“Aprender una asignatura, entonces, implica aprender al mismo tiempo los contenidos y los usos del lenguaje propios de la comunidad disciplinar, que dan origen al corpus de textos a través de los cuales se comunica ese conocimiento. Este esfuerzo resulta casi imposible sin la mediación del docente. Para acercar a los alumnos al tipo de textos que deben leer, ayudarlos a entender cómo funcionan y a construir un sentido para lo que están leyendo, es necesario que el docente genere situaciones en el aula en las que los alumnos tengan la oportunidad de elaborar interpretaciones y ponerlas a prueba” (Benvegnú, Segal 2020: 275).

Las autoras consideran que en el escenario virtual y asincrónico en el que forzosamente nos vemos implicados, la mediación del docente necesariamente debe concentrarse en la escritura; las devoluciones, los intercambios que éste le realiza a los estudiantes son escritos, no disponemos (o al menos de manera limitada) de otras condiciones derivadas de la presencia en el aula, tales como poder preguntar, repreguntar, dialogar, intercambiar, devolver una idea, reformularla mientras se la vuelve a pensar, entre otras. El esfuerzo que implica para el estudiante apropiarse del texto escrito y además comprender las devoluciones por escrito que le ofrece el docente puede resultar una tarea muy ardua y compleja que no lleve a los resultados deseados.

La experiencia que compartimos en este trabajo lleva la impronta de la presencialidad, tanto en lo referente a las condiciones de desarrollo de las actividades como en el género discursivo en el que nos centramos (evaluación parcial presencial). Reflexionar acerca de su potencial para encarar procesos formativos vinculados a la evaluación escrita en entornos virtuales es una tarea nada sencilla.

Son otros los desafíos, otros los problemas, otras las condiciones, otras las posibilidades. Probablemente sea objeto de otra experiencia y de otro artículo.

Acordamos en que es importante seguir estudiando y analizando las condiciones de la mediación digital en experiencias de alfabetización académica, sin perder de vista, tal como sostienen las autoras mencionadas, la centralidad del sentido pedagógico en los análisis de la inclusión de la tecnología en el sistema educativo.

En un sentido similar se puede estar pensando cómo optimizar las condiciones pedagógico-didácticas e institucionales para sostener evaluaciones formativas y sumativas en un escenario virtual, que posibilite realimentaciones significativas entre docentes y estudiantes de manera responsable, coherente y promoviendo una educación inclusiva.

Notas

- (1) Proyecto sobre Escritura y Lectura en las Disciplinas para Primeros Años de las Carreras (PELPA III). Escribir en contextos de evaluación. Una propuesta formativa sobre el género parcial universitario. Equipo: Ivone Jakob (Directora), Daniela Rainero y Silvia Luján. Secretaría Académica. UNRC. Convocatoria: 2018.
- (2) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina.
- (3) Las actividades que hemos propuesto a nuestros estudiantes, sobre todo en los Ejes I y II, son adaptaciones de las propuestas por Natale y Stagnaro (2014). La secuencia didáctica completa y, más particularmente, las actividades que corresponden al Eje III fueron elaborados como trabajo final del curso “Análisis del discurso académico” (2016), cuyas docentes responsables fueron Graciela Placci y Andrea Garófolo (Facultad de Ciencias Humanas – UNRC).
- (4) Propuesta adaptada de Natale, L. y D. Stagnaro (2014) El Parcial presencial. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- (5) Secuencia explicativa/expositiva a través de la estrategia de la comparación
- (6) Secuencia descriptiva

Referencias bibliográficas

- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (1), Enero – Abril 2013, 17 – 13
- Abrate, L. y Daher A. (2011). La oferta de enseñanza en el primer año universitario: el espacio áulico. *Cuadernos de educación*, Vol. 10 (9), 219-229.
- Benvegnú, A y A. Segal Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? En Dussel, I.; P.Ferrante, D.Pulfer *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*. Vol. 13. Nº 1: 8 – 17.
- Degiovanni, M. y Gil, L. (2019). Percepción de autoeficacia en evaluaciones parciales *escritas*. Un estudio sobre las valoraciones de los estudiantes universitarios de primer año. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. FCH. UNRC. Río Cuarto. No publicado.
- Escalarea, L. (2016). El examen escrito. FCH. UNRC. Material para los estudiantes. Inédito.
- Ezcurra, A. M. (2010). Educación universitaria. Una inclusión excluyente. [En Vélez, G.; Bono, A.; Cortese, M.; Dominguez, G.; Jakob, I.; Ponti, L. \(Coords.\), III Encuentro Nacional sobre ingreso universitario: políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. Argentina.](#)

[Grigüelo L. \(2010\). El parcial universitario. En Nogueira, S \(Coord.\) Manual de lectura y escritura universitaria. Prácticas de taller. 4ta. Edición. Buenos Aires, Argentina. Biblos.](#)

Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2012). La escritura de exposiciones en el ámbito académico. En E. Narvaja de Arnoux; Di Stefano, M. y Pereira, C. La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires, Argentina. Eudeba.

Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). El Parcial presencial. En Navarro, F. (Coord.) Manual de escritura para carreras de humanidades. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As. Argentina.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y escritura en educación superior. En Navarro, F. (Coord.) Manual de escritura para carrera de humanidades. FILO – UBA.

Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? En Trayectoria Universitaria. Vol. 2. N° 2: 11 – 19.

Rueda, N. (2009). Una propuesta de tipología textual. En Alloa, H. y Miranda de Torres, S. (Eds) Temas de lingüística textual. Vol 1. La progresión en el texto. Facultad de Lenguas. UNC.

Vázquez, A. (2007) Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados del estudiante. En *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria* N° 2 (7), pp. 4- 16. Secretaría Académica. UNRC.

Vogliotti, A. (2020) Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. Secretaría Académica. UNRC. Disponible en <https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/portal/algunasConsideracionesEnTornoALaEvaluacionEnLaVirtualidad.html>

Análisis del tipo de consignas en Ecología

María José Rosa, Verónica Marro, Lucrecia Bustos y Valeria Santa

Facultad de Agronomía y Veterinaria

Introducción

El presente trabajo está basado en la experiencia de un equipo de docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, pertenecientes a la asignatura Ecología Vegetal de la carrera Ingeniería Agronómica del primer cuatrimestre de tercer año de la citada carrera. Esta materia cuenta con 60 hs de las cuales 30 son teóricas sin obligación de asistencia y 30 hs son prácticas con obligación de asistencia.

Como problemática a trabajar planteamos la dificultad de los estudiantes para comprender consignas en los exámenes parciales. Al observar resultados que no eran satisfactorios en los exámenes el equipo docente decidió analizar si las consignas de las evaluaciones lograban ser comprendidas por los estudiantes. El proceso de reflexión sobre nuestras prácticas, nos permite determinar si se logra el proceso de enseñanza y aprendizaje que buscamos que nuestros estudiantes alcancen para poder desempeñarse como futuros profesionales (en YNFDTIC Anijovich, 2018). El análisis de la información recogida en los exámenes nos permite emitir juicios fundamentados sobre el grado en que el aprendizaje y la enseñanza alcanzan las finalidades que nos hemos planteado, y en ellos se deben basar nuestras decisiones y actuaciones. Se trata, de una evaluación “para” el aprendizaje y no solo “del” aprendizaje, es decir una evaluación con fines “formativos” que orienta los cambios necesarios para ayudar a los estudiantes a aprender más y mejor (Porlán & Otros 2017).

Según Griguello (Citado en Nogueira, 2005), las consignas son enunciados que dan instrucciones para realizar diferentes acciones sobre un contenido determinado. Para que una consigna sea completa y precisa es necesario que se explicita claramente el contenido temático y debe ser una herramienta que medie entre el docente y el alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje, organizando y potenciando las actividades cognitivas que ponen en marcha los estudiantes (Monereo, 1997; Riestra, 2002).

Por otra parte, Brailovsky y Menchón (2014), sostienen que no todas las consignas requieren poner en juego los mismos procedimientos; podemos distinguir entre tareas de escritura en las que sólo prevalece una función reproductiva ligada a la certificación o acreditación de contenidos y una función epistémica en la que se favorece la transformación del conocimiento (Beteriter y Sacadama-lia, 1992; Stangaro, 2018).

Para Vázquez, A. (2007), la selección de la operación solicitada en los exámenes escritos tiene una implicancia directa con los criterios de evaluación que deberían ser explicitados cada vez que se evalúa. Navarro y Brown (2014), sostienen que acciones como “nombrar”, “mencionar”, “enunciar”, “enumerar” son operaciones que requieren un menor desafío de escritura. Mientras que “explicar”, “definir”, “clasificar”, “justificar”, “lectura o realización de gráficos”, “explicar cuadros comparativos”, corresponden al plano lingüístico, es decir, son operaciones discursivas. Para Alvarado y Cortés (2001); Noriega (2010); Riestra (2008) a y b; Roldan (2009), las primeras son consignas que requieren “reproducir (R)”, lo cual corresponde al nivel de reproducción de la información y las segundas a “organizar (O)” que considera el nivel de organización/reorganización de la información.

En la asignatura Ecología Vegetal, los docentes proporcionan a los estudiantes una serie de textos y actividades con el objetivo de desarrollar diferentes capacidades cognitivas (R y O) y adquirir vocabulario propio de la asignatura. Como equipo docente, en el año Rosa, et al (2014), para reforzar el hábito de leer y escribir en los estudiantes, se diseñaron guías de trabajo complementarias a la lectura de textos de la asignatura que comprendían preguntas teóricas donde los estudiantes debían responder con conceptos y situaciones problemáticas. Las guías desarrolladas por los estudiantes fueron corregidas por el docente y tuvieron una incidencia positiva en la aprobación de exámenes mejorando el rendimiento académico.

Como continuidad de nuestras practicas docentes, para los exámenes escritos se plantean consignas que requieren distintos niveles de procesamiento cognitivo por parte de los estudiantes. En un caso se busca que el estudiante marque, enumere, complete, mencione (repetir: R) y en otro se busca organizar/reorganizar (O) la información: clasificar y/o justificar respuestas, lectura o realización de gráficos, completar cuadros comparativos (Alvarado y Cortés, 2001; Noriega, 2010; Riestra, 2008 a y b; Roldan, 2009). Por tal motivo, y debido a los resultados obtenidos en los exámenes de la cohorte 2019, se plantea el análisis de los tipos de consignas (R y O) y de los contenidos teóricos y prácticos, que se utilizaron en las instancias evaluativas, y el efecto de estas en la evaluación.

Para lograr el objetivo de este trabajo se analizaron los resultados de las evaluaciones de los estudiantes de la cohorte 2019, que contó con un total de 101 inscriptos.

En una primera instancia consideramos el porcentaje de preguntas aprobadas (A) y desaprobadas (D). Para evaluar si se logró la comprensión de la consigna, se consideró como A aquellas preguntas que fueron contestadas correctamente con un 50% o más y D las que se contestaron con menos del 50%. Las respuestas en blanco también fueron consideradas desaprobadas. No se analizó en la respuesta desaprobada si el estudiante no respondió porque no comprendió la consigna o porque no se apropió del contenido.

En una segunda instancia, clasificamos las consignas en “de repetir” y “de organizar” y se analizó el porcentaje de aprobación de cada una de ellas; por último, en una tercera instancia se clasificaron las consignas por contenidos prácticos y por contenidos teóricos analizando el porcentaje de probación de las mismas.

Los resultados obtenidos en las diferentes instancias evaluativas con respecto a las condiciones de A/D fueron: el primer parcial (P1) 23% de A; el recuperatorio del Primer Parcial (R1) 78%; el segundo parcial (P2) 61% y el recuperatorio del Segundo Parcial (R2) 78%: (Figura 1).

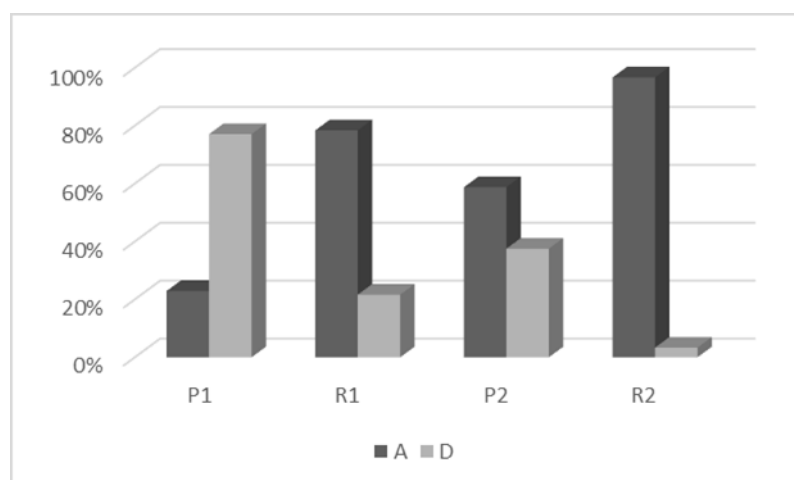


Figura 1. Resultados para las distintas instancias evaluativas.

El primer parcial (P1), contó con un total de 27 consignas, 24 de contenido teórico y 3 de contenido práctico, siendo 12 a R y 15 a O, cuyo resultado de aprobación fue de 49% para práctico y 46% para teórico; 47% para R y 46% para O.

El R1 contó con un total de 24 consignas, 17 de contenido teórico y 7 de contenido práctico, siendo 14 a R y 10 a O; cuyo porcentaje de aprobación fue 62% para práctico y 59% para teórico; 59% para R y 61% para O.

El P2, contó con un total de 20 consignas: 18 de contenido teórico y 2 de contenido práctico, siendo 12 a repetir y 8 a organizar; cuya aprobación fue de 71 % para prácticas y 57% para teóricas; 59% para R, 57 % para O.

El R2 contó con un total de 18 consignas las cuales fueron en su totalidad teóricas, siendo 12 a R y 6 a O, cuya aprobación fue 73% para teórico, 77% para R y 64% para O.

Los porcentajes de aprobación se muestran en la figura 2.

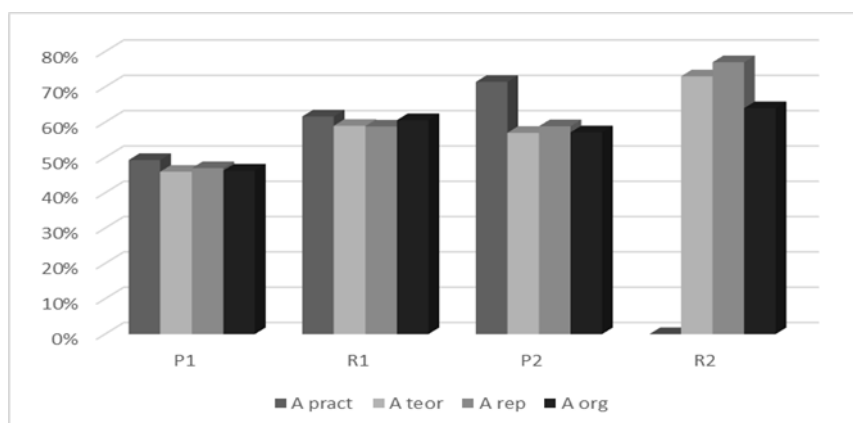


Figura 2: Resultados para las distintas instancias evaluativas según contenido teórico y práctico.

En relación con las consignas, observamos que los mayores porcentajes correspondieron a estudiantes que lograron alcanzar en un 50 % o más los contenidos de la actividad práctica, lo que podría explicarse por la familiaridad del alumno con el tipo de consignas practicas vistas en el aula y utilizadas en las evaluaciones. En cuanto a la cantidad de consignas, después del P1, que se cambió la formulación de las consignas, por más de repetir que de organizar, los porcentajes de aprobación fueron similares para consignas de R u O. A medida que el cuatrimestre fue transcurriendo, los porcentajes de aprobación mejoraron.

Conclusión

El trabajo docente es constante, en el cual se utilizan diferentes herramientas y estrategias didácticas no solo para desarrollar nuestras clases sino también para evaluar a nuestros estudiantes. No podemos pensar un proceso de formación superior sin tener algún instrumento (sea formativo o evaluativo), que nos permita reconocer los logros alcanzados por nuestros estudiantes, es decir los aprendizajes apropiados. Es por eso que es fundamental reflexionar sobre nuestras practicas evaluativas, qué es lo que estamos haciendo y cómo podemos mejorar los resultados, permitiéndonos crecer no solo en aspectos específicos de nuestra diciplina sino mejorar el proceso de enseñanza que nosotros mismos generamos.

El análisis realizado de las tendencias de resultados en los diferentes exámenes parciales contribuyó a conocer la adquisición de conocimientos, habilidades, y permite al equipo docente comprender la importancia de la metodología empleada en las formas de evaluación, a fines de potenciar el rendimiento académico.

Pudimos reconocer que aquellas consignas similares a las resueltas en clases (de actividades prácticas), tuvieron una mejor respuesta a aquellas donde los estudiantes trabajaron de manera independiente. También reconocemos que el porcentaje de horas que exigimos al estudiante de presencia al aula no es suficiente para desarrollar los contenidos de la asignatura. Analizar estos factores nos lleva a tener en cuenta como propuesta para reformular nuestras modalidades de trabajo en el aula, ofreciendo más proporción de clase teórico práctica. Así se lograría no solo aumentar la asistencia sino también la interacción docente-estudiante.

Debemos tener en cuenta que, no se analizó en la respuesta desaprobada si el alumno no respondió porque no comprendió la consigna o no se apropió del contenido, esto podría ser motivo de un próximo estudio.

Por otro lado, los estudiantes manifestaron el escaso tiempo transcurrido entre los parciales de las diferentes asignaturas. Si bien el organigrama se establece acorde a la legislación vigente los estudiantes manifiestan no tener tiempo suficiente para estudiar.

El desempeño profesional no solo implica discernir el modo de repetir los saberes disciplinares, sino también y principalmente saber usarlos y comunicarlos. Al observar porcentajes similares de R y O y bajo porcentaje de aprobación en los parciales, nos lleva a pensar en mejorar el proceso de resolución de las guías que apoyan para el estudio de la asignatura, desarrollando las mismas en los encuentros con los estudiantes. Y trabajar sobre como elaborar una adecuada definición es un gran paso en la comprensión de esa noción que se está perdiendo.

Es nuestro propósito continuar en los próximos años fortaleciendo el trabajo de las consignas, de manera que se sigan desarrollando estas habilidades favoreciendo así al proceso de enseñanza-aprendizaje en estas asignaturas del área de la Ecología.

Bibliografía

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la Universidad: Repetir o transformar. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. 1, 19-23.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita”, en *Infancia y Aprendizaje*, número 58, (pp. 43-64).
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires- México: Colección universidad. Noveduc.
- Grigüelo, L. (2005). El parcial universitario. En S. Nogueira (Coord.) *Manual de lectura y escritura universitarias*. Prácticas de taller, (pp.111-121). Buenos Aires, Argentina: Biblos editora.
- INFDTIC. (2 de octubre de 2018). *Rebeca Anijovich Práctica Reflexiva* [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=y6TzvbP8ekc>.
- Monereo, Carles (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Aprendizaje Visor editora. Madrid, España.
- Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (Ed.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55-100). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Buenos Aires.
- Noriega, S. (Coord.) (2010). “*Estrategias de lectura y escritura académicas*”. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Porlán, R. (Coord.); Vázquez, J.; Solís, E.; Martín Del Pozo, R.; Pineda, J.; Duarte, O.; De Alba, N.; García Díaz, E.; Navarro, E.; Rivero, A.; García Pérez, F.; Feria, A.; Guerra-Martín M. D.; Fuentes Barragán, A.; Mora J; Herrera Martín, J. (2017). *Enseñanza universitaria Cómo mejorarla* EDICIONES MORATA, S. L. Nuestra Señora del Rosario, 14, bajo 28701 San Sebastián de los Reyes - Madrid – ESPAÑA.
- Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua en *Revista del instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, 15: 54-68.

- Riestra D. (2008). a. ¿Qué moviliza una consigna? Lo que suponemos y lo que hacemos en Las consignas de enseñanza de la lengua. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Riestra D. (2008). b. La investigación realizada: Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua en “*Las consignas de enseñanza de la lengua*”. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Roldán, C. (Coord.). (2009). El lugar de las consignas en espacios formativos. Formando(nos) discutiendo modelos y estrategias. Cuadernos de prácticas educativas. Río Cuarto, Argentina: UniRío editora.
- Rosa, MJ.; Santa, V.; Mónaco, N.; Heguibehere, A.; Dellafiore, C. (2014). Revista de Divulgación Técnica Agropecuaria, Agroindustrial y Ambiental. Facultad de Ciencias Agrarias- Universidad Nacional de Lomas de Zamora. “La lectura y escritura como práctica de estudio en ecología vegetal”. ISSN 2362-5805:156-162.
- Stangaro, D. (2018). “Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura” En L. Natale y D. Stagnaro (org), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. (pp. 9-15). Los Polvorines (B1613GSX) Prov. de Buenos Aires, Argentina. Ediciones UNGS.
- Vázquez, A. (2007). “Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes” en Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria, 2 (7), pp. 4-16. Río Cuarto, Argentina: UniRío editora.

- Sección 3 -

La metacognición como eje central en la formación

Reflexión metacognitiva de estudiantes ingresantes sobre procesos de alfabetización académica

Valeria Abate Daga, Ma. Soledad Aguilera, Magdalena López y Osvaldo Da Costa

Facultad de Ciencias Humanas

Contextualización de la experiencia

El presente artículo resulta de una experiencia enmarcada en el proyecto institucional presentado desde la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas -UNRC- y aprobado por Resolución Rectoral N° 544/2019, para los ciclos lectivo 2019 y 2020: *La inclusión de procesos de Alfabetización Académica en la innovación curricular de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas de primer año*. Dicho proyecto responde a la cuarta convocatoria PELPA (Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primeros Años de las carreras) de la Secretaría Académica de la UNRC y reúne un equipo de coordinación y los miembros de las diferentes cátedras de primer año participantes¹, enmarcadas en distintas carreras y departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas; así, “heterogeneidad” es una palabra que describe la propuesta, su puesta en práctica y sus proyecciones.

Esta experiencia se desarrolló en el marco de dos de las asignaturas, participantes de este proyecto institucional: “Lenguaje y comunicación”, de las carreras Comunicador social y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, y “Análisis de las prácticas discursivas”, de la carrera Tecnicatura en Lenguas. Ambas asignaturas pertenecen al primer año del plan de estudio de las mencionadas carreras y son anuales. La propuesta se centró en elaborar, en un trabajo conjunto entre la coordinación del Proyecto y los equipos de cátedra, una encuesta² cuyo objetivo fundamental fue indagar en los estudiantes-ingresantes de ambos espacios curriculares acerca de sus prácticas de lectura, escritura y estudio, y, al mismo tiempo, motivar en ellos un proceso metarreflexivo acerca de dichas prácticas. Recolectada esta información, iniciamos un proceso de análisis y reflexión sobre las respuestas de los estudiantes y, a partir de dicho proceso, un intercambio entre los miembros del equipo con la finalidad de incorporar en el espacio áulico, en futuras experiencias, los resultados arrojados, a través de la revisión y resignificación de nuestras prácticas educativas en relación con la lectura y la escritura académica.

Presentamos a continuación una descripción de los espacios curriculares de los cuales surge esta experiencia, del protocolo presentado a los estudiantes y de los análisis y reflexiones realizadas por los equipos de cátedra sobre la base de las respuestas de los estudiantes. Finalmente compartimos, diferentes propuestas educativas que permitan reflexionar con los estudiantes, a partir de distintas secuencias didácticas, que motiven la reflexión metacognitiva en relación con sus procesos de lectura y escritura académica.

1 Participan de este proyecto las cátedras: “Estudio de la realidad nacional”, “Análisis de las prácticas discursivas”, “Lenguaje y Comunicación” e “Introducción a la educación especial”.

2 Cabe aclarar que este proceso se llevó a cabo también con estudiantes de las otras asignaturas participantes del proyecto institucional, sólo que en este artículo nos centramos en la experiencia desarrollada desde las dos cátedras mencionadas; esto, principalmente, por las semejanzas en cuanto a los contenidos propuestos por los programas de estudio y por las valoraciones compartidas por los equipos docentes.

Descripción general del proyecto institucional PELPA de la FCH: punto de partida y desafíos

Partimos de la base de que aprender a leer y escribir es un proceso que no ha concluido al ingresar a la educación superior; por el contrario, la especialización de cada campo de estudio, la diversidad de clases y tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexión que implican y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre nuevos desafíos tanto para estudiantes como para profesores (Vázquez, 2005). El ingreso a la universidad implica la incorporación a una nueva comunidad, signada por un modo de producción, circulación y acceso al conocimiento que le son propias, procesos atravesados por usos particulares del lenguaje de los que los estudiantes tendrán el desafío de apropiarse activamente. En este sentido, el ingreso a esta nueva cultura académica no consiste solamente en el aprendizaje de nuevos contenidos disciplinares sino también en la enculturación de los estudiantes en las prácticas académicas (Ortega, 2008; Vélez, 2002, 2005, Navarro, 2014, 2017).

Es a partir de esta concepción que, desde el mencionado proyecto, proponemos, a grandes rasgos, dos desafíos que involucran a los diferentes actores que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudios superiores: por un lado, la necesidad de observar los planes de estudio de las carreras, las planificaciones y los programas de las asignaturas en relación con la importancia de aprender los contenidos disciplinares atendiendo a procesos de alfabetización académica y, por el otro, y como causa de lo señalado, reconocer y abordar las dificultades que muestran los estudiantes de los primeros años de las carreras en los procesos de comprensión lectora y de producción escrita de textos académicos de las disciplinas. Atender a estas problemáticas supone un trabajo conjunto entre docentes de las disciplinas, especialistas en lectura y escritura y estudiantes, destinatarios del proyecto y quienes, a través de sus aprendizajes, permiten visualizar las fortalezas y debilidades de la propuesta.

Nos centramos en la concepción de que para promover el ingreso y, sobre todo, la permanencia estudiantil, la universidad debe iniciar cambios en las estructuras curriculares, en los programas de las asignaturas y en las prácticas de enseñanza; esto es, *incluir propuestas articuladas con los contenidos y actividades planificadas en las que uno de los objetivos centrales sea enseñar y aprender a leer y a escribir en el campo disciplinar, haciendo visible y expresos los procesos que se implican en ambas tareas, de manera personal y grupal y en donde profesores y estudiantes revisen críticamente sus estrategias en pro de una mejora en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje*³. En este sentido, vale aclarar, son los especialistas en las disciplinas los que dominan las convenciones y códigos propios de su área, por lo que están en óptimas condiciones para asumir la labor de trabajar, en el marco de la asignatura que enseñan, los aspectos implicados en la producción y circulación del conocimiento académico-científico. Se contribuye, de esta manera, a atender a la especificidad de los discursos, los procesos y códigos propios de cada campo de conocimiento (Vázquez, 2005). A la vez, se destaca el papel que pueden desempeñar los expertos en lectura y escritura, quienes, por hacer del lenguaje y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje su objeto de estudio, pueden cumplir un rol central en el asesoramiento de estas prácticas.

Así, el objetivo que nos guía es el de favorecer el acceso al conocimiento y la inclusión a la comunidad académica de los estudiantes de primer año de las carreras, a través de la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas. En articulación con este objetivo, propusimos, en el proyecto, diferentes acciones. Nos focalizamos aquí en una de ellas, que centra la mirada en los sujetos de aprendizaje: los ingresantes de nuestras carreras de grado y pregrado. Son ellos quienes se enfrentan con prácticas específicas, tareas de aula propias de cada campo, textos con características discursivas de una disciplina en la que no han tenido una formación previa, y son los diferentes actores institucionales quienes debemos acompañar en ese proceso, implementando proyectos y prácticas áulicas ligadas a la comprensión y a la producción de textos académicos; actividades mediante las cuales

3 <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/pelpa/19-20/bases-convocatoria-pelpa.pdf>

los estudiantes puedan desplegar estrategias y operaciones cognitivas, procedimentales y metacognitivas.

“Lenguaje y comunicación” y “Análisis de las prácticas discursivas”: dos asignaturas centradas en el estudio del lenguaje

Las asignaturas “Lenguaje y comunicación” y “Análisis de las prácticas discursivas” se dictan en el primer año, la primera pertenece a la carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Comunicación Social y la segunda a la Tecnicatura en Lenguas. Ambas materias están centradas en la reflexión sobre el lenguaje con diferentes fines y desde marcos teóricos diversos, pero con un propósito general compartido: acercar a los estudiantes ingresantes al universo discursivo de su comunidad académica, a los textos que se leen y se producen en el Nivel Superior y, más específicamente, en el marco de las disciplinas de las carreras. Así queda explicitado en el programa de Análisis de las prácticas discursivas:

El ingreso al ámbito de la enseñanza superior supone entrar a formar parte de una comunidad discursiva, la académica, la que a su vez implica participar de un ámbito específico de conocimiento y de lenguaje que tiene convenciones discursiva y genérica propias. Las comunidades discursivas tienen sus mecanismos de participación y comunicación; adoptan léxicos específicos y desarrollan géneros propios para la profundización de los objetivos. En consecuencia, el acceso a una comunidad discursiva exige la transposición de un umbral que requiere un cierto grado de destreza a nivel discursivo y conceptual. El estudiante se encuentra expuesto y exigido, entonces, a realizar una serie de actividades y evaluaciones propias del ámbito en que se encuentra que le demandan lectura y escrituras académicas [...] En síntesis, el propósito de la cátedra, de los contenidos a desarrollar y de la metodología a utilizar (aula-taller) propende a la alfabetización académica de los alumnos.

Reconocemos aquí el énfasis en un enfoque comunicativo del lenguaje y en una concepción de la lectura y la escritura como procesos y del uso de la lengua como sinónimo de apropiación de diversidad textual y, por lo tanto, de diversidad cultural. Se explicita, además, en una clara referencia a la alfabetización académica, lo que supone ingresar al ámbito de los estudios de Nivel Superior, en cuanto comenzar a formar parte de una comunidad discursiva que no sólo implica un ámbito específico de conocimiento sino también un lenguaje que tiene convenciones discursivas y genéricas propias. Se reconoce, entonces, la particularidad de los textos académicos a los que acceden los estudiantes en la universidad y la destreza que se requiere a nivel discursivo y conceptual. Se destaca el papel del profesor como mediador de los aprendizajes, del estudiante como sujeto activo que construye en compañía de sus pares y del aula como un ámbito social y cultural de construcción del conocimiento.

En este punto, para dar cuenta de la complejidad de la comunidad académica a la que ingresa el estudiante al iniciar sus estudios superiores, tomamos palabras de Bajtín (1982), quien aborda el enunciado como la unidad de la comunicación humana y a los géneros discursivos como esos enunciados relativamente estables que se producen en cada esfera de la actividad humana: “La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (p. 248). Como vemos, Bajtín (1982) une la heterogeneidad de los géneros discursivos a la diversidad y complejidad de esferas de la actividad humana. Dichas esferas se relacionan entre sí por el uso de la lengua, por lo tanto, este uso es tan variado como cantidad de prácticas sociales existan. En este sentido, cabe destacar la complejidad de los géneros académicos, pues, como queda en evidencia en los estudios de Bajtín (1982), se trata de géneros discursivos secundarios que, durante su formación, absorben y reelaboran géneros discursivos primarios. Es una característica, entonces, su carácter dialógico, pues

cada enunciado es un eslabón en una cadena complejamente organizada, eslabones que, sin dudas, nos permiten visualizar las características discursivas de una disciplina.

Esta misma complejidad, describe los géneros discursivos que atraviesan la asignatura “Lenguaje y comunicación”. En el programa de esta materia se destaca:

La asignatura parte de la necesidad de que los alumnos ingresantes en las carreras de Comunicación readquieran críticamente el dominio de aquellos conceptos vinculados con el uso cotidiano de la lengua [...] la asignatura introduce al estudiante en el uso de la jerga disciplinar y de los formatos expresivos orales y escritos más requeridos durante el desarrollo de la carrera y en el eventual trabajo profesional.

Leemos en la expresión *jerga disciplinar* una referencia a esas convenciones y códigos propios del campo disciplinar a los que aludimos cuando hablamos de alfabetización académica en las disciplinas: la especificidad de los discursos, los procesos y códigos propios de cada campo del conocimiento, en la producción, en la circulación y en el acceso al conocimiento académico científico. Reconocemos, también, una concepción del estudiante ingresante en relación con la alfabetización académica: aprender a leer y escribir es un proceso que no ha concluido al ingresar a la educación superior; por el contrario, la especialización de cada campo disciplinar plantea nuevos modos de leer y de escribir. Observamos aquí una referencia a la oralidad y a la escritura en relación con los géneros discursivos (llamados formatos expresivos) más usuales en la carrera y en el trabajo profesional. Esto alude, de manera implícita, a la lectura y a la escritura de diversas producciones discursivas de circulación social.

Como se puede advertir, la presencia de la alfabetización académica en ambos espacios curriculares cobra un significado especial, pues, como sus nombres lo indican, estas materias se centran en el estudio del lenguaje desde diferentes marcos teóricos, priorizando un enfoque comunicativo. Tal como queda en evidencia en los contenidos seleccionados, al mismo tiempo que se estudian teorías desarrolladas desde la Lingüística, las distintas propuestas didácticas elaboradas por los equipos de cátedra se valen de dichas teorías para promover la alfabetización académica de los estudiantes ingresantes: es el caso, por ejemplo, del abordaje de diferentes géneros académicos, de su lectura y producción atendiendo a las estrategias lingüísticas-discursivas. En este sentido es que cobra importancia la relevancia que tiene en el marco de estas asignaturas la adquisición, como parte de los contenidos curriculares, de un metalenguaje para hacer referencia, entre otras cosas, a los tipos textuales, sus estrategias, sus estructuras, sus características pragmáticas, etc. Se trata, entonces, de una fortaleza con la que cuentan estas asignaturas al momento de pensar la alfabetización académica:

La enseñanza de cualquier tema o competencia involucra una enseñanza a través de la lengua; pero la enseñanza de la lectura y la escritura implica también una enseñanza explícita sobre la lengua. Para enseñar lengua, lectura y escritura de forma efectiva necesitamos un entendimiento sólido de cómo funciona la lengua, además de un metalenguaje para hablar sobre ella con nuestros estudiantes (Rose & Martin, 2012, p. 18; traducción propia. En Navarro, 2018, p. 34).

Cabe destacar, por un lado, que el contar entre los contenidos del programa curricular de cada asignatura con desarrollos teóricos que permitan construir ese metalenguaje para analizar e interpretar con los alumnos los procesos de las prácticas de lectura y escritura, los diferentes recursos lingüísticos, las distintas características textuales, etc. constituye una ventaja de la que no gozan otros espacios curriculares cuyos docentes deben generar dicho metalenguaje de manera paralela a los contenidos de sus disciplinas. Por otro lado, precisamente por el trabajo con contenidos referidos de manera específica al lenguaje, a los textos, a la reflexión sobre la lengua, etc., es que en estas asignaturas se pueden observar desde las primeras clases de ingreso, a través del desarrollo de las teorías y de las actividades prácticas, las dificultades de los estudiantes en relación con los procesos de comprensión lectora y de producción escrita de textos académicos. En este sentido es que des-

tacamos la tarea y los desafíos que se plantean en estas cátedras y la importancia de enmarcar este arduo trabajo en un proyecto institucional de lectura y escritura que suponga un trabajo conjunto entre especialistas en las disciplinas y en lectura y escritura.

Descripción de la encuesta administrada

Como ya hemos dicho, en este artículo recuperamos una de las acciones que se desarrollaron en el marco del proyecto institucional y hacemos hincapié aquí en la experiencia en el marco de las dos asignaturas mencionadas: elaboración de una encuesta para los estudiantes, administración de la misma, análisis y reflexiones de las respuestas y proyecciones a partir de esta experiencia. La encuesta, titulada “*Reflexionamos sobre nuestra manera de aprender como estudiantes de primer año de la Universidad*”, comienza por indagar diferentes aspectos socioculturales de los estudiantes ingresantes: lugar de procedencia y de residencia actual, constitución familiar, niveles de estudio alcanzados por los miembros de la familia, etc.; luego se centra en los temas de interés de los estudiantes en el marco de sus carreras; en su autodefinición como estudiantes universitarios; en las dificultades al momento de aprender; en el proceso de estudio, particularmente en los procedimientos o estrategias que ponen en marcha para estudiar, en el ambiente de estudio, los propósitos, el tiempo dedicado, la asistencia a clases de consulta; en el proceso de evaluación: sus preferencias en cuanto a los tipos de parciales (grupal, Individual, de desarrollo -preguntas o consignas abiertas-, de múltiple opción) y en los diferentes momentos que reconocen en el propio proceso de escritura.

Esta encuesta, vale aclarar, fue administrada a los estudiantes de las diferentes asignaturas que participan de este proyecto institucional, luego, cada equipo de cátedra propuso una pregunta específica para indagar a sus estudiantes sobre aspectos vinculados de manera directa al desarrollo de la materia. En esta oportunidad, nos centramos sólo en esta consigna propuesta por los docentes de los espacios curriculares a los que venimos refiriéndonos en este artículo, puesto que consideramos que allí se indagan, desde las problemáticas percibidas en el aula, aquellos aspectos sobre los cuales cada equipo quiere investigar y, en función de ello, revisar sus propias prácticas áulicas. Cabe destacar que esta encuesta fue administrada a los estudiantes al comienzo del segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2019. Creemos que este momento fue el oportuno pues los alumnos ingresantes ya habían transitado la primera parte del año en la universidad, habían accedido a los textos que circulan en el ámbito de las diferentes disciplinas de sus carreras (tanto desde la lectura como desde la producción escrita), habían rendido exámenes parciales y finales; y, en algún punto, en relación con esta corta experiencia, podrían, motivados por algunas preguntas, realizar un proceso metarreflexivo que diera como resultado una información valiosa tanto para el proceso de enseñanza como para el de aprendizaje.

Consigna propuesta por la cátedra “Lenguaje y comunicación”: *En la producción de tus mensajes escritos, ¿Tenés en cuenta el actual repaso realizado en la asignatura de los conceptos adquiridos en la enseñanza primaria y media? Cita alguna enseñanza sobre el lenguaje que has podido recobrar/incorporar/aprehender para tus expresiones orales o escritas.*

Destacamos, en cuanto a la consigna anterior, que en esta asignatura durante el primer cuatrimestre se hace una revisión de conceptos que constituyen contenidos básicos relativos a la lengua y que se adquieren en la escuela primaria y secundaria, a saber contenidos centrados en reflexionar sobre el lenguaje desde diferentes niveles y puntos de vista (saber elocucional, saber idiomático y saber expresivo⁴) y, a partir de esta revisión se pretenden recuperar y/o reconstruir conocimientos previos. La propuesta, entonces, está orientada a recabar datos sobre el modo en que los alumnos

4 Adelantamos una explicación teórica que presentaremos en párrafos siguientes: desde la perspectiva de Coseriu (1981), el saber elocucional se refiere al hecho de hablar en general en términos de congruencia, coherencia, orden, cohesión, etc.; saber idiomático alude a la lengua como un conjunto de normas históricamente establecidas y compartidas por una comunidad en términos de lo correcto y lo incorrecto y con saber expresivo alude a las particularidades expresivas oportunas, adecuadas y apropiadas a cada situación comunicativa.

utilizan sus conocimientos sobre el lenguaje en sus producciones textuales, y se deriva del interés de los integrantes de la cátedra en incorporar las apreciaciones que surjan al proceso de autoevaluación permanente de la actividad académica.

Consigna propuesta por la cátedra “Análisis de las prácticas discursivas”: *Enumera tus dificultades al momento de escribir, cuando tienes que resolver tareas académicas en nuestra asignatura.*

Cabe destacar que en la asignatura “Análisis de las prácticas discursivas” cuando se inicia el segundo cuatrimestre se comienza el proceso de escritura de un informe bibliográfico, proceso guiado por las docentes, que se extiende en lo que resta del año académico y cierra con la entrega, días antes de que el estudiante rinda el examen final de la materia. En este sentido es que el equipo de cátedra eligió indagar específicamente acerca de las dificultades que cada estudiante puede reconocer en su propio proceso de escritura, que ya ha iniciado durante el primer cuatrimestre a través de la resolución de las diferentes secuencias didácticas propuestas.

Análisis y reflexiones a partir de las respuestas de los estudiantes

A continuación, presentamos el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la pregunta planteada a los estudiantes por cada equipo de cátedra. Vale destacar que dicho abordaje se sustenta en diferentes marcos teóricos provenientes de la lingüística, pues a ello nos derivan las respuestas de los estudiantes, quienes, a partir de un metalenguaje recuperado de estudios previos e incorporado sobre la base del desarrollo de los contenidos de las asignaturas, aluden a sus producciones discursivas y a las dificultades que reconocen en su proceso de escritura. Cabe destacar que hay algunas diferencias en el modo de proceder en el análisis desde cada una de las asignaturas, esto, por tratarse, entre otras cuestiones, de grupos de estudiantes diferentes y de consignas y recorridos teóricos distintos. Veremos, así, una reflexión que parte de un análisis cuantitativo y otra que se sustenta desde un abordaje cualitativo.

Citamos, para enriquecer el abordaje de las respuestas de los estudiantes, estudios del lingüista rumano Eugenio Coseriu (1981) quien caracteriza al lenguaje como una “actividad humana universal que se realiza individualmente, pero siempre según técnicas históricamente determinadas (lenguas)” (p.269). Desde esta caracterización, el estudioso reconoce tres niveles del lenguaje: universal, histórico e individual, y tres puntos de vista: como actividad, como saber y como producto. Nos centramos aquí, brevemente, en los tres niveles desde el punto de vista del saber, pues el lenguaje se realiza, sin duda, de acuerdo con un saber adquirido como tal (aprendido). En este sentido, Coseriu (1981) refiere al saber elocucional, caracterizado como el saber hablar en general de acuerdo con los principios generales del pensar y con la experiencia general humana acerca del mundo; al saber idiomático, saber hablar de acuerdo con las normas de la lengua que se realiza; y al saber expresivo, saber hablar en situaciones determinadas, es decir, saber estructurar discursos de acuerdo con las normas de cada uno de sus tipos. Cabe destacar que, desde este marco teórico, cada uno de estos saberes se corresponden con determinados juicios de conformidad: congruente-incongruente; correcto-incorrecto; apropiado-inapropiado (Coseriu, 1990).

Un texto congruente ha de ajustarse a cumplir las exigencias de claridad, por la cual se debe evitar la ambigüedad y tender a la precisión; coherencia, es decir que los mensajes producidos deben mantener una unidad, especialmente de sentido; ausencia de contradicciones, que consiste en no decir cosas lógicamente incompatibles; ausencia de tautología, principio relacionado con otros -exigencia de no- repetición, de no decir lo obvio, avanzar en lo que se dice y garantizar que los textos así producidos mantengan un grado adecuado de informatividad (González Pérez, 2003). Lo correcto es lo conforme al saber idiomático, es decir al saber referido a las normas y reglas de una lengua. Como este saber es un saber tradicional, puede decirse también que lo correcto es lo conforme a la tradición idiomática, a la lengua. A la conformidad con el saber expresivo se refiere el juicio de lo apropiado, en sus tres formas, de lo adecuado (con respecto a aquello de que se habla),

de lo conveniente (con respecto a las personas con que se habla) y de lo oportuno (con respecto al momento o a la ocasión del hablar).

En la asignatura “Lenguaje y comunicación” se encuestaron 56 estudiantes, de ellos, 34 brindaron respuestas que se ajustan a lo solicitado por el equipo de cátedra, puesto que algunos de los estudiantes no respondieron a dicha consigna o lo hicieron a través de la afirmación o negación sin mencionar detalles. Nos remitimos, entonces, a las respuestas que nos permiten plantear un análisis más profundo en relación con lo indagado; de esta selección leemos que 25 estudiantes plantearon que han podido mejorar en el dominio de las normas del saber idiomático. Concretamente, 4 señalaron que prestan más atención al saber idiomático en general. Los 21 restantes, dieron respuestas muy puntuales sobre aspectos concretos del saber idiomático, clasificamos aquí sus observaciones de la siguiente manera:

Mejoras en el uso del “léxico” /el “vocabulario” /las “palabras”: (4 estudiantes); concordancia (1 estudiante); puntuación (9 estudiantes); ortografía (8 estudiantes); gerundios (2 estudiantes); adverbios (1 estudiante); verbo (4 estudiantes); pronombres (2 estudiantes); dequeísmo (1 estudiante); leísmo (1 estudiante); queísmo (1 estudiante).

En tanto que, un total de 13 encuestados señalaron que prestan más atención, en la producción de sus mensajes escritos, a aquellos aspectos que hacen a la congruencia del texto, al saber elocucional, en términos de Coseriu (1990). Las palabras con las que reflejan esa mayor sensibilidad hacia dicho saber son las siguientes:

Congruencia (3 estudiantes); coherencia (10 estudiantes); lógica (2 estudiantes); orden (1 estudiante); claridad (1 estudiante). Hay, además, dos alumnos que brindaron una detallada síntesis de lo que implica el saber elocucional, es decir, explican concretamente cómo se valoran las expresiones lingüísticas desde esta perspectiva (congruente/incongruente) y qué aspectos se tienen en cuenta para llegar a esa conclusión: coherencia, orden, claridad, precisión, entre otros.

Observamos, a partir de esta descripción, que un grupo importante de estudiantes señaló entre sus respuestas que ha evidenciado una evolución en sus conocimientos sobre el lenguaje en relación con el saber idiomático, el saber hablar de acuerdo con las normas de la lengua. Reconocemos la importancia de este saber en toda comunicación, en toda producción oral o escrita, sin embargo, destacamos que dicho saber representa sólo una parte de los saberes de acuerdo con los que se realiza el lenguaje.

Leemos en las respuestas de los encuestados una caracterización estructurada de la problemática global del lenguaje que obstaculiza el establecimiento de relaciones entre ese metalenguaje aprendido y el análisis de sus propias producciones lingüísticas: la mayoría de los alumnos evidencia dificultades para interrelacionar conceptos vinculados al lenguaje y, más aún, incorporarlos en una pregunta abierta como la formulada. Entre las citas de los encuestados se leen referencias a normas relativas al sistema de la lengua y al nivel textual (puntuación, ortografía, uso correcto de pronombres, lo más mencionado), dichas normas, si pensamos particularmente en un texto, se visualizan en el nivel superficial, en el nivel de los observables, de los objetos manifiestos, en términos de García Berrio y Albaladejo Mayordomo (1983). Sin embargo, destacamos, esta manifestación lineal responde a un contenido global y también a una estructura abstracta general que define la ordenación global del contenido de un texto y las relaciones jerárquicas. Cabe aclarar que sólo algunos de los estudiantes hicieron referencia, de manera general, a estos aspectos, aludiendo al saber elocucional. Leemos, entonces, en las respuestas un predominio del reconocimiento de los elementos superficiales de un texto por sobre los profundos (coherencia, estructuras textuales) y a su vez una falta de articulación entre ambos. Creemos que esto guarda relación con una cierta vigencia en los diferentes niveles educativos de un tipo de estudio que tiende a fragmentar el abordaje de aspectos gramaticales y textuales.

Pensar la alfabetización académica en los estudios superiores supone atender a las características centrales de todo texto para entender su complejidad. En términos de Halliday (1990), el texto puede considerarse como un potencial de significados culturales que es actualizado por medios lingüísticos: “lo importante acerca de la naturaleza de un texto es que, aunque cuando lo escribimos parece estar hecho de palabras y oraciones, en realidad, está hecho de significados. Por supuesto, los significados tienen que ser expresados...en palabras y estructuras, que a su vez tienen que volver a expresarse...en sonidos o en símbolos escritos tienen que ser codificados de alguna manera para ser comunicados; pero en sí mismo, el texto es esencialmente una unidad semántica” (p.10). Creemos que es necesario que el abordaje del lenguaje tantas veces estructurado a los fines de diferentes tipos de análisis parta de este objeto como un todo complejo y deje en evidencia cómo cada una de las unidades desde las cuales lo podemos observar están al servicio de su función comunicativa, función que, en el ámbito que aquí nos convoca, el académico, se centra en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación (Navarro, 2017).

Desde el espacio Análisis de las Prácticas Discursivas de la Tecnicatura en Lenguas, la propuesta fue indagar sobre las dificultades en la tarea de escritura de los estudiantes cuando deben resolver trabajos académicos en la asignatura. Las respuestas obtenidas fueron variadas, por ende, para poder sistematizarlas, tomamos como referencia las propiedades textuales que se aluden como problemáticas a la hora de escribir.

Para definir las propiedades de textualización retomamos a la lingüística textual que concibe al texto como una unidad en sí misma, con estructuras específicas y reglas de funcionamiento propias. De acuerdo con los aportes de Halliday y Hasan (1979), Bernárdez (1982), Van Dijk (1984; 1987), Ciapusio (1994) y Silvestre (1995) se pueden enunciar como propiedades textuales: la coherencia, la cohesión, la adecuación y la corrección.

En la información recolectada a partir de las encuestas se hace mención a la *coherencia* y a los inconvenientes para sostener una unidad temática, dotar de una estructura al texto y ordenar con criterios lógicos las ideas. Sobre la *cohesión*, los estudiantes expresan problemas en relación con los elementos léxicos y gramaticales, específicamente en cuanto a la dificultad para evitar las repeticiones innecesarias y hacer un uso correcto de los conectores. Con respecto a la *adecuación*, los encuestados presentan la falta de estrategias para adaptarse eficazmente a los tipos de textos solicitados, en este caso los textos académicos. Finalmente, en relación a la *corrección*, enuncian como conflictos en la escritura el respeto por la normativa; en especial aluden tanto a los errores ortográficos y morfosintácticos como al uso adecuado del léxico.

Consideramos, y lo reafirmamos a partir de la información recolectada y analizada, que el ingreso a la enseñanza superior universitaria supone participar de un ámbito específico de conocimiento que requiere un uso del lenguaje con convenciones discursivas y genéricas propias, atravesadas por la lectura y escrituras académicas, por esta razón sostenemos que resulta imprescindible priorizar actividades que propendan a una metacognición de las prácticas de escritura y en esta tarea, tal como plantean Anijovich y Cappelletti (2017), volver sobre el propio proceso de pensamiento, no sólo como un ejercicio de introspección sino para poder tomar decisiones. Por ende, es importante brindar momentos que permitan la *apropiación de la escritura* (Rockwell, 2000) y pensar la asignatura Análisis de las Prácticas Discursivas como un espacio donde los estudiantes puedan ser conscientes del rol de su escritura como práctica individual, social y cultural, que se transforma a sí misma y transforma a quien escribe de manera constante y dialógica.

Proyecciones a un trabajo metacognitivo

A partir del análisis y de las conclusiones que hemos enunciado creemos que es posible esbozar algunas herramientas que nos permitan llevar estos resultados al ámbito del aula como espacio propicio de interacción con los estudiantes donde puedan ponerse en acción algunas de las ideas que hemos vertido en este escrito.

Particularmente comenzamos por destacar que sería muy interesante compartir en el aula, en próximas experiencias, la sistematización de la información recolectada a partir de la encuesta como instrumento y la reflexión sobre dichos datos. Creemos que el trabajo con los estudiantes sobre los resultados de sus propias encuestas y lo que el equipo de cátedra interpreta sobre ellos tendría un valor muy significativo en el marco de la construcción del conocimiento, pues, ese diálogo docente-alumno sería una manera de conocer, revisar y resignificar las prácticas educativas en relación con la lectura y la escritura académica. A esto sumamos la importancia que tiene recuperar las voces de los estudiantes a medida que se desarrollan los contenidos programados, visibilizarlas y regular, a partir de ellas, las prácticas áulicas.

Desde la asignatura Análisis de las prácticas discursivas, proponemos incluir en las diferentes guías de trabajos prácticos consignas que convoquen a

los estudiantes a reflexionar explícitamente sobre la importancia del proceso de aprendizaje que están desarrollando en una temática determinada y sobre la posibilidad de transferencia/aplicación concreta de lo teórico-conceptual aprendido al área más práctica, particularmente la escritura académica. El propósito sería, así, promover la reflexión consciente de los estudiantes sobre cada una de las propuestas prácticas ofrecidas en función del abordaje de diferentes teorías. Un eje debiera girar en torno a esta propuesta: que los estudiantes puedan explicitar “cómo hacen lo que hacen” y “para qué lo hacen”. En este sentido, creemos que el hecho de reflexionar sobre la tarea podría implicar también pensar cómo gravita el dominio de los saberes lingüísticos en la lectura y en la producción de textos científicos y académicos.

Específicamente, en el espacio de Análisis de la Prácticas Discursivas consideramos que deberíamos revisar las propuestas de metacognición que incluimos en diferentes momentos del trabajo en el aula taller (Preguntas de evaluación sobre los procesos al final de las actividades, rúbricas con criterios de (Auto)evaluación para la producción textual, reflexión sobre la adecuación de producciones orales, registro y análisis de estrategias lectoras empleadas en el abordaje de textos, puesta en común y co-evaluación de producciones escritas) con miras a mejorar la calidad del andamiaje metacognitivo que queremos desarrollar en nuestros estudiantes. Tal vez sea necesario adecuar a las nuevas cohortes recursos que en años anteriores eran eficaces, reforzar y graduar las instancias de autorreflexión pero, sobre todo, encontrar el modo de que el estudiante interiorice el aporte que brinda esta reflexión sobre el lenguaje y las prácticas de lectura y escritura en una carrera que hace del plurilingüismo su columna vertebral.

Destacamos, tal como ya lo hemos hecho, que en asignaturas como en las que enmarcamos esta experiencia es fundamental indagar a los estudiantes acerca de los saberes en los que hacen hincapié al momento de leer y producir textos académicos, en su visión acerca del lenguaje, en sus dificultades al momento de escribir; esto para poder resignificar desde las diferentes teorías lingüísticas, una caracterización del lenguaje que parta de sus funciones comunicativas, de la articulación entre las diferentes unidades que lo constituyen. Además, en cuanto a los procesos de lectura y escritura en el ámbito académico, es fundamental que los estudiantes reconozcan que el aprendizaje de conceptos y prácticas discursivas disciplinares implica procesos de autorreflexión y metacognición; en este sentido es necesario enseñar estrategias de comprensión lectora y de producción de textos académicos pertinentes para las distintas asignaturas.

Para cerrar, citamos palabras de Halliday (2004) quien sostiene “la existencia de tres tipos de aprendizaje relacionados con el lenguaje que un hablante necesita desarrollar en este proceso. El primero, incluso en el tiempo de la ontogénesis, consiste en “*aprender el lenguaje*”, es decir, el uso de los recursos que éste provee para la interacción en diferentes contextos. El segundo, en “*aprender sobre el lenguaje*”, es decir, la toma de conciencia de los recursos disponibles en un contexto dado para la producción de significados. El tercero se trata de “*aprender a través del lenguaje*”, lo que significa el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción de conocimiento mediante el uso del lenguaje” (Halliday, 2004, en Moyano, 2017, p. 260). En relación con las dos asignaturas citadas, destacamos que los tres aprendizajes cobran especial relevancia por los objetivos, contenidos

y metodología de los programas de cada materia y las carreras en el marco de las cuales se ofrecen; esto, como ya lo hemos dicho, constituye una fortaleza que queremos destacar y que nos permite, a través de esta experiencia, revisar, resignificar y enfatizar determinados procesos y estrategias que potencien la articulación entre el “aprender sobre el lenguaje” y el “aprender a través del lenguaje”.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017), *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, Mijaíl (1982); *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI Editores, Madrid
- Ciapuscio, G (1994) *Tipos textuales*. Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC-UBA.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid. Editorial Gredos.
- Coseriu, E. (1990). El español de América y la unidad del idioma. Simposio de filología iberoamericana. Sevilla. Disponible en <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu249.pdf>
- García Berrio, A. y Albaladejo Mayordomo, T. (1983), “La lingüística del texto”. En Yllera et. Alt. *Introducción a la lingüística*. Alambra, Madrid,
- González Pérez (2003). Saber hablar vs. saber interpretar: sobre el concepto de congruencia en E. Coseriu. *Odisea*, no 3: págs. 69-86. ISSN 1578-3820. Disponible en <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ODISEA/article/viewFile/81/73>.
- Halliday, M. y Hasan T. (1979) *Cohesion in english*. Londres: Longman.
- Halliday, M. Hasan, T. (1990). *Lenguaje, contexto y texto: aspectos del lenguaje en la sociedad*. Perspectiva semiótica. Hong Kong. Universidad de Oxford.
- Moyano, M. (2017). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34.1, 2018 (235-267). Buenos Aires.
- Navarro, F. 2014. Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En: NAVARRO, Federico (Ed.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos 31 35.2 2019 la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, p. 29-52.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González. *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (p. 7 a 15. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi. ISBN 978-85-5696-308-6. Disponible en <https://www.editorafi.org/308ufn>.
- Ortega, F. (2008) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Programa de la asignatura *Análisis de las prácticas discursivas* (2019). Docentes: Esp. Magdalena López, Lic. Romina Luna.
- Programa de la asignatura *Lenguaje y comunicación* (2019). Docentes: Mag. Osvaldo Da Costa, Mag. Marcela Lis Bosco- Mag. María Alejandra Steigerwald.
- Rockwell, Elsie (2000). “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura» en *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. V. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscit>
- Silvestre, A (1995) *Discurso Instruccional*. Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC-UBA.
- Van Dijk, T (1984) *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra
- (1987) *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad? Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad, Año 1, Nro.1. UNRC, Río Cuarto.
- Vélez, G. (2002). Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf>.

Aprender a leer y escribir casos de clínica quirúrgica en veterinaria

*Patricia Alejandra Bertone, Andrés Sebastián Boatti, Ernesto Alejandro Aramayo
y Franco Renzo Delle Vedove*

Facultad de Agronomía y Veterinaria

Presentación de la secuencia

La producción de nuevo conocimiento y los cambios tecnológicos se suceden a un ritmo tal que puede preverse que, a lo largo de su futuro desempeño profesional, los actuales estudiantes necesitaran renovar sus conocimientos y profundizar en los descubrimientos e innovaciones que se produzcan en la disciplina.

El trabajo ha cambiado también, son cada vez más los profesionales que deben unir sus capacidades y conocimientos a las de otros profesionales para ser capaces de analizar los problemas de forma precisa desde distintas disciplinas complementarias. Es decir, los futuros profesionales deben ser capaces de trabajar en equipos, con frecuencia multidisciplinares, siendo capaces de escuchar, de entender, de preguntar, de tener en cuenta y respetar otros puntos de vista, de comunicar de forma oral y escrita lo que puede aportar al trabajo del grupo de forma constructiva.

Podríamos seguir argumentando una serie de competencias que en estos momentos se nos plantean como los objetivos del aprendizaje, sin embargo, en nuestra experiencia son menos usuales las oportunidades en que se solicita a los estudiantes el desarrollo de escritos con intenciones comunicativas.

Esta experiencia pedagógica se realizó en la asignatura Clínica Quirúrgica de Pequeños Animales de Orientación de Clínica Animal para 28 estudiantes del sexto año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto, durante el primer cuatrimestre del año 2020. La necesidad de una adecuación del programa por la situación epidemiológica generó en el equipo docente el interés por el diseño, elaboración e implementación de una secuencia didáctica virtual para la resolución de casos clínicos quirúrgicos atendiendo a competencias de comunicación oral y escrita.

Contextualización de la actividad

Este código propone el conocimiento de teorías y técnicas quirúrgicas especializadas en el ámbito de la Clínica Quirúrgica de Pequeños Animales, así como el conocimiento de los protocolos anestésicos indicados para cada especialidad, que se adaptan a cada caso clínico quirúrgico.

Los contenidos y actividades de la asignatura se trabajaron en el Aula Virtual de plataforma EVELIA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino) de la Universidad Nacional de Río Cuarto con herramientas sincrónicas y asincrónicas.

Se emplearon como herramientas: Noticias: se comunica la propuesta de actividades como Hoja de ruta con la modalidad de trabajo semanal, como también espacio de comunicación. En Materiales están distribuidas carpetas de Teórico, Práctico, Presentación de casos, Infografías, Bibliografía y Link a [www](#) o videos. Como también se utilizó Actividades, Correo, Foro, Calendario y Videoconferencia.

En marco de la actividad la integración de conocimientos clínicos, diagnósticos y de tratamiento médico quirúrgico del paciente son sustento para intervenir los animales en la práctica hospitalaria. En esta área el aprendizaje mediado por casos permite al estudiante adquirir un aprendizaje mediante la resolución de situaciones reales y la interacción con las historias clínicas favorece la alfabetización académica del estudiante, en la medida que permite la interacción con un tipo de texto que el estudiante deberá ser capaz de interpretar y producir adecuadamente al finalizar la carrera, como una competencia profesional.

Descripción de la actividad

Los estudiantes trabajaron con docente tutor para cada uno de los seis casos, que diseñaron y elaboraron los docentes desde la historia clínica de cada paciente y que constituyen un banco de casos. Las actividades proponen resolver, presentar y discutir caso clínico quirúrgicos que se presentan desde la historia clínica en pequeños animales, atendiendo a diagnóstico diferencial, tratamiento y manejo.

Se iniciaron las actividades con una hoja de ruta, para orientar al estudiante en el recorrido del aula y en la modalidad de trabajo durante el desarrollo del curso. Disponible en: https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/archivos/idAula91836940386/materiales/PRESENTACION_DE_CASOS_COD_6301/Guia_de_Actividades_para_la_Presentacion_de_casos.pdf

Se realizaron actividades individual y grupal para resolución de la situación problema que comunicaron oral y escrito en forma colaborativa.

Se realizó evaluación de pares y docente a través de cuestionario y rubrica, para el trabajo escrito final se evaluó la estructura, organización, coherencia, comprensión y conocimientos disciplinares.

Fundamentación de la actividad

Una secuencia didáctica es un conjunto de actividades encaminadas para los aprendizajes y evaluación de los estudiantes que, con la mediación docente y uso de recursos procuran el logro de determinadas metas educativas. En la elaboración de una secuencia didáctica se comienza con la selección de contenidos del programa de la asignatura y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo a la visión pedagógico-didáctica de cada docente (Diaz Barriga, 2013; Cerón *et al.*, 2015).

Diaz Barriga (2013) propone avanzar en dos líneas simultáneas: la construcción de acciones de evaluación y en el tipo de actividades que se pueden proponer para crear un ambiente donde se puedan ir trabajando los aprendizajes.

En la línea de secuencias didácticas hay tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. En el diseño de las actividades subyace una perspectiva de evaluación formativa la que permite retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la observación de los avances y dificultades que presentan los estudiantes en su trabajo, como de evaluación sumativa, la que ofrece evidencias de aprendizaje (Scallon, 1988).

Asimismo, Tobón *et al.* (2010) indican que existen varias metodologías para abordar las secuencias didácticas en el enfoque por competencias y proponen como componentes de una secuencia didáctica: problema relevante del contexto, competencias que se pretende formar, actividades de aprendizaje con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes, la evaluación con los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, los recursos requeridos y el proceso metacognitivo con sugerencias para que el estudiante reflexione y autorregule en el proceso de aprendizaje.

En las Ciencias de la Salud, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se sustenta en propuesta constructivista centrada en el estudiante que toma en cuenta el trabajo colaborativo, la sinergia en el grupo de trabajo, pensamiento crítico y la resolución de problemas de situaciones reales (Lermanda, 2007; Roca *et al*, 2015).

Por su parte, Gómez (2005) considera al ABP un método didáctico que estimula el aprendizaje por descubrimiento y construcción, dando relevancia al papel del estudiante, quien es protagonista de todo el proceso de resolución de un problema. El papel del docente es ser un orientador, el cual propone, acompaña, sugiere fuentes y está dispuesto a colaborar en todas las etapas de formación.

La evaluación del trabajo grupal en el ABP por parte del docente tutor y los integrantes del grupo, se considera un proceso de retroalimentación constante en cada una de las tutorías, de tal manera que sirva de estímulo para la mejora personal y grupal en todo el proceso (Lermanda, 2007; Vizcarro y Juárez, 2008).

Las TIC han facilitado el uso de metodologías de aprendizaje Santillán (2006) señala que algunas de las ventajas de este modelo de formación es que permite agilizar la labor del formador y del estudiante, encontrando un puente que relaciona esta técnica con el ABP como modelos formativos sustentados en las tecnologías Web.

La modalidad del ABP puede ser beneficiosa para el desarrollo de otras competencias como desarrollo de habilidades para trabajar en equipo; capacidad para analizar situaciones desde diversas perspectivas y no centrados en los aportes de una sola disciplina; capacidad para identificar sus propios objetivos de aprendizaje y gestionar sus tiempos; promover la iniciativa de una conducta investigativa; capacidad de identificar un problema y caracterizarlo, para lo cual se recurre a los conocimientos adquiridos en diferentes áreas disciplinarias (Vizcarro y Juárez, 2008).

La lectura y la escritura se constituyen en medios privilegiados para aprender y se inscriben en un discurso que es propio de dominios disciplinares y profesionales específicos (Vélez, 2004). El estudiante requiere desarrollar competencias comunicativas en cuanto a lo oral, lectura y escritura para buscar, organizar, comprender y expresar la información que le permitirá adquirir los conocimientos necesarios en su carrera. Así mismo, el docente debe promover, a partir de Experiencias de Aprendizaje, este proceso en cada fase del ABP (Vizcarro y Juárez, 2008).

Las Experiencias de Aprendizaje, según Lozano (2005), son actividades planeadas, dirigidas y evaluadas para que el estudiante desarrolle conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones para el trabajo. Existen ocho categorías: obtención de la información (atender la explicación del docente, asistir a una conferencia, visitar una exposición, leer un artículo, realizar búsqueda en la red); ejercicios de internalización (contestar cuestionarios, repetir palabras y frases, realizar trazos); simulación (estudio de casos, asignación de roles y prácticas con simuladores); análisis de información (análisis de un texto, analogías, estado del arte, contrastar opiniones); solución de problemas; diseño y construcción de modelos; práctica en situaciones reales e innovación a partir de proyectos, estados del arte, escritura de textos, resolución creativa de problemas (Lozano, 2005).

Para abordar esta propuesta se propusieron actividades que implicaban una ruptura de las prácticas existentes, siendo necesario fortalecer las estrategias que permitieran a los estudiantes asumir entre sus aprendizajes, la formación de la competencia lecto-escritora.

Secuencia didáctica: Historia clínica N°1 (HC N°1). Caso de "Anita"

Propósitos

- Promover la resolución de caso que se presentan desde el método y el instrumento de la historia clínica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Promover el trabajo en red y colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares, la realización en conjunto de la propuesta, la autonomía de los alumnos y el rol del docente como orientador y facilitador del trabajo.
- Estimular la búsqueda y selección crítica de información proveniente de diferentes disciplinas y soportes, la interpretación y la evaluación.
- Promover la alfabetización académica del estudiante.

Objetivos

- Resolver, presentar y discutir el caso que se presenta desde la historia clínica del paciente con afecciones de indicación quirúrgica en los pequeños animales.
- Desarrollar en el estudiante el trabajo en equipo
- Profundizar y actualizar conocimientos teóricos y prácticos vinculados a diagnóstico, tratamiento en general y a la cirugía y anestesiología de pequeños animales en particular.
- Desarrollar actividades de lecto-escritura para favorecer la comunicación oral y escrita en el área clínica quirúrgica.

Línea de secuencias didácticas

- **Primera semana**

En aula virtual actividad asincrónica.

Actividad de apertura:

Presentación caso con historia clínica y preguntas que promueven el desarrollo del método, trabajo (Anexo 1). El caso forma parte del estudio como un material más para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura

HC N°1 N°1

Descripción del caso. Se presenta a consulta un canino mestizo. El motivo de la consulta esta menos activa y ha perdido un poco de peso

1. Reseña

2. Anamnesis

3. Examen Físico

3.1- Examen Objetivo General

3.2- Examen Objetivo Particular

Frente a los hallazgos clínicos encontrados durante el examen físico, el veterinario decide realizar métodos complementarios.

Actividad de desarrollo:

Guía de actividades para dar respuesta (Anexo 1). Sugerencias de trabajo que proponen consignas para desarrollo del método clínico y resolución del caso.

Responder:

¿Qué haría o qué método complementario pedirías?

Indicar y justificar la elección de cada método complementario indicado.

Mencionar los diagnósticos diferenciales y diagnóstico presuntivo.

Proponer un esquema terapéutico médico.

Proponer tratamiento quirúrgico.

4.1. Consideraciones anestésicas.

4.2. Consideraciones de la anatomía quirúrgica.

4.3. Técnica/s quirúrgica elegida/s.

4.4. Cuidados posoperatorios.

Recomendaciones futuras a la propietaria.

Para esta actividad, el estudiante dispone de una semana e interactúa con el docente tutor, a través del foro o correo electrónico como espacio de comunicación.

Actividad de cierre:

Entrega escrita presentación individual de informe Subir archivo el último día de la semana en aula EVELIA/ Actividades individual.

Evaluación:

Evaluación docente del escrito, donde la intención comunicativa es texto descriptivo e informativo. Devolución del docente individual en aula EVELIA/ Actividades.

Contenidos:

Neoplasia mamaria. Mastectomía. Hernia inguinal Herniorrafia. Anestesia en geronte. Manejo paciente

Saberes previos:

En relación con la disciplina:

Anatomía quirúrgica de región inguinal y glándulas mamarias en perra.

Métodos complementarios diagnósticos

Fármacos: anestésicos, analgésicos, antibióticos, quimioterapia.

Concepto de neoplasia

Concepto de hernia

Webgrafía recomendada

<https://www.facebook.com/remevet1/>

Infografías

Monitoreo anestésico

<https://www.facebook.com/remevet1/photos/a.1526405160906283/2820444474835672/>

Drenaje linfático de glándulas mamarias

<https://www.facebook.com/remevet1/photos/a.1526405160906283/2814161868797266>

Libros

Anatomía veterinaria el perro y el gato. Stainley

https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/archivos/idAula91836940386/materiales/LIBROS/Atlas_en_color_de_anatoma_veterinaria._El_perro_y_del_gato_Stainley_Done.pdf

Cirugía Veterinaria en pequeños animales. Fossum

https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/archivos/idAula91836940386/materiales/LIBROS/fossum_completo.pdf

Protocolos anestésicos y manejo del dolor en pequeños animales. Reporte de caso. Otero

https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/archivos/idAula91836940386/materiales/LIBROS/Protocolos_anesteticos_y_manejo_del_dolor_en_pequenos_animales_reporte_de_casos_INCOMPLETO_162_de_256_paginas_-_Otero_Pablo_1.pdf

• Segunda semana

En aula virtual actividad sincrónica

Actividad de apertura:

Presentación caso oral asignado a un grupo de estudiantes por videoconferencia

Actividad de desarrollo:

Defensa oral, desarrollo de diagnóstico diferencial, anatomía quirúrgica, tratamiento y alternativas de técnicas quirúrgicas a realizar, cuidados del paciente; para lo cual el grupo de estudiantes trabajó la elaboración y presentación Power Point con tutor docente.

Actividad de cierre:

Interacción con pares y docentes. Conclusiones y consideraciones del caso. Producción. Ppt del grupo se socializa como material de estudio para todo el curso.

Evaluación:

Evaluación por pares competencia comunicación oral y preguntas metacognitivas del tema tratado, por formulario *Comentarios del grupo* que se envía por correo al finalizar cada presentación Disponible en:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfKQGaX3T4kJ1sR3dvMCacS0C0IPt2cobLZr1ZwgFVRzFz1Cg/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0&gxids=7757>

Evaluación docente con Rúbrica para evaluar una exposición en equipo. Disponible en:

<https://www.uv.mx/personal/tangarcia/files/2014/02/RubricaExposicionEquipo.pdf>

Link de interés

Neoplasia mamaria

<https://tumoresmamariosblog.wordpress.com/>

Patología mamaria

<https://www.redalyc.org/pdf/636/63653470034.pdf>

Video

Cómo hacer presentación Power Point

https://www.youtube.com/watch?v=UzAHubCqyHo&ab_channel=VideoMarketingViral

Nota: esta secuencia por semana, primera y segunda, se repite para los seis casos problema.

• Última semana del curso

En aula virtual actividad asincrónica.

Actividad de apertura:

Pautas de escritura Trabajo final escrito grupal del caso presentado oral con pautas y plazo de presentación Disponible en:

https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/archivos/idAula91836940386/materiales/PRESENTACION_DE_CASOS_COD_6301/Evaluacion_Trabajo_final_Cod_6301.pdf

Actividad de desarrollo:

Elaborar el escrito colaborativo del Trabajo final del caso presentado con tutor docente durante dos semanas.

Actividad de cierre:

Presentación de escrito grupal en aula EVELIA/ Actividades.

Evaluación:

Evaluación docente del Trabajo final escrito grupal, donde la intención comunicativa es la de un texto argumentativo.

Evaluación docente disciplinar y rubrica para el trabajo escrito final que se evaluó la estructura, organización, coherencia y comprensión

Evaluación docente con Rúbrica para evaluar un trabajo escrito. Disponible en:

http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=ShowRubric&rubric_id=2559688&

Valoración de fortalezas y debilidades de la propuesta

Los casos clínico quirúrgicos elaborados resultaron punto de partida, ejemplo de análisis o de síntesis para abordar los contenidos de la asignatura.

Los estudiantes activaron conocimientos previos, asumieron un compromiso frente a su aprendizaje, algunos consideraron que aprender con casos quirúrgicos *“lo teórico es mucho más eficiente y lo más parecido a la realidad que se puede hacer, para abordarlos desde el momento cero.”*, como también que *“los casos ayudan para ir ordenándonos y poder resolverlo por pasos.”*

La posibilidad de disponer de tiempo entre las actividades *“para pensar, repensar e informarnos más del caso para después poder aplicarlo en la resolución y en la presentación.”* fue estimado como positivo entre los estudiantes.

La propuesta de trabajo colaborativo y rol del docente tutor promovió trabajar sus diferencias y consensuar acuerdos. La reflexión ha sido también parte del trabajo: guías de aprendizaje, rúbricas y reflexiones individuales nos han ayudado a mirar el proceso, a pararnos a pensar qué es lo que estábamos haciendo y qué necesitábamos cambiar.

Cuando se trabaja en ABP, como lo menciona la bibliografía se tienen que considerar varios aspectos: ¿Qué queremos conseguir? ¿Qué tareas llevaremos a cabo para conseguirlo? ¿Qué herramientas necesitaremos? ¿Cómo tendremos que organizarnos? ¿Qué evaluamos? ¿Cómo evaluamos?

Además, el estudio de casos reales de una forma lógica y analítica propone al estudiante a recabar información de diversas fuentes, y a saber comunicarlas, aportando competencias transversales; con un tipo de tarea en la que tenga que manipular, contrastar y reflexionar sobre sus conocimientos, más que meramente *“decirlos”*.

Elaborar un trabajo escrito con fines académicos resultó una herramienta que favoreció el desarrollo del lenguaje y de aprendizajes significativos que puedan transferir a su contexto, por otro parte esta experiencia permitió transitar una enseñanza centrada en los estudiantes y en las competencias y habilidades básicas del perfil profesional.

Los docentes aprendimos junto a nuestros estudiantes a transitar la realidad y potenciarnos en nuestras prácticas pedagógicas.

Referencias bibliográficas

- Cerón, Carmen, Archundia, Etelvina, Beltrán, Beatriz, Cervantes, Patricia y Galindo, José Luis. (2015). Elaboración de una ontología para apoyar el diseño de secuencias didácticas basadas en competencias en la práctica del docente de educación media superior. *Research in Computing Science*, No 99. Pp.115-126. Disponible en: <https://bit.ly/30uqbm3>
- Díaz Barriga, Ángel. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 17, No 3. Pp. 11-33.
- Gómez, Bernardo. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, Vol. 8. Pp. 919. Disponible en: <https://bit.ly/1IVnYld>
- Lermada, C.S. (2007). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una experiencia pedagógica en medicina). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 6 (11). Disponible en: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/197/204>
- Lozano, A. (2005). El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor Pp..105. México: Trillas.
- Roca, L.J., Reguant, Á.M. y Canet, V.O. (2015). Aprendizaje Basado en Problemas, estudio de casos y metodología tradicional: una experiencia concreta en el grado de enfermería. *Rev. Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 196. Pp. 163-170. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.029>

- Santillán, Francisco. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 40, No 2. Pp. 1-5.
- Scallon, Gérard (1988) L'évaluation formative des apprentissages. Québec, Les presses de l'université de Laval
- Tobón, Sergio, Pimienta, Julio Herminio y García, Juan Antonio (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. 3ª ed. Naucalpán de Juárez: Pearson Educación. Pp.217.
- Vélez, Gisela (2004). Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.
- Vizcarro, Carmen y Juárez, Elvira. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? Pp. 17-36. En: García, Julia. El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Murcia. España. Universidad de Murcia.

Anexo

Anexo 1. Actividad presentación de caso con historia clínica N° 1. Caso Anita.



Descripción del caso. Se presenta a consulta un canino mestizo. El motivo de la consulta esta menos activa y ha perdido un poco de peso

1. Reseña: 'Anita' Canino. Mestizo. Hembra. Entera. 11 años de edad. Peso: 15 kg.

2. Anamnesis: Convive con un gato adulto y con otra perra, que es la hija de 4 años. Se alimenta con balanceado. Plan de vacunación solo contra rabia Última desparasitación hace un año. Últimamente, la dueña la nota menos activa, duerme más de lo normal y le parece que ha perdido un poco de peso, pero lo atribuye a la edad y falta de piezas dentales. Consumo de agua normal. Defeca normal en forma y frecuencia.

3. Examen Físico

3.1- Examen Objetivo General: Score corporal 2/5. Presenta mucosas pálidas. Linfonódulos superficiales normales. Frecuencia cardíaca 90. Frecuencia respiratoria 18. Temperatura corporal 38.5 C°. Auscultación cardíaca y respiratoria sin particularidades.

3.2- Examen Objetivo Particular A la inspección en zona abdominal se observan dos abultamientos: uno en región inguinal en zona de glándula mamaria V derecha que a la palpación es firme y lisa, a palpación profunda refiere dolor (Figura 1) y otro abultamiento en región pectoral en zona de glándula mamaria II izquierda que a la palpación es firme, con superficie rugosa (Figura 2).



Figura 1. Palpación región inguinal



Figura 2. Palpación región pectoral

Frente a los hallazgos clínicos encontrados durante el examen físico, el veterinario decide realizar métodos complementarios.

Responder:

1. ¿Qué haría o qué método complementario pedirías? Indicar y justificar la elección de cada método complementario indicado.
2. Mencionar los diagnósticos diferenciales y diagnóstico presuntivo.
3. Proponer un esquema terapéutico médico.
4. Proponer tratamiento quirúrgico.
 - 4.1. Consideraciones anestésicas.
 - 4.2. Consideraciones de la anatomía quirúrgica.
 - 4.3. Técnica/s quirúrgica elegida/s.
 - 4.4. Cuidados posoperatorios.
5. Recomendaciones futuras a la propietaria.

Volver a decir: enseñanza de la reformulación en trabajo social

*Analía Daniele, María Cecilia Maustrutto, Marcela Bonnet, Rebeca Cena,
Florencia Alaminos, y Sofía Rizzo*

Facultad de Ciencias Humanas

“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio”
Experiencia y pasión, Jorge Larrosa

Contextos

Suele ocurrir que las vivencias y los saberes que nutren las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas se hallan limitadas al espacio áulico. Estas experiencias vitales quedan relegadas a un lugar marginal y finalmente se pierden en el devenir de lo cotidiano. El espíritu que anima este escrito es precisamente el de propiciar una pausa, “una interrupción”, al decir de Larrosa (2003), que nos posibilite significar las acciones desarrolladas en el transcurso del Proyecto sobre Escritura y Lectura en las Disciplinas para Primeros Años de la carrera (PELPA). Así, más que presentar solo “resultados”, este relato tiene la intención de poner de relieve algunas circunstancias particulares que animaron a este proyecto, y de dar cuenta de nuevas inquietudes en torno a la alfabetización académica en el marco de la carrera Licenciatura en Trabajo Social perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas de nuestra universidad.

Una de las circunstancias a la que nos referimos es la reapertura relativamente reciente de la carrera en esta facultad, reapertura que se dio en el año 2013. Es relevante recordar que en 1979 la carrera se cierra a causa del último golpe de estado cívico-religioso-militar de 1976, al igual que en otros espacios, se censuró bibliografía y otros documentos de la época. Muchas voces fueron acalladas. A esto, entre otras cosas, por ejemplo, se suma la desaparición forzada y asesinato de una compañera estudiante. Estos y otros hechos nos marcan, hacen a nuestra historia institucional. Resulta relevante entonces detenerse a pensar cómo las comunidades discursivas y disciplinares en general, y nuestra carrera en particular, se encuentran atravesadas por una historia, por hechos que hacen a su pasado e inciden en su presente. Son espacios, sin dudas, de conquistas, de litigios, de disputas, siempre ideológicas. Esta nueva etapa de reapertura demanda más que nunca docentes y estudiantes críticos, con capacidad formadora y transformadora, que puedan intervenir como miembros activos de esta comunidad. Con este ánimo un grupo de profesoras de la carrera decidimos, en el marco de la convocatoria PELPA del año 2019, presentar el proyecto *Articulaciones entre lectura y escritura: la reformulación como habilidad transversal en la carrera de Trabajo Social*.

Aunque los recorridos académicos de quienes conformamos este equipo de trabajo no son todos iguales -Licenciadas en Trabajo Social en la mayoría de los casos, o Licenciada en Lengua y Literatura, en otro- la preocupación en torno a cómo incluir la enseñanza de la escritura académica en el marco de nuestras prácticas como docentes de esta carrera Licenciatura en Trabajo Social resultó ser una preocupación común entre nosotras. En tal sentido, y en consonancia con cierta redefinición del propio concepto de alfabetización académica de esta última década (Arnoux y Blanco, 2007; Bazerman, 2014; Carlini, 2002, 2005, 2013a y 2013b; Parodi, 2010; Navarro, 2017, entre muchos otros) no solo buscamos desarrollar en lxs estudiantes la habilidad para producir textos académicos ligados a estándares normativos generales, sino favorecer el aprendizaje, la enculturación disciplinar específica, en este caso, para el campo del Trabajo Social. De esta forma intentamos desarrollar también el tan ponderado potencial epistémico de la escritura (Alvarado, 2001). Es así que nos arrojamus al desafío de llevar adelante este impulso y canalizar nuestra energía para sistematizar y desentrañar -en el sentido de averiguar ¿cómo hacer? - para incorporar prácticas cotidianas de alfabetización en pos de potenciar en lxs estudiantes su formación académica disciplinar en varios espacios curriculares, y en distintas instancias de la carrera.

Pensamos este proyecto de una manera transversal, en tanto comprende desde el primer año hasta quinto año del plan de estudios correspondientes al año 2013. En total, son 160 estudiantes, aproximadamente, para quienes está destinada esta propuesta alfabetizadora. Lxs mismos se encuentran distribuidos en los años lectivos, de la siguiente manera: 60 estudiantes en la Asignatura Práctica de indagación e inserción profesional (segundo año); 50 estudiantes en las Asignaturas Teoría e intervención del trabajo social III y Políticas sociales (cuarto año); 50 estudiantes en la Asignatura Seminario de sistematización y redacción de TFL (quinto año).

Como equipo tenemos en claro nuestra preocupación compartida por la enseñanza de la escritura académica en la carrera y sabemos que las acciones alfabetizadoras deben ser transversales a lo largo de las distintas instancias de cursado. Así también creemos que las tareas de escritura en las que la reformulación es requerida a lxs estudiantes constituyen un desafío y muchas veces un obstáculo para todxs. Ahora bien, las preguntas que sobrevienen luego de estas reflexiones son:

- ¿Cómo hacer?
- ¿Qué acciones alfabetizadoras concretas que impliquen el ejercicio de la reformulación llevar adelante?
- ¿Con qué gradualidad?
- Y fundamentalmente, ¿Cómo lograr que la reformulación implique un ejercicio constitutivo de las tareas de escritura que solicitamos a los estudiantes, y no “un contenido más”?
- ¿Cómo conseguir que las tareas de escritura sean significativas, que realmente colaboren con la enculturación disciplinar de los estudiantes y favorezcan no sólo la reproducción, sino también la transformación del conocimiento?

Por supuesto, no tenemos respuestas acabadas a tantas preguntas, solo intentos.

Otras voces: la problemática de volver a decir

“...nadie habla por primera vez ante el silencio abismal del universo (...) todo hablante es un contestatario que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos o ajenos con los cuales su enunciado establece todo suerte de relaciones (se apoya en ellos, polemiza con ellos, los reproduce o simplemente los supone conocidos por su oyente)”

Como mencionamos, la problemática concreta que nos impulsó a trabajar las habilidades de reformulación de lxs estudiantes está ligada a nuestra práctica como docentes. Al transitar por las aulas observamos que lxs estudiantes se encuentran con importantes dificultades en el proceso de producción de textos complejos a partir de fuentes diversas. Si bien, en diferentes instancias áulicas se intentan propiciar espacios de reflexión acerca de los procesos de escritura, nos damos cuenta de que esto resulta insuficiente al momento de evaluar las producciones escritas. La sensación de frustración, negación y baja autoestima en lxs estudiantes ante las adversidades en su desempeño académico debido a dificultades de escritura complejiza el proceso de enseñanza aprendizaje tanto de los contenidos disciplinares específicos de la carrera, como al momento de incorporar al núcleo analítico herramientas epistemológicas de otras áreas. Este proceso se dificulta al observar que lxs estudiantes resuelven de manera acotada y a veces con escasa precisión el desarrollo de sus producciones. En ocasiones, manifiestan no poder explicar o justificar –depende lo solicitado en la consigna- conceptos a partir de fuentes diversas, o bien, lo realizan de un modo inadecuado. Esto pone en cuestión fuertemente el devenir de nuestro ejercicio como docentes, nos inquieta, y nos lleva a aumentar las diferentes estrategias pedagógicas al alcance en las materias. A generar y diversificar los canales comunicativos que afiancen el proceso continuo de enseñanza aprendizaje, como así también a allanar los caminos de acercamiento a las habilidades de lectura y escritura a través de la alfabetización académica.

¿Qué actividades implementamos para potenciar la habilidad de la reformulación en los estudiantes?

Las consignas y las respuestas

Una de las actividades relevantes que desarrollamos en la implementación del proyecto estuvo vinculada a la confección, interpretación y resolución de consignas de escritura, puesto que en estas respuestas se ponen en juego los procesos de reformulación de textos fuente que constituyen material de estudio vinculado a contenidos disciplinares. Seleccionamos esta actividad porque advertimos, al menos, dos aspectos centrales:

- a) La relevancia de las consignas en tanto guía para el lector y comprensión de los textos fuente trabajados en las asignaturas. Pues, las consignas vinculadas al trabajo con los textos disciplinares, permitieron orientar la identificación de la información relevante en el material de estudio. Se puso el acento en la representación de la tarea o problema que lxs estudiantes debían enfrentar en esa actividad de “volver a decir” los textos fuente: a quién se dirige y qué relación se guarda con ese destinatario o lector; qué género es el indicado o más adecuado en esa situación; cómo seleccionar y disponer la información según ese género; qué registro emplear; cuál es la relación con el destinatario; entre otros. Las diferentes operaciones solicitadas en las consignas involucraban diferentes tipos de reformulación como citar las fuentes (de manera directa o indirecta), comentarlas o parafrasearlas.
- b) La orientación en la comunicación docentes-estudiantes. Los trabajos áulicos y extra-áulicos, así como también las instancias evaluativas, suelen involucrar consignas que a modo de instrucciones guían diferentes operaciones o acciones sobre contenidos determinados.

El construir y explicar las consignas requirió un volver a pensar sobre aquello considerado como “lo obvio”. Particularmente, requirió volver sobre las consignas, su intención y su interpretación. Para ello se implementaron ejercicios donde se discutieron consignas y posibles interpretaciones de las mismas. Ese espacio de intercambio, diálogo e interpretación sirvió para poner en común y acordar no solamente la necesidad de trabajo con consignas completas y precisas, sino también que incluyeran el contenido temático y operaciones esperadas en su resolución. Con tal propósito, se trabajó sobre los componentes de las consignas advirtiendo contenido temático, operación solicita-

da y perspectiva teórica. Este ejercicio analítico permitió poner en común las diferentes perspectivas e interpretaciones y facilitó las instancias de trabajos prácticos y evaluación.

En términos de instancias significativas en el trabajo con consigna, podemos advertir tres ejes fundamentales: a) redacción de las consignas; b) ejercicio y práctica de interpretación; c) instancias evaluativas. Respecto a la redacción de las consignas, implicó por parte del equipo docente una reflexividad al momento de plantearlas. Incorporando en su redacción no solamente los diferentes componentes, sino prestando atención a qué tipo de operaciones serían solicitadas. Ello implicó un ejercicio y práctica de interpretación que fue acompañado en diferentes instancias. Es decir, un proceso que involucró a estudiantes y al equipo docente, en una tarea de re-interpretación y puesta en común del contenido temático, operación solicitada y perspectiva teórica. Por último, ello redundó en instancias de actividades prácticas y evaluativas más precisas y completas, tanto en su resolución como en su formulación.

Muchas veces damos por hecho cuando escribimos que las consignas son interpretadas con la misma finalidad con que son diseñadas y redactadas, pero en esta experiencia pudimos identificar que es necesario volver a pensarlas, y poder expresar cada una de ellas ya que esto genera mayor seguridad a los estudiantes, más si tenemos en cuenta los diversos factores que inciden en una situación de examen/evaluación como pueden ser los nervios y la inseguridad. Un ejercicio que llevamos a cabo fue, en el momento del examen, la lectura previa de cada una de las consignas. En esta instancia los estudiantes mostraron una “sensación” de alivio al revisarlas conjuntamente con los docentes, esto colaboró para poder calmar las ansiedades propias del momento, facilitando el proceso de interpretación de las mismas.

Consideramos que tomarnos el tiempo de explicar detalladamente cada consigna y lo que se solicita contribuye positivamente al momento del examen, genera un clima de mayor tranquilidad para los estudiantes y a su vez nos da seguridad en relación a la interpretación de las mismas. Lo que repercute positivamente en las tareas de reformulación de los textos fuente en las respuestas de los estudiantes. Este ejercicio también nos interpeló como docentes acerca del cómo formular/elaborar consignas, qué elementos se ponen en juego, como el qué y cómo evaluar. Creemos que estas acciones buscan garantizar los procesos metacognitivos, es decir aquellos procesos de revisión permanente de lo requerido en las actividades de escritura que solicitamos, y en las tareas de reformulación en las que los estudiantes “vuelven a decir” los conceptos estudiados en las teorías.

Producciones textuales complejas a partir de la reformulación y el cotejo de fuentes diversas

Otra de las actividades implementadas para destacar es la referida a las producciones textuales en las que los estudiantes deben reformular fuentes diversas. Como indicador inicial podemos decir que pocos estudiantes pudieron explicar qué entendían por realizar una puesta en relación, o un cotejo. Esto significó ya un primer problema a resolver dado que, a su vez, quienes lo explicaron daban respuestas diferentes y hasta contrapuestas: “comparar”; “hacer dialogar”; “resumir”; “hacer paralelos”. De esta propuesta podemos destacar:

- a. El momento de reflexividad que supone el reconocer la tarea de manera conjunta (docente-estudiantes), situación inicial que posibilita una lectura lúdica propia de la actitud inquieta de quien investiga.
- b. La relevancia de reconocer esta puesta en relación de diversas voces enunciativas que dan cuenta de la polifonía de los textos académicos. Identificar voces autorales, situaciones, pensamientos y establecer mediaciones intelectuales de acuerdo a posicionamientos teóricos-epistemológicos, éticos y políticos del campo profesional desde donde la/el estudiante se expresará al respecto.

La posibilidad de construir colectivamente la orientación de esta actividad, la cual resultó novedosa para los estudiantes, favoreció la puesta en común de estrategias de reformulación personales al momento de construir el cotejo de cada estudiante (en este caso de autores respecto a una temática

propia del campo disciplinar). El obstáculo de presentar en el cotejo de manera fraccionada la mirada de cada autor estuvo presente, como así también el “corte y pegue” de información fragmentada. Estas situaciones dieron lugar a la revisión de los escritos, a devoluciones áulicas y a nuevas construcciones a partir de ejercicios de reescritura. La actividad de escribir y reescribir, mediando intervenciones pedagógicas es altamente valorada por los estudiantes al momento de evaluar la actividad y, proponer como instancia de evaluaciones finales. El proceso de cotejar fuentes diversas es de importancia en términos de procesos intelectuales para la disciplina porque, dado su carácter eminentemente interventivo, realza la posibilidad de distinguir voces diversas y distintas alternativas de acción, selección de estrategias, capacidad reflexiva al momento de actuar. También habilita el campo de lo multidimensional propio del abordaje de lo social. Consideramos que esta serie de actividades en lo que compete a la lectura y escritura académica repercute de alto grado para la formación profesional, desempeño del egresado y fortalecimiento de la disciplina en el campo de las ciencias sociales.

Una mirada disciplinar

No queremos pasar por alto que este proceso de reinterpretación de voces diversas propias de las tareas de reformulación que se ponen en juego en la escritura académica posibilita al hablante volver sobre un discurso previo para formularlo de manera ajustada a sus intereses, y a sus intenciones comunicativas. El hecho de poder identificar voces y posicionamientos distintos y ponerlos en diálogo con el propio discurso cobra centralidad en la formación disciplinar del Trabajo Social. La mirada crítica se halla presente en el perfil profesional de los egresados de la UNRC. Profesionales con capacidad de analizar la complejidad de la realidad social, superar la inmediatez, desarrollar el sentido propositivo y autónomo, y el posicionamiento ético y político de su quehacer.

Además, asumir que las comunidades académicas y disciplinares se hallan atravesadas por posicionamientos que muchas veces entran en conflicto es asumir también la comprensión de la cuestión social (Castel, 1995; Donzelot, 2007) como expresión histórica de la conflictividad. Desde esta perspectiva, se logran enmarcar con claridad las relaciones entre intervención y realidad social, considerando la perspectiva de tres actores fundamentales: el Estado; los sujetos sociales y sus necesidades; el Trabajador Social con su saber profesional. Se trata asimismo de asumir un camino teórico-metodológico que permita comprender, interpretar y resignificar las particularidades que asume dicha conflictividad en cada espacio social específico, en vinculación a la mirada de los sujetos. Sólo así se podrán generar dispositivos profesionales que trasciendan el carácter inmediatista que ha caracterizado históricamente a la profesión. Al mismo tiempo, sostenemos que una profesión está constituida por un grupo social que logra tener un conocimiento específico que es producto del desarrollo de una competencia intelectual y un conocimiento técnico-operativo que los habilita a cumplir sus objetivos (Fuentes y Acevedo, 2013).

En tal sentido, resultan relevantes los aportes de Bourdieu (1995) en su desarrollo acerca de la reflexividad que supone una exploración sistemática de las “categorías de pensamiento pensadas que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento”. Consideramos que estas posibilidades que ofrece la habilidad de la reformulación en la escritura académica, entre otras, se encuentra la reflexividad crítica. Esta, a su vez, habilita la formación de un habitus reflexivo, tarea sumamente difícil por cierto en tanto implica considerar la posición de cada sujeto docente y estudiante en términos filosóficos, como capacidad de acción deliberada (Spasiuk y Balmaceda, 2014). Sujeto docente, en tanto implica permitirse cuestionar lo instituido acerca de las prácticas de enseñanza en este caso revisando los modos de implementar ciertas rutinas del hacer cotidiano de la práctica de enseñanza. Sujeto estudiante, le supone estar dispuestos a teorizar los sentidos comunes, a realizar una primera ruptura epistemológica para convertir en objeto de ciencia lo que aparece a nivel del sentido común y otorgarles una posibilidad de rupturas en los modos de expresar su sentido crítico.

Aportes finales

El conocimiento es un derecho universal por lo que las universidades públicas se constituyen en usinas imprescindibles para su sostenimiento y expansión, como así también para el acceso a tal conocimiento. El proceso de enseñanza-aprendizaje nos coloca en ese esfuerzo constante por vehicular metodologías, modalidades, hacer asequibles los recursos para ese acceso. Y esto, sin lugar a dudas, hace de los sujetos intervinientes protagonistas de ese camino en pos del desarrollo, innovación y transferencia de las ciencias, los saberes y las tecnologías. En este contexto, las acciones alfabetizadoras vinculadas a la lectura y la escritura disciplinar favorecen el acceso y permanencia de los estudiantes en los niveles de educación superior e inciden en la democratización del conocimiento.

De la experiencia transitada podemos observar que lxs estudiantes se vieron sorprendidos al analizar el componente de las consignas ya que, habitualmente, no reparaban en la distinción de lo que, por ejemplo, ciertas operaciones suponen como conceptualizar, definir, describir, cotejar, fundamentar, entre otras. A su vez, lxs estudiantes agradecieron la dedicación de este momento de la clase para la actividad de explicación y reflexión acerca de las consignas, y las actividades de producción a partir del cotejo de fuentes diversas. Valoraron positivamente lo transitado ya que consideran que contribuye en sus trabajos escritos, evaluaciones parciales, trabajos prácticos, etc.

Como equipo de trabajo docente interdisciplinario, evaluamos como valioso, necesario, enriquecedor, y cuestionador de nuestras prácticas docentes tanto el momento interno de trabajo reflexivo, como el compartido con lxs estudiantes, donde una vez más queda demostrado que “lo obvio” se vuelve revelador y posibilita nuevas sendas a transitar. También, nos parece importante destacar que el tiempo acotado, los recursos escasos (financieros, materiales, de tiempo y espacio), y la multiplicidad de tareas que implica la docencia creemos ocasionan importantes limitaciones y fragmentación de la tarea. Por eso, el esfuerzo, entrega, dedicación, coraje y el llevar adelante nuestro trabajo como docentes de la universidad pública es la contracara a estas limitaciones. Refuerza la apuesta por la alfabetización académica desde una mirada inclusiva tendiente a contemplar las heterogeneidades que atraviesan las comunidades académicas y disciplinares.

Por último, es relevante destacar que nos queda por transitar parte del proyecto actual para establecer de manera más acabada una evaluación y proyección; sin embargo, el trabajo interdisciplinario tan enriquecedor que llevamos adelante en este equipo esperamos poderlo proyectar con efecto multiplicador hacia el interior la carrera, teniendo en cuenta la coyuntura su reciente reapertura, como así también al resto del espacio universitario. Consideramos necesario continuar reforzando estas actividades que hacen de la escritura y la lectura académica prácticas formadoras y transformadoras del conocimiento y de los sujetos que habitan el nivel superior de educación.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, P. y Fuentes, P. (2013). La formación académica en la República Argentina: debates y desafíos. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad: Repetir o transformar. En: Lulú *Coquette*. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(1). Disponible en: <https://es.scribd.com/document/215759554/La-escritura-en-la-universidad-alvarado-cortes>
- Arnoux, E. (2009). *Pasajes. Enseñanza Superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestre, A. (2002) La reconstrucción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. En *Revista Signos*, n. 51-52, v35, Valparaíso, pp. 129-148.
- Arnoux, E.; Blanco, M. (2007). Cita, comentario y reformulación en la travesía de un fragmento del Nuevo Testamento. *Tópicos del Seminario*, 17, 63-87.

- Arnoux, E.; Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA. Disponible en <https://www.redalyc.org/html/594/59401704/>.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires : SigloXXI Editores.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En: F. Navarro (ed.), *Manual de escritura para las carreras de humanidades*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 11-16. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/305506211_Manual_de_escritura_para_carreras_de_humanidades
- Carlino P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de educación, volumen 12*, pp. 1-16.
- Carlino, P. (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, volumen 18*, pp. 355-381.
- Carlino, P. (2013b). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Larrosa, J. *Experiencia y pasión* (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona: Laertes.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En: R. Ibáñez y C. González (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 7-15.
- Novo, M. (2007). Los géneros académicos: La reformulación. En: M. Novo y P. Rosales, *La lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales*, Río Cuarto: UniRío, 155- 181.
- Padilla, C. (2013). Escritura en la escuela: Prólogo. En: F. Navarro y A. Revel Chion, *Escribir para aprender. Disciplinas y escrituras en la escuela secundaria*, Buenos Aires: Paidós, 19-21.
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago: Ariel/ Academia chilena de lengua.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires, Argentina: Cántaro.
- Spasiuk, G. Balmaceda, N.C. (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Posadas: EdUNAM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006). Escribir textos académicos en la universidad: Intervención didáctica y enfoques de los estudiantes. En M. Z. Lanz (Comp.), *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Ensayos y Experiencias* (pp. 23-38). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- El presente trabajo titulado “Volver a decir: enseñanza de la Reformulación en Trabajo Social” se enmarca en el Proyecto presentado y aprobado “Articulaciones entre lectura y escritura: la reformulación como habilidad transversal en la carrera de Trabajo Social” en la convocatoria PELPA 2018: Proyecto de Integración a la Cultura Universitaria –tercera etapa, a desarrollar en 2019/2020. SECRETARÍA ACADÉMICA de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO. Se cuenta con subsidio dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC.

Aprender para enseñar a leer y escribir en la universidad: una experiencia de formación con docentes de ciencias

*Marcelo Patricio Alcoba, Azucena Beatriz Alija,
Jimena Clerici y Natalia Picco*

Comisión Asesora PELPA- Secretaría Académica de la UNRC

Introducción

En el marco del fortalecimiento de las políticas de ingreso, contribuyendo a consolidar la educación pública, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) revisa y define permanentemente estrategias orientadas al mejoramiento de la enseñanza de grado. Una de ellas, alienta la participación de docentes en diplomaturas, especializaciones y maestrías vinculadas a la profesionalización del rol, así como también su participación en proyectos de investigación e innovación en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula universitaria. Particularmente, la lectura y la escritura han sido ejes fundamentales en cada una de las carreras de posgrado ofrecidas y en convocatorias académicas-institucionales. Más precisamente, desde el año 2015 la Secretaría Académica de la UNRC define lineamientos políticos-institucionales que invitan a los docentes a focalizar sus prácticas en de la enseñanza de la lectura y la escritura en los campos disciplinares. Estos lineamientos se concretan a través de las convocatorias a la presentación de Proyectos sobre Escritura y Lectura para los Primeros Años en las disciplinas de las diferentes carreras que se desarrollan en esta universidad (de aquí en adelante PELPA). Ello a partir del reconocimiento de la importancia que tienen estas habilidades para participar y aprender en las disciplinas ya que ambas son herramientas fundamentales en la apropiación y transformación del conocimiento.

El concepto de alfabetización académica, fundamento de las mencionadas convocatorias, comienza a instalarse en Argentina en los inicios del siglo XXI. A nivel nacional, las investigaciones de Paula Carlino fueron decisivas cuando en espacios universitarios comenzó a considerarse la idea de que la lectura y la escritura debían ser objeto de enseñanza. Estas prácticas de enseñanza consideradas ya no como un asunto remedial sino como responsabilidad de las instituciones educativas, y más precisamente de los docentes en sus aulas, compartiendo las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar. Siguiendo a Carlino (2005), se entiende a la alfabetización académica como un conjunto de nociones y estrategias que propician la integración en la cultura académica de los estudiantes de manera que ellos aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos que caracterizan las diversas asignaturas en la universidad (Vogliotti, 2017). A nivel institucional, en la UNRC diversos investigadores se han abocado al estudio de la lectura y escritura en los campos disciplinares tanto en lo relativo a los primeros años de la vida universitaria de los estudiantes como a la escritura profesional (Rosales y Vazquez de Aprá, 2011; Rosales y Novo, 2014; Escalera y Bonnet, 2014; Jakob, 2014, Boatto, Vélez, Bono, 2016).

La convocatoria de PELPA surgió, en principio, para las cátedras de primer año de todas las facultades de la UNRC. Sus principales objetivos refieren a generar un contexto institucional que facilite la integración de los aspirantes e ingresantes a las carreras, ampliar y profundizar la dimensión alfabetizadora crítica de las disciplinas de primer año como así también, alentar un trabajo interdisciplinar y colaborativo entre los equipos docentes. En sucesivas ediciones, se sumó la participación de asignaturas de segundo y tercer año e incorporó trabajos intercátedras. La IV

Convocatoria (2019) amplió su formato considerando la presentación de proyectos institucionales coordinados por las Secretarías Académicas de cada Facultad, agrupando en red a las asignaturas de primer año de las carreras de pregrado y grado; mientras que sostuvo la posibilidad de presentar proyectos en el marco de una asignatura aunque haciendo hincapié en trabajos interdisciplinarios, intercátedras y colaborativos entre docentes de la universidad y docentes de los últimos años de la escuela secundaria.

Otro rasgo identitario de estas convocatorias ha sido la articulación entre la política académica con instancias de formación, asesoramiento y acompañamiento a los docentes interesados en participar. En ese marco se creó, a partir de la primera convocatoria, una Comisión Asesora integrada por docentes de cada una de las facultades de la UNRC formados previamente en esta línea pedagógico-didáctica, junto a asesores pedagógicos y especialistas de la Secretaría Académica de la UNRC. La particularidad del trabajo de asesoramiento de esta Comisión está dada por la interdisciplinariedad de la misma, ya que para acompañar a los equipos docentes se consideran enriquecedores los aportes provenientes de las múltiples formaciones disciplinares de los integrantes de la Comisión. En concordancia con Lucarelli (2004), se concibe al asesoramiento como un trabajo interdisciplinario y colaborativo, y donde se plantea un acompañamiento mutuo entre los miembros de la comisión y los equipos docentes que participan de las convocatorias. Esta consideración permite entender la tarea de la Comisión como un trabajo colectivo en constante construcción. La Comisión funciona acompañando y asesorando a los docentes en la formulación y desarrollo de los proyectos, entendiendo que en el ámbito de la mejora de las prácticas educativas universitarias el asesoramiento juega un rol relevante en la animación y sostenimiento a los docentes (Lucarelli, 2012).

La tarea de la Comisión Asesora, parte del convencimiento de que alfabetizar académicamente implica un importante compromiso y predisposición por parte de los docentes universitarios, sobre todo de aquellos que dictan asignaturas en los primeros años de las carreras, ya que son quienes contactan tempranamente a los ingresantes con el campo disciplinar, aportando herramientas y referentes para enfrentar este nuevo desafío. A lo largo de cada una de las convocatorias, un número importante de docentes y cátedras de cada Facultad sostienen un interés creciente por participar en los proyectos PELPA, asumiendo necesario generar espacios al interior de sus asignaturas para favorecer las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes. Muchos docentes perciben que no poseen las herramientas pedagógicas necesarias para propiciar aprendizajes autorreflexivos de los ingresantes, en relación a la comprensión lectora y a la escritura desde una perspectiva crítica que permita el acceso a la cultura académica.

La situación descrita anteriormente no está generalizada, y muchas veces se contrapone con modos particulares de percibir la realidad del aula universitaria en relación a la lectura y a la escritura disciplinar. En algunos casos, los docentes sostienen que estas habilidades deben ser adquiridas y aprendidas en un nivel educativo previo, como el nivel secundario, y que no forman parte del contenido a enseñar en la universidad; otros asumen que los estudiantes universitarios leen y escriben los contenidos disciplinares como expertos y que no necesitan formación en estas habilidades. También, están aquellos que consideran que la lectura y la escritura de textos académicos deben enseñarse en la universidad, pero en talleres o módulos separados de las asignaturas, y a cargo de especialistas en la temática de alfabetización académica. En estos últimos tres escenarios hay una constante: el leer y el escribir están disociados de los procesos de comprensión de textos académicos cada vez más complejos que requieren de la orientación y el acompañamiento del docente experto.

Reconociendo el contexto precedentemente descrito, las autoridades a cargo de la gestión académica de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN) de la UNRC, preocupadas por esta diversidad de situaciones y en busca de promover la participación de los equipos docentes en este tipo de convocatorias, solicitaron a los integrantes de la Comisión el desarrollo de un taller de sensibilización para los docentes. En este trabajo se comparte la experiencia de formación llevada a cabo por la Comisión Asesora PELPA con un grupo de docentes de la mencionada unidad académica. En primer lugar, y a modo de contextualización del trabajo desarrollado, se

presentan los motivos por los cuales la Comisión fue invitada a realizar el taller. En segundo lugar, se describen los aspectos centrales y los detalles del trabajo desarrollado con los docentes participantes de dicho taller. Finalmente, se exponen algunas reflexiones sobre la experiencia vivida, así como también las posibles proyecciones de la Comisión en la tarea de acompañamiento docente.

Contextos para revisar el valor de la lectura y la escritura disciplinar y el rol docente

El espacio convocante

En el marco del proyecto PELPA Institucional “Hacia la construcción de experiencias de alfabetización académica y profesional en la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales” (Resol. 282/2019- CD), la Secretaria Académica y la Coordinadora de la Subsecretaría de Vinculación Educativa de la FCEFQyN (UNRC), convocaron a la Comisión Asesora PELPA para la realización de un taller de sensibilización y reflexión docente con la intención de fortalecer procesos de alfabetización académica.

Es significativo destacar que en esta unidad académica la formación disciplinar de los docentes presenta un importante grado de especificidad. Esto se profundiza a partir de las carreras de posgrado que integran su oferta académica y a través de la cual, una buena parte de los egresados, luego de su formación universitaria inicial, continúan vinculados con la Institución no solo formándose sino también integrando equipos docentes y participando en la enseñanza de grado. En este recorrido, perfeccionan su modo de hablar y escribir ciencias. Esta situación, que debiera obrar positivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no siempre resulta así y, en algunas ocasiones, se convierte en obstáculo. Lemke en “Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores”, expone al respecto:

Los profesores de ciencias pertenecen a una comunidad de personas que hablan el lenguaje de las ciencias. Los alumnos al menos por un largo tiempo, no lo hacen. Los profesores utilizan dicho lenguaje para dar sentido a cada tema de una manera particular. Los alumnos emplean su propio lenguaje para formar una visión del tema que puede ser muy diferente. Esta es la razón por la cual comunicar ciencia puede ser tan difícil. (Lemke, 1997, p.p.12-13)

Reconociendo esta situación, al planificar el taller, surgieron como interrogantes ¿cuán conscientes son los docentes de la FCEFQyN de esta problemática?, ¿es posible generar una situación en la cual los docentes perciban la fragilidad de sus estudiantes en relación al (des)conocimiento de los procesos de apropiación del conocimiento?, ¿de qué manera generar acciones que obren de disparadores para asumir tales problemáticas consciente y sensiblemente?, ¿qué modelos, estrategias y herramientas podrían contribuir a mejorar los procesos de lectura y escritura en el aula incidiendo positivamente en los aprendizajes y su comunicación?

Haciendo foco en estos interrogantes, se diseñó el Taller de concientización *¿Acompañamos los procesos de lectura y escritura en la Universidad?* en el que participaron 30 docentes de distintas disciplinas de primer año que representan prácticamente a todas las carreras de la Facultad.

Acerca del taller

Para el desarrollo de esta actividad de formación docente se decidió trabajar bajo la modalidad de taller, en tanto metodología de trabajo participativa y colaborativa, en la que se aprende mediante la realización de alguna actividad que se desarrolla de manera conjunta y en la que todos tienen que aportar para resolver situaciones concretas. El taller apunta a superar el hablar recapitulativo por un hacer productivo en el que se aprende haciendo y reflexionando (Ander Egg, 1990). Particularmente esta propuesta se planificó a partir de tres principios que orientaron las acciones:

- Poner a los docentes en situación de extranjeros (Frigerio, 2003; Kohan 2007), de extrañamiento frente al conocimiento (Vélez 2007) tal como se sienten los estudiantes cuando comienzan en la universidad o comienzan una nueva asignatura de la cual saben muy poco o casi nada.

En la obra *Educación y alteridad*, Frigerio (2003) señala que en las relaciones pedagógicas la figura del extranjero puede asumir diversas formas: los estudiantes son extranjeros para los docentes y éstos para los estudiantes. Se puede incluir aquí, el conocimiento y la cultura académica e institucional que también le resultan extranjeras a los estudiantes. Por su parte, Kohan (2007) en su libro *Infancia, política y pensamiento*, analiza el concepto de extranjero en relación a la infancia y presenta allí acepciones amplias que pueden extrapolarse aquí. La intención del taller fue invitar a los docentes a que se dejen habitar por la extranjería, se extrañen de sí mismos y salgan de la naturalidad de su disciplina. Kohan, dirá: “el extranjero no habla nuestra lengua, no puede comunicarse, es incapaz de entender nuestras costumbres, no conoce nuestra historia” (p. 10). En ese sentido, la intención fue situar a los docentes en situación de extranjería como “una condición para la acogida del otro en la relación pedagógica” (p. 13). El docente cuando enseña su disciplina, su lenguaje, sus modos discursivos, de comunicación, intenta reducir la distancia entre los estudiantes extranjeros a esas culturas.

- Recuperar la imagen, las consignas académicas, las preguntas y la reflexión sobre el propio aprendizaje, como elementos centrales en la construcción del conocimiento de las Ciencias Exactas.

En un estudio desarrollado en la UNRC en carreras de ciencias exactas se identificó que en la mayoría de los textos utilizados, los *recursos paratextuales* ocupan un lugar importante y con diferentes propósitos (Roldán, Rivarosa y di Stéfano, 2013). Particularmente, en el caso de las imágenes se señala que se encuentran presentes con intención de ilustrar lo que el texto principal explica u ofrecer información nueva y complementaria a la explicación del discurso central. Aunque principalmente la función que cumplen es la de reforzar explicaciones que se desarrollan en el cuerpo del discurso central, apoyando en un lenguaje diferente. En este sentido, las representaciones figurativas, señalan las autoras, funcionan como un lenguaje científico que los estudiantes deben aprender a utilizar. El uso de ese tipo de información requiere la puesta en marcha de procesos cognitivos más complejos para poder relacionarla al texto y comprender el desarrollo de la temática. Las imágenes científicas tienen sus propios códigos que simbolizan y representan contenidos que son necesarios interpretar. En base a esta información, en el taller las imágenes que se incluyeron fueron seleccionadas para permitir que no haya una sola lectura de lo visual sino que, por el contrario, permitan la generación de múltiples significados relacionados con las experiencias particulares de cada docente participante (Goldstein, 2013) y para posibilitar un trabajo de escritura a partir de la descripción.

Por otra parte, las *consignas escritas* suelen ser una de las formas habituales de presentar las actividades a los estudiantes. No obstante, como señalan Roldán, Vázquez y Rivarosa (2011) y Roldán (2015) es poco usual analizarlas o dedicar un tiempo para reflexionar y discutir sobre: ¿qué se pretende que aprendan los estudiantes al resolver una tarea que se ha diseñado?, ¿la consigna propuesta conduce a alcanzar los objetivos que se pretenden?, ¿los estudiantes interpretan de igual manera lo que se solicita?, ¿todos los docentes entienden del mismo modo lo que se espera como devolución? Las consignas que se proponen en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, señala Roldán (2015), son las herramientas que organizan y potencian las acciones cognitivas que ponen en marcha los estudiantes. En este sentido, en el taller se propuso trabajar sobre las consignas que se plantearon a los docentes: qué otra información debería incluir para ayudarlos, cómo aclarar información, qué otra información resultaría relevante que aparezca, etc.

Finalmente, en relación a los *procesos metacognitivos*, en las bases de la convocatoria a presentar proyectos PELPA se explicita que el proceso de alfabetizar no significa meramente la transmisión de un cierto tipo de saberes instrumentales divorciados del contenido de la disciplina sino que, además de la apropiación creativa de las convenciones del lenguaje escrito, implica un proceso de metacognición tanto personal como colectivo, a través del cual los estudiantes pueden hacer conscientes los procesos que ponen en juego en la lectura y la escritura de los contenidos. La explicitación de estos procesos permite la identificación de los obstáculos en la construcción de los conocimientos y una

valoración de los propios procedimientos que conlleva a regulaciones potenciadoras de acciones alternativas y superaciones (Bases de la convocatoria PELPA, 2019-Resol. Rectoral N° 1209/19). En el taller se ofrecieron espacios para reflexionar sobre los modos de aprender a trabajar con la lectura y la escritura en las disciplinas, sobre los procesos cognitivos implicados para dar respuestas a las consignas, sobre los conocimientos previos necesarios para poder completar la tarea, entre otros aspectos.

- Modelizar/proponer modelos/ejemplos para trabajar la lectura y la escritura, y la metacognición (Alcoba, 2017).

La propuesta de modelizar remite a la idea de que un lector experto, como el docente, puede obrar modelando la lectura de manera de orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre cómo lee un lector experto y motivarlos a que practiquen ese tipo de lectura y autoevalúen sus habilidades en ese tipo de aprendizaje. En la práctica, esto se logra cuando, por ejemplo, el docente lee a sus alumnos el fragmento de un texto, y atenúa a propósito su ritmo lector en algunas partes del mismo, reflexiona en voz alta que lo ha hecho para comprenderlo mejor, explicita las estrategias que pone en juego para identificar y comprender el significado del texto. De similar manera se puede orientar en la escritura. En este sentido, en el taller se trabajó de esa forma con cada una de las consignas, de manera de proponer ejemplos para trabajar en el aula.

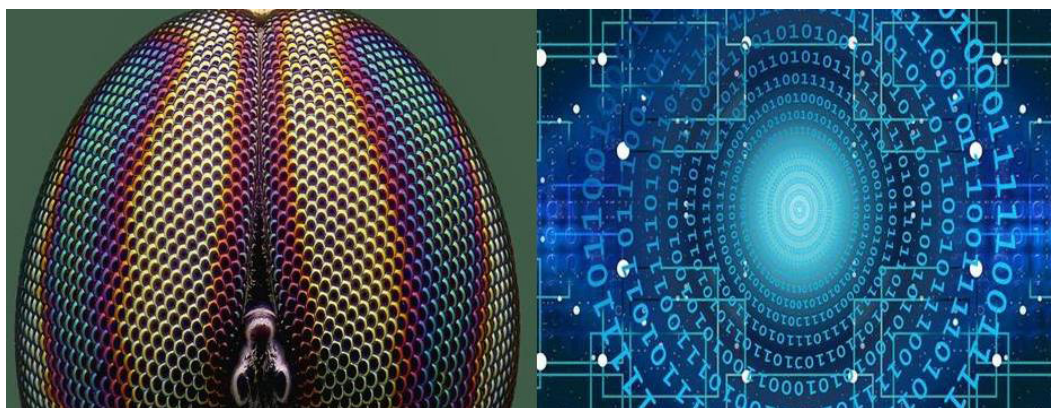
En virtud de los principios orientadores presentados, el taller se diseñó con el propósito general de promover un clima de reflexión y debate sobre la alfabetización académica entre el grupo de docentes participantes del espacio. Como propósitos específicos se buscó situar a los docentes en una experiencia que implique leer y escribir en una disciplina desconocida; que tomaran conocimiento de la relevancia que tiene la enseñanza de los procesos de lectura y escritura disciplinar y que reconocieran la importancia de la formación docente en alfabetización académica.

La puesta en marcha

El taller se organizó en dos grandes momentos: el primero concebido como de sensibilización, discusión y reflexión; y el segundo, de aportes teóricos y síntesis.

En el primer momento se propuso conformar grupos de docentes que fueran del mismo campo disciplinar o afines. A cada grupo se les entregaron imágenes desconocidas para ellos, de campos disciplinares diferentes a los de su formación profesional. Además, se trató de imágenes que no contenían ninguna información adicional, sin ningún apoyo escrito o referencias (Figura 1).

Figura 1: Ejemplos de imágenes ofrecidas a los docentes en el taller



Nota: Reproducido de Pixabay, (<https://pixabay.com/es>). Obras de Dominio Público

Con este material, se les solicitó a los grupos que observaran las imágenes y que realizaran, por escrito, una descripción de las mismas. Al mismo tiempo se les solicitó que registraran, por un lado, las herramientas y recursos a los que recurrieron para describirlas, que den cuenta de las dificultades que se les presentaron al momento de resolver la tarea, el tiempo que les llevó, el grado de dificultad que representó la tarea para cada uno y los motivos a los que les atribuyeron esas dificultades. Por otro lado, se les solicitó que formularan preguntas a los coordinadores del taller, cuestionamientos que orientaran el desarrollo de la tarea. Todo ello con la intención de trabajar interpretación de consignas, escritura académica y procesos de metacognición.

Luego de esta instancia de descripción y registro, se socializaron las producciones realizadas. A continuación, se entregó a cada grupo información complementaria de la imagen (referencias, leyenda, texto, etc.) para que relean y reelaboren la descripción inicial a la luz de la nueva información. Nuevamente se solicitó analizar y registrar lo que la nueva información aportó: ¿contribuyó a mejorar su descripción?, ¿identificaron alguna relación entre el texto provisto y la información visual?, ¿qué otras preguntas formularían al docente para avanzar en la tarea?, ¿qué hubieran necesitado que el docente les anticipara al momento de recibir la consigna? Nuevamente el propósito fue trabajar en torno a la importancia de las consignas para aprender, los procesos de reformulación y reescritura académica y procesos de metacognición.

Seguidamente, cada grupo intercambió las imágenes y descripciones realizadas con otros grupos con conocimiento sobre la temática de la imagen. La intención fue que los expertos aportaran alguna información adicional que completara la descripción, y que analizaran y valoraran las producciones en relación a lo solicitado y la pertinencia de las preguntas realizadas al especialista. La puesta en común giró en torno a estos tópicos.

Finalmente se propuso un momento de discusión grupal sobre los principios que orientaron esta actividad. En ese sentido, las actividades desarrolladas en este primer bloque de trabajo permitieron, por un lado, que los docentes experimenten lo que sienten los estudiantes cuando se enfrentan a textos, actividades de lecturas y escritura que son nuevas para ellos con todas las dificultades que ello significa. Por otro lado, permitió pensar en las maneras en que presentamos las consignas o tareas: de manera descontextualizada y sin información, o dando por supuesto que todos los actores entenderemos lo mismo frente a lo solicitado, en este caso particular por ejemplo qué significa describir en el campo disciplinar. También posibilitó trabajar en la formulación de preguntas para aprender y permitió ejemplificar una manera de trabajar la metacognición con los estudiantes y advertir las dificultades de esta tarea y la necesidad de trabajar por escrito estas reflexiones de modo de objetivarlas y convertirlas en objeto de análisis para seguir aprendiendo.

En un segundo momento del taller, se presentaron nociones vinculadas a la alfabetización académica dejando plasmado el posicionamiento teórico al respecto. En esta dirección se señaló que no se entiende como una propuesta para remediar la *mala* formación de quienes llegan a la universidad; y que no significa transmitir un saber elemental (leer y escribir), separado de los contenidos sustantivos de las materias, transferible a cualquier asignatura. Por el contrario, como se viene señalando, se entiende a la alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Se trata de propuestas que posibilitan un proceso por el cual el estudiante llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Reflexiones sobre la experiencia y proyecciones

Intentar dar un cierre a este escrito llevó a pensar en los distintos momentos de la formación docente –desde la planificación hasta el desarrollo y valoración de la misma– como así también en el papel de la comisión en las distintas convocatorias.

Una primera reflexión se relaciona, entonces, con el diseño y planificación del taller, los acuerdos sobre los principios y formas de trabajo propuestos. En este sentido, desde el equipo de trabajo se reconoce la importancia de proponer actividades que ofrezcan situaciones/actividades con ejemplos concretos sobre las formas posibles de trabajar la lectura y la escritura; que permitan a los participantes ponerse en un papel protagónico de acción y reflexión sobre esas propuestas; que permitan discutir y proyectar secuencias concretas de enseñanza. En esta dirección, se cree que el taller permitió que los docentes participantes pudieran identificar estrategias para diseñar propuestas pedagógicas que abran las puertas de la cultura de la disciplina que enseñan, de manera que permitan a los estudiantes que provienen de “otras culturas” ingresar a la de cada disciplina.

Una segunda reflexión lleva a detenerse en el desarrollo del taller. Resulta significativo señalar que participó un número importante de docentes, de distintas carreras y con distintos cargos. Asimismo, es de destacar que participaron docentes a cargo de la gestión, lo que da cuenta de la importancia y el valor que se le asigna a estas tareas. Durante el taller los docentes participaron activa y comprometidamente, reflexionando sobre cada una de las propuestas que se plantearon y exponiendo sus inquietudes. A su vez, resaltaron que el clima de confianza que se logró entre los participantes y los miembros de la Comisión permitió generar un espacio de reflexión genuino donde cada docente pudo repensar su propia formación y plantear sus inquietudes, problemáticas y dificultades sin sentirse observado ni juzgado. Finalmente, valoraron positivamente la posibilidad de poder reflexionar sobre sus propias prácticas de alfabetización académica y resaltaron la necesidad de un trabajo colaborativo para llevar adelante una mejor tarea educativa.

Una tercera reflexión, y para cerrar, se centra en el papel de la Comisión en el acompañamiento en las convocatorias. Desde la Comisión Asesora se tiene la convicción sobre la importancia de este tipo de actividades y se valora que se promuevan espacios institucionales que convoquen a los docentes a revisar y pensar en nuevas propuestas de enseñanza. Ahora bien, se reconoce que estas son acciones de acompañamiento inicial a los proyectos o propuestas, acciones de cierta manera asistémicas y aisladas, que no permiten un contacto sostenido con los equipos docentes participantes. En este sentido, una inquietud que se presenta a los integrantes de la Comisión está vinculada con las posibilidades de sostener vínculos con los equipos de manera tal de conocer cómo han incidido estas propuestas de formación en sus prácticas, qué aspectos de la enseñanza han podido revisar, qué nuevas cuestiones vinculadas a la enseñanza han podido pensar. Y realizar, en esa dirección, acciones genuinas de acompañamiento y evaluación de los proyectos que los docentes proponen. Además, de ser posible en términos de factibilidad, resultaría interesante pensar en espacios de formación para los distintos campos disciplinares. Espacios que actúen como dinamizadores y movilizados de nuevas propuestas de enseñanza centradas en la lectura y escritura. Esto requiere (se considera que es necesario) seguir pensando en instancias de discusión y formación al interior de la comisión, que permitan ampliar nuestras miradas sobre la formación docente y la alfabetización académica.

Referencias bibliográficas

- Alcoba, M. (2017). Leer y escribir química: retos para construir el oficio de estudiante. en Amieva, R. y Vázquez, A. (Coord). *Leer y escribir en las disciplinas: diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias* (pp. 12-31). UNRC. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/08/978-987-688-203-3.pdf>
- Aparici Marino, R. y García Matilla, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Ediciones de la Torre, Madrid
- Boatto, Y.; Vélez, G. y Bono, A. (2016). Aprendizaje a partir de la lectura en el primer año universitario. Transacciones entre estudiantes lectores, textos académicos y situaciones de lectura en la universidad. En Vázquez, A. (Coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas* UNRC. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-165-4.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (1ª edición). Fondo de Cultura Económica

- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen 18 (57). (p.p. 355-381). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Escalarea, L. y Bonnet, M. (2014). Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. Una enseñanza posible, una responsabilidad compartida. En P. Rosales y M. C. Novo Comps. (2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Noveduc.
- Frigerio, G. (2003). Las figuras del extranjero y algunas resonancias. En G. Frigerio, et. al. (2003). *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Noveduc
- Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Edinumen/CUP. Madrid
- Jakob, I. (2014). Las prácticas de lectura y escritura en la universidad: aprendizaje disciplinario y conformación subjetiva. En P. Rosales y M. C. Novo Comps. (2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Noveduc
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós
- Lucarelli, E. (2004). El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. En E. Lucarelli (comp.) *El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós
- Lucarelli, E. (2012). Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias, en: Lucarelli, E. y C. Finkelstein, *El asesor pedagógico en la universidad*, 2012, Miño y Dávila
- Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012). *El asesor pedagógico en la universidad*. Miño y Dávila
- Picchio R. y Placci, G. (2019). La enseñanza del inglés en la universidad: planificando aportes a la alfabetización académica. *Contextos de Educación*, Número 27. (pp. 65-75) <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1000>
- Roldán, C. (2015). Las tareas de escritura universitarias en ciencias como objeto de reflexión e investigación. En A. Rivarosa, A. L. De Longhi y A. Aduriz Bravo. *La investigación educativa en ciencias. Modelos e historias de práctica*. UNRC. <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/la-investigacion-educativa-ciencias/>
- Roldán, C., Rivarosa, A. y di Stefano, M. (2013). *El desafío de leer y comprender en Ciencias. Características de los textos universitarios en Biología*. (pp. 844-849). https://www.researchgate.net/publication/282655990_El_desafio_de_leer_Roldan-Rivarosa-di_Stefano/citation/download
- Roldán, C., Vázquez, A. y Rivarosa, A. (2011) Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 55/3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688200>
- Rosales, P. y Jakob, I. (2014). Intervenciones didácticas para enseñar a leer en el aula universitaria. De leer para controlar la guía a compartir la lectura. En P. Rosales y M. C. Novo Comps. (2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Noveduc.
- Rosales, P. y M. C. Novo Comps. (2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Noveduc.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). *Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes*. Contextos de Educación. UNRC. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/rosales-vazquez.html>
- Vélez, G. (2007). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. En Rivarosa, A. (2007) *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/1445>
- Vogliotti, A. (2017). Asesoramiento pedagógico y evaluación formativa de proyectos innovadores para una formación inclusiva. En *Contextos de Educación* Año 17 -N° 23.(pp. 43-50) <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/532>

Alfabetización académica

Prácticas de lectura y escritura en la UNRC

Carolina Roldán, María L. Ledesma y Jimena Clerici (Comps.)

La presente compilación, gestada y desarrollada desde la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, reúne propuestas de alfabetización académica construidas por equipos docentes y estudiantes de diferentes facultades y áreas de la universidad. Algunas de estas fueron llevadas a cabo en el marco de convocatorias institucionales, aunque también se incluyen escritos sobre experiencias alfabetizadoras que, sin enmarcarse en ellas, constituyen buenas prácticas de enseñanza sobre lectura y escritura en diferentes campos disciplinares. Destinados a abordar esta temática central en la educación superior, se generan conocimientos tendientes a enriquecer los saberes sobre la alfabetización académica, fomentar nuevas prácticas de enseñanza y promover cambios sustantivos en la formación universitaria.

colección

iPyC

En consonancia con su condición pública, en la UNRC la publicación de innovaciones constituye una práctica frecuente. Hay una disposición institucional para dar a conocer de manera abierta y generalizada las diversas producciones, tanto en el plano académico de la formación como en el ámbito de la investigación y la vinculación con los diversos contextos socioculturales y comunitarios. Se manifiesta permanentemente el interés por compartir, por hacer conocer, por visibilizar al trabajo, sus procesos y resultados; hacerlos públicos no solo para ser conocidos, sino también para que aporten al pensamiento y a la mejora y recepten las contribuciones del contexto.