

Cernusco Carreras, Carolina María

La alfabetización académica en el marco de las propuestas didácticas de la licenciatura en pedagogía social: Universidad Provincial de Córdoba. "Que dicen y hacen los profesores y estudiantes"

**Tesis para la obtención del título de posgrado de
Maestría en Investigación Educativa**

Directora: Rivarosa, Alcira

Co-Directora: Astudillo, Carola

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



**LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN EL MARCO DE LAS PROPUESTAS
DIDÁCTICAS DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA SOCIAL**

-UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA-

“qué dicen y hacen los profesores y los estudiantes”



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA

Universidad Jesuita

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Trabajo Final

**LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN EL MARCO DE LAS PROPUESTAS
DIDÁCTICAS DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA SOCIAL**

-UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA-

“qué dicen y hacen los profesores y los estudiantes”

Maestranda: Lic. Carolina Cernusco

Directora: Dra. Alcira Rivarosa

Co – directora: Dra Carola Astudillo

2019

A mi familia

Mi marido Guillermo por la infinita paciencia y el permanente sostén a lo largo de este extenso camino.

Mis hijas Felicitas y Justina por comprender la importancia de este trabajo para mí.

A Alcira por su inmensa generosidad y constante motivación para concluir esta investigación. ¡Gracias por enseñarme a transitar este camino con confianza y entusiasmo!.

A Carola por la luz que supo dar en el momento justo.

A la directora y coordinadora de la carrera de pedagogía social quienes abrieron tan generosamente las puertas facilitando mi trabajo en todo momento.

Y a los profesores y estudiantes de la carrera por su importante participación haciendo posible mi trabajo.

Índice

Introducción	8
CAPÍTULO 1: Referentes teóricos	15
1.1 La lectura y la escritura como objeto de investigaciones	16
1.2 Aprender en la universidad: el ingreso a la comunidad académica	21
1.2.1 La alfabetización académica: hacia una conceptualización	24
1.2.2 Los géneros académicos científicos y profesionales/manuales escolares ...	26
1.3 Las prácticas de lectura y escritura y el aprendizaje	33
1.3.1 Las prácticas de lectura: algunas conceptualizaciones	34
1.3.2 Las prácticas de escritura: algunas conceptualizaciones	40
1.3.3 La relación entre la lectura y la escritura y el aprendizaje	46
1.4 La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad: algunos conceptos centrales	49
1.4.1 El sistema didáctico: el lugar de las prácticas de lectura y escritura, del estudiante y el profesor	52
1.4.2 El profesor mediador de prácticas de lectura y escritura. Actividades y consignas	55
CAPÍTULO 2: El Proceso Metodológico	59
2.1 Metodología de la investigación	59
2.2 Breve referencia a la historia institucional del contexto de la investigación	59
2.3 Perfil epistémico de la carrera	61
2.4 Diseño de la investigación	63
2.4.1 Problema y objetivos de la investigación	65
2.4.2 Objetivo general	65
2.4.3 Objetivos específicos	65
2.4.4 Momentos del proceso metodológico	66
CAPÍTULO 3: Resultados y discusión	76
Parte I: La voz de los profesores	78
3.1 Presentación de la voz de los profesores	79
3.2 Características del grupo de profesores que participó en la investigación	80
3.3 Las primeras voces en relación a la lectura y escritura	80
3.3.1 La lectura y la escritura tema de interés en la carrera de pedagogía Social ...	80
3.3.2 Prácticas de lectura y escritura como herramientas de aprendizaje	89
3.3.3 Importancia de la lectura y la escritura en el ámbito universitario	93

3.3.4 Capacitación para promover la alfabetización académica	96
3.4 Las voces adquieren profundidad en relación a las prácticas de lectura y escritura .	101
3.4.1 Prácticas de lectura	101
3.4.2 Prácticas de escritura	129
3.5 Materiales internos de las cátedras: actividades de lectura y escritura	146
3.5.1 Actividades de lectura	147
3.5.2 Actividades de escritura	153
Parte II: La voz de los estudiantes	160
3.6 Presentación de la voz de los estudiantes	161
3.7 Características de los estudiantes que participaron de la investigación	162
3.8 Las prácticas de lectura que realizan los estudiantes	162
3.8.1 Campo de la pedagogía social	162
3.8.2 “Abre la mente”	165
3.8.3 “Nos mandan al muere”	170
3.8.4 Dificultades en la lectura.....	176
3.9 Las prácticas de escritura que realizan los estudiantes	181
3.9.1 Escribiendo en las cátedras	181
3.9.2 “Queda como legado”	193
3.9.3 “Parece que les entra por los ojos”	199
3.9.4 Dificultades en la escritura	202
Parte III: La voz de la directora de la carrera	207
3.10 Presentación de la voz de la directora de la carrera	207
3.11 Creación de la carrera	207
3.12 Campo de la pedagogía social	209
CAPÍTULO 4: Consideraciones finales	212
4.1 Consideraciones teóricas	212
4.1.1 Prácticas de lectura	214
4.1.2..Prácticas de escritura	215
4.2 Consideraciones metodológicas	219
4.3 Recomendaciones institucionales	221
4.4 Recomendaciones didácticas	222
4.5 Líneas futuras de investigación	223
Referencias Bibliográficas	225

INTRODUCCIÓN

El ingreso y permanencia del estudiante a la universidad se asemeja a un viajero que llega por primera vez a un país desconocido y busca establecerse. Así como el viajero debe aprender el nuevo idioma y las costumbres a fin de interactuar con los habitantes del lugar; el estudiante si quiere ingresar y pertenecer a la comunidad académica, tendrá que llevar a cabo un proceso de aprendizaje de las formas del lenguaje propias de dicha comunidad.

La capacidad de leer y escribir textos académicos se convertirá para el estudiante en una competencia clave y necesaria para transitar exitosamente los estudios universitarios. Las formas de leer y escribir que se demandarán en la universidad presentan características y exigencias específicas, diferentes a las formas de leer y escribir a la que los estudiantes estaban habituados en la enseñanza secundaria. Aprender estas nuevas formas, propias del ámbito académico representan un gran desafío para el estudiante.

Esto supone concebir a la lectura y a la escritura como prácticas no generalizables, es decir que no existe una sola forma de leer y escribir, que una vez que se han aprendido pueden utilizarse en cualquier situación y en cualquier contexto. Por lo contrario, implica reconocer que cada campo disciplinar, como comunidad discursiva, posee códigos y convenciones que regulan las prácticas del lenguaje.

Más que habilidades comunicativas que pueden aprenderse independientemente del campo disciplinar, la lectura y la escritura deben ser consideradas prácticas contextualizadas. Así aprender psicología, pedagogía, o filosofía es aprender a leer y escribir como leen y escriben los psicólogos, pedagogos y filósofos. A medida que el estudiante se apropia de las prácticas discursivas, aprende también las formas de hablar, argumentar y pensar propias de la cultura académica y de cada campo disciplinar a estudiar.

Al respecto numerosas investigaciones (Arnoux, Carlino, Di Estéfano, Pereira, Nogueira, 2005, 2007; Vázquez, Rosales, Pelliza, Astudillo, 2005; Castelló, Bañalez Faz, Vega López, 2011; Carlino, 2004; Vázquez, 2014) señalan que la lectura y la escritura exigidas en la universidad se aprenden ante la demanda de producción textual y de lectura de textos propios de cada materia. Frente a ello no es de esperar que el estudiante universitario aprenda por sí sólo estos modos particulares de leer y escribir; lo cual se logrará en la medida que cuente con algún tipo de orientación y apoyo por parte de sus profesores.

Esto plantea la importancia de la presencia de profesores que asuman el compromiso y la responsabilidad de promover la alfabetización académica desde el interior de sus cátedras. La alfabetización refiere a un concepto proveniente del contexto anglosajón que se ha venido desarrollando desde hace más de una década y de acuerdo a Carlino se define “como el

conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender” (2005, p. 13). De este modo refiere a las prácticas discursivas específicas del ámbito académico, pero al mismo tiempo a la posibilidad de formar parte de la comunidad académica-científica y/o profesional a través del aprendizaje de ciertas convenciones acordadas internamente por lo miembros de la misma.

Convertirse en un estudiante universitario no es tarea sencilla, no se realiza de manera espontánea y natural, sino aprendiendo de lo que los miembros de esa comunidad están dispuestos a enseñar. En este sentido los profesores como expertos de la disciplina que enseñan y miembros de la comunidad académica de la que participan a través de sus prácticas de lectoescritura, jugarán un papel fundamental en la medida que diseñen propuestas didácticas que contemplen no solo la enseñanza de los contenidos disciplinarios de su materia, sino también de las prácticas discursivas características de la misma; ya que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual” (Bogel y Hjartshoj, 1984, citado en Carlino, 2005, p. 12).

Así el estudiante para aprender los contenidos tiene que construirlos y reconstruirlos a través de variadas instancias en donde la lectura y la escritura juegan un papel muy importante, puesto que por medio de ellas se accede y se transforman los conocimientos. Hacerse cargo de la alfabetización académica en la universidad es posibilitar el aprendizaje en los estudiantes.

Desde este marco surgieron diversos interrogantes tales como: ¿qué actividades de lectura y escritura presentan los profesores en la universidad a sus estudiantes para abordar los contenidos de las materias?, ¿qué importancia le otorgan los profesores y estudiantes a la lectura y a la escritura?, ¿cómo se conciben y qué características adoptan hacia el interior de las distintas cátedras las prácticas de lectura y escritura?, ¿se las reconoce como herramientas de aprendizaje?, ¿qué se lee y escribe en la universidad?, ¿qué tipo de acompañamientos les brindan los profesores a los estudiantes?, ¿Qué tipos de textos les solicitan los profesores que escriban a sus estudiantes?.

Estos interrogantes son los que llevaron a iniciar la presente investigación, que se realizó en la carrera de Pedagogía Social, en la Facultad de Educación y Salud, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba. La misma se enmarca en la tesis de maestría que se titula: La alfabetización académica en el marco de las propuestas didácticas de la licenciatura

de pedagogía social Universidad Provincial de Córdoba. *“qué dicen y hacen los profesores y los estudiantes”*.

A través de este estudio se buscó conocer y caracterizar las actividades de lectura y escritura que los profesores de la carrera de pedagogía social diseñan. Se concibe así a la lectura y a la escritura como poderosas herramientas para el aprendizaje en la universidad. Se trata de prácticas que están íntimamente relacionadas, son procesos interdependientes, y están “en constante interrelación, una lleva indefectiblemente a la otra y existe entre ellas un enriquecimiento mutuo (...)” (Caldera & Bermúdez, 2007, p. 249). Esto pone de manifiesto la necesidad que en la universidad estas prácticas se incorporen y se integren a través de procesos de alfabetización académica, ya que el estudiante deberá recurrir a ellas una y otra vez.

Así mismo se centró el interés en indagar los materiales de lectura a los cuales acceden los estudiantes, teniendo en cuenta que los mismos les permiten conocer y apropiarse de los conocimientos, de diferentes enfoques y perspectivas de la realidad y de los sujetos objeto de su intervención profesional futura.

De esta manera se profundizó el análisis identificando los diferentes géneros discursivos que se les solicita elaborar a los estudiantes a lo largo del proceso de formación. Esto reviste una gran importancia, ya que para aprender los contenidos de las materias los estudiantes deben escribir; “no hay apropiación de ideas sin elaboración y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos” (Scardamalia y Bereiter, 1985, citado en Carlino. 2001).

Es también a través de la producción textual como los estudiantes se van apropiando de prácticas de escritura propias de la comunidad académica-científica y/o profesional dentro de la cual se producen, circulan y se legitiman los conocimientos respondiendo a ciertas convenciones compartidas por los miembros de dichas comunidades.

En relación a estas actividades de lectura y escritura también se buscó describir y caracterizar la existencia de consignas e instancias de acompañamiento que los profesores brindan a los estudiantes. La presencia de consignas adquiere un carácter fundamental puesto que “constituyen un texto que organiza las acciones en los estudiantes [y su] formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar” (Riestra, 2002, p. 56). Así éstas posibilitan el encuentro entre las expectativas de los profesores y lo que los estudiantes consideran que se les demanda, generando un marco de referencia compartido y evitando posibles dificultades o fracasos.

Las consigas junto a los espacios de acompañamiento, revisión y corrección permiten al estudiante tomar conciencia del proceso de recursividad de la escritura a través de los diferentes momentos de generación de ideas, puesta en texto y corrección. A través de estos momentos el profesor en posición del sujeto más competente asiste y orienta al estudiante-aprendiz en la construcción de significados, en la resolución de interrogantes del problema retórico, en la corrección de las inadecuaciones del texto, contribuyendo a la búsqueda del mejoramiento del mismo.

Para arribar a estos objetivos se adoptó un diseño cualitativo interpretativo tendiente a captar la realidad desde su contexto natural, a través de aproximaciones sucesivas que buscaron interpretar y comprender los significados del “*decir y hacer*” de los profesores y estudiantes de la carrera en relación a las prácticas de lectura y escritura.

En este sentido el presente estudio cobra importancia, por un lado, porque la problemática en relación a la alfabetización académica es un tema que en los últimos 15 años en nuestro país se ha instalado. En el contexto nacional las universidades argentinas, han venido implementando distintos programas, proyectos y estrategias tendientes a posibilitar la inserción de los estudiantes a la cultura académica. Y por otro lado en mi experiencia docente en el Nivel Superior (profesora del Instituto Superior Dr. Domingo Cabred) y actualmente profesora en la Facultad de Educación y Salud, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), he venido advirtiendo una gran preocupación por esta temática; la que debo reconocer, renovó interés a partir de esta nueva realidad: pertenecer a la Universidad Provincial de Córdoba. Frente a esto se plantea como fundamental la formación de los estudiantes en competencias referidas a la lecto-escritura.

A partir de ello desde la Facultad de Educación y Salud se realizaron transformaciones de propuestas que se venían implementando, se crearon espacios de introducción a los estudios con foco en la alfabetización académica, en el marco de los cursillos de ingreso; como así también se incorporó en primer año de todas las carreras universitarias que se dictan en esta facultad (Lic. en Psicomotricidad, Lic. en Psicopedagogía, Lic. en Pedagogía Social y los tres Profesorados Universitarios de Educación Especial) el Taller de Lectura y Escritura Académica.

Estos espacios coincidiendo con Carlino “hacen visible la necesidad [y preocupación] de que la universidad continúe ocupándose de la lectura y escritura” (2013, p. 36), aunque no es posible pretender que lo aprendido por el estudiante pueda ser aplicado a otras asignaturas;

ya que las prácticas de lectura y escritura son prácticas situadas, prácticas sociales que se aprenden por participación *in situ*.

De allí el interés por investigar las prácticas de alfabetización académica en la carrera de Pedagogía Social, de la Facultad de Educación y Salud, de la Universidad Provincial de Córdoba. Realizar esta investigación sólo en esta carrera responde al hecho de que al constituirse la misma en una carrera universitaria en el año 2016, recién surge como inquietud la alfabetización académica y la necesidad de comenzar a ocuparse de ella; a diferencia de la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía.

En la Licenciatura en psicopedagogía desde el año 2003 (siendo una carrera de Nivel Superior no Universitario) se vienen implementando diversas estrategias, tales como espacios específicos para su abordaje, y en la actualidad el Proyecto de Investigación Acción: “Las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en la formación de los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación y Salud, de la Universidad Provincial de Córdoba”; el cual se inscribe en el Programa Universitario de acceso, permanencia, graduación y egreso. (Res. 0017/16).

De esta manera a través de esta investigación se espera aportar a repensar espacios que posibiliten revisar estas prácticas y generar propuestas didácticas superadoras tendientes a mejorar la calidad de las experiencias de nuestros estudiantes en torno a la alfabetización académica con un compromiso de toda la facultad. De lo que se trata es de continuar constituyéndose en una institución innovadora.

Así mismo haber emprendido la formación en el campo de la investigación educativa y llevar a cabo la presente investigación ha sido de gran aporte a mi recorrido docente y profesional. Aporte que se ha materializado en la adquisición de competencias para leer, analizar y comprender la realidad educativa. Pero por sobre todo, el ser capaz de asumir una actitud crítica y reflexiva con respecto a esta realidad, siendo consciente de su complejidad y dinamismo, a fin de aportar para su transformación y mejora. De lo que se trata es de asumirse como pensadores “en una tarea permanente de estructurar la realidad de preguntarle y [preguntarme] sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible de todo [investigador]” (Freire, 1988).

Para la presentación de esta investigación se ha organizado el escrito en diferentes capítulos; en el *primer capítulo* se exponen en un primer momento algunos estudios realizados con respecto a la lectura y a la escritura a nivel mundial y en nuestro país, a

continuación se desarrollan conceptos teóricos centrales que han posibilitado realizar un acercamiento al problema de la investigación.

El *segundo capítulo* da cuenta del proceso metodológico llevado a cabo explicitándose características del contexto institucional y de la carrera en la cual se realizó la investigación. Junto a ello se explicita el diseño metodológico adoptado, delimitándose el problema de investigación del cual se partió, los objetivos generales y específicos que se definieron. A continuación, se presentan los diferentes momentos del proceso destacándose el período comprendido por éstos, los actores que intervinieron y los instrumentos de recolección de datos que se diseñaron.

El *capítulo tres* está constituido, por los resultados y discusión a los cuales se arribó. El mismo está dividido en tres partes; en la *primera parte* se presentan las voces de los profesores en relación a las prácticas de lectura y escritura. Se inicia con una caracterización de los profesores intervinientes a lo largo del proceso teniendo en cuenta el primer acercamiento y el segundo acercamiento donde sus voces adquieren mayor profundidad. Se incorpora allí mismo el análisis de los materiales de las cátedras referidos a las actividades de lectura y escritura brindados por los profesores.

En una *segunda parte del capítulo* aparecen las voces de los estudiantes, con una primera caracterización del colectivo interviniente y a continuación se exponen los resultados respecto a las prácticas de lectura y escritura que dicen realizar en las diferentes cátedras. Y en una *tercera parte* se incluye la voz de la directora de la carrera.

Y finalmente en el *capítulo cuatro* se elaboran algunas consideraciones finales tanto teóricas como metodológicas, como así también recomendaciones institucionales y didácticas, junto a líneas futuras de investigación.

Capítulo 1

REFERENTES TEÓRICOS

En esta primera parte se desarrollan los conceptos teóricos que constituyen el marco de esta tesis. De este modo se inicia dando a conocer las diferentes investigaciones realizadas en diversas universidades del mundo, y en nuestro país que tomaron como objeto de interés la lectura y escritura en la universidad. Se destacan los precursores en el estudio de estas prácticas y la manera en que estos primeros estudios sentaron las bases aportando luz a la comprensión y promoviendo propuestas innovadoras y superadoras.

A continuación, se abordan conceptos centrales en relación al aprender y enseñar en la universidad, destacando el rol fundamental de los profesores en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes.

1.1. La lectura y escritura como objeto de investigaciones

Tomando como objeto de investigación las prácticas de lectura y escritura, se pasará revista a los estudios e investigaciones sobre las mismas en el mundo en general y en América Latina, para arribar a nuestro país, indagando cuándo se inician los primeros estudios, qué características asumen los mismos, cuáles son las principales preocupaciones, qué se dice y qué se hace en relación a la lectura y escritura.

Es posible encontrar producciones a nivel internacional siendo los primeros y mayores exponentes EE.UU, Canadá, Australia e Inglaterra. En el caso de EE.UU, las investigaciones datan de hace más de un siglo, siendo referentes de ello Berlin (1990); Carter (1998); Dansan y Tonic, (1999); Gottachalk (1997); Moghtader (2001) y Rusell (1990).

En un principio las temáticas de las investigaciones en EE. UU centraron sus intereses en los *procesos cognitivos* de quien escribe, tal es el caso de las investigaciones llevadas a cabo por Flower (1979), Hayes, Flower (1986) y Sommers (1980); en Canadá a través de Scardamalia y Bereter (1985).

Con posterioridad los estudios incorporaron el análisis de la *incidencia del contexto* en la producción escrita e hicieron foco en las tareas de escritura que se proponían, las representaciones de quienes las ejecutaban y la incidencia de éstas en su desempeño (Flower, 1987, 1989, 1990). Recién en los últimos años ha tomado importancia el interés por la escritura de acuerdo a los requerimientos institucionales, poniendo de manifiesto las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura esperadas en la universidad, respecto de la secundaria; como así también las diferencias entre las disciplinas (Russel, 1997), a partir de acuerdos tácitos y no explícitos al interior de cada institución. Este enfoque advierte que cada campo del saber tiene usos discursivos que son propios y constitutivos y que por ende deben

ser enseñadas a los estudiantes de manera que puedan incorporarlas a sus propias prácticas discursivas y de este modo ser partícipes de esta nueva comunidad académica.

Dentro de esta línea de investigación en Australia e Inglaterra las investigaciones han buscado analizar las perspectivas tanto de los estudiantes como de profesores en relación a lo que se suele exigir, pero no enseñar, arrojando como dato relevante las escasas enseñanzas de los géneros académicos (Borker, 2000; Verdi, 2000, citado en Carlino, 2013).

En Australia además las investigaciones han girado en torno a indagar los problemas que los estudiantes experimentan para entender lo que el profesor quiere y lograr aprenderlo en las tareas de escritura que se le presentan (Chonack, 2003, citado en Carlino, 2013). Aquí los profesores equiparan la responsabilidad con la autonomía. Además, los universitarios a pesar de ser adultos, pero por ser principiantes en las convenciones discursivas específicas de la universidad, necesitan de la orientación de los profesores. Es decir que la falta de autonomía para escribir es inherente a su condición de recién llegado.

Otras líneas de investigaciones abordan la temática de las *relaciones entre las evaluaciones, la escritura y el aprendizaje*. Esto está representado por las investigaciones Australianas (Bigger, 1996, 1998, 1999; Bunker, 1996; Chalmers y Fuller, 1996) e Inglesas (Bibbs, 2003; Rust, 2002), las cuales establecen que es en la evaluación donde los estudiantes realizan sus mayores esfuerzos, ya que escriben para ser evaluados; sin embargo son las prácticas que menos se enseñan.

Por otro lado, investigaciones australianas (Spink, 2000) y estadounidenses (Sommers, 1982) han analizado los efectos que tiene los comentarios en las evaluaciones que los profesores realizan por escrito a sus alumnos. Allí se observa que los alumnos no logran entender lo que los docentes les escriben, desaprovechando su potencial de enseñanza.

En Europa Central y Nórdica, los estudios sobre la enseñanza académica se han incrementado en la última década creándose Centros de escritura, Centros para la enseñanza y el aprendizaje y Centros de desarrollo profesional, como consecuencia de reformas gubernamentales que han profesionalizado la pedagogía universitaria reconociendo el rol central de la escritura en la universidad.

En España las universidades han comenzado a preocuparse por la escritura, lo que ha llevado a estudiar qué ocurre con su enseñanza en otras universidades del mundo y en especial en las propias, analizando las prácticas de lectura y escritura (Castelló, 2000; Mateos, 2004; Solé y Castells, 2004).

En América Latina en países como Brasil, Chile, Colombia, Argentina las investigaciones han centrado su interés en relación a estudios del discurso, la lectura y

escritura de los estudiantes y la enseñanza. Los mismos muestran, por un lado, la importancia del análisis de fenómenos textuales propios del discurso científico y académico y, por el otro lado, el interés por las prácticas letradas de los estudiantiles y su enseñanza.

Así mismo se observa que las mayores investigaciones están centradas en el estudio de la lectura y escritura en el grado universitario y con menor interés en el posgrado; aunque en los últimos años se percibe en la región el surgimiento de algunas investigaciones con respecto a ese nivel, lo cual puede obedecer a la expansión del objeto de estudio, como también el aumento de la matrícula y programas de posgrado. Con respecto a los estudios en relación a la lectura los mismos tienen un peso relativo por sobre la escritura; centrándose en este sentido en la escritura bien como proceso o bien como producto en el discurso escrito. La lectura en sí misma no es un foco prioritario de investigación en la región. También es posible identificar que las investigaciones están centradas más en el área de las humanidades, ciencias sociales y psicología.

En países como Chile y Argentina, las investigaciones ponen foco en el estudio del discurso siendo abordados desde una perspectiva lingüística; pero es escasa en países como Brasil y Colombia. Mientras que en Brasil se consolidan los géneros discursivos y/o textuales, como objeto de estudio.

En Colombia por ejemplo en la última década se evidencian un número importante de trabajos en los que se pueden distinguir varias líneas de investigación dominantes. Las líneas de investigación más representativas son: la enseñanza de la lectura y la escritura a profesores, futuros profesores o profesores en ejercicio; la lectura y la escritura en disciplinas distintas de las Ciencias Humanas; las políticas institucionales; y la reflexión acerca del concepto de la didáctica. La línea de trabajo acerca de la formación docente está caracterizada por la preocupación por el diseño y evaluación de estrategias metodológicas que buscan la efectividad en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Los trabajos sobre la lectura y la escritura en las disciplinas consisten, generalmente, en propuestas de intervención pedagógica que buscan el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura. Y los trabajos referidos a las políticas institucionales, a su vez, remiten a la implementación de una orientación remedial, el estudio de los contenidos no vistos en el bachillerato y el estímulo al placer de leer.

En el caso particular de la Argentina las primeras investigaciones consistieron simplemente en estudios diagnósticos referidos, sólo al alumno, sin incorporar al docente, las instituciones y la enseñanza. Es decir que no se incluía la otra arista del problema, dado que las propuestas didácticas no tenían en cuenta la enseñanza de la lectura y escritura al interior

del ámbito universitario. Esto ponía de manifiesto que las universidades no consideraban que debían asumir la enseñanza de la escritura; a pesar de que en muchas universidades Australianas y Norteamericanas estas prácticas ya estaban afianzadas, al interior de las instituciones, desnaturalizándolas.

A partir de estas primeras investigaciones focalizadas en el diagnóstico de la situación, comienzan a implementarse cursos, talleres de escritura, textos que explican o dan recomendaciones acerca de la escritura, en un intento de hacer frente a la problemática detectada.

En este sentido, esta problemática se instala y termina por asumirse a partir de diferentes jornadas y simposios (2001, 2004), en donde diversas universidades acuerdan que la escritura académica debe ser objeto de enseñanza en la universidad, pero se plantean debates en torno a si la enseñanza debe estar a cargo de talleres al inicio de las carreras o bien constituir un componente del currículum de todas las cátedras; como así también si tienen que estar a cargo de especialistas en escritura, especialistas disciplinares o a través de trabajos en equipo; lo cual implicaría cambios a nivel institucional.

Diversas investigaciones al respecto se inician estudiando las producciones de textos por parte de los estudiantes, (Arnoux, Carlino, Di Estéfano, Pereira, Nogueira, 2005, 2007; Vázquez, Rosales, Pelliza, Astudillo, 2005; Castelló, Bañalez Faz, Vega López, 2011; Carlino, 2004; Vázquez, 2014) indagando cuáles son los problemas que manifiestan en la elaboración de escritos no sólo parciales, finales, sino también en los trabajos finales o tesinas que dificultan la culminación de las carreras de grado o posgrado. (Arnoux, Di Estéfano, Pereira, Nogueira, Vitale, Martínez, 2014; Carlino, 2004, 2006).

Así se observa que muchos de estos escritos tienen un formato poco adecuado a la estructura del texto académico, predominando la reproducción literal del texto fuente a través de una acumulación y yuxtaposición de información. De allí el interés por algunas investigaciones de poner el foco en escribir a través del currículum, rescatando la función epistémica de la escritura, lo cual responde al movimiento pedagógico anglosajón *writing across the curriculum*.

Muchas de estas dificultades que experimentan los estudiantes responden a que en su paso del nivel secundario al nivel universitario se enfrentan con nuevos requerimientos propios de la cultura académica, universitaria y no están preparados para los mismos. En este sentido los estudiantes carecen de estrategias y procedimientos para responder adecuadamente a las nuevas prácticas de escritura. De allí la necesidad de generar propuestas didácticas que

promuevan la enseñanza de la lectura y escritura en el lenguaje de las disciplinas (Castillo, Bañales, Faz, Vega López, 2011; Vázquez, Rosales, Pelliza, Astudillo, 2005).

En el marco de la enseñanza de las prácticas de escritura de textos académicos, las investigaciones sostienen la importancia de la interacción entre pares y las tareas colaborativas, como una manera de regulación social compartida, donde esta producción colaborativa entre estudiantes favorece las reflexiones y la comprensión de los procesos involucrados en la escritura (Vázquez, Rosales, Pelliza, Astudillo, 2005; Arenas, Fernández, 2014; Kowszyk, Vázquez, 2003).

Así mismo cobra especial importancia la incidencia que tienen los procesos de revisión textual de los escritos que llevan a la reescritura y a la construcción de conocimientos vinculados a la escritura y a los conocimientos que se les demanda ser aprendidos. En esta línea aparecen investigaciones en torno al papel de las intervenciones docentes, destacándolas como importantes ya que retroalimentan la producción de sus alumnos (Roldán, Rivarosa, Vázquez, 2010; Carlino, 2004).

Estas actividades de escritura que se les solicitan a los estudiantes desde diferentes asignaturas guardan relación con las significaciones que tanto profesores como estudiantes construyen acerca de lo que piensan que es la escritura, los propósitos que le asignan a estos escritos y las relaciones entre escribir y aprender. Significaciones, que responden a las representaciones que ambos actores poseen en relación a dichas prácticas.

Esto ha generado diversas investigaciones interesadas por analizar cuáles son estas representaciones (Vazquez, 2014; Catillo, 2012; Savio, 2015; Roldán, Rivarosa, Vazquez, 2010). Las mismas arrojan datos interesantes ya que en el caso de los profesores, dichas representaciones están relacionadas con las experiencias vividas como estudiantes universitarios, como profesores que manejan programas, planes, y en el caso de los estudiantes están ligadas a una visión restringida y escasa que borra la complejidad de los procesos involucrados en las prácticas de lectura y escritura académicamente exitosas, como así también tienden a asociar la lectura con la lectura en voz alta y la escritura con la corrección normativa y no con dimensiones enunciativas, discursivas y textuales.

Esto evidentemente tiene sus repercusiones en la calidad de los textos finalmente producidos dando cuenta de los vínculos complejos entre procesos y productos y entre las configuraciones mentales de los profesores que asignan las tareas y el modo en que los estudiantes las interpretan, representan y resuelven.

De este modo se puede expresar que la preocupación, que durante años en la Argentina estuvo presente de manera casi intuitiva, en la actualidad aparece más claramente

visible, explicable, muestra de ello son los trabajos de Benvegnú (2004), Carlino (2002a, 2003, 2004a), Fernández *et al.* (2003, 2004a y 2004b), Marucco (2004), Padilla (2002), Rinaudo y González Fernández (2002), entre otros.

Como consecuencia de ello se puede expresar entonces que en Argentina las investigaciones vienen ampliando su mirada y ello ha generado la necesidad de renovación de las aulas universitarias, renovación que implique una alfabetización explícita de estrategias y procedimientos indispensables para utilizar de manera efectiva cada uno de los procesos implicados en las prácticas de lectura y escritura; a fin de evitar el fracaso en los estudiantes y su posible deserción.

1.2. Aprender en la universidad: el ingreso a la cultura académica

A partir de lo desarrollado anteriormente es necesario pensar que ingresar y permanecer en la universidad implica ingresar a una nueva comunidad, que es la comunidad propia del ámbito universitario, la *comunidad académica*. Siguiendo a Pérez Abril y Rincón Bonilla se entiende por comunidad académica, a las “comunidades discursivas, con intereses comunes y mecanismos de intercomunicación, participación exclusión y retroalimentación entre los miembros” (2013, p. 80). Dentro de ellas se utilizan diversos géneros según sus objetivos, se incorpora un léxico específico y se adquieren progresivamente diversas experiencias discursivas. Además se definen y establecen consensos con respecto a los modos de leer y escribir, dándose protagonismo a estas prácticas a fin de contribuir a la producción y divulgación del conocimiento científico en la universidad.

Al respecto agrega Narvaja “una comunidad discursiva está constituida por un grupo o red de grupos que generan formas particulares de producir, interpretar y poner en circulación los discursos” (2009, p. 16).

De esta manera las comunidades académicas van conformando la *cultura académica*, condicionada por prácticas discursivas que ponen de manifiesto una identidad y por lo tanto la pertenencia a dicha comunidad académica y/o profesional. En este sentido se puede definir *cultura* como la:

producción simbólica y como práctica. Como *producción simbólica* implica un componente de orden mental (conocimientos, valores), un código y un componente físico (experiencias, significantes). Como *práctica* se materializa producto de las relaciones entre el trabajo, el poder, la producción y la reproducción. Es aquí donde se producen nuevos conocimientos (Narvárez, 2005, p. 190).

Desde esta perspectiva se puede señalar por un lado el carácter estable de la cultura académica, en el sentido de la existencia de un código escrito y de prácticas de lectura y escritura a través de las cuales se posibilita la transmisión. Pero al mismo tiempo se reconoce el carácter variable, lo cual está relacionado con quienes realizan y agencian la cultura. Esto permite pensar en las diversas interacciones dadas por las relaciones de saber y poder que ocurren hacia el interior y se reflejan de diversas maneras; como es en las aulas universitarias, congresos y en cada una de las prácticas y canales de comunicación a través de las cuales se investiga, evalúa y discute.

En el contexto universitario son los profesores como integrantes de esta comunidad académica, los que agencian su cultura, ya que son los miembros y expertos de las distintas comunidades disciplinarias y/o profesionales de las que forman parte. Frente a ello están los estudiantes, como “novatos”, “forasteros”, “inmigrantes” de esta comunidad y de su cultura, de la cual progresivamente deberán ir incorporándose, a fin de llegar a pertenecer a la misma como un miembro más.

Es necesario destacar que esta cultura académica presenta características particulares, las cuales están representadas por lenguajes y convenciones especiales, por modos retóricos propios de organizar discursivamente su espacio epistémico. Es por ello que esta cultura académica difiere de otras culturas, lo cual permite identificar la existencia de diferentes maneras de abordar las prácticas de lectura y escritura.

En el caso particular de la cultura académica universitaria, la misma se caracteriza por ser una cultura compleja y poco homogénea, de gran diversidad, dependiendo del área de conocimiento, el campo disciplinar, las tradiciones, objetos de estudios, etc. Esto pone de manifiesto que las prácticas letradas académicas y los géneros discursivos propios del ámbito universitario están relacionados con las características de cada disciplina a enseñar y a aprender, con sus marcos epistemológicos, metodológicos y teóricos, como así también con las formas consensuadas de construir y comunicar el conocimiento en este ámbito y en los ámbitos científicos y profesionales.

De allí que al decir de Vélez al ingresar a la universidad en el estudiante se genera “un encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida..., [pero] también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus leyes, sus lugares (...)”. (2005).

En este sentido la existencia de esta cultura plantea formas de leer, escribir y aprender “que desafían a todos los participantes y que muchas de ellas suelen convertirse en barreras insalvables sino no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas” (Carlino, 2005, p.

23). De esta manera los estudiantes deberán aprender a leer y a escribir como lo exige la universidad. Los estudiantes deberán desarrollar nuevas competencias acordes con las exigencias académicas que la universidad les impone, contrariamente a lo que se piensa “la formación universitaria no consiste solamente en el aprendizaje de contenidos disciplinares sino en una verdadera *enculturación* del estudiante (Prior & Bilbro, 2011, citado en Navarro, 2018, p. 16) en las prácticas académicas específicas de cada área disciplinar a aprender.

El aprendizaje de estas nuevas formas de leer y escribir son fundamentales ya que si “los estudiantes no logran trascender las prácticas y los procesos que exige su vinculación a una comunidad académica distinta a la que había integrado durante los niveles educativos anteriores (...)” (Olave Arias & Rojas García, 2013, p. 450) se enfrentará con diversas dificultades que pueden llevarlos al fracaso y/o abandono de los estudios.

Desde esta perspectiva aprender en la universidad le plantea al estudiante un gran desafío a nivel cognitivo y comunicativo, ya que para poder transitar por la misma deberá desarrollar habilidades comunicativas que no consisten sólo en “qué leer y cómo leer, escribir y comunicarse oralmente (...)” “(...) sino en reconocer expectativas y demandas retóricas y adecuarse a ellas o negociarlas, discutir las y transformarlas en la medida de lo posible” (Navarro, 2018, p. 16).

Este aprendizaje les posibilitará no sólo su tránsito por los estudios universitarios sino que “al finalizar la formación universitaria el desempeño profesional de los graduados universitarios [les requerirá] habilidades comunicativas diversas, en general poco anticipadas por la formación de grado” (Cassany & López, 2012, p. 350). A través de esta formación como futuros profesionales los estudiantes estarán capacitados para hacer frente a las exigencias retóricas de los nuevos espacios que les tocarán desempeñarse, siendo capaces de producir, transformar y comunicar el conocimiento en función de los nuevos interlocutores.

Así ser estudiante de la universidad es poder conocer y aprender cómo se lee y escribe en las diferentes culturales disciplinarias; lo que lleva a que dichas prácticas no pueden ser pensadas separadas del contenido de una materia, ya que son prácticas para estudiar, investigar y comunicar desde esos campos disciplinarios específicos.

En este sentido la universidad y sus profesores tienen el compromiso y responsabilidad de posibilitar la inclusión de los estudiantes a la cultura académica de la cual forman parte, esto implica “abrir la puerta a las diversas disciplinas, a la manera como se construye el saber en ellas, a los discursos que emplea y de los que el estudiante debe apropiarse” (Arciénagas & Mora Cortes, 2012). Implica de este modo estar dispuestos a compartir con los estudiantes la

cultura académica, acompañándolos en el proceso de convertirse en un miembro de las diversas disciplinas a las que se enfrenta a aprender.

De lo que se trata al decir de Carlino es de convertirse en profesores “inclusores”, es decir “profesores que han tomado conciencia de que los [estudiantes] son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, [admitiendo] que esta es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje” (2003). Esto plantea grandes desafíos tanto a profesores como a la misma universidad y la necesidad de tomar conciencia y asumir el compromiso de lograrlo.

1.2.1. La alfabetización académica: hacia una conceptualización

Como se ha expresado anteriormente la universidad constituye una comunidad académica y discursiva con características particulares, es decir con prácticas retóricas que son desconocidas y ajenas para los estudiantes. Frente a ello Camps sostiene que “no es esperable que los estudiantes al ingresar al ámbito de los estudios superiores y universitarios ya dominen formas discursivas y retóricas propias de la carrera que eligen (...)” (2007, citado en Bono, et al., 2016, p. 69 - 70). Y a esto Camps y Castelló agregan:

los estudiantes cuando acceden a la universidad son ajenos a las prácticas discursivas de estas comunidades a las que se van a incorporar. Sólo conocen algunos contextos de la comunidad de enseñanza y aprendizaje debido a su participación en la escuela que requerirán ser repensados porque la universidad implica formas de actuación y discursos específicos diferentes de los que utilizaron en niveles educativos anterior. (2013, p. 29).

De allí que los estudiantes podrán convertirse en miembros activos de comunidad académica científica en la medida que incorporen dichas prácticas, lo cual supone aprender a leer y escribir como lo exige la universidad. Esto significa que la alfabetización no termina al finalizar la escuela primaria, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida. “Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre al que se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir” (Carlino, 2005, p. 14).

En relación a ello se hace necesario definir qué es la *alfabetización académica*. La palabra alfabetización es la traducción directa de “*literacy*”, entendida como cultura escrita. En inglés significa conjunto de prácticas letradas, por lo que su significado va más allá de lo

que denota el término español alfabetización. En este sentido *literacy* refiere a la cultura organizada en relación a lo escrito, ya sea a nivel del sistema educativo como de cualquier otra comunidad lectora y escritora. Esto evidencia un sentido más amplio lo que se traduce en la posibilidad de formar parte de comunidades en las que la escritura cumple diferentes objetivos.

La alfabetización académica según Carlino (2005) viene adquiriendo gran impulso en el ámbito universitario nacional a partir del año 2000 aunque a nivel internacional data de mucho antes, como es el caso de EE.UU, Canadá y Australia, cuyo interés y preocupación aparece hacia 1980 con los primeros estudios e investigaciones. En relación a ello expresa la autora que “las experiencias y publicaciones latinoamericanas sobre la enseñanza de y con la lectura y la escritura en la universidad han consolidado una campo de acción y pensamiento (...)” (2013, p. 355). Los mismos provienen de gran cantidad de investigaciones desde la lingüística y la psicología educativa; siendo fundacionales de esta temática las “Jornadas: La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, llevadas a cabo en la Universidad de Luján, en 2001, en la Argentina.

Durante los años 90 se advierte un gran crecimiento en el ámbito Hispanoamericano de diversos trabajos referidos tanto a aspectos formativos como desde el análisis lingüístico de los géneros producidos por diferentes comunidades discursivas académicas. Así se destacan las investigaciones de Arnoux, Stefano y Pereira (2010, 2013); Carlino (2004, 2005, 2013); Cassany y López (2010); Castelló, Iñesta, Mirás, Soloé, Teberosky y Zanotto (2007); Padilla y Carlino (2010); Parodi, Ibañez, Venegas y Gonzalez (2010); Olave Rojas y Cisneros (2013). Estos trabajos han posibilitado analizar y reflexionar en torno a la alfabetización académica y a apartir de allí generar mayores conceptualizaciones y aportes para su enseñanza.

De esta manera según Carlino se puede definir 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 requeridos para aprender en la univresidad” (2005, p. 13). En este concepto se puede destacar un significado *sincrónico* que refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad; y otro *diacrónico*, en relación al modo por medio del cual se convierte en miembro de esta comunidad.

Desde esta perspectiva la alfabetización académica pone énfasis en que los modos de leer y escribir, es decir de incorporar, producir y comunicar el conocimiento no son todos iguales, sino que difieren de una ámbito a otro. Es decir que la alfabetización académica no está relacionada con el aprendizaje inicial de la lectura y escritura, sino con “el proceso de

incluir la enseñanza de la lectura y de la escritura en los requerimientos de contextos específicos, puesto que no se trata de una habilidad básica” (Sanchez Upegui, 2016, p. 50). Los contextos pueden ser diversos como disciplinarios, de desempeño profesional o bien de actividades investigativas y con roles diferentes como autor y como evaluados de distintos tipos de textos.

Esta conceptualización puede aún ampliarse y complementarse si se tiene en cuenta los aportes de Padilla y Carlino quienes expresan que la “alfabetización académica también implica acción-investigación en el aula, al análisis crítico de la intertextualidad y pertinencia textual, posicionamiento de los autores y estrategias retóricas desplegadas por estos, así como la corrección-evaluación entre pares o en un ámbito editorial” (2010, p.163).

Estas conceptualizaciones en sus diversos aspectos, dimensiones y amplitud justifican la necesidad de abordar en la universidad la enseñanza de la lectura y de la escritura de manera contextualizada, es decir desde los currículos, las diferentes disciplinas, los diversos géneros discursivos de circulación del conocimiento académico-científico.

1.2.2. Los géneros académicos científicos, profesionales / manuales escolares

Las prácticas letradas en el ámbito académico se organizan y manifiestan en *géneros discursivos*. Es Batjín (2005, [1982, 1979]) quien definió al género discursivo como un conjunto de enunciados concretos y singulares ligados a una determinada esfera (actividad, ámbito, praxis) social. Planteó que cada esfera en la que se utiliza la lengua elabora diferentes tipos relativamente estables de enunciados los cuales reflejan las condiciones específicas y el objetivo de cada una de las esferas. Según este mismo autor son cuatro los factores que determinan la existencia de un género: el *tema*, el *estilo funcional o registro*, la *estructura interna* y la *relativa estabilidad* de todo ello, porque los estilos van cambiando a lo largo de la historia y a través de esos cambios generan el cambio de los géneros y así sucesivamente.

A partir del planteo de Bajtín los géneros se clasifican en dos grupos: los *primarios* referidos al intercambio cotidiano y espontáneo y los *secundarios* guardan relación con ámbitos más específicos y planificados, por lo que suelen demandar alguna guía para su aprendizaje. Estos últimos están representados por los géneros literarios, periodísticos y los *académicos*; y son los que reelaboran a los géneros primarios.

Esto permite realizar algunas reflexiones, primero que se comprende que los géneros no aparecen aislados sino que forman parte de clases constituídas por elementos más o menos estables y comunes, segundo se pone de manifiesto la complejidad de la lengua en un conjunto de textos relacionados a los usos del lenguaje, tercero hace hincapié en la relación

entre el contexto social y los objetivos de uso y las características discursivas de los textos, lo cual lleva a destacar la importancia de la enseñanza de las prácticas de escritura, es decir que se constituyan en objetos de enseñanza.

De esta manera también se puede destacar la gran riqueza y diversidad de géneros discursivos existentes dado justamente por las posibilidades que la propia actividad humana posee y que se le van presentando a lo largo del tiempo.

Al respecto se puede señalar que:

en la comunidad científica la necesidad central es la comunicación del saber. Por ello el respeto por el formato y por las características propias de cada género particular (resumen, ponencia, artículo científico, manula, tesis etc) permitirá al lector o destinatario dirigir su atención al seguimiento específico que le interesa para encontrar lo que quiere encontrar (...) (Ramirez Gelbes, 2016, p. 55).

En el ámbito académico universitario, como comunidad discursiva se adoptan también ciertas normativas, estructuras sobre los discursos que circulan en él. Éstas presentan particularidades que se vinculan a la “organización institucional y académica de las disciplinas y a los marcos epistemológicos, tanto teórico como metodológico que los caracterizan incluyendo las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en educación superior y contextos científicos profesionales” (Hyland, 2004, p. 11, citado en Navarro, 2018, p. 15).

Es por ello que las prácticas y los géneros van adquiriendo diferentes características según se trate la carrera de ingeniería de psicología, de pedagogía social; la institución argentina o francesa, el grado o posgrado. Esto pone de evidencia la existencia por momentos de límites difusos entre áreas de conocimiento y disciplinarios, dependiendo de las tradiciones, objetos de estudio etc.

Pero también es importante reconocer que si bien “cada ámbito académico establece una normativa sobre los discursos que circulan en él, existen parámetros compartidos por distintas instituciones debido a las relaciones que mantienen entre sí y a un conjunto de normas externas que las controlan y las habilitan” (Bernhardt, Géneros discursivos, 2013, p. 37).

Los géneros discursivos de circulación en el ámbito universitario están representados por los denominados *géneros académicos científicos*. Zunino Seoane y Muschietti definen a los géneros académicos:

como todas aquellas producciones discursivas propias del ámbito universitario (...) (...) [cuya] finalidad es la comunicación o refutación de un tema reconocible y definido de modo de exponer los conceptos centrales de una teoría, decir sobre un tema (...) (...) revisar con ópticas diferentes los que ya fueron dichos entre los miembros de la comunidad científica. Estos propósitos o finalidades de los textos están íntimamente relacionados con el tipo de composición que adoptan y que remiten a formas prototípicas que organizan es decir a determinadas secuencias textuales. (citado en Bono, et al., 2016, p. 44).

Mientras que Cassany caracteriza a los textos académicos “(...) como referenciales y representativos (...) y menciona que su “(...) finalidad es la de ser soportes y transmisores de conocimiento” (Roa Rodríguez, 2014, p. 38).

En este sentido es posible agregar que los textos académicos constituyen discursos en cuya elaboración se incorpora un lenguaje formal, objetivos, con tramas textuales que son generalmente del tipo argumentativas y descriptivas, con un elevado grado de abstracción y generalización y cuya información es presentada de manera ordenada y jerárquica.

Así mismo son textos que generalmente derivan de textos científicos por lo que no han sido escritos para los estudiantes, sino por conocedores de las teorías, líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de conocimiento. Es decir que dan por sabido lo que los estudiantes universitarios no saben. En realidad son textos dirigidos a los expertos de las diversas disciplinas, lo que significa que escritor y lector comparten el conocimiento que se transmite, el cual permanece implícito. Esto se debe a que autor y destinatario forman parte de una comunidad científica; entendida esta como:

aquella que comparte un conjunto de principios, acuerdos epistemológicos básicos, ontológicos y gnoseológicos que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y un debate compartidos, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de la imprescindible dentro de su comunidad. (Fernández, Uzusquiza, & Laxalt, 2004, p. 99-100).

Estos textos son los textos con los que el estudiante universitario se encuentra a su paso por los estudios en la universidad, textos que poseen características muy diferentes a las textos

leídos durante la enseñanza secundaria. Frente a ello es posible advertir ciertas especificidades y diferencias entre los textos escolares y los textos académicos científicos, las cuales merecen ser abordadas a fin de comprender el por qué de algunas posibles dificultades que los estudiantes universitarios experimentan a su ingreso a la universidad. Giménez y Luque (2017, p. 14-18) realizan una importante caracterización a través de identificación de algunas características propias de cada uno de estos textos:

- Extensión: los manuales escolares generalmente presentan escasos desarrollos conceptuales, son breves y estos desarrollos aparecen muy condensados en cuanto a su información principal, dado el aspecto de un resumen informativo; por el contrario los géneros académicos poseen desarrollos temáticos exhaustivos. Estas diferencias plantean disposiciones diferentes por parte del lector al momento de leer uno y otro texto, como así también distinta dedicación, tiempo, concentración y distintas habilidades, es decir que requieren el dominio de determinadas competencias.
- Información: los *textos del nivel secundario* en línea generales comienzan sus desarrollos presentando una definición inicial. Esto es una particularidad de ellos y típico de enciclopedias o diccionarios. Estos textos son básicamente instrumentales y de carácter informativo, por ello saben incorporar la información tópica (anticipada en títulos y subtítulos) en la parte inicial dejando la información más específica, o bien secundaria en orden de generalidad hacia el final. Ello lleva a depender de un tipo de lectura *modelizada*, la cual trae como consecuencia que el lector una vez que encuentra la información principal al inicio abandone la lectura de lo restante; de este modo va incorporando el hábito de buscar sólo al inicio la información y no continuar leyendo. Se trata así de una lectura fragmentaria, instrumental y salteada. Este tipo de lectura es la que muchos estudiantes realizan.

En el caso de los *textos académicos* la información central no está asegurada al inicio del texto, lo que hace que el lector no la encuentre rápidamente, y esto lleva a seguir leyendo a fin de poder dar con ella en algún lugar del texto. Esto lógicamente exige un mayor esfuerzo cognitivo interpretativo. De este modo, leer al comienzo no asegura encontrar la información; por lo tanto el lector se ve obligado a penetrar en el texto intentando descubrir dónde aparecen las discusiones, las diferencias centrales, justamente porque su trama textual se presenta diversificada.

- Enunciación : desde esta perspectiva de la faz enunciativa los *textos escolares* su “tono” es conclusivo, a través de afirmaciones y definiciones cerradas que no incorporan sugerencias o ampliaciones. En contraposición en el *texto académico* no

aparece un “tono conclusivo”, sino que en ellos se abren preguntas, aparecen relativizaciones, están presentes procesos argumentativos y reflexiones del autor. Allí es posible encontrar y reconocer el pensamiento del autor, sus reflexiones, ideas, dudas, interrogantes a través de todo un proceso reflexivo que se va desplegando; y de este modo es como una invitación al lector a recorrerlo, si es que su intención es interpretar de su pensamiento respecto del tema que se lee.

Estas características de ambos tipos de textos tiene consecuencias en su interpretación; en el caso del texto escolar al ser textos instrumentales invitan a un uso “instrumental”, es decir buscar información específica, o bien un uso “reproductivo”, repetir la información para escribir otro texto, o una lección oral, una prueba escrita etc. El objetivo es simplemente localizar la información, identificar, por lo que no contribuye a promover procesos reflexivos en el lector.

En los *géneros académicos* como lo que se busca en su interpretación es comprender, reflexionar sobre lo que se lee, se requiere recorrer el texto evaluando cada trama identificando si la misma es conclusiva, introductoria, como así también qué ideas se conectan con cuales, dónde se continúan, las relaciones entre éstas, si se producen saltos, etc.

- **Organización:** ambos textos presentan modalidades organizativas pero diferentes. El *texto escolar* se caracteriza por ser expositivo e instrumental y el académico científico por ser argumentativo principalmente. Junto a ello también es posible destacar la forma en la que el autor/enunciador se muestra; el autor del manual parece invisible a través de diferentes definiciones y caracterizaciones objetivas, esto da la sensación de que “nadie habla”, sino que es el mismo contenido el que lo hace. Se caracteriza por una impersonalidad que lleva a definiciones y características que llevan a ser copiadas y pegadas en otro lado.

En el *texto académico científico* ocurre todo lo contrario, cuando se lee es una invitación a formar parte de todo un proceso subjetivo de producción del pensamiento, de las ideas del autor, de a dónde lleva su reflexión o a dónde quiere llegar. Como consecuencia de ellos se puede advertir que interpretar un texto contruido a través de afirmaciones secuenciadas sobre un hecho objetivo no es lo mismo que leer un texto para interpretar qué piensa un autor sobre un hecho o presenciar cómo es que piensa eso y no otra cosa; ambas situaciones por lo tanto generan movimientos interpretativos diferentes.

- Elemento paratextuales: en el *texto escolar* si bien contiene notas al pie con algunas aclaraciones o referencias a autores u otras referencias entre paréntesis, sólo dan la sensación de ser utilizados por una simple imitación de los textos académicos científicos, ya que no cumplen una clara función como herramientas interpretativas para el lector. Aparecen algunas citas o referencias aunque no claramente explicitadas de donde vienen, a quién se cita. Los elementos paratextuales que si aparecen de manera más abundante son los títulos y subtítulos que buscan ayudar al lector a agrupar la diversidad de información que se presenta orientando su lectura, aunque terminan fragmentando temáticamente los textos en partes menores.

El *texto académico* utiliza pocos paratextos por lo que el lector cuenta con menos apoyos textuales para su interpretación; el autor no anticipa, no destaca, sino que deja librado al lector. Así el lector es el que debe realizar el proceso de localización, reconocimiento de la centralidad e importancia de lo que lee.

- Conocimientos: el *texto escolar* parte de supuestos de que el lector sabe poco o nada sobre el tema, mientras que el *texto académico* supone que el lector conoce o debería conocer el tema que se aborda. Esto pone de manifiesto el papel que juegan los conocimientos previos como parte esencial en la interpretación, ya que los lectores que poseen conocimientos previos acerca del tema a leer se encontrarán en mejores condiciones frente a la lectura del que no sabe del tema. Éstos últimos se verán obligados a buscar información sobre ella en otros lugares a fin de emprender una lectura productiva.

De esta manera quedan explicitadas las diferentes al igual que las especificidades de ambos tipos de géneros que los estudiantes han leído y deben leer en la universidad. Pero si bien los textos académicos representan géneros leídos a lo largo de la formación universitaria, éstos no serían los únicos, Navarro plantea, a partir de un estudio realizado en la Universidad Nacional de General Sarmiento, que en muchas de las asignaturas se les demandan a los estudiantes “la producción de géneros discursivos no académicos ya que las prácticas discursivas específicas del campo laboral, no necesariamente dedicado a la investigación y docencia científicas constituyen uno de los pilares del conocimiento experto profesional” (2010, p. 1294-1297).

Al respecto dicho autor sostiene que el análisis de los géneros del discurso profesional dentro y fuera de la academia carece de peso propio, aunque viene presentando un desarrollo gradual. En este sentido en “el campo hispánico, el interés por los géneros del campo profesional se encuentra desarticulado y carece de visibilidad” (Cassany, 2004 citado

en (Navarro, 2010, p. 1294), con extensas áreas textuales profesionales no abordadas. Estos estudios agrega dicho autor, han priorizado los géneros académicos en particular formal y escrito, lo cual puede deberse a necesidades pedagógicas didácticas, o porque los géneros no académicos aparecen velados, contando con escaso prestigio y alejados de la formación del grado o bien posgrado universitario en cuanto a su circulación.

Algunos estudios más recientes (Cassany & López, 2012, p. 350) destacan que los géneros académicos que se utilizan en la formación académica son menos y distintos que los que los graduados utilizan después en su campo profesional. Al respecto Parodi expresa que “[es] reducida [la] variedad de géneros encontrados en el medio académico (..)” “(...) en contraste con la mayor amplitud y diversidad del medio profesional, [lo cual] podría ser un escollo en el adecuado transitar desde la academia al mundo laboral” (Parodi G. , 2012, p. 256).

Retomando las ideas de Navarro, este autor realiza un recorrido por diferentes investigaciones recientes sobre el tema e identifica tres formas de definiciones acerca de los *géneros profesionales: integradoras, restringida y opositiva*. Éstas evidencian por momentos falta de precisiones, demasiada amplitud o bien ciertas ventajas en su delimitación; aunque no llegan a aclarar con precisión sobre el tema.

Esto lleva a la necesidad de delimitar con precisión los espacios principales de circulación de los discursivos de las diferentes profesiones para arribar a una clasificación y caracterización de éstos. Pero si es posible realizar algunas conceptualizaciones que arrojen luz al análisis. Según Navarro se define “el discurso profesional como el conjunto de géneros discursivos que llevan a cabo los objetivos específicos de las organizaciones donde circulan” (2010); es decir que los *géneros profesionales* son el conjunto de géneros que se constituyen en prácticas discursivas dominantes, estandarizadas y regladas institucionalmente y cumplen un rol clave en los diversos campos de desempeño laboral.

Es importante señalar la diferencia que Navarro establece entre éstos géneros y los académicos. “Éstos géneros tienen como objetivo la gestión y el funcionamiento de las instituciones públicas y las empresas, mientras que los géneros académicos tienen como objetivo la producción de conocimiento científico en centros de investigación” (2010).

De esta manera, el desarrollo de los diferentes géneros escolares, académicos científicos y profesionales presentes en la formación universitaria, permitiría comprender “algunas de las dificultades que los estudiantes presentan frente a la lectura [de estos textos] [lo cual] no obedece a una dificultad propia ni a una habilidad no aprendida, no desarrollada (...)” (Giménez & Luque, 2014, p 20) sino que esto responde a un desconocimiento de las

particularidades de estos nuevos textos que deben leer en las diferentes asignaturas de la universidad.

1.3. Las prácticas de lectura y escritura y el aprendizaje

Antes de iniciar con el desarrollo de este apartado se explicará por qué se habla de prácticas de lectura y escritura. Los profesores, investigadores y estudiantes universitarios forman parte y comparten un mismo contexto que posee características específicas, las cuales inciden en las formas de actuación discursivas. El contexto académico universitario está conformado por conocimientos, creencias acerca de las características de la universidad, es decir sus fines, las relaciones y las maneras de actuar; las cuales determinan las prácticas discursivas de comunicación de los que participan en esas interacciones.

De las diferentes prácticas de comunicación existentes en la universidad, la lectura y la escritura, juegan un papel fundamental. “La concepción de la lectura y escritura como prácticas supone teóricamente un marco filosófico que las vincula a las formas de la praxis humana. Supone además, la consideración de que la actividad humana es un sistema de acciones, de relaciones epistemológicas, de información y transformación y que tiene características sociales y culturales” (Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2012, p. 127).

En este marco se define a la actividad como una forma específicamente humana de relación con el mundo y de acuerdo a ciertos objetivos y medios. De esta manera la lectura y la escritura se constituyen en una construcción cultural que la humanidad ha creado, ya que persiguen objetivos, se soportan en diversos medios y generan efectos. Así “los procesos de comprensión y producción discursiva son actividades que deben ser comprendidas desde los contextos culturales de donde surgen y se desarrollan” (Pérez Abril, & Rincón Bonilla, 2013, p. 128).

En este sentido son prácticas culturales y sociales (Vigotsky, 1989; Batjín, 1982) resultado de un aprendizaje, son usadas por grupos sociales y culturales y por lo tanto están determinadas por el contexto en la que se originan. Desde esta perspectiva el grupo social condiciona las prácticas del lenguaje que se realizan a través de la lectura y la escritura. Así en la universidad “los textos orales y escritos, relativos a los campos del saber que circulan organizan de una manera particular los conocimientos de los miembros de una misma función social” (Dorronzoro, 2004, p. 2 -3).

Esto supone hablar de las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario y de la importancia de ellas para comunicar, discutir, compartir pero fundamentalmente aprender los conocimientos de cada campo disciplinar. Aprender las prácticas académicas de

la lectura y la escritura implica apropiarse de los usos diversos del lenguaje escrito tal como se produce y circula en la universidad y en los ámbitos científicos de pertenencia.

1.3.1. Las prácticas de lectura: algunas conceptualizaciones

De acuerdo a lo expresado en los apartados anteriores se puede expresar que leer no es una única e idéntica capacidad, es decir que no se aprende de una vez y por lo tanto es posible aplicarla a cualquier situación y a cualquier texto. Solé señala que “la capacidad lectora no se aplica indefinidamente “tal cual sino que se construye y se hace más compleja a medida que se participa en situaciones significativas y retadoras de lectura (...)” (2012, p. 52); como es el caso de la lectura que se demanda a los estudiantes en la universidad.

En la universidad los estudiantes deben leer, de esta manera expresa Carlino “la mayor parte del conocimiento específico de las disciplinas se adquiere a partir de los textos; la lectura es un proceso fundamental, indispensable y permanente que media y posibilita el aprendizaje de contenidos disciplinares por parte de los estudiantes” (2005, 2013).

Leer es saber comprender, saber interpretar, es poder llegar a establecer opiniones, valoraciones y juicios personales, pero para ello será necesario desarrollar habilidades, competencias lectoras. Para PISA (Programme for International Student Assessment) la competencia lectora o *reading literacy*, en inglés significa “comprender, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para lograr las metas para desarrollar los conocimientos y potencial y para participar en la sociedad” (Saulés Estrada, 2012, p 16).

Mientras que Solé agrega que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían la lectura” (2000, p. 17). Esta definición según expresa la autora implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto, pero también la existencia de algún objetivo que guíe la lectura, la cual significa que siempre que se lee, se lee por algo. Ello permite señalar que los objetivos por los que se lee pueden ser diversos: para obtener información, por placer, para aprender etc. Los objetivos al momento de emprender la lectura son importantes ya que de éstos dependerá la interpretación que se haga del texto.

Así guiado por los objetivos el lector llevará a cabo una “actividad constructiva, porque durante este proceso el lector no realiza una transposición unidireccional de los mensajes comunicados por el texto (...)” “(...) [sino que] equivale a formarse una representación del contenido del mismo” (Salvador, 2005, p.81). En este proceso se construye el significado del texto, construcción que implica, de acuerdo a lo expresado anteriormente, un lector y un texto.

Con respecto al lector en el intervienen no sólo los objetivos de la lectura sino también los conocimientos previos, la motivación por la tarea y el significado que ésta tenga para él. Por ello se trata de un lector que no asume una posición pasiva, sino un lector que se involucra, se estimula y crece ante el proceso de lectura.

En relación al texto es necesario considerar que todo texto tiene una forma gráfica con dimensiones espaciales, tales como el tiempo y direccionalidad; tiene también características sintácticas, es decir que presenta la sintaxis del lenguaje para lograr ser comprendido. En cuanto a su estructura, entendida ésta como la forma en la que las ideas han sido organizadas conjuntamente dando cohesión y coherencia. Pero no sólo implica cómo las ideas han sido interrelacionadas, sino el tipo de conexión o vínculos entre ellos generando subordinaciones entre ellas. Esta estructura facilita la codificación de la información, permitiendo la identificación de las ideas principales del texto, la organización jerárquica y coherente de las mismas, como así también facilita la elaboración de anticipaciones sobre el contenido.

Muñoz Calvo (2013, p. 784) plantea que todo texto es portador de tres significados, los cuales son esenciales para lograr la comprensión lectora:

- *Literal o explícito*: es lo que se expresa de manera directa en el texto.
- *Intencional o implícita*: no se dice literalmente pero se descubre entre líneas, subyace en el texto.
- *Complementario o cultural*: se expresa en la riqueza léxica, profundidad del contenido, cultura general y experiencia del autor, reflejado en lo que el texto significa de acuerdo con el universo del saber, incluyen los conocimientos que a juicio del lector enriquecen o aclaran el sentido del texto.

Esta interacción entre lector y texto es dinámica y el lector se manifiesta activo, crítico y creativo. Mediante su accionar va “anticipando y formulando predicciones acerca de diferentes aspectos del texto, lo que progresivamente irá confirmando a través del proceso de lectura. Así se van produciendo las diversas reelaboraciones desde el inicio hasta el final del proceso de lectura” (Solé I., 2000, pp. 19 - 20).

En relación a estos tres significados de los cuales son portadores los textos es posible destacar siguiendo a algunos autores como Welss (1987); Freedody y Luke (1990) (citado en Solé I., 2012, p. 51) diferentes niveles en la consecución de la competencia lectora:

- Nivel ejecutivo: implica el conocimiento y uso del código, el reconocimiento de letras, palabras frases y estructuras textuales.

- Nivel funcional: mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- Nivel instrumental: enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
- Nivel epistémico o lectura crítica: la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen a otros. Leer es identificar, evaluar y contrastar perspectivas, incluida la propia. Es un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no sólo la acumulación de información.

1.3.1.1. Fases de la lectura

A través del proceso de lectura el lector ejecuta una serie de estrategias las cuales se despliegan *antes, durante y después* de la lectura (Salvador, 2005; Rojo Guiña Ciozzi, Ragazzi, & Zibelman, 2014; Solé I. , 2015, 2012):

- *Antes de la lectura* (prelectura): implica el por qué y el para qué se va a leer, un objetivo y una finalidad. Activan el conocimiento previo del contenido del texto, permiten ubicar al lector en el contexto del texto.
- *Durante la lectura* (lectura): se elaboran inferencias y formulan hipótesis que se van verificando o anulando durante el procesos, se realizan predicciones, preguntas sobre lo leído, se aclaran dudas, se releen partes, se realizan anotaciones. Así se va comprobando el entendimiento del texto y de ese modo su comprensión se va regulando. Esta instancia es la de la lectura propiamente dicha.
- *Después de la lectura* (poslectura): se evalúa la comprensión obtenida del texto, se formulan y responden nuevas preguntas, se realizan resúmenes, se repasa y refuerza el vocabulario del texto.

1.3.1.2. Propósitos de la lectura en la universidad

Toda lectura plantea diversos propósitos, según Rosenblat (1994, citado en Boatto, Vélez, & Bono, 2016,p.47) de acuerdo a los propósitos del lector la lectura puede asumir *posturas eferentes o posturas estéticas*. Las *posturas eferentes* implican actitudes epistemológicas, análisis del contenido textual y abstracción de la información. Esto se asocia

a *leer para aprender* (Solé I. , 2004; Vélez, 2007), lo cual supone procesos cognitivos y estrategias por medio de las cuales se incorpora el contenido que se quiere aprender, interactuando así el nuevo conocimiento con el conocimiento que ya posee el lector. Esto genera una reestructuración de la nueva información a fin de poder ser recuperado a futuro.

Mientras que las *posturas estéticas* responden a propósitos que tiene que ver con el placer, entretenimiento, por ello refieren a *leer por placer* (Boatto, Vélez, & Bono, 2016; (Solé I., 2012) haciendo de ello una actividad agradable, interesante, atractiva. Con respecto a ello Parodi (2010, p. 138) señala que este tipo se refiere a una lectura en *tiempos libres*, para entretenerse. Este tipo de lectura se recuerda en la medida que resulta realmente significativo.

Frente a ello Solé (Solé I. 2004) considera que la competencia lectora se asienta sobre tres ejes:

- Aprender a leer
- Leer para aprender
- Aprender a disfrutar de la lectura

Esto posee ciertas implicancias en el sentido que la concepción de la lectura se amplía involucrando no sólo aspectos cognitivos sino también aspectos afectivos y sociales.

A partir de esto es posible señalar que en la universidad "la principal finalidad de la lectura es la de construir y apropiarse del conocimiento correspondiente a determinados campos del saber" (Dorronzoro, 2004, p.49). Lo que a través de la lectura se busca es conocer la postura, las ideas y pensamientos de los autores, conocer e interpretar enfoques teóricos para a partir de ellos argumentar o defender posturas.

Boatto, Vélez y Bono consideran que "entre la diversidad de propósitos más específicos vinculados a la lectura en la universidad, se encuentra el *leer para escribir* y en relación a ello *construir conocimiento*" (2012, p. 49).

Pero también es de destacar que generalmente los estudiantes en la universidad leen por "pedido" de sus profesores, en palabras de Marucco (2005) esto se denomina *lectura por encargo*. Esta lectura la realizan los estudiantes ante la solicitud de sus profesores, es decir por una demanda externa a ellos, para cumplir con una tarea, pero no por interés personal, lo cual genera una falta de sentido y de interés y repercute en el nivel de motivación.

Luppi y Smael (2012) denominan a este tipo de lectura *práctica institucional*, ya que el estudiante lee a pedido de la autoridad educativa, respondiendo a la solicitud del momento. En relación a este tipo de lectura es posible advertir que los estudiantes universitarios en general y en especial los ingresantes conciben a la lectura desde esta concepción, generándose

lecturas reproductoras, sin sentido para ellos y por lo tanto no produciendo procesos de mayor complejidad con cuestionamientos, reflexiones sobre los leído en los textos.

Por lo tanto son distintos los propósitos con los que los estudiantes deben leer en la universidad, y es en esa tarea en la que “sin importar la especialidad de la que [los estudiantes] formen parte, se leen textos variados de carácter académico y científico, es decir: manuales, libros, capítulos de libros, artículos de investigación, informes, tesis, etc.” (Moyetta, Luchesse, & Fernández, 2013). Estos textos se caracterizan por un discurso de carácter científico, lo cual demanda para ser comprendido y utilizado operaciones cognitivas de mayor grado de abstracción y complejidad; ya que la finalidad de la lectura generalmente es para conocer la idea de un autor, para fundamentar o discutir sobre algún tema o teoría, para aprender principios científicos, para conocer nuevos aportes o teorías.

Frente a estos textos los estudiantes tienen una compleja tarea, realizar inferencias, razonar, definir, clasificar, establecer relaciones, explicar y fundamentar a través de argumentos coherentes. Son los profesores los que esperan que los estudiantes comprendan lo que leen, que puedan analizar, sintetizar, criticar lo que obtienen de diferentes y variadas fuentes. Esto evidencia un gran desacuerdo por parte de éstos y de las instituciones al esperar que los estudiantes a su ingreso a la universidad conozcan las prácticas lectoras específicas de la comunidad académica.

Lo cierto es que los estudiantes que ingresan a la universidad son inexpertos en la lectura que se les exige, lo cual se asocia al desconocimiento de estrategias adecuadas para abordar la lectura de textos académicos y científicos que los llevan a presentar marcadas carencias al leer (Vidal Moscoso & Manriquez López, 2016, p 98).

Es por ello que se trata que los estudiantes adquieran una nueva identidad como lectores de la comunidad académica, asumiendo nuevos roles como productores y aprendices que les permitan apropiarse de nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento para que vayan adquiriendo el modo de leer y de expresarse analítico, reflexivo y crítico que demanda la universidad. Para ello será necesario generar cambios sociales y cognitivos en su actuación como estudiantes y así poder acceder a conocimientos cada vez más complejos como ocurre en la universidad.

1.3.1.3. Factores condicionantes de la comprensión lectora

La comprensión lectora está condicionada por diversos aspectos, según Rivas Cedeño (2015, p. 57) estos factores están representados por:

- El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.
- El lenguaje oral: un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral y la capacidad lectora. La habilidad oral está íntimamente relacionada con el desarrollo de los esquemas y experiencias previas
- Las actitudes: Las actitudes hacia la lectura pueden influir en la comprensión del texto. Puede que una actitud negativa, a pesar de poseer las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, terminen de interferir con el uso que haga de tales habilidades.
- El propósito de la lectura: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva).
- El estado físico y afectivo general: Dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importantes la motivación.

Estos aspectos serán necesarios tener en cuenta si lo que se busca es que el estudiante se acerque a los textos, los comprenda e interprete. De todos ellos la motivación juega un papel fundamental ya que es necesario que el estudiante sepa qué va a leer, para qué leer, con qué intenciones. Éstos refieren a los objetivos de la lectura y con respecto a ello Solé plantea que:

un factor que resulta determinante de la comprensión es el de los objetivos o intenciones que presiden a la lectura, de los mismos dependerán las estrategias a utilizar y determinan el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión (2000, p. 34).

Es decir que los mismos de alguna manera van ejerciendo cierto control sobre el proceso de comprensión y posibilitan la implantación de variadas estrategias que permiten arribar a una lectura eficaz. Pero también el conocer de antemano los objetivos con los que se lee permite atribuirle sentido y significado a la actividad y sentir seguridad de poder llevarla a cabo. Junto a ello es importante también que sepa qué puede encontrar, que se sienta capaz de emprender la lectura del texto e interesado por lo que se le propone leer.

1.3.2. Las prácticas de escritura: algunas conceptualizaciones

La escritura es una herramienta comunicativa esencial para la construcción del conocimiento, gracias a la cual se accede al conocimiento, la producción y la comunicación con otros miembros de la comunidad de la que se participa. En este sentido, Arnoux reconoce una “doble dimensión de la escritura que atiende, por un lado, a su aspecto comunicativo, mientras que por el otro, advierte una mirada más general, valorándola como herramienta semiótica privilegiada para las operaciones mentales” (2006).

Al escribir se organizan las ideas, se las registra, extendiéndose, de esta manera la memoria y posibilitando su permanencia en el tiempo. Al decir de Carlino “la escritura sirve para representar información, es decir para configurar ideas: al escribir, se trabaja con el pensamiento, se le da una forma entre otras posibles (...)” (2006).

A través de la escritura lo pensado se materializa en el papel permitiendo volver a retomar, pensar y repensar, una y otra vez, tantas veces sea necesario. Esta posibilidad de permanencia, contrario a lo efímero de la oralidad, permite que un lector tome contacto con lo escrito en cualquier lugar y momento sin necesidad de la presencia del propio escritor.

La escritura también es concebida como un código lingüístico que posee características que le son propias. Como código, la escritura involucra un conjunto de aspectos que implican diferentes niveles del sistema de la lengua: la normativa ortográfica, las normas de puntuación, la elaboración adecuada de la frase y párrafos y las particularidades estructurales y de estilo de los textos.

A partir de los aportes de Bajtín (1979) la escritura es concebida como una práctica situada, ya que dicho autor establece una relación entre el texto y el contexto en la utilización de la lengua. Así la escritura se considera como un acto social que depende del contexto en el que se da y de la situación retórica que la determina. Junto a esto Bajtín agrega la idea de la escritura como práctica de naturaleza dialógica, ya que implica la interacción entre un emisor y un receptor, interacción que se caracteriza por ser diferida, es decir que no tiene lugar en el mismo espacio y tiempo. Esto tiene como implicancia el hecho de que el emisor debe tener en cuenta el acontecimiento comunicativo en el que se encuentra y su destinatario.

Esto lleva a plantear el concepto de *comunidad discursiva*, el cual toma en consideración que las prácticas de escritura son prácticas comunicativas llevadas a cabo por un grupo social determinado para lograr fines específicos. Esta idea es fundamental como se expresó anteriormente, ya que al momento de realizar una producción escrita es necesario tener en cuenta el contexto en el que va a circular a fin de responder a las necesidades del destinatario.

Los estudios de Flower y Hayes (1996, pp. 1-19) y de Scardamalia y Bereiter, (1992) han sido un gran aporte a la comprensión de la composición escrita. Flowers y Hayes ellos conciben a la escritura como un proceso cognitivo, donde las principales unidades que lo componen son procesos mentales elementales. Así explican que el proceso de composición escrita no es un proceso lineal, en el sentido que una fase es previa a la siguiente en un orden estricto, sino que todos los subprocessos están estrechamente interrelacionados, es recursivo.

Los procesos involucrados están representados por la planificación, traducción y examen-revisión. La *planificación* implica la representación interna del conocimiento que se utilizará durante la escritura, conformada por una red de ideas, recuperadas desde la memoria a largo plazo del escritor. A veces conformados por pensamientos fragmentados y aun contradictorios, sin arribar a cierta organización. Progresivamente se va organizando a través de la identificación de categorías, subordinación de unas ideas a otras, en un proceso complejo, teniendo en cuenta los objetivos y el problema retórico previamente planteado.

La *traducción* es el momento de pasar las ideas al papel, al lenguaje visible, atendiendo a las exigencias propias de la lengua escrita. Y la *revisión*, evaluación es el momento a través del cual el escritor controla lo escrito, revisando el proceso y el progreso. Este proceso de revisión puede ocurrir en cualquier momento, como por ejemplo en la instancia de planificación, ya que estos procesos no siguen un orden secuencial, establecido previamente.

Es durante todo este proceso de escritura que se va realizando una tarea de reelaboración cognitiva que brinda al escritor, no solo la posibilidad de reestructurar sus conocimientos en relación al tema sobre el que se escribe, sino también la posibilidad de mejorar sus conocimientos discursivos.

Mientras que Scardamalia y Bereiter (1992) plantean los modelos de “*transformar el conocimiento*” y “*decir el conocimiento*”. El modelo “decir el conocimiento” explica cómo se llega a elaborar textos de manera coherentes sin un plan previo, para lo cual se parte de una representación inicial de la tarea que está formada por dos dimensiones: el tema sobre el que se ha de escribir y el tipo de género que se adecua a la tarea. Sobre esto el escritor construye unos “*identificadores*” (a nivel conceptual y/o discursivo) que utiliza como estímulos para buscar en la memoria algún elemento que sea pertinente en relación a la actividad a realizar y al mismo tiempo que le permita empezar a elaborar el texto. Una vez identificado este elemento, el escritor produce una primera “*porción*” de texto, que utiliza para generar nuevos identificadores de tópico y de género y reiniciar de este modo la búsqueda en memoria de un

nuevo contenido. Este proceso se produce reiteradas veces hasta que el escritor ya no encuentra más ideas, o bien decide dar por concluido el texto.

A través de este modelo de “decir el conocimiento” el escritor se limita a reproducir el conocimiento que ya posee, aquél que ya es capaz de utilizar y de este modo, la composición escrita no implica un avance en sus conocimientos. Esta requiere un proceso de composición diferente, un proceso que los autores explican a través de su otro modelo: “*transformar el conocimiento*”.

En este modelo el escritor parte del mismo punto inicial, es decir la representación mental de la tarea a realizar, pero en este caso, a partir de ella el escritor analiza la tarea a llevar a cabo y busca establecer objetivos concretos para componer el texto. En este sentido, el modelo de “transformar el conocimiento” destaca la importancia de “problematizar” la escritura y de establecer unos objetivos precisos, al igual que ocurría en el modelo de Flower y Hayes. Sin embargo, a diferencia de aquel, el modelo de Bereiter y Scardamalia plantea de forma más clara el proceso específico que hace posible que la escritura cumpla una función epistémica.

El modelo de “transformar el conocimiento” plantea que, a medida que el escritor analiza el problema y establece unos objetivos concretos, se producen dos “espacio-problema”: el espacio problema de contenido (el qué decir) y el espacio problema retórico (con qué intención y cómo decirlo). En estos espacios se llevan a cabo respectivamente las operaciones que modifican el conocimiento del escritor y las que modifican el texto y los propios objetivos del escritor. Estas modificaciones se hacen posibles gracias al proceso dialéctico que tiene lugar entre ambos espacios a lo largo de la composición; este espacio supone traducción de los problemas del espacio retórico al espacio del contenido y a la inversa.

1.3.2.1. La escritura en la universidad

En los ámbitos universitarios la escritura aparece cada vez más como un punto de interés, de necesidad y preocupación por parte de los profesores. Los profesores advierten la existencia de diferentes dificultades en los estudiantes frente a la demanda de producción de diferentes textos que se les solicita escribir. Según Castelló es posible señalar como dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios más allá de los aspectos individuales de los distintos contextos de enseñanza universitaria, aparecen como:

prototípicos, éstos están representados por el desconocimiento de la naturaleza del proceso de comprensión escrita, el desconocimiento de las características estructurales y funciones de los textos académicos y la falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura. (2009, p. 125).

Estas dificultades surgen como consecuencia no sólo de que llegan mal formados a la universidad sino principalmente porque se enfrentan, como ya ha sido señalado anteriormente, a una nueva comunidad académica científica. “Estas comunidades científicas y académicas se caracterizan por poseer modos retóricos propios y en permanente pugna de organizar discursivamente su espacio epistémico” (Navarro, 2014, p. 65). De allí las relaciones entre escribir y leer en una disciplina y pensar, aprender y generar conocimiento escrito en ellas. Así por ejemplo escribir en filosofía es saber filosofía pero también saber escribir sobre filosofía. Esto pone de manifiesto que la escritura no es una habilidad generalizable a cualquier situación, texto y campo disciplinar, por lo que no se aprende de una vez y para siempre. Esto supone al igual que la lectura aprender las convenciones propias del campo disciplinar utilizando los diferentes géneros discursivos existentes en las prácticas letradas.

Es por ello que en el contexto académico universitario los estudiantes deberán aprender a escribir de acuerdo a las exigencias que este ámbito les impone, lo cual supone la adquisición de nuevas competencias de escritura, asegurando su paso y egreso por la universidad. De este modo es posible expresar que la producción de textos en la universidad ocupa un lugar de relevancia, por lo que lleva a identificar diversos y variados escritos que los estudiante elaboran, los cuales van desde toma de apuntes, resúmenes, síntesis, respuesta a preguntas hasta textos de mayor complejidad como las ponencias, ensayos, proyectos de investigación.

Algunas de estas tareas suelen ser solicitadas por los profesores y se relacionan con la comprensión de la información, la comprobación del aprendizaje (parciales, trabajos prácticos, exámenes finales) o bien la elaboración de algunos de los géneros académicos señalados anteriormente.

Dada la complejidad, de estos géneros es necesario que los estudiantes cuenten con la presencia de profesores capaces de acompañarlos y orientarlos en el proceso de producción. Pero también es fundamental que conozcan algunas de las características claves que los mismos poseen (Rodríguez Hernández & García Valera, p. 253):

- Incorporan las voces de documentos anteriores con los que se pretende interactuar y se prepara para ser contestado por otros textos que aparecerán posteriormente. Al escribir académicamente debe asumirse como escritor, reconocer a otros que pueden anteceder o suceder a las aportaciones que se hagan.
- Exige la presentación de una voz propia y original basada en una temática y en datos empíricos. Pero debe producir una transformación del conocimiento, ya que en este tipo de textos si bien es importante recuperar información y presentarla, esto no es suficiente, ya que es necesario generar una propuesta que transforme lo ya conocido.
- Requiere el uso de intertextualidad lo cual supone la construcción de un nuevo texto a partir de otros. Es por ello que el autor compila textos, los comprende, los parafrasea a veces y otros los cita con la finalidad de exponer, sustentar y validar la propuesta.
- Un texto académico no se construye de primera instancia, sino que exige miradas a lo escrito en diferentes momentos. Y finalmente el texto surge de un proceso de composición el cual un lector podrá leer. Esto obliga al escritor – autor a tener un mayor control de los procesos de planificación, producción y revisión textual, al tiempo de mantener diálogo situado.

A través de estas producciones textuales los estudiantes van acercándose a los diversos géneros académicos científicos y profesionales, lo que supone transitar por un proceso de *alfabetización académica* que les permitirá “aprender a expresar, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar los razonamientos, debatir, etc (...)” (Carlino, 2003, p. 370).

1.3.2.2. Las competencias de escritura en la universidad

El proceso por el cual un estudiante-aprendiz se transforma en experto en una disciplina implica la adquisición de un conjunto de competencias discursivas que permita a éstos interpretar y formular por escrito los contenidos conceptuales de cada campo de disciplinar. Estas competencias comprenden (Castelló M., 2009):

- Concebir y utilizar *la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento*: la escritura es una actividad que exige tomar decisiones respecto a qué decir y cómo hacerlo en función de un conjunto de variables que tienen que ver con la situación comunicativa en la que el texto se hiciera (finalidad del texto, lectores, situación del escritor, objetivos

personales, conocimiento del tema). En este caso, la actividad de escribir puede ser un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber. Así la propia actividad de escritura permite modificar la comprensión sobre el tema del que se está escribiendo y promueve el establecimiento de nuevas conexiones entre la información y consecuentemente, la transformación y generación de conocimiento. Este potencial de la escritura como herramienta epistémica, en general es desconocida por los estudiantes.

- *Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos:* en relación a esta competencia Castelló (2009) expresa que escribir textos académicos es un proceso largo y complejo que requiere de una ardua actividad cognitiva que exige, buscar información, seleccionarla, ordenarla y organizarla función de los objetivos, y ensayar en el papel hasta lograr el texto requerido. Este es un proceso cognitivo que implica actividades de planificación, de control y de revisión. El desarrollo de esta competencia estratégica implica ser capaz de tomar decisiones a lo largo del proceso de composición acerca de la mejor forma de proceder en cada ocasión en función del tipo de demanda, de los propios objetivos o de los recursos disponibles.
- *Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos:* según este autor esto lleva a destacar que la escritura es una actividad socialmente situada que implica un diálogo entre autores que forman parte de una misma comunidad discursiva. Para que los textos académicos cumplan su función deben situarse en una determinada comunidad discursiva e incorporar las voces de otros autores en su propio discurso. Ser consciente de esta dimensión social y dialógica permite hacer un uso consciente y adecuado de la citación, distinguir entre argumentos, opiniones y hechos, facilita la toma de postura y la defensa de un punto de vista personal y, por supuesto, previene contra el plagio.
- *Escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia:* aquí el autor expresa que más allá de las conceptualizaciones y clasificaciones acerca de los géneros académicos, lo importante es que el estudiante tenga en cuenta que los textos de producción en la universidad persiguen dos grandes tipos de propósitos u objetivos: exponer-explicar y argumentar. Frente a ello considera que los estudiantes deberían tener un conocimiento de lo que se trata cada uno de ellos para poder implementar diferentes estrategias que les permitan arribar a su escritura.

Para la adquisición de estas competencias será necesario la implementación de verdaderas experiencias de aprendizaje a través de las cuales los estudiantes vayan tomando contacto con los diferentes géneros, puedan ejercitarse por medio de diversas tareas y participen de instancias de acompañamiento, orientación y supervisión por parte de sus

profesores. Al decir de Cassany para “aprender a escribir el alumno debe participar en contextos significativos de comunicación escrita, de hecho, dentro de los objetivos específicos de enseñanza, menciona la necesidad de “incrementar la conciencia de la composición” (1999 p. 152).

1.3.3. La relación entre la lectura, escritura y aprendizaje

En la universidad de acuerdo a lo que se ha venido desarrollando, los aprendizajes de los estudiantes se realizan a través de la lectura y la escritura. Esto pone de manifiesto que se trata de procesos interdependientes. “La lectura y la escritura se encuentran en constante interrelación, una lleva indefectiblemente a la otra y existe entre ellas un enriquecimiento mutuo, se puede afirmar que no es posible una escritura eficiente, sin una lectura profunda que la preceda”(Caldera & Bermúdez, 2013, p. 249). Esto plantea la necesidad en la universidad de lograr una integración entre ambas en el proceso de alfabetización académica.

La lectura juega un papel muy importante en el proceso de escritura, ya que le brinda al lector estructuras textuales que le posibilitan expresar y comunicar sus ideas. “Esto significa que el estudiante [a través de la lectura adquiere] un modelo que utiliza de base para su propia escritura” (Caldera & Bermúdez, 2007, p. 251); por eso es fundamental promover la lectura de diferentes textos (ensayos, ponencias, informes etc). Durante la producción escrita la propia lectura permite mantener un hilo conductor entre las ideas escritas y las que se quieren plasmar en el papel. Una vez escritas se puede volver sobre ellas por medio de una relectura, evaluando y corrigiendo el texto, según los objetivos, la estructura del texto y las convenciones de la lengua.

De este modo la lectura y la escritura son procesos interactivos y dinámicos que posibilitan la construcción de significados, por lo que demandan una participación activa de un lector-escritor que pone en marcha procesos cognitivos complejos y hace uso de diversas estrategias. Ello le permite extraer, procesar, organizar, sistematizar y producir información.

La lectura y la escritura se convierten en importantes herramientas para el aprendizaje de los contenidos de las disciplinas. “Aprender contenidos implica el aprender el lenguaje en el que se construyen esos contenidos, de manera que aprender el uso del lenguaje de una disciplina favorece también los procesos de aprendizaje de conceptos en ese marco” (Hillary, 1993 citado en Godoy & Moyano, 2016). La presentación a los estudiantes de operaciones cognitivas con los contenidos de las asignaturas que deben aprender demanda también a ejecución de procesos de lectura y escritura a través de diversos géneros académicos.

A partir de estas reflexiones no cabe duda que “la lectura y la escritura constituyen prácticas de importancia en la universidad y a las cuales los estudiantes debe recurrir como parte de sus obligaciones académicas” (Bono, et al., 2016, p. 60). Por ello los estudiantes deben resolver diferentes actividades, donde la lectura y la escritura se relacionan, se trata de situaciones en las cuales adquiere sentido la expresión, según Vázquez de “*leer para escribir*” (2016, p. 64). Son instancias que involucran procesos profundos de comprensión de textos para arribar posteriormente a la producción de un escrito, en un proceso expresa dicha autora “recursivo que articula las dos prácticas de manera compleja dando lugar potencialmente a reorganizaciones cognitivas y por lo tanto de aprendizaje de conceptos” (Vázquez, 2016, p. 66). Esto evidencia, continúa agregando la autora, un proceso que supone no sólo “*leer para escribir y escribir a partir de la lectura* sino también “*leer y escribir para aprender*”.

1.3.3.1. Función epistémica de la escritura

La escritura como se expresó en el apartado anterior permite llevar a cabo el aprendizaje, por lo que el aprendizaje progresa en la medida que es posible pasar al papel los conocimientos, ideas, pensamientos. Por ello escribir está “vinculado con la capacidad para desarrollar un pensamiento abstracto, objetivo, lógico y racional (...)” (Cassany, 2009, p. 33).

Como proceso cognitivo la escritura brinda a posibilidad de descubrir y aclarar lo que se quiere comunicar, pero más allá de esta función de comunicar, la escritura tiene una función epistémica. Esta función “hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del pensamiento” (Miras, 2000, p. 67).

Esta perspectiva que describe la función epistémica de la escritura queda reflejada en los modelos explicativos de Flower y Hayes (1980) y de Scardamalia y Bereiter (1987). Dichos modelos si bien fueron desarrollados en apartados anteriores, aquí sólo se rescatarán algunos conceptos e ideas centrales.

Flower y Hayes (1996) expresan a través de su estudio que la composición de textos escritos genera cambios importantes en relación al tópico del cual se escribe como de los elementos lingüísticos. Es concretamente en el proceso de planificación del texto donde puede observarse con más claramente los efectos de la escritura en el desarrollo de los conocimientos.

Mientras que de los modelos de Scardamalia y Bereiter (1987) el modelo “*transformar el conocimiento*” es el que más explícitamente refleja el carácter epistémico de la escritura, en el sentido que el escritor no se limita a reproducir el conocimiento que ya posee, como en el

modelo “*decir el conocimiento*”, sino que en este segundo modelo el escritor analiza el problema y define objetivos. Estos objetivos generan un “*espacio problema* (qué decir) y el “*espacio retórico*” (con qué intención y con qué decirlo). Es entre estos espacios que el escrito modifica el conocimiento. Esto permite comprender el carácter de recursivo de las operaciones que el escritor realiza a lo largo de todo el proceso y de las más y complejas relaciones entre sus objetivos y el texto logrado que surge de la textualización.

Lo importante de este modelo es que supone un cambio con respecto a otros modelos, en la medida en que plantea que esta forma de escribir permite al escritor no sólo aprender o modificar sus conocimientos, sino el tema que escribe y mejorar también los conocimientos discursivos que posee. Es decir que el escritor que utiliza esta estrategia de escritura no sólo aprende de lo que escribe, sino que aprende también a escribir. De esta manera este modelo demuestra la tarea de reelaboración cognitiva, la cual refiere a un conjunto de hechos que muestran cómo el escribir acerca de los pensamientos es diferente a simplemente reflexionar o hablar acerca de algo.

En síntesis, se puede expresar que ambos modelos (Flowers y Hayes y de Scardamalia y Bereiter) evidencian que “la función epistémica de la escritura es un objetivo a alcanzar más que una consecuencia inherente al mero hecho de ser capaz de escribir con un cierto nivel de competencia” (Miras, 2014, p. 77).

1.3.3.2. Función epistémica de la lectura

La relación entre lectura y aprendizaje es evidente, ya que la información general proviene de textos escritos, por lo que la lectura se convierte en una herramienta fundamental para acceder los contenidos. Esto lleva a reflexionar sobre el concepto de aprendizaje. Según Ausubel (1976) el aprendizaje se produce cuando el sujeto que aprende es capaz de relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya posee. Los nuevos conocimientos generan una reorganización del conocimiento anterior del sujeto, haciendo más compleja y completa su estructura cognitiva.

En relación a ello para comprender y para aprender es necesario dotar de significado personal al nuevo contenido, es decir relacionarlo con el conocimiento previo. Por ello “comprender, interpretar un texto con finalidad de aprender no implica solamente adquirir información sino fundamentalmente que ésta se reconstruya en términos de conocimiento para lograr una asimilación significativa y profunda de los contenidos” (Vázquez, 2016, p. 66).

De esta manera la lectura no es sólo un medio para acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que, como dice la autora, permite pensar y aprender. La

lectura posibilitará esto en la medida que los estudiantes participen de experiencias de aprendizaje que involucren la lectura y la escritura a través de diversas y variadas tareas, en donde en este doble rol de lector y escritor se podrá ver claramente el potencial epistémico de ambas prácticas. Pero no basta con preparar y presentar actividades, sino que hay que enseñar cómo realizarlas para que sean productivas y ayuden a aprender.

1.4. La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad: algunos conceptos centrales

De acuerdo a lo que se ha venido expresando, no cabe duda que la universidad y fundamentalmente los profesores deben asumir el compromiso de promover la alfabetización de los estudiantes. Se ha dicho que la universidad como comunidad académica posee una cultura caracterizada por prácticas discursivas singulares, “en este escenario, los profesores son los agentes poseedores de esa cultura, que poseen como miembros activos de la comunidad disciplinar“ (Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2012, p. 84). Mientras que los estudiantes aparecen como los “inmigrantes” de esa comunidad y de sus prácticas discursivas, las cuales deberán aprender a fin de formar parte de la misma. Esto supone un cambio de identidad en ellos a través de diversas manifestaciones en las que la lectura y la escritura tengan un lugar fundamental.

En este contexto se hace necesario generar propuestas didácticas que contemplen como contenidos de enseñanza las prácticas letradas del ámbito académico. En relación a ello se identifican en diversas universidades del mundo y de nuestro país diferentes iniciativas y propuestas. Las primeras de ellas están representadas por tres movimientos pedagógicos: EE.UU, *Writing Across the Curriculum*, el cual plantea la importancia de considerar la escritura como instrumento epistémico durante la formación en la educación superior; en Reino Unido, *Writing in the Discipline*, propone incluir tareas de escritura disciplinar a través de las cuales los estudiantes podrán incorporar la convenciones discursivas del campo de conocimiento particular, y en Australia el movimiento *Teach Across the Curriculum el cual plantea el enseñar a través del currículum.*

Estos movimientos pedagógicos son considerados de gran aporte, ya que cuestionan la concepción que define a la escritura como una competencia genérica, concibiéndola, junto a la lectura como prácticas situadas en contextos sociales y culturales específicos, lo que significa que leer y escribir dependen de configuraciones propias de cada sociedad y cultura. Pero al mismo tiempo Carlino expresa que:

estos movimientos se sustentan en la idea que los estudiantes aprenden en la medida en que se involucren de manera activa en cada asignatura y se apropien del contenido que estudian cuando escriben acerca de esto, a la vez que comprenden las dinámicas propias de cada campo disciplinar (2002, p. 97).

Esto lleva a destacar dos importantes razones por las cuales es necesario enseñar a leer y escribir a los estudiantes: una de ellas es que cada campo disciplinar constituye un espacio retórico y conceptual y por otro lado estas prácticas son herramientas fundamentales para adquirir las nociones de un campo de conocimiento. En este sentido dicha autora agrega que “escribir permite intenalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina y que aprender en la universidad es ir incorporándose a la cultura escrita de un campo de estudio” (2002, p. 99).

Pero también estos movimientos han planteado la necesidad de efectuar cambios en las concepciones y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, para favorecer el logro de la alfabetización académica.

Desde esta perspectiva es necesario detenerse a reflexionar con respecto a las prácticas de enseñanza; reflexión que remite a la didáctica. La didáctica aparece como campo de conocimiento siendo definida por Camilloni como:

una disciplina que se ocupa de la acción pedagógica, es decir de las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (2007, p. 22).

En esta línea Litwin agrega que la didáctica “es una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (1996, p. 94). Esto permite comprender que el diseño de las propuestas de enseñanza no pueden ser pensadas sin tener en cuenta las particularidades de los contextos que generan condiciones de producción, como así también pautas de acción.

Por ello cuando la didáctica se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar debe encararla como un trabajo de intervención social, ya que, como dice esta autora, “no se trata de observar la realidad y describirla y explicarla sino que su comprensión es con la acción como una respuesta social” (Litwin 1996, p. 99).

En síntesis la didáctica es una disciplina que permite comprender la manera de actuar de quien enseña; da cuenta de qué enseñar, cómo enseñar y por qué enseñar explicando la relación entre profesor y estudiante. Pero no sólo explica y permite comprender lo que ocurre en el aula sino que va más allá de ello, es decir se relaciona con la institución y con el propio contexto socio cultural en el que esta está inserta.

A partir de esto se hace necesario definir qué se entiende por enseñar. “Enseñar es una actividad que busca favorecer el aprendizaje generando un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda esa ayuda” (Gvirtz & Palamidessi, 1998, p.135). Así la enseñanza aparece como una guía, un sostén que progresivamente deberá “retirarse” para posibilitar el aprendizaje, lo cual implica el paso de la dependencia a la autonomía.

A través de la enseñanza se produce el traspaso de competencias, conocimientos que el profesor posee a su aprendiz; para que ello ocurra es necesario que exista una comunicación entre el profesor y el estudiante, donde el profesor no sólo ayuda sino orienta a fin de que el estudiante pueda hacer frente a la situación. Este proceso ocurre en contextos sociales, culturales e históricos, que modelan e imprimen características singulares.

Así es posible identificar tres elementos: contenido, profesor y estudiante, los cuales en su conjunto constituyen lo que se denomina el *sistema didáctico*. En este sistema el profesor es un agente de la situación didáctica y responsable de las transformaciones didácticas de los saberes seleccionados. La selección de estos saberes estará condicionados por su formación, por su propia experiencia y por su recorrido, como así también las interacciones en el aula y el mismo contexto social.

La figura del profesor en este sistema didáctico juega un papel fundamental como mediador del proceso pedagógico. De acuerdo a las estrategias y actividades que presente, y la manera en la que éstas se presentan, será la profundidad y significatividad a la que los estudiantes arriben en relación a los conocimientos previstos.

Otro elemento de este modelo didáctico son los contenidos, como objetos de enseñanza y aprendizaje y su correspondiente “transposición didáctica”. Se entiende por transposición didáctica “al trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”. Es decir “que un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1991, p. 45).

Y el tercer elemento es el estudiante por el cual el profesor selecciona los contenidos, implementa estrategias, diseña actividades con el objetivo que éste se apropie de los conocimientos arribando a un aprendizaje significativo.

En el marco de este desarrollo cobra también importancia otro concepto clave para el análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en la universidad, siendo aportado por Litwin y refiere al concepto de “configuración didáctica”, entendida como:

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (1997, pp. 97-98).

Este concepto permite analizar las prácticas de enseñanza en la universidad dando cuenta de las características de cada profesor, del dominio del contenido que posee, como de la manera en que éste se adelanta a su práctica. Pero también posibilita tomar conciencia de las características específicas del abordaje de un campo disciplinar particular, ya que las prácticas de la enseñanza se constituyen en función de la naturaleza del saber a partir del cual se desarrolla.

Así las configuraciones didácticas se constituyen en un entramado complejo en el que se juegan procesos reflexivos, de formación del conocimiento, prácticas metacognitivas y de articulación entre teoría y práctica. Por ello tomar en consideración este concepto, es fundamental para analizar, comprender y así contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza en relación a la lectura y escritura en la universidad.

1.4.1. El sistema didáctico: el lugar de las prácticas de lectura, del estudiante y del profesor

Teniendo en cuenta el sistema didáctico y los diferentes componentes que lo constituyen cabe preguntarse acerca del lugar que pueden y/o deberían ocupar las prácticas de

lectura escritura como contenido a enseñar y en relación a ello el lugar del estudiante y el profesor.

Con respecto a las prácticas de lectura y escritura se pueden señalar dos situaciones:

1. Cuando las propuestas de enseñanza ponen foco en las dificultades y/o correcciones de los estudiantes en torno a la lectura y escritura, el contenido a enseñar queda reducido a la enseñanza de habilidades, técnicas generales. Esto lleva a dos posibles situaciones, por un lado, los contenidos aparecen separados de la construcción del conocimiento de las disciplinas; y por el otro lado el conocimiento disciplinar es el punto de partida para abordar la enseñanza de técnicas.
2. O bien cuando la preocupación está centrada en la formación del estudiante en el campo disciplinar, el contenido está constituido por los conocimientos de la disciplina. Por lo tanto, la lectura y la escritura quedan subordinadas a la construcción de los conocimientos. Frente a ello aparecen dos alternativas:
 - a) La lectura y la escritura son instrumentos para la adquisición de los conocimientos.
 - b) Y la segunda alternativa los contenidos de la enseñanza deben integrar los conocimientos disciplinarios con las prácticas académicas de lectura y escritura. Así estas prácticas son objeto de enseñanza, por lo que los estudiantes aprenden las prácticas discursivas de la comunidad académica. Por ello el profesor al seleccionar los contenidos debe identificar las prácticas propias de la comunidad a fin de que los estudiantes puedan aprenderlas. Esto lleva implícito una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, como prácticas situadas y de este modo pertenecientes a una comunidad, en este caso la comunidad académica científica. Por ello es de esperar, que desde este punto de vista, al seleccionar los contenidos a enseñar, se promuevan actividades de escritura tales como informes, ponencias, monografías etc, como parte del trabajo de la asignatura, como así también prácticas que generen la búsqueda de información y selección en diferentes fuentes, y la posibilidad de instancias de lecturas críticas que impliquen por parte del estudiante un posicionamiento y construcción de argumentos.

Estos dos enfoques originan propuestas diferentes que ponen de manifiesto diferencias en relación a lo que se entiende por el término “prácticas”; ya sean concebidas como una simple ejercitación o bien como las formas de lectura y escritura que se realizan en el ámbito universitario. Así “practicar la lectura y escritura” lleva a ejercitar su uso por la apropiación de habilidades y competencias generales que podrán ser utilizadas en cualquier contexto. Mientras que “enseñar prácticas académicas” de lectura y escritura implica promover en los estudiantes la adquisición de usos diferentes del lenguaje escrito, en función de las convenciones del contexto universitario y los ámbitos científicos específicos de un campo de conocimiento.

Así como se analizó el lugar de las prácticas de lectura y escritura en el sistema didáctico al pensarlas como contenidos de enseñanza, también es posible pensar el lugar del estudiante, qué se espera de él, cómo interactúa con el profesor y qué relación se establece con el contenido (prácticas de lectura y escritura).

Cuando el problema se aborda desde las carencias en relación a las competencias de la lectoescritura de los estudiantes, el lugar que los estudiantes ocupan es el de la incapacidad, es decir “no son capaces”. Esto obedece a un supuesto por parte de los profesores de que el estudiante a ingresar a la universidad ya debe leer y sin problemas; pero también responde a una concepción de la lectura y la escritura como habilidades generalizables, como un conjunto de técnicas que permiten leer y escribir cualquier tipo de texto.

Diferente es el lugar del estudiante cuando se parte de la idea de que los problemas y dificultades son propias de iniciarse en una nueva comunidad discursiva, por lo que no se espera a su ingreso que sea capaz de hacer frente a los problemas propios de la lectura y la escritura de los textos académicos científicos. Al contrario estas prácticas discursivas forman parte de su formación. Esto genera un compromiso frente a la enseñanza de la lectura y escritura partiendo de considerar que las mismas son producto de un proceso socio- histórico y cultural. Esto permite acompañar al estudiante en su proceso de formación mediante la adquisición de los contenidos disciplinarios a través de las prácticas de lectura y escritura propias del campo de estudio elegido.

Y un tercer elemento del sistema didáctico está representado por el profesor. Con respecto al lugar que ocupa en el sistema didáctico en relación a la enseñanza de las prácticas de lectura, esto lleva a preguntarse si es a él a quien le corresponde enseñar estas prácticas. Frente a ello es posible expresar que sí, aunque esto no siempre ocurre ya que la responsabilidad de la enseñanza de las mismas depende:

1. Si se entiende la lectura y la escritura como la adquisición de un conjunto de habilidades y técnicas para la comprensión y producción de textos, en este caso la responsabilidad de su enseñanza recae en los expertos o especialistas en lectura y escritura.
2. Si se parte de la concepción de la lectura y escritura como prácticas específicas de la comunidad académico científica, esto lleva a que el responsable de enseñarlas sea el profesor desde su propia asignatura, ya que, como experto de la misma, es el que posee el conocimiento de las complejidades que implican estas prácticas para los estudiantes.

Por lo tanto, a través de este análisis se ha podido comprender e identificar los posibles lugares de cada uno de los elementos del sistema didáctico según donde se ponga el foco del problema, las responsabilidades y las concepciones diferentes de la lectura y la escritura en la universidad. Además cabe señalar que la configuración que adopte la relación didáctica implicará revisar, analizar y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios y en relación a ello los objetivos de formación de la propia universidad; ya que no se trata de formar a los estudiantes para desenvolverse solamente en los ámbitos académicos científicos, sino también debe formárselos en las prácticas letradas propias de los ámbitos profesionales en los que participarán a futuro una vez recibidos.

1.4.2. El profesor mediador de prácticas de lectura y escritura. Actividades y consignas

Tradicionalmente la enseñanza llevada a cabo por los profesores universitarios se ha basado en la simple transmisión de conocimientos. Este modelo en el contexto del análisis que se ha venido realizando, ofrece pocas oportunidades de utilizar la lectura y la escritura para comprender, indagar guiados por el profesor. Es un modelo didáctico que no utiliza la lectura y la escritura como instrumento para el aprendizaje y el desarrollo por lo tanto del pensamiento. Moyano afirma que se “ha hecho escasa o ninguna mención a la enseñanza desde una perspectiva funcional, de los usos específicos de recursos lingüísticos y discursivos para la construcción del significado en los diferentes grupos de disciplinas” (Moyano, 2010, mp. 44).

Este modelo tradicional, magistral, coincidiendo con Giraldo (2015) concibe que aprender a leer y escribir se realiza en asignaturas de lectura y escritura o gramática, por ello los profesores no serían los sujetos responsables de la enseñanza. Al respecto Carlino considera que “este modelo entiende a la docencia “como un decir a los estudiantes” lo que se

[sabe] sobre un tema, [omitiendo] enseñarles uno de [los] más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y escribir” (2006, p 6).

De esta mirada de Carlino se infieren los planteamientos de Scardamalia y Bereiter (1992) en el sentido que los profesores no solo deberían cuando enseñan “expresar lo que saben”, sino que deberían diseñar propuestas que posibiliten a sus estudiantes la “reconstrucción del conocimiento” y el acceso a las estrategias de un campo disciplinar a través de la puesta en marcha de prácticas de lectura y escritura propias de ese campo.

Por ello de lo que se trata es de pensar en un nuevo modelo donde el profesor asume el compromiso de hacerse cargo de enseñar a leer y escribir de acuerdo a las exigencias del ámbito académico. Esto implica asumir un rol activo en el diseño de diversas y variadas experiencias de aprendizaje para los estudiantes, haciéndoles participar en situaciones en las cuales no sólo se apropien de los contenidos específicos de la asignatura, sino además incorporen los modos de leer y escribir del ámbito universitario. Es decir supone el desarrollo estratégico de una serie de actividades, demostraciones y prácticas significativas relacionadas con el campo del saber al que los estudiantes pertenecen.

Así de lo que se trata es de recuperar el espacio del aula como un espacio para negociar significados, criticar, fundamentar, y en donde el profesor otorgue un valor agregado al incentivar la lectura y la producción escrita en sus estudiantes. El trabajo en el aula en la universidad con la asistencia y guía del profesor es fundamental, ya que permite contar con otro (profesor) que como modelo señale, advierta las particularidades lingüísticas académicas. De este modo el trabajo en el aula hace que el aprendizaje se realice sobre situaciones y a partir de situaciones que los profesores diseñan.

La escritura y [lectura] disciplinar en el aula, entonces es una oportunidad para que el estudiante construya o afiance el conocimiento con apoyo del profesor (...)", permite que “interactúen [profesor] y estudiante para “negociar” la certeza, fracasos o la coherencia de un párrafo, defender o criticar un concepto (...) (Giraldo Giraldo, 2015, p. 45).

Este encuentro que tiene en medio a la lectura y a la escritura favorece ampliamente a madurar y fortalecer las competencias de la lectoescritura. Es por ello que es fundamental el diseño por parte del profesor de actividades, las que se constituyen en parte integrante de las estrategias metodológicas. Es en estas estrategias donde es posible identificar principios,

criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del mismo en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante tener en cuenta al momento del diseño de las actividades el tipo de actividad que se presente ya que de acuerdo a las características de las mismas y las acciones que involucren su realización será la posibilidad de promover procesos de aprendizaje memorísticos o bien significativos en los estudiantes. Es posible identificar “actividades memorísticas”, las cuales generan la memorización de un hecho, tema, definición, haciendo hincapié en el recordar, aplicar fórmulas o reglas. Mientras que las “actividades comprensivas”, son aquellas que posibilitan construir y reconstruir significados, resumir, interpretar, comprender la información, explorar, argumentar.

Estas diferentes actividades ponen de manifiesto niveles de procesamiento cognitivo, grados de estructuración y operaciones cognitivas lingüísticas muy diferentes. En el primer caso las actividades demandan sólo la reproducción de información, con una menor exigencia cognitiva con procesamientos superficiales, ya que se busca sólo incrementar el conocimiento a través de la repetición literal de la información. Esto supone estrategias de aprendizaje reproductivas. En el segundo grupo de actividades, éstas requieren comprensión y se orientan a la construcción de significados a través de un enfoque profundo y vinculado a estrategias de reorganización y transformación.

Otro aspecto a considerar como importante al momento de diseñar las actividades y que los profesores deben tener en cuenta es la elaboración de las consignas (Vazquez, Jacok, Rosales, & Pelizza, 2006; Riestra, 2002; Camelo Gonzalez, 2010; (Navarro & Brown, 2014), las cuales señalan el cómo proceder, orientan la acción. En palabras de Riestra “la consigna constituye un texto que organiza las acciones en los estudiantes ya que su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar” (2002, p. 56). Es por ello que en su formulación deben contemplarse diferentes componentes:

- Una operación, una acción, es decir un hacer.
- Los contenidos, los conceptos estudiados, la información que se tiene que mostrar (qué).
- Pautas para su resolución (cómo).
- Y el resultado, producto, es decir lo que se debe dar por respuesta, por ejemplo, un ensayo, un mapa conceptual, una ponencia etc.

En este sentido las consignas son instrumentos de los que se vale el profesor para enseñarles a sus estudiantes a pensar, razonar con determinadas lógicas. “De su formulación

depende que se promuevan [como se expresó anteriormente] actividades reflexivas que favorezcan el aprendizaje significativo; o bien actividades reproductoras que no contribuyen a la apropiación de los conocimientos” (Riestra, 2002, p. 60).

Es por ello que la presencia y la correcta formulación de ellas contemplando los diferentes elementos anteriormente detallados se considera como fundamental para la resolución de las actividades por parte de los estudiantes, generando un marco de referencia compartido entre ambos.

Capítulo 2

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Metodología de la investigación

En este capítulo se presenta la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación. Desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, se abocó a conocer y comprender las prácticas de lectura y escritura teniendo en cuenta la mirada de los profesores y estudiantes. Así se trató de captar el significado y la importancia que los mismos le adjudican en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como así también las diferentes actividades y estrategias que se promueven y realizan en el marco de las propuestas didácticas de las diversas cátedras de la carrera de Pedagogía Social, en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

En términos generales, es importante mencionar que se aplicaron cuestionarios autoadministrados, con preguntas semiestructuradas, se realizaron entrevistas, se recolectaron materiales internos de las cátedras referidos a actividades de lectura y escritura. El principio básico subyacente a la pluralidad metodológica establecida para esta investigación es el de “abordar desde una variedad de ángulos las concepciones y las prácticas en torno a un fenómeno para poder luego compararlas y contrastarlas” (Pérez Serrano, 1994, p 107).

Es importante destacar que el corpus de datos al que se arribó está conformado por lo que Menesses (2008) denomina “discursos auténticos”, los registros textuales de lo que dicen que hacen los profesores y estudiantes, las tareas de lectura y escritura de las diferentes cátedras, las consignas para la elaboración de los trabajos. Todo ello recolectado con el propósito de “hacer dialogar” lo que “dicen y hacen” los profesores en sus prácticas de enseñanza en el marco de sus propuestas didácticas.

De esta manera el capítulo se estructura en diferentes partes: una breve descripción de la historia de la institución en la que se llevó a cabo la investigación, como el surgimiento y las transformaciones que la carrera ha experimentado fruto de demandas externas e internas continuando con la presentación del diseño metodológico, el problema y los objetivos (generales y específicos), para finalmente arribar a la presentación de los diferentes momentos del proceso metodológico teniendo en cuenta:

- Instrumentos de recolección de la información.
- Sujetos que participaron en cada momento.

2.2. Breve referencia a la historia institucional del contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), en la Facultad de Educación y Salud, en la carrera de Pedagogía Social. Se considera importante

caracterizar el contexto de esta investigación ya que la misma tiene una incidencia importante en la información que durante el proceso de investigación se fue obteniendo.

Esta universidad es de reciente constitución, al igual que la Licenciatura de Pedagogía Social, pasando en los últimos años por un proceso de grandes cambios y transformaciones curriculares y revisiones en el título de la carrera.

La Universidad Provincial Córdoba fue creada en el año 2007 durante la primera gobernación de José Manuel de la Sota, sancionándose el 11 de abril de ese año la Ley de creación N° 9375. La misma se constituyó sobre la base de ocho institutos terciarios: Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred (Instituto de base de la actual Facultad de Educación y Salud), Escuela de Teatro Roberto Arlt, Escuela de Bellas Artes Figueroa Alcorta, Escuela de Artes Aplicadas Lino Eneas Spilimbergo, Escuela de Cerámica Fernando Arranz, Conservatorio de Música Félix Garzón, Instituto del Profesorado en Educación Física y la Escuela Superior de Turismo y Hotelería Montes Pacheco.

El 1° de junio de 2011, por Decreto N° 834/2011, el Ministro de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba; Ing. Tulio del Bono, asumió la responsabilidad de iniciar el proceso de organización de la universidad. Posteriormente, y en el mismo año, se arriba al nombramiento de la Dra. Isabel Bohorquez como Rectora Organizadora de la universidad y en el año 2014 como Rectora Normalizadora (Ley N° 10214).

En el año 2014, la CONEAU, emitió la Resolución N° 925/14, que textualmente dispone "Elevar al Ministerio de Educación el informe favorable previsto en el artículo 69 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, en relación con la solicitud de reconocimiento de la Universidad Provincial. Esto llega al término del año 2015, a través de la firma del decreto por parte de la presidente Cristina Fernández, el cual otorga reconocimiento Nacional a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), constituyéndose en un paso fundamental.

Es en ese mismo año 2015 que se inicia desde la Facultad de Educación y Salud el dictado de las Licenciaturas de Psicopedagogía, Psicomotricidad como licenciaturas plenas junto con los ciclos de complementación que se venían dictando (desde el año 2013. También durante este año y por la Resolución N° 0048, se crean las diferentes facultades: Turismo y Ambiente Arte y Diseño; Educación y Salud; y de Gestión Pública; constituyéndose con posterioridad, en el año 2018 una nueva facultad, la Facultad de Educación Física.

En el año 2016 se produce la renuncia y aceptación de la misma, de la Dra. Isabel Bohorquez, como Rectora Normalizadora, y se designa a la Lic Raquel Krawchik como Rectora Normalizadora (Ley Provincial N° 10394).

Durante el año 2016, desde la Facultad de Educación y Salud se produce el lanzamiento de otras cuatro carreras universitarias: Licenciatura en Pedagogía Social¹ y tres Profesorados Universitarios en Educación Especial. Los títulos de las seis carreras universitarias, logran su aprobación hacia el año 2017, otorgándoles validez nacional.

Es en este contexto institucional y en el marco de un proceso de normalización y camino a lograr la vida plena de esta universidad que la carrera de Pedagogía Social viene desarrollándose y creciendo en un trabajo continuo de revisión, búsqueda de acuerdos y consensos entre los diferentes actores.

2.3. El perfil epistémico de la carrera de Pedagogía Social

Así como se caracterizó el contexto institucional se considera importante presentar algunas consideraciones en relación a la carrera de pedagogía social en la que se realizó el presente estudio.

Si bien la carrera de pedagogía social inicia su dictado en el año 2016, en la Facultad y de Educación y Salud, de la Universidad Provincial de Córdoba, es posible identificar en su proceso de constitución antecedentes que responden a la existencia de dos carreras que sentaron las bases de la actual.

Un primer antecedente se ubica en el año 1991 con la creación del *Profesorado en Educación de Menores en Riesgo Social*, en el marco del Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred. La misma surge frente la demanda de profesionales específicos que atendieran a menores que estuvieran judicializados. En esta “época se hace un acuerdo con el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Acción Social a fin de que los egresados tuvieran una salida laboral en las instituciones de menores” (entrevista personal a la directora de la carrera, 21 febrero, 2019).

Con posterioridad, y como consecuencia de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24521/1995, fue necesario revisar el plan de estudio vigente, su titulación, a fin de responder a los nuevos requerimientos establecidos en la ley, en cuanto a la función de los

¹ La Carrera tiene una duración de 4 años, con un total de 43 unidades curriculares, 22 anuales y 21 cuatrimestrales. La carga horaria total es de 2608 horas reloj. La modalidad de cursado de todas ellas es presencial. Presentando diferentes formatos: asignatura, taller y práctica El título es de Licenciado en Pedagogía Social.

Institutos de Educación Superior (como es el caso del Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred al cual pertenecía esta carrera) de expedir titulaciones docentes o bien de técnicos. Esta nueva normativa tuvo una incidencia a nivel de las incumbencias profesionales, ya que a partir de allí se formaría a un técnico y no un docente.

Pero también junto a ello, se produce la transformación del Consejo Provincial de Protección del Menor en Secretaria de la Niñez, Adolescencia y Familia, (Ley Provincial 9591/2008), lo que genera cambios en la inserción laboral del Profesor en Menores y la necesidad de repensar el profesional a formar frente a la nueva realidad. De todo ello resultó la nueva versión de la carrera, la cual pasó de ser un profesorado a una tecnicatura: *Tecnicatura en Sociopedagogía con orientación en niñez y adolescencia en riesgo* (año 2003), esto implicó un cambio en la titulación y revisión de los espacios de inserción laboral, frente a las nuevas incumbencias profesionales.

Esta carrera se fue consolidando con el paso del tiempo atendiendo a las transformaciones del contexto social, cultural y educativo e intentando dar respuesta a las nuevas demandas de este entorno.² Hacia el año 2007 se comenzaron a perfilar nuevos cambios en la institución y como consecuencia de ello en la misma carrera. En ese año se sanciona la ley 9375, lo que lleva a la creación de la Universidad Provincial de Córdoba, sobre la base de ocho institutos de educación superior no universitaria de la ciudad de Córdoba, entre ellos el Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred.

Debieron transcurrir cerca de nueve años de trabajo durante los cuales se fue conformando la Universidad Provincial, sus facultades, y las diversas carreras. Recién en el año 2016 se da inicio a la *Licenciatura en Pedagogía Social* en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, con procesos previos de revisión del plan anterior. Esto llevó a un arduo trabajo de consultas internas entre profesores, estudiantes, egresados, consultores externos a fin de delimitar con claridad qué profesional era el que se quería formar y por lo tanto cómo lograrlo.

Pero también está generando en la actualidad la necesidad de seguir definiendo contenidos, seleccionando materiales de lectura que respondan a la especificidad del campo de la pedagogía social, a fin de acercar progresivamente al estudiante a su futuro campo de intervención.

² Ver en anexo fundamentación del Plan de estudios de la Carrera de Sociopedagogía con Orientación en Niñez y Adolescencia en Riesgo.

Frente a esta realidad institucional y como profesora de la Facultad de Educación y Salud perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba fueron surgimiento diversos interrogantes: ¿qué se lee y escribe en la carrera de pedagogía social?, ¿qué importancia le otorgan los profesores y estudiantes a la lectura y a la escritura?, ¿cómo se conciben y qué características adoptan hacia el interior de las distintas cátedras de la carrera las prácticas de lectura y escritura?, ¿qué actividades de lectura y escritura presentan los profesores a sus estudiantes para abordar los contenidos de las materias?, ¿se las reconoce como herramientas de aprendizaje?, ¿qué tipo de acompañamientos les brindan los profesores a los estudiantes?, ¿Qué tipos de textos les solicitan los profesores que escriban a sus estudiantes?; interrogantes que dieron origen a esta investigación.

2.4. Diseño de la investigación

Teniendo en cuenta los interrogantes anteriormente explicitados se elabora un “diseño de investigación, [entendido como el] abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación” (Hernández Sampieri, Fernández Callado, & Baptista Lucio, 2014, p. 470). La investigación se enmarca en un estudio cualitativo-interpretativo, lo cual implica un proceso interactivo entre el investigador y la realidad a estudiar, con la intención de comprenderla en profundidad a los efectos de proponer acciones de acompañamiento futuro a los profesores de la carrera de Pedagogía Social, a través de la elaboración de propuestas didácticas que promuevan experiencias de calidad en sus estudiantes en relación a la alfabetización académica.

Se indagó, desde las “situaciones naturales [Facultad de Educación y Salud, carrera de Pedagogía Social], buscando captar lo particular como características propias de la investigación cualitativa, tratando de develar lo que es distinto” (Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 28) los matices en relación al sentido, significado, que adquieren las prácticas de alfabetización académica hacia el interior de las cátedras de la carrera de Pedagogía Social.

Se buscó conocer los significados que tienen estas prácticas para los profesores en el marco de sus propuestas didácticas. De esta manera, se trató de construir a través del acercamiento a la situación natural una imagen compleja y holística del contexto (carrera de Pedagogía Social, perteneciente a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba), comprendiendo lo que “dicen y hacen” los profesores y estudiantes de la carrera de pedagogía social, para así profundizar en sus puntos de vistas, interpretaciones y significados atribuidos a éstas.

El estudio adquiere un carácter exploratorio y crítico ya que no se posee hasta el momento ningún conocimiento acerca de las prácticas de alfabetización académica en esta carrera a diferencia de otra, como es el caso de la licenciatura de psicopedagogía, de esta facultad. En esta carrera las prácticas de lectura y escritura han pasado de ser una “preocupación a ser una ocupación”, en el sentido que desde el año 2003 y con mayor interés a partir del año 2015 (año en el que se constituye como carrera universitaria) se dicta el Taller de lectura y escritura académica en primer año y se viene realizando un proyecto de investigación acción con los profesores de las prácticas profesionales de primero a quinto año de la carrera.

Esto pone de manifiesto la gran importancia de obtener información y así conocer qué saben los profesores de la Carrera de Pedagogía Social con respecto a ellas, qué piensan, cómo las promueven, y como consecuencia de ellos qué hacen los estudiantes; a fin de poder generar espacios de reflexión y a partir de ellos elaborar propuestas para la formación de competencias en la lectoescritura de los estudiantes.

2.4.1. Problema y objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación surgen a partir de la delimitación del problema de investigación, el cual refiere a las dificultades que se advierten en los estudiantes al ingresar a las carreras universitarias, como así también a su permanencia, en relación a las prácticas de lectura y escritura exigidas en este nuevo contexto universitario. En este sentido en el ingreso a los estudios universitarios “se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida, pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares (...)” (Vélez G. , 2005, p.1).

Las diferencias entre la escuela secundaria y la universidad, llevan a que los estudiantes experimenten una falta de dominio no sólo con respecto a ciertos conocimientos que deberían haber adquirido hasta el momento, sino también desde lo procedimental, es decir de las herramientas necesarias para acceder a los nuevos conocimientos.

Pero esta situación no sólo se advierte en los ingresantes, sino que atraviesa todo el proceso de formación, en el que la especificidad de la cultura académica le plantea al estudiante universitario un gran desafío, el cual se traduce en la necesidad de adquirir nuevas maneras de leer y escribir, lo cual implica seguir aprendiendo a leer y escribir.

Esta problemática hace necesario que los profesores asuman el compromiso de alfabetizar académicamente a los estudiantes, acompañándolos en su proceso de inserción a

la cultura académica desde el interior de cada una de las cátedras y a lo largo de toda su trayectoria de formación.

Frente a ello surgen los siguientes objetivos de la investigación:

2.4.2. Objetivo General

- Conocer y caracterizar las prácticas de lectura y escritura que promueven los profesores en las diferentes cátedras de la Licenciatura de Pedagogía Social en la Universidad Provincial de Córdoba.

2.4.3. Objetivos Específicos

- Describir las actividades de lectura que se presentan para el análisis e interpretación de los diferentes textos de estudio.
- Describir las modalidades que implementan los profesores de acompañamiento en el proceso de lectura de los estudiantes.
- Identificar los tipos de textos que se les demandan leer a los estudiantes.
- Describir las actividades de escritura que los estudiantes deben realizar para el aprendizaje de los contenidos de cada cátedra.
- Identificar los tipos de textos que se les demandan escribir a los estudiantes.
- Caracterizar la existencia de actividades de acompañamiento, supervisión de la escritura de los estudiantes.

2.4.4. Momentos del proceso metodológico

La investigación se llevó a cabo a través de diferentes momentos, los cuales se inician en julio de 2018, extendiéndose el trabajo de campo hasta febrero de 2019. A continuación se detallan los diferentes momentos e instrumentos utilizados a lo largo del proceso metodológico, teniendo en cuenta:

- *Primer momento: sondeo exploratorio* con los profesores de toda la carrera.
- *Segundo momento:* entrevistas personales a los profesores y la recolección de materiales internos de cátedra.
- *Tercer momento:* entrevistas personales a los estudiantes.
- *Cuarto momento:* también se complementó el proceso con una entrevista personal a la directora de la carrera con la finalidad de obtener información clara y precisa del proceso

de transformación curricular de la carrera de pedagogía social, lo cual posibilitó la caracterización de la carrera de pedagogía social.

De este modo el trabajo de campo del presente estudio se extendió desde julio de 2018 hasta febrero de 2019, fecha en la que se realizó la entrevista a la directora de la carrera.

Momentos del proceso metodológico		
Momentos	Período comprendido	Acciones realizadas
Primer momento	20 de julio a 24 de agosto 2018	Cuestionario autoadministrado a profesores
Segundo momento	26 de agosto a 26 de setiembre 2018	Entrevistas a profesores
Tercer momento	27 de setiembre a 26 de octubre de 2018	Entrevistas a estudiantes
Cuarto momento	21 de febrero 2019	Entrevista a directora de carrera

En el marco del inicio del estudio se tuvo en cuenta que “un primer rasgo característico [de la investigación cualitativa] es que el investigador debe permanecer un cierto tiempo en el escenario. Por lo tanto, se considera necesario que se sumerja dentro del contexto en que se desarrollará su proyecto” (Rodríguez Gomez & Valdeoriolla Roquet, 2014, p.49). Esto llevó a que se hiciera un primer contacto con la directora y coordinadora de la carrera solicitándose la autorización para llevar a cabo la investigación en relación a las prácticas de lectura y de escritura en la carrera de pedagogía social. El mismo fue rápidamente autorizado ya que dichas prácticas habían pasado a ser de gran interés para la carrera, a partir de convertirse en una licenciatura universitaria.

Este interés por investigar las prácticas de lectura y escritura en la carrera de pedagogía social, compartido tanto por la directora como por la coordinadora, posibilitaron “[abrir] las puertas para descubrir un “mundo íntimo”, el sentido y el significado que tienen las [prácticas de lectura y escritura] para los [profesores]” (Rodríguez Gómez & Valdeoriolla Roquet, 2014, p. 49) de la carrera.

Así se logró un contacto rápido con los profesores demostrando una actitud colaborativa y en muchos casos de gran interés por la temática de la investigación. Como consecuencia de ello los diferentes encuentros fueron ricos, haciendo de las entrevistas (tanto con profesores como con estudiantes), espacios prolongados, caracterizados por un clima espontáneo y relajado, con aportes significativos.

A partir de allí se inicia el proceso de recolección de la información que, en el marco del diseño metodológico, implicó la utilización de diferentes instrumentos con la finalidad de “[analizar y comprender] dichas prácticas para poder responder a las preguntas de la investigación” (Sampieri, 2014, p. 397). Los instrumentos que se utilizaron se detallan en la siguiente tabla:

Instrumentos de recolección de datos utilizados
Cuestionario autoadmistado
Entrevistas
Grabaciones de entrevistas
Recogida de materiales de los profesores (actividades, consignas de escritura, lectura)

2.4.4.1. Primer momento

En el primer acercamiento al campo se realizó un *sondeo exploratorio* (se inicia a mediados del mes de julio y culmina a mediados del agosto de 2018) con el objetivo de indagar qué conocimientos e ideas se sustentan en general en el colectivo docente acerca de la alfabetización académica. El mismo consistió en un cuestionario autoadministrado³ de cuatro preguntas amplias referidas al interés que estas prácticas tienen hacia el interior de la carrera de pedagogía social, como así también la importancia que las mismas tienen como herramientas para el aprendizaje.

También se indagó con respecto a la necesidad de promover la alfabetización en el marco de la formación de los estudiantes universitarios, y el interés de ellos, como profesores al frente de diferentes cátedras, de contar con instancias de formación, capacitación y/o actualización para la promoción de prácticas de lectura y escritura en el marco del nuevo ámbito universitario al que pertenece la carrera de pedagogía social.

Así mismo se les solicitó algunos datos referidos a las materias que dictaban en la carrera, el título que poseían y si realizaban alguna otra actividad en la facultad además de dar clase.

Para la realización del *sondeo exploratorio* se procedió a la búsqueda de la nómina total de materias de la carrera, sus horarios, días de dictado y profesores a cargo. A partir de esta información se imprimió el cuestionario autoadministrado y se procedió a tomar contacto con cada profesor personalmente, en los horarios de inicio de sus clases. Allí se le explicó el trabajo de investigación, la importancia de sus aportes y se les presentó el cuestionario en un

³ Ver anexo

sobre; el cual se recuperó a las semanas siguientes y subsiguientes haciendo nuevamente contacto personal con cada profesor.

Del total de profesores de la carrera, aproximadamente 25, se contactó a 20 profesores ya que algunos estaban con licencias, carpetas médicas o bien el dictado de su materia correspondía al primer semestre del año. (las entrevistas se inician a mediados del mes de agosto y terminan a mediados del mes de setiembre de 2018). De los 20 profesores a los que se les presentó el cuestionario sólo respondieron el cuestionario 15 profesores, a pesar de volver en retiradas oportunidades solicitando sus respuestas. Estos 15 profesores representaron un total de 25 materias de las 43 que posee la carrera de Pedagogía Social; ya que algunos dictan más de una o tres asignaturas a lo largo de la misma

Una vez recuperados los cuestionarios presentados a los profesores se realizaron lecturas profundas de cada una de ellas, lo que permitió conocer algunas de las ideas que el colectivo de profesores poseía en relación a las prácticas de lectura y escritura; como así también identificar los profesores que habían respondido, y las materias que dictaban y en qué cursos. A partir de allí se elaboraron algunas categorías preliminares que se utilizaron para el análisis posterior. (se detallan en el capítulo de resultados y discusión).

2.4.4.2. Segundo momento

Entrevistas a profesores

En un segundo momento del trabajo de campo se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas (Sampieri, 2014, p. 403) a los profesores a fin de recabar información de mayor profundidad argumental sobre lo que “dicen y hacen” en relación a las prácticas de lectura y escritura en sus cátedras. Las mismas se elaboran teniendo en cuenta los datos aportados por el sondeo exploratorio previo.

Si bien el objetivo inicial de la investigación era trabajar con los profesores de primer año, el sondeo exploratorio permitió advertir el grado de accesibilidad y heterogeneidad de los profesores, a través de la participación de profesores de los diferentes años de la carrera (primero, segundo, tercero, y cuarto año). Frente a ello se tomó la decisión de incorporar a todos los profesores, a pesar de no dictar materias en primer año de la carrera.

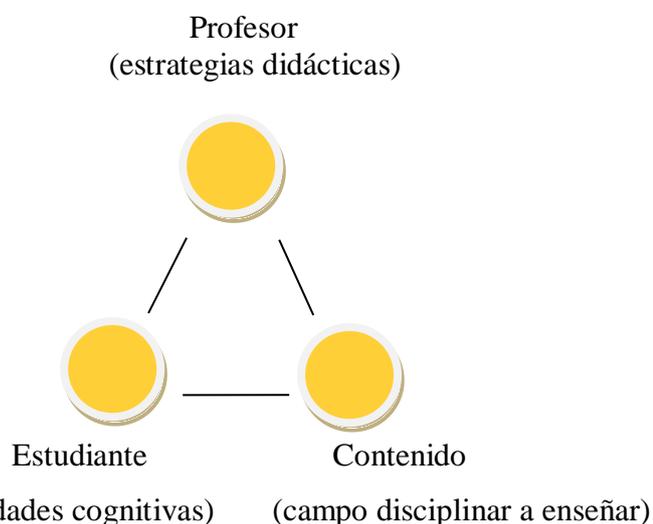
De esta manera la mirada se amplió a todos los años, es decir primer, segundo, tercero y cuarto año; trabajándose con una muestra deliberada de profesores, cuyo criterio de selección respondió a la heterogeneidad y accesibilidad mencionada anteriormente.

Las entrevistas fueron personalizadas y de mayor profundidad recuperándose lo expresado por ellos en el cuestionario autoadministrado, en relación a sus ideas, conceptos y

propuestas particulares. El propósito fue ampliar y profundizar algunas de sus expresiones. Se entrevistaron a un total de 10 profesores⁴, lo que permitió de este modo conocer las propuestas didácticas en relación a las prácticas de lectura y escritura de 17 materias de la carrera de Pedagogía Social, ya que de estos 10 profesores algunos dictaban más de una materia en la carrera.

Las entrevistas⁵ fueron grabadas, previa autorización de los profesores, los cuales manifestaron no poseer ningún inconveniente. Las mismas se llevaron a cabo en espacios de la facultad, posibilitando un encuentro distendido, espontáneo, en la que los diferentes profesores fueron aportando información valiosa a la investigación e incluso extendiéndose en algunos detalles que expresaban la necesidad de compartir con otras situaciones de su propia práctica, interrogantes y dudas frente a cómo promover el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Así a fin de conocer y caracterizar las prácticas de lectura y escritura que promueven los profesores en el marco de sus propuestas didácticas, se elaboró un cuestionario de preguntas semiestructuradas, en cuya primera parte se indagó sobre las prácticas de lectura y en una segunda parte sobre las prácticas de escritura. Las preguntas fueron agrupadas teniendo en cuenta tres dimensiones, las cuales responden a los componentes del sistema didáctico: profesor, estudiante y conocimiento.



En este sentido se partió de la idea que la elaboración de toda propuesta didáctica, supone programar el acto de enseñar, entendiendo que la enseñanza “no es una tarea simple,

⁴ Cinco profesores correspondieron a materias de primer año, cinco profesores a materias de segundo año, cuatro profesores a materias de tercer año y tres profesores a materias de cuarto año.

⁵ Las mismas tuvieron una duración entre 45 y 60 minutos en algunos casos, y se llevaron a cabo durante los meses de agosto y setiembre.

sino compleja y contextualizada (...)” y “(...) que se da en un proceso vertiginoso y cambiante (...)” (Antúnez, Ibermón, del Carmen, Parcerisa, & Zabala, 2000, p. 107).

Esta programación de la enseñanza supone por parte del profesor, al decir de Gimeno Sacristán, “un conjunto de decisiones relativas a la estructuración de los contenidos disciplinares, a las actividades, a los recursos (...)” (1986, p.9).

A partir de ello se elaboraron preguntas⁶ en relación a cada una de estas dimensiones, en cuya primera parte se puso foco en la lectura y en la segunda parte en la escritura:

Prácticas de Lectura:

- *Profesor:* conocer las estrategias que utilizan los profesores para promover la lectura en sus estudiantes, actividades que solicitan realizar, acompañamientos, consignas que presentan para guiar la lectura.
- *Estudiante:* habilidades que se intentan promover en los estudiantes a partir de esas actividades, objetivos que persiguen a través de su realización.
- *Contenido:* tipo de materiales que se les solicita leer a los estudiantes, selección de los mismos, importancia de la lectura de esos materiales, y la relación de estos materiales con los contenidos, problemáticas del campo de conocimiento a enseñar.

Prácticas de escritura:

- *Profesor:* estrategias que implementan para promover la escritura en sus cátedras, las situaciones en las que demandan escribir a sus estudiantes, consignas de elaboración, acompañamientos, importancia que éstos tienen para los estudiantes.
- *Estudiante:* habilidades cognitivas que consideran que esas actividades de escritura promueven en los estudiantes, objetivos que persiguen con las mismas.
- *Contenido:* tipos de escritos solicitados y la relación con la especificidad del campo disciplinar a enseñar y el de la pedagogía social.

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a un arduo trabajo de desgrabación de las mismas, ⁷obteniéndose un insumo importante en relación a lo que dicen que hacen los profesores en sus cátedras. Posteriormente se llevaron a cabo lecturas minuciosas y profundas de cada entrevista, diseñándose tablas⁸ en donde se colocaron los registros textuales de lo *dicho* por lo profesores en relación a las dimensiones anteriormente detalladas.

⁶ Ver anexo con guión de preguntas.

⁷ La desgrabación y análisis insumió entre 8 y 9 horas cada una.

⁸ Ver anexo

Esto permitió comenzar a organizar el corpus de información con el cual se contaba y a partir de allí establecer categorías más específicas al interior de cada una de las dimensiones mencionadas (se detallan en el capítulo de resultados y discusión).

Materiales internos de las cátedras

En el marco de las entrevistas a los profesores se obtuvieron materiales de trabajo con respecto a las actividades de lectura y escritura que presentan a sus estudiantes. Algunas de ellas fueron presentadas en soporte papel, otras fueron fotografiadas, con autorización del profesor (el profesor la tenía en un cuaderno personal) durante la entrevista.

En algunos casos los profesores manifestaron que las actividades las iban elaborando sobre la marcha, y las tenían que revisar, por lo que se acordó conjuntamente con ellos otras vías a través de las cuales pudieran enviar dichos materiales.

De esta manera se estableció el envío vía mail a medida que ellos contaran con esos materiales; lo que llevó que a lo largo de los meses de noviembre, diciembre e incluso febrero del año siguiente (tener en cuenta que la investigación se inició mediados de julio de 2018) se recibieran algunas otras actividades de lectura y escritura.

El corpus de materiales recolectados está representado por actividades de lectura, actividades de escritura, y por las consignas para la realización. Las mismas comprenden algunas actividades áulicas, mientras que la mayoría son instancias de evaluación como trabajos prácticos, parciales o instancias de evaluación finales integradoras (IEFI).

De este modo se contó con consignas correspondientes a cátedras de primer año, segundo y tercero. Es de destacar ciertas dificultades para acceder a ellas dado que los profesores, pese a que se los contactó en reiteradas oportunidades, no fueron tan solícitos en su presentación, a diferencia de la disposición demostrada en las entrevistas.

Para el análisis de las *actividades de escritura* se tomaron dimensiones planteadas en otras investigaciones (Roldán C. , 2012; García, 2011) las cuales se basaron en modelos correspondientes a Jourba (2000) y a las propuestas de Postigo & Pozo (1999) y de Vázquez, Jacok, Rosales, & Pelizza (2006). Estas propuestas fueron modificadas en algunos aspectos a fin de responder a los objetivos de la presente investigación. Así se tuvieron en cuenta tres dimensiones de análisis:

- Características generales: tipo de consigna, referido a “consignas de aprendizaje” o “consignas de evaluación”⁹.

⁹ Es necesario aclarar que la denominación de “consigna de aprendizaje” y “consigna de evaluación” que se utiliza en este trabajo es tomado de la investigación de Carolina Roldán (2012), para aludir a aquellas consignas que se utilizaban en clases y diferenciarlas de las “consignas evaluativas”.

- Características de las consignas en cuanto a la solicitud de demandas cognitivas de las mismas: explicitación del tipo de habilidad cognitivo-lingüística que la consigna demanda al estudiante.
- Características estructurales de la tarea: presencia o ausencia de explicitación de aspectos referidos a especificaciones formales (extensión, tipo de escrito, modalidad, fecha de presentación etc).

Para el análisis de las *actividades de lectura* se tuvo en cuenta: la *modalidad* en relación a la explicitación del tipo de lectura solicitada como individual, grupal o acompañada en clase por el profesor; *presentación* de la actividad de lectura, en clase o a través del aula virtual; y los objetivos con los que solicita la lectura, elaboración de un trabajo de evaluación (trabajo práctico, parcial, examen final), participación en un plenario, compartir en clase con los compañeros, responder a preguntas o guías de preguntas, elaboración de un escrito (síntesis, mapa conceptual, proyecto etc).

2.4.4.3. Tercer momento

Entrevistas Estudiantes

Se realizaron entrevistas a los estudiantes de la carrera, incorporándose de este modo la voz de ellos. La decisión de incorporar a los estudiantes surge como consecuencia de advertir que en las entrevistas los profesores expresan que les solicitan traer leído los materiales a clase y la escritura queda principalmente circunscripta a situaciones de evaluación, que se realizan fuera de clase, en una fecha de entrega acordada.

Frente a ello se consideró que entrevistar a los estudiantes y obtener sus decires y percepciones en relación a las propuestas de las diferentes cátedras que cursan, era acceder a otra fuente valiosa de datos.

El objetivo fue que ellos pudieran relatar qué les solicitaban leer y escribir sus profesores, cuándo, cómo se llevan a cabo estas tareas, el acompañamiento que los profesores les brindaban, cuáles son sus dificultades, en qué consisten las instancias de evaluación, y qué evaluaban sus profesores.

A partir de ello se elaboraron las entrevistas¹⁰ teniendo en cuenta tres dimensiones:

¹⁰ Ver anexo

En relación a las prácticas de lectura

- *Actividades de lectura que realizan en las cátedras:* se buscó indagar cuándo les solicitan leer, para que lean, existencia de algún acompañamiento u orientación para acceder a la lectura de los materiales.
- *Habilidades cognitivas que promueve la lectura:* se buscó conocer por qué es importante leer para ellos, por qué los profesores les solicitan leer en las diferentes asignaturas.
- *Materiales de lectura que se les solicita leer:* se buscó indagar la relación de los materiales que deben leer con los contenidos de cada materia y las problemáticas, situaciones sociales objeto de análisis del pedagogo social.

En relación a las prácticas de escritura

- *Actividades de escritura que realizan:* se buscó conocer si escriben en las cátedras, en qué oportunidades lo hacen, si tienen algún tipo de orientación, acompañamiento, la importancia de los mismos, actividades que hayan sido de interés, o generado dificultad.
- *Habilidades cognitivas que demandan las actividades:* se buscó indagar la importancia de la lectura para aprender, con qué objetivos se escribe en las cátedras, por qué los profesores solicitan escritos, que se evalúa de los mismos.
- *Textos que deben escribir:* se buscó indagar los tipos de escritos que deben elaborar y la relación con las formas de escritura propias del campo de la pedagogía social.

Para la realización de las entrevistas se utilizó una “muestra de participantes voluntarios” (Hernández Sampieri, Hernández Callado, & Baptista Lucio, 2014, p. 386) arribándose a tres estudiantes por cada año de la carrera, a excepción del cuarto año que se entrevistaron dos, lo cual hizo un total de 11 estudiantes entrevistados. Se buscaron los horarios de cursado de todas las materias de la carrera y se comenzó a tomar contacto con ellos en los horarios de inicio de las clases, ya que lo que se percibió, es que al término de las clases los estudiantes no mostraban disposición ya que preferían retirarse de la facultad.

El acercamiento a los estudiantes se realizó al inicio de sus actividades, previa autorización de los profesores, muchos de los cuales ya habían sido entrevistados y posibilitaron el contacto con los estudiantes.

Los estudiantes manifestaron interés por la temática y se mostraron dispuestos a colaborar; lo cual permitió la realización de las entrevistas. Las mismas se llevaron a cabo en aulas de la facultad, en espacios comunes y naturales para ellos, lo que generó un encuentro espontáneo y con soltura en su participación.

Las entrevistas¹¹ en este caso tuvieron una duración entre 40 y 50 minutos, en donde fueron pensando, reflexionando sobre el acontecer en las diferentes cátedras que cursan, permitiendo de este modo construir una imagen de cada situación áulica, de cada propuesta didáctica que sus profesores les presentan.

Una vez realizadas las entrevistas fueron desgrabadas a través de un proceso extenso y arduo¹². Esto brindó importante información acerca de la percepción que los estudiantes tienen de las prácticas de lectura y escritura que realizan en las diferentes cátedras de la carrera; dando lugar a la elaboración de tablas con los registros textuales y a partir de allí categorías de análisis.

2.4.4.4. Cuarto momento

Entrevista a la directora de la carrera de Pedagogía Social

A través de lo relatado por los profesores y estudiantes se conoció que la carrera ha pasado por diferentes cambios en relación a los planes de estudios, a la titulación; lo cual evidencia campos epistémicos diferentes, que han repercutido en decisiones del orden de lo curricular, con revisiones profundas en relación al perfil del egresado, título, alcance del título, incumbencias profesionales, ámbitos posibles de intervención profesional.

Algunos de estos aspectos fueron apareciendo a lo largo de las entrevistas, que expresaban la escasa claridad por parte de los profesores con respecto a la delimitación del campo de la pedagogía social, sus posibles ámbitos de intervención (se encuentran en proceso de delimitación), como así también la preocupación en relación a la selección de materiales de lectura que brindan la posibilidad de pensar, reflexionar en torno a las problemáticas sociales específicas de la pedagogía social.

Esto generó la necesidad de buscar una entrevista con algún referente clave, en este caso la directora de la carrera, a fin de que pudiera dar cuenta de los cambios y transformaciones acontecidos hacia el interior de la carrera, las decisiones que se fueron tomando, las repercusiones de éstas y las consecuencias en la formación de un nuevo profesional.

Así se contactó por el mes de diciembre a la directora de la carrera, con el objetivo de lograr comprender la complejidad de la realidad por la que está pasando la carrera de Pedagogía Social. La entrevista recién se logró el 21 de febrero de 2019.

¹¹ Las entrevistas se realizaron durante los meses de setiembre y octubre.

¹² La desgrabación y análisis insumió entre 8 y 9 horas cada una.

Para ello se realizó una entrevista¹³ abierta en la que se tuvieron en cuenta los siguientes ejes:

- Creación de la carrera y cambios acontecidos a lo largo de los años.
- Cambios curriculares actuales en la carrera.
- Título. Perfil del pedagogo social, alcances del título.

¹³ Ver nexos

Capítulo 3

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo y como continuidad del capítulo anterior, en el cual se presentó el diseño metodológico teniendo en cuenta los diferentes momentos de la investigación, los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, y los sujetos intervinientes en cada situación; aquí se presentan los resultados y la discusión que surge a partir de lo indagado.

Conocer el *decir* y el *hacer* de los profesores y estudiantes, intentando captar los significados de los mismos, fue el objetivo central en la búsqueda de la comprensión de las tareas de lectura y escritura que los profesores promueven en las diferentes cátedras.

De esta manera con la finalidad de presentar los datos recolectados y su análisis se ha organizado el capítulo en dos partes:

- *Primera parte*, se presenta la *voz de los profesores* y la interpretación de las mismas, para lo cual se tienen en cuenta, los datos obtenidos en el primer acercamiento al campo a través del sondeo exploratorio, y en un segundo momento los datos provenientes de las entrevistas de mayor profundidad. Se incorporan dentro de la voz de los profesores otro apartado en el que se presentan los materiales internos de las cátedras brindados por los profesores, los cuales están representados por actividades de lectura y escritura con las consignas correspondientes.
- *Segunda parte*, corresponde a la *voz de los estudiantes*, en cuanto son los protagonistas del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura promovida por los profesores. Esta voz se presenta a través de las entrevistas realizadas a estudiantes que corresponden a los diferentes años de la carrera, haciendo un total de tres estudiantes por cada año de la misma a excepción del último año en el que se realizaron sólo dos entrevistas.
- *Tercera parte*, se presenta la *voz de la directora de la carrera* a través de los datos obtenidos en la entrevista realizada a la misma.

Primera Parte

LA VOZ DE LOS PROFESORES

3.1. Presentación de la voz de los profesores

Presentar la voz de los profesores posibilita acercarse al análisis de su *decir*, en tanto “espacio que expone las huellas del ejercicio del lenguaje” (Arnoux, 2006). Es en este decir junto con su *hacer* donde se puso la mirada y la escucha a los profesores intentando obtener “las perspectivas y los puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)” (Hernández Sampieri, Baptista Lucio, & Fernández Callado, 2014, p.9). De este modo los resultados de dicha indagación se han organizado en diferentes partes:

- Se realiza una breve caracterización de los profesores intervinientes en la investigación.
- Se presentan los resultados del acercamiento al campo a través de la realización del *sondeo exploratorio*, analizando la percepción que tienen los profesores en relación al interés de las prácticas de lectura y escritura en la carrera de Pedagogía Social, la importancia que le asignan a la alfabetización en el ámbito universitario, el papel que juegan la lectura y escritura en el aprendizaje y las necesidades que tienen de capacitación y/ o actualización a fin de promover la lectura y escritura desde las cátedras.
- Se presentan los resultados y el análisis pormenorizado de las entrevistas en profundidad en torno a las prácticas de *lectura* que los profesores promueven, describiendo las estrategias que implementan, los acompañamientos que les brindan a los estudiantes, las habilidades cognitivas que consideran que se desarrollan a través de ellas. Además, se detallan los textos que solicitan leer, las dificultades que presentan en la lectura los estudiantes y la vinculación que tienen estos textos con el campo disciplinar que enseñan y con el campo de la pedagogía social.

Metodológicamente este apartado se nutre de los datos relevados en las entrevistas personales y del material enviado vía mail por los profesores.

- Se presentan también los resultados y el análisis detallado de las *prácticas de escritura* que implementan los profesores, analizando las estrategias que utilizan en su enseñanza, el tipo de acompañamiento a sus estudiantes, las habilidades cognitivas que consideran que esas prácticas desarrollan. También se incluyen los tipos de escritos que solicitan elaborar en sus cátedras, las dificultades que experimentan sus estudiantes y la vinculación de estos escritos con las prácticas de escritura propias del ejercicio profesional en el campo de la pedagogía social.
- Se caracterizan a partir de los *materiales* presentados por los profesores las actividades de lectura y escritura y las consignas que brindan a sus estudiantes para la elaboración.

3.2. Características del grupo de profesores que participó en la investigación

Antes de iniciar con la presentación de los resultados se realiza una breve caracterización de este colectivo. Este grupo de profesores está constituido por un grupo heterogéneo cuyas edades oscilan entre los 25 años y los 55 años, con mayor presencia de profesores del sexo femenino.

La mayoría poseen títulos de nivel Superior Universitario, representado por Licenciados en psicología, Licenciados en ciencias de la educación, Licenciados en trabajo social, Licenciado en artes modernas, Licenciados en comunicación social, Abogados y Médicos; y en sólo dos casos aparentes títulos de doctores, como por ejemplo Doctor en Educación y Doctor en Letras. Así mismo se identifican dos profesores que poseen titulaciones de Nivel Superior No Universitario como Sociopedagogo y Psicomotricista.

La actividad principal que desarrollan dentro de esta Facultad de Educación y Salud es la docencia, sólo en dos casos forman parte de equipos de investigación (recientemente creados en la facultad), otros tres profesores realizan actividades como integrar el Consejo Institucional, respondiendo al claustro de profesores, Secretario de postgrado e investigación (secretaría creada en el año 2018) y coordinadora de la carrera de Pedagogía Social.

3.3. Las primeras voces en relación a la lectura y a la escritura

Retomando lo planteado en el capítulo de descripción del proceso metodológico, en este primer acercamiento al campo se realizó un *sondeo exploratorio* a través de un cuestionario autoadministrado, el cual consistió en cuatro preguntas. La finalidad del mismo era conocer las ideas que poseen el grupo de profesores de la carrera de Pedagogía Social acerca del papel que juega la lectura y escritura en el ámbito universitario, si las prácticas de lectura y escritura son percibidas como herramientas para el aprendizaje de los contenidos y si consideran necesario contar con instancias de capacitación para promover la alfabetización académica.

Se presentó personalmente el cuestionario impreso en papel a un total de 20 profesores, de los cuales respondieron 15 profesores, correspondientes a los diferentes años de la carrera. A continuación, se presentan los resultados de este primer momento, teniendo en cuenta las cuatro categorías construidas.

Tabla N° 1. Categorías preliminares de análisis en relación a la lectura y escritura del colectivo de profesores de la carrera de pedagogía social

<i>Categorías Preliminares</i>	<i>Definición</i>
Lectura y escritura tema de interés en la carrera	La lectura y escritura como un tema de interés para los profesores de la carrera de pedagogía social
Prácticas de lectura y escritura como herramientas de aprendizaje	La lectura y escritura como herramientas para la adquisición de los contenidos en las diferentes cátedras
Importancia de la alfabetización en el ámbito universitario	Importancia de promover alfabetización académica en el ámbito universitario para el ejercicio del futuro profesional
Capacitación para promover la alfabetización académica	Necesidad de contar con espacios de formación, capacitación y actualización para promover la alfabetización académica desde las diferentes cátedras de la carrera

3.3.1. Lectura y escritura tema de interés en la carrera de Pedagogía Social

En relación a esta categoría es posible identificar tres pequeños grupos de respuestas. Un *primer grupo* representado por profesores que expresan que la lectura y escritura es un “tema de interés”, que son prácticas “importantes”, “son fundamentales”, “de gran utilidad”. Esta importancia, expresan, está relacionada con el nuevo título de licenciado en pedagogía social el cual habilita a la realización de estudios e investigaciones en el campo y con la posibilidad y necesidad de socializar estas experiencias en ámbitos académicos-científicos.

Junto a ello señalan también la necesidad de aprender a escribir diferentes géneros discursivos (Bajtín, 2005), entendidos éstos como clases más o menos estables de textos escritos, orales o multimodales, los cuales son reconocibles por la comunidad, tienen determinados objetivos y temáticas, y se escriben según cierta estructura, gramática y vocabulario específicos. Estos géneros que son propios de este nuevo ámbito académico – universitario, hasta el ingreso a la universidad aparecen desconocidos para los estudiantes. (Navarro, et al., 2018, p. 16)

Esto se visualiza a través de su *decir* como se observa en algunos de los fragmentos más significativos seleccionados de algunos de los profesores:¹⁴

¹⁴ Se aclara que se optó por la utilización de siglas para presentar el decir de los profesores a fin de resguardar su identidad.

Profesor E.A (2º y 4º año):

“Desde el momento que estamos hablando de una carrera que otorga el título de licenciado, la práctica de lectura y escritura es importante ya que una de las tareas del licenciado es la escritura de papers científicos”.

Profesor M.A (1º y 2º año):

“Esta valoración surge, a mi parecer, del propio imperativo de adecuación a registros académicos, cuya intervención se proyecta fuera de la institución, así como ante la necesidad de producir conocimiento científico, es decir producciones de valor contrastables, aptas para la circulación y la intervención en diversos espacios”.

Profesor R.R (1º y 4º año):

“Por supuesto que la lectura y la escritura son prácticas muy importantes para el futuro licenciatura en pedagogía social, no hay que olvidar que la licenciatura incluye la posibilidad de investigación y para docencia ambas prácticas son fundamentales”.

En este sentido la lectura y escritura cobra para estos profesores un valor importante en el marco de los cambios acontecidos en los últimos años en esta carrera, que abre una puerta y con ello una posibilidad a los futuros egresados de acceder al título de licenciado en Pedagogía Social. La Resolución Rectoral 248/15 (creación de la carrera) correspondiente a la Universidad Provincial de Córdoba, expresa “la creación en el marco de esa universidad de la Licenciatura en Pedagogía Social, agregando que la oferta académica reconoce como antecedente académico e histórico a la “Tecnicatura Superior en Sociopedagogía con orientación en Niñez y Adolescencia en Riesgo”, de reconocida trayectoria, dictada en el Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred, de la Facultad de Educación y Salud. Junto a ella, la Resolución Rectoral 0181/16 establece la rectificación del plan de estudios y la puesta en marcha del nuevo plan a partir del año 2016.

Es en este nuevo contexto, que los profesores advierten la importancia que comienzan a tener estas prácticas de lectura y escritura frente a las exigencias del nuevo título, el cual según sus alcances establece:

- Diseñar, gestionar políticas, planes, programas y proyectos socioeducativos que promuevan la integración y la promoción inclusiva de colectivos y sujetos en situación de vulneración de derechos.

- Generar estrategias para la construcción y/o fortalecimiento de redes entre los distintos espacios del contexto social con el fin de favorecer el pleno ejercicio de la ciudadanía.
- Realizar intervenciones socioeducativas individuales o en equipos interdisciplinarios, en ámbitos educativos, culturales de la sociedad civil de salud y judicial y de otros que pudieran surgir.
- *Desarrollar tareas de investigación en el campo de la pedagogía social y la educación social.*¹⁵

Es en especial este último alcance del título el que los profesores señalan y valoran, en términos del papel que juega la lectura, pero parecería en mayor medida la escritura, en tanto actividades intelectuales que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa del futuro profesional, competencia que debería poder desarrollarse en los estudiantes en la universidad.

Con respecto a ello diferentes universidades de diversos países del mundo han venido generando diferentes propuestas como en Australia (movimiento *Teach Across the Curriculum*), EE.UU (*Writing Across the Curriculum*), Reino Unido (*Writing in the Discipline*) España). En el caso de España, la cual no está ajena a esta realidad, las universidades han venido realizando investigaciones en torno las prácticas de lectura y escritura (Vanducel, 2011; Miras, Solé, & Castelló, 2013; Guzmán Simón & García Jiménez, 2015) con el objetivo de analizar qué está pasando hacia el interior de las mismas e intentando implementar acciones concretas.

En América Latina según lo expresado por Navarro (2016, p. 4) como consecuencia de la expansión del acceso a la educación superior que se experimentó en América Latina, desde los años 1990 y especialmente desde mediados de los años 2000, diversas universidades latinoamericanas pusieron en marcha cursos de enseñanza de la lectura y escritura en la Educación Superior. Así es posible encontrar en países como Chile (Marincovich Ravena y Morán Ramírez, , 1998; Ávila Reyes, 2013; Marincovich Ravena y Morán Ramírez, 1998; en Colombia (Andrade Calderón , 2007; Andrade Calderón, 2009; Arias Arias y Agudela Montoya, 2010; Olave Arias y Rojas García, 2013), y en México (Espino Datsino, 2015; Calderón Arévalo, 2016).

En el caso de Argentina (Castelló, Bañales Faz, & Vega López, 2010; Carlino, 2006, 2004; Carlino & Martínez , 2009; Narvaja de Arnoux E. , et al., 2013; Vázquez Aprá, 2014) los estudios han venido indagando sobre los problemas que manifiestan los estudiantes en la

¹⁵ Información extraída de la página de la oficial Universidad Provincial de Córdoba.

elaboración de escritos no sólo parciales, sino también en los trabajos finales o tesinas que dificultan la culminación de las carreras de grado o posgrado. Así también las investigaciones han centrado su interés en relación a estudios del discurso, la lectura y escritura de los estudiantes y la enseñanza, y la importancia del análisis de fenómenos textuales propios del discurso científico y académico.

En este marco, la carrera de Pedagogía Social, perteneciente a la actual Universidad Provincial de Córdoba, a través de la voz de sus profesores no permanece ajena a las problemáticas, preocupaciones e importancia que las investigaciones de otras universidades del país y provincia de Córdoba expresan en torno a la alfabetización académica en la universidad. En este sentido se agrega lo expresado por otro profesor:

Profesora A.V (2º y 3º año):

“Desde que soy docente en la carrera entiendo que esta problemática es de interés, porque en el diseño del plan de estudio observé la necesidad de transversalizar este tema en todas las materias”.

Siguiendo con la voz de los profesores se advierte un *segundo grupo* de profesores cuyo interés e importancia con respecto a las práctica de lectura y escritura están en relación con las posibilidades que la lectura y escritura brindan a los estudiantes en términos de poder *“adquirir a través de la lectura y escritura los contenidos de la materia”*, *“incorporar vocabulario técnico”*, *ordenar las ideas*, *“objetivar”*, *“desarrollar procesos críticos y reflexivos de posicionamientos “ teóricos- prácticos”*, *”analizar la realidad”*. Esto queda expresado de la siguiente manera:

Profesor E.A (2º y 4º año):

“Siempre concebí que la lectura y la escritura es un tema interesante ya que permite a los estudiantes aprender los contenidos teóricos de cada uno de los espacios curriculares”.

Profesora M.A (2º año):

“Así también estas prácticas adquieren una importancia fundamental para la formación durante la etapa de estudios de grado ya que sin lectura difícilmente se puedan adquirir los conocimientos necesarios y la escritura ayuda a objetivar y ordenar ideas”.

Profesor G.E (2º año):

“Creo que es un tema de sumo interés, no puedo decir desde cuando.

La construcción del conocimiento es un proceso de lecturas y escrituras, que suman y enlazan prácticas, ideas, teorías, hipótesis, textos imágenes”.

Profesor R.S (3º año):

“...la única forma de adquirir vocabulario técnico es a través de lectura y escritura. Yo hace un año que comencé en esta carrera, pero considero que son fundamentales para poder educar”.

Profesora M.A (3º año):

“Es un tema central desde el comienzo de la carrera como necesidad de análisis y expresión de las problemáticas que estudian y analicen”.

Profesora M.A (1º y 2º año):

“Considero que la lectura y escritura académica es un eje central que atraviesa las prácticas de aprendizaje, favorece procesos de comprensión que permitirán realizar en la carrera textos argumentativos de posicionamientos, marcos teóricos, enfoques que acompañen las instancias del análisis organizacional como también la construcción de diseños de intervención socioeducativa”.

Profesora A.V. (2º y 3º año):

“Lectura y escritura es una materia dentro del plan de estudio que está en primer año, con el objetivo y propósito de brindar herramientas que impacten en el oficio de construirse como estudiante universitario, apropiándose de contenidos y estrategias metacognitivas que favorezcan el proceso de aprender, razonar, apropiarse de los saberes académicos etc.”.

A través de estas citas es posible visualizar algunas concepciones que poseen los profesores, como colectivo de esta carrera de pedagogía social, con respecto a la lectura, la escritura y su relación con el aprendizaje. Se destaca a lo largo de estos fragmentos la centralidad y las relaciones otorgada a ambas prácticas en el proceso de aprendizaje en el nivel universitario. (...) “(...) en la universidad [se estrechan] los vínculos entre la lectura y la escritura: todos los escritos universitarios tienen una apoyatura en lecturas previas (...)” (Narvaja de Arnoux, Di Stefano, & Pereira, 2010, p.7); de este modo la lectura y la escritura se relacionan entre sí, en un continuo proceso que promueve la adquisición de los contenidos de las diferentes cátedras.

Así mismo es posible inferir un concepto de aprendizaje entendido como una construcción, en el que lectura y la escritura contribuyen a articular la teoría con instancias de práctica, posibilitan la elaboración de hipótesis de trabajo y entrelazar ideas. De este modo ambas prácticas, aparecen como *potenciadoras de procesos cognitivos* de mayor complejidad y profundidad, tal como queda expresado en el fragmento de los profesores M.A y A.V en el sentido de promover procesos comprensivos, de posibilitar la elaboración de textos que impliquen un posicionamiento teórico de carácter argumentativo, como así también la construcción de proyectos de intervención, los cuales implican poder identificar necesidades, problemáticas y, a partir de allí, plantear líneas de acción transformadoras y superadoras.

Desde esta perspectiva, se puede decir que aparece un reconocimiento y valoración del importante potencial que tiene la escritura y lectura como herramientas cognitivas mediadoras del aprendizaje, gracias a las cuales se accede al conocimiento disciplinar, se lo transforma y se lo comunica. Esto coincide con la idea de Carlino quien considera que:

Todos los docentes comparten la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto de las ciencias sociales y humanas, como de las experimentales. Es a través de la lectura como los universitarios toman contacto con la producción académica de una disciplina. (2006, introducción).

Pero también se evidencia, al decir de Arnoux (2006) la doble dimensión que la escritura posee, en el sentido, por un lado, de su aspecto comunicativo y por el otro ser una herramienta semiótica privilegiada para las operaciones intelectuales.

Y finalmente se identifica un *tercer grupo* de profesores quienes expresan que la lectura y escritura es tema de interés en la carrera de pedagogía social, pero este interés queda traducido por una preocupación concreta que está dada por las dificultades, y problemáticas que tienen los estudiantes al momento de leer y escribir, frente a lo cual señalan la importancia de contar en el plan nuevo de la licenciatura de espacios específicos como el Taller de lectura y escritura académica.

Profesor E.A (2º y 4º año):

“... noto preocupación en los estudiantes en primer año, en saber de qué se trata y cuando tendrán esa asignatura, dado que aún no tienen todas las asignaturas”.

Profesora E.M. (1º año):

*“En Pedagogía Social, y de manera más notoria que en las otras cuatro carreras en las que soy docente, **encuentro muchas dificultades para lograr que los estudiantes lean y escriban**, no sólo escritura y lectura académica sino hasta las comunicaciones mínimas y las consignas de trabajo”. Mi asignatura está en primer año y quizás esto se vincula a dificultades que los estudiantes traen de espacios de formación previos”.*

Profesor R.R (1º y 4º año):

*“... el **primer año de cursado es muy dificultoso lograr la lectura de textos de más de cinco páginas y la expresión escrita en evaluaciones carece de congruencia y pertinencia** en más de la mitad de los alumnos”.*

Profesora A.V. (2º y 3º año):

*“Además el **escribir es un tema que cuesta a la mayoría de los estudiantes, por el cual tener una asignatura en la carrera permite ir mejorando su escritura un sus producciones. Es un tema que me preocupa hace mucho tiempo** ya que hay veces que no se comprende lo que escriben, ni lo que quieren decir”.*

Profesora M.A (3º año):

*“Las **falencias que se encuentran son muchas y parte de los desarrollos de las materias es ver que ejerciten en la elaboración de textos”.***

Profesor E.A (2º y 4º año):

*“Si bien no es algo que está implicado en la pregunta, si puedo decir que **el desarrollo de estas habilidades es bastante dispar entre los estudiantes. Pude observar estudiantes con muchas dificultades tanto para la lectura como para la escritura, ciertamente cuestiones que no pueden separarse, sino que están relacionadas. Ignoro si estos motivos son de índole académica o anímica, pero quizás se pueda brindar un espacio para este tipo de trabajo, más puntualizado sobre los estudiantes que encuentren dificultades”.***

En este grupo de profesores el “interés” se traduce en una preocupación frente a las dificultades que los estudiantes tienen en relación a la lectura y la escritura. Estas dificultades se reflejan en problemas concretos tales como la falta de motivación para la lectura de los materiales presentados por las cátedras, la escasa claridad y precisión en sus escritos, lo que

lleva a que no se comprendan sus ideas. Esto obedece al hecho de que “la mayor parte de ellos no se han constituido como sujetos protagónicos en el acto de leer para aprender, en tanto la lectura y la escritura no son prácticas libremente asumidas, ni de interacción, ni de significación” (Fernández & Carlino , 2007, p. 1).

En estas voces se manifiesta lo que Carlino expresa como una queja, “esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad” (2001, p. 1). Queja, en la que se podría pensar, que estos profesores no advierten la necesidad de hacerse cargo del problema, es decir, no consideran que la lectura y la escritura son contenidos a ser enseñados desde las cátedras, es decir por ellos como expertos del campo disciplinar; depositando en aspectos “anímicos”, “académicos”, o bien en “espacios de formación previos” a la universidad, las causales de estas dificultades, como es el caso del profesor E M.

Dicha realidad se opone a lo que viene sucediendo en otras universidades de la Argentina y de la provincia de Córdoba donde estas problemáticas pasaron de ser una “preocupación” a una “ocupación”, lo cual queda demostrado a través de diferentes estudios, (Carlino & Martínez , 2009; Carlino, 2006; Narvaja de Arnoux E. et al., 2013; Castelló M. , 2009; Vázquez Aprá, 2014; Roldán , Rivarosa, & Vázquez).

Estas investigaciones no sólo hicieron visible las dificultades que experimentan los estudiantes a su ingreso y en el recorrido de los estudios universitarios, sino que pusieron de manifiesto la necesidad de asumir el compromiso por parte de profesores e instituciones de llevar a cabo el proceso de alfabetización académica, a través la implementación de planes, programas y proyectos que posibiliten la inclusión de los estudiantes al ámbito universitario.

Así en las últimas dos décadas, numerosas instituciones de educación superior en la Argentina y otros países y de forma más reciente, diferentes organismos y empresas profesionales, han asumido curricularmente el hecho de que la lectura, la escritura y la oralidad científico-académicas y profesionales requieren una enseñanza (...)” (Tapia Ladino *et al.*, 2016, citado en Eiras, et al., 2018, p. 19).

También es posible señalar que los profesores “depositan la esperanza” en otros espacios tales como el Taller de lectura y escritura académica, el cual expresan se encuentra en el primer año y surge a partir del nuevo plan de estudios. Un espacio que aparecería como algo “mágico”, el cual, según algunas de sus expresiones, “contribuiría a mejorar el desempeño de los estudiantes”, quedando de esta manera la responsabilidad en manos de otros y no de ellos. De esta manera “ante el fracaso académico, la óptica causal prevalente

apunta a los estudiantes y no a los establecimientos”. “De ahí que las acciones más corrientes sean programas: dirigidos a los alumnos más que a los docentes (...)” (Ezcurra, 2013, p. 45).

Por ello esta idea de un espacio por “fuera” de las cátedras, como talleres, tutorías etc (...)” que se viene ofreciendo (...)”, pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente” (Carlino, 2001, p. 1), además que no coinciden con la idea que la lectura y la escritura no son habilidades lingüísticas que se aprenden de una vez y para siempre, sino que deben adquirirse en contextos específicos, propios de cada comunidad discursiva y científica.

Frente a ello lo importante sería que estos profesores pudieran convertirse en “profesores inclusores”, lo cual supone ante todo comprender y asumir el compromiso y la responsabilidad de orientar y acompañar el proceso de alfabetización académica de los estudiantes abriéndoles las puertas a la cultura de cada campo disciplinar que se intenta enseñar.

3.3.2. *Prácticas de lectura y escritura como herramientas de aprendizaje*

Los profesores consideran que la lectura y escritura son herramientas “fundamentales”, “importante”, “necesarias” para el aprendizaje ya que permiten acceder a los contenidos de las diferentes cátedras, conocer las ideas de otros, comprender diferentes enfoques o perspectivas teóricas. Así mismo expresan que favorecen procesos comprensivos de la realidad social, permiten identificar inconsistencia o incoherencias en los posicionamientos al momento de pensar la práctica profesional y los procesos de intervención, como así también posibilitan la construcción de diseños de investigación e intervención social.

Así lo expresan en los siguientes fragmentos:

Profesor E.A (2º y 4º año):

*“**Son fundamentales...** sino, no hay lectura, cuesta adquirir la especificidad del vocabulario técnico y el poder razonar los contenidos teóricos, para poder pensar y accionar en las prácticas pre- profesionales y profesionales. **La escritura permite ampliar el vocabulario y que no quede sólo en lo hablado o dialogado, y para poder investigar y proyectar**”.*

Profesora M.A. (2º año):

*“**Lectura y escritura son herramientas para lograr comunicar a un otro las ideas, pensamientos, posturas respecto a los contenidos que se trabajan en la asignatura que dicto, pero no garantiza los aprendizajes de los estudiantes respecto de los contenidos de manera absoluta, sino que es un proceso**”.*

Profesor R.R (1º y 4º-año):

“Tanto la lectura como la escritura son ambas herramientas de gran utilidad porque permiten el acceso al material bibliográfico, la comprensión de lo que se lee y poder dar cuenta de lo comprendido a través de la escritura”.

Profesora A.V (2º y 3º año):

“Si las dos cosas son importantes. La lectura, porque permite un acercamiento a conceptos claves de la materia, sin cuya comprensión, difícilmente se pueda encarar la construcción de diseños de investigación y la aplicación de las diferentes técnicas disponibles. Respecto de la escritura, subrayo su relevancia. Sin esta instancia de carácter práctico, posiblemente los conceptos aprendidos no pasarían de ser abstracciones sin correlato en una práctica investigativa concreta y perderían parte de su sentido específico”.

Profesora M.A (3º año):

“Es fundamental que son materias que requieren lectura y escritura desde diferentes enfoques y miradas teóricas que permiten a los estudiantes realizar: análisis comparativos, identificar coherencias como inconsistencias en los posicionamientos al momento de pensar la práctica y los procesos de intervención acción”.

Profesor K.T (1º, 3º y 4º año):

“Para mí y para todos los espacios curriculares es importante la lectura y la escritura, porque permite comprender lo que se lee y poder estudiar críticamente y no de memoria en donde los contenidos son olvidados rápidamente. La idea es que los sujetos sean personas pensantes y críticas por ello la escritura y la lectura son herramientas indispensables”.

A través de estos fragmentos es posible visualizar ciertas relaciones que los profesores expresan que existe entre lectura, escritura y aprendizaje, presentándose esta vinculación en términos del apoyo y el papel que juega tanto la lectura como la escritura en el proceso de aprendizaje. Aparecen reiteradas veces la idea respecto a que a través de la *lectura* los estudiantes se acercan y acceden a los contenidos de cada materia, que la lectura les brinda la posibilidad de apropiarse de los conocimientos. Pero también ponen en énfasis en la lectura en cuanto permite a los estudiantes identificar enfoques, y perspectivas diferentes.

Esto es coincidente con lo expresado por Marucco “En la universidad, aprender a leer implica aprender a interpretar textos específicos y a utilizar la información interpretada para plantear, analizar y resolver problemas referidos a las prácticas profesionales (...)” (2001, p. 28); y queda expresado con claridad en el profesor A V al decir que *la lectura, permite un acercamiento a conceptos claves de la materia, sin cuya comprensión, difícilmente se pueda encarar la construcción de diseños de investigación.*

Con respecto a la *escritura* ocurre algo similar, la cual a través de las diferentes voces aparece trascendiendo la simple función de registro de información, aunque en el profesor R R se advierte que ésta sirve para dar cuenta de lo aprendido, quizás se podría decir reducida a una especie de comprobación en instancias de evaluación. En el resto de las voces la lectura parece ser potencialmente importante como actividad que ayuda a los estudiantes en la comprensión, análisis, reflexión, pensar, posibilitando procesos de aprendizaje de carácter constructivo y no *simplemente memorístico.*

“Escribir en la universidad puede ser no sólo un medio por el cual los estudiantes son evaluados sino una herramienta para ayudarlos a desarrollar su pensamiento. Numerosas investigaciones señalan el potencial epistémico de la escritura” (Olson, 1998; Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992, citado en Fernández & Carlino , 2007. p 5). Esta mirada de la escritura como herramienta que posibilita pensar y aprender responde a la concepción que sostienen diferentes universidades anglosajonas y a partir de la cual viene desarrollando diferentes planes, programas y proyectos de alfabetización académica, como una manera de incorporar a sus estudiantes al ámbito académico-científico específico.

De esta manera es posible pensar que estos profesores a través de sus respuestas otorgan un valor a la lectura y a la escritura como potenciadoras de procesos cognitivos que van desde acciones simples, se podría decir a través del registro de conceptos claves de cada materia, la comunicación de ideas y pensamientos, hasta procesos de mayor complejidad. Estos procesos de mayor complejidad refieren a identificar, analizar, comparar, comprender, razonar, y elaborar proyectos de intervención, los cuales están en relación con el ejercicio profesional futuro de estos actuales estudiantes; todos ellos involucrados en los procesos del pensamiento.

En esta línea expresa Carlino, “ocuparse de la lectura y escritura de los universitarios en cada asignatura es necesario porque leer y escribir son herramientas involucradas en la comprensión y elaboración del conocimiento, son "estrategias" de aprendizaje (...)” (2004, p. 5, citado en Fernández & Carlino , 2007), de gran ayuda a los estudiantes no sólo en el inicio de sus estudios sino a los largo de toda su carrera de formación. “Así, leer, escribir y

comunicarse oralmente son habilidades claves para el desempeño de los estudiantes tanto en su formación en educación superior como en su inserción y desempeño profesional” (Navarro, 2018, p.17).

Los discursos de los profesores ponen en evidencia la importancia de la lectura y escritura como potenciadoras de aprendizajes, advirtiéndose la implicancia cognitiva que pueden tener de ambas prácticas en los procesos de estudio de los estudiantes. En esta línea se destaca, en el profesor K.T una concepción del estudiante que se intenta formar, en el sentido de *sujetos pensantes y críticos en donde la lectura y la escritura* son señaladas como herramientas fundamentales para este objetivo.

Junto a estas expresiones se hace necesario presentar las voces de los profesores que dictan el taller de lectura y escritura en primer año, quienes consideran que su taller pone foco en estas prácticas siendo contenidos “centrales”, reflexionándose sobre las mismas y trabajando en torno a los procesos de planificación, producción y corrección de los escritos, con el objetivo que “estas herramientas cognitivo-procedimentales” sean transferidas a las demás materias de la carrera.

Esto queda plasmado en las siguientes ideas:

Profesor E.A (2º y 4º-año):

“La materia que dicto es lectura y escritura académica y allí se realizan lecturas, reflexiones, análisis, síntesis, diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas contextualizadas, propuestas por distintas materias de primer año, allí se trasladan los contenidos específicos de la materia de lectura y escritura.

Se proponen que las herramientas cognitivas – procedimentales sean transferidas en las demás materias de la formación”.

Profesora M.A (1º y 2º año):

“La lectura y escritura académica son contenidos centrales de la asignatura a mi cargo. Es importante que el alumno conciba a la escritura como un modo de pensamiento, fundamental junto con la lectura sistemática, para la producción de conocimiento científico. El programa proyecta una reflexión sobre diversas técnicas de lectura y escritura académica, orientadas a la planificación, producción y corrección en el propio proceso de producción de conocimientos”.

Estos profesores al frente de este espacio específico consideran que pueden aportar, contribuir al proceso de alfabetización académica de los estudiantes brindándoles herramientas con la intención que lo que adquieran allí puedan transferirlo a las otras materias

y así llevar a cabo los procesos de estudios en las diferentes materias. Esto si bien como una primera iniciativa, tal como lo evidencian las propuestas iniciales en las universidades anglosajonas, puede ser algo “remedial”, no terminando de constituirse en verdaderas intervenciones en el sentido de que:

la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia (Carlino, 2001, p.1).

Por ello es importante señalar que si bien esta iniciativa es importante ya que evidencian la identificación de la problemática y la necesidad de hacerse cargo no llega a revertirla. Sería importante pensar entonces, en propuestas que responsabilicen de la alfabetización académica de los estudiantes desde el inicio como a lo largo de su carrera, tanto a profesores como a la institución a fin de acompañar la trayectoria académica de todos los estudiantes.

3.3.3. *Importancia de la lectura y escritura en el ámbito universitario*

En relación a la importancia que les otorgan a estas prácticas en la universidad los profesores valoran considerablemente a la lectura y a la escritura no sólo en relación al proceso de formación durante el cursado de la carrera de pedagogía social, sino como la “plataforma” necesaria para el ejercicio profesional. Por ello aparece en reiteradas expresiones que éstas prácticas son importantes a futuro, y que todo profesional, y en especial el pedagogo social, necesitará de ellas para desempeñarse en el campo. Así ponen énfasis en el hecho de que la lectura y la escritura enriquecen el pensamiento, son productoras de conocimiento, permiten la apropiación de modelos científicos, la revisión y transformación de teorías, con una implicancia a nivel de la revisión del campo de disciplinar.

En esta línea, continúan agregando que a través de la alfabetización el estudiante adquiere las formas de lecturas y escritura propias del ámbito académico-científico y profesional, a través de la *formación de hábitos de planificación, producción y corrección*, los cuales permiten la discusión, *producción y divulgación científica en diferentes espacios* como jornadas, congresos; siendo esta una función importante de la universidad, a la que actualmente pertenece esta carrera.

Esto es posible observarlo en las siguientes expresiones:

Profesor E. A (2º y 4º año):

“Considero relevante promover la alfabetización académica. Las razones son múltiples. Primero porque sin estas herramientas de lectura y escritura, se torna sumamente difícil la construcción de conocimiento en el área en el que los futuros profesionales quieran desempeñarse. Además, porque, sea cual sea su futuro profesional, es muy factible que sin estas herramientas su labor se encuentre con significativos obstáculos relacionados directamente con esta carencia en su formación. Entiendo que la lectura y escritura son algo así como la plataforma que, luego les permitirá avanzar no sólo en la carrera de grado, sino en posibles trabajos”.

Profesora M.A (1º y 2º año):

“La alfabetización académica es fundamental, sobre todo en el proceso actual de esta institución, en su devenir universitario. Es clave también para una apropiada inserción profesional del trabajador social, así como también para su intervención eficiente en diversos espacios e instancias de producción y divulgación científica. Es importante, en este sentido, que la alfabetización académica proyecte, desde múltiples espacios del trayecto formativo, producciones contextualizadas que no se agoten en la propia formación, sino que puedan encontrar espacios para su divulgación: publicaciones, jornadas, encuentros, entre otros. Estas prácticas favorecen la producción del conocimiento científico de calidad. Propician hábitos de planificación, producción y corrección. Se promueve, en este sentido, el propio hábito del quehacer científico, lo que redundará en producciones de calidad”.

Profesor R.R (1º y 4º año):

“Apropiarse de estos modelos de lectura y escritura, construye a un estudiante universitario en vías a su profesionalización”.

Profesora A.V (2º y 3º año):

“La relevancia de la lectura y escritura académica da cuenta con un universo en el que el conocimiento y su desarrollo son centrales desde la función social de la universidad”.

Profesora M.A (3º año):

“Me parece central en el desarrollo académico – profesional y en la construcción de reflexividad en nuestros campos epistémicos - políticos. Profundizar la lectura y escritura académica se constituye en la posibilidad de intercambio, discusión y producción de perspectivas teóricas – prácticas que den lugar a procesos de transformación y revisión constante en el campo académico -profesional”.

Profesor R.S (2º-año):

“Creo que la lectura y escritura generan que la persona sea productora de nuevos conocimientos, se pueda apropiar de nuevos saberes, modificar teorías y abrir nuevos campos en las prácticas. También potencia la posibilidad de generar proyectos de intercambio sociopedagógicos con nuevas miradas, innovaciones de otras áreas y otras necesidades y enriquece el pensamiento y el futuro profesional desde una producción individual y/o colectiva”.

En estos profesores se observa una clara y común idea en general de la importancia de la alfabetización académica en el ámbito de la universidad; idea que cobra interés y relevancia a partir del proceso de transformación que la carrera ha experimentado al convertirse en una carrera universitaria.

En este contexto también explicitan con claridad la necesidad de promover la lectura y la escritura en términos de generar la formación de *hábitos* en el estudiante, lo cual tendrá una importante repercusión en su ejercicio profesional. La formación de hábitos refieren, a la adquisición de formas de leer y escribir propias del ámbito académico-científico, pero que permiten pensar también en formas discursivas propias del campo del pedagogo social, al hacer referencia al ejercicio profesional futuro.

Los graduados deben poder comprender y prepararse activa y críticamente para las exigencias y expectativas retóricas de los nuevos espacios que ocuparán; adecuarse a los distintos géneros discursivos que deberán producir de forma oral, escrita y

multimodal; y adaptar y transformar sus conocimientos a nuevos objetivos e interlocutores (Navarro, 2018, p.17).

Es en este ejercicio profesional en el que ellos plantean el papel de la lectura y escritura posibilitando la generación y diseño de proyectos innovadores y transformadores de la realidad social en la que intervendrán. De lo que se trata es de alguna manera formar competencias en la lecto-escritura de los futuros profesionales ya que al “finalizar la formación universitaria, el desempeño profesional de los graduados universitarios [le demandará] habilidades comunicativas diversas, en general poco anticipadas por la formación de grado” (Cassany & López Ferrero, 2010, p. 360).

De esta manera los profesores advierten que la formación en estas competencias comunicativas aparece como una condición muy importante del ejercicio profesional, teniendo en cuenta que los mismos se insertarán en una sociedad caracterizada por la inmediatez y lo vertiginoso de los cambios. Así frente a una sociedad con estas características, se hace necesario una formación que vaya más allá de los conocimientos conceptuales de las disciplinas, promoviendo la construcción de la competencia comunicativa en donde la lectura y escritura aparecen como pilares fundantes de la misma.

3.3.4. *Capacitación para promover la alfabetización académica*

Finalmente se indagó sobre la necesidad de contar con espacios de capacitación actualización en relación a la alfabetización académica, frente a lo cual se pudieron identificar dos grupos de respuestas. En el primer grupo aparecen ideas, expresiones que a veces no responden a lo pedido y en algún caso no se respondió.

Entre estas respuestas se encontraron los siguientes fragmentos:

Profesor J.M. (1º año):

“Es clave elaborar en los alumnos diagnósticos de la lectura y la escritura, las expectativas y los conocimientos de los alumnos a los fines de promover en ellos mayor conciencia de la importancia de la alfabetización académica para alcanzar un alto estándar de producción científica, una expectativa de una formación universitaria”.

Profesor M.A (1º y 2º año):

“cuáles fueron las trayectorias educativas de mis alumnos”

Profesor R.R (1º y 4º año):

“No se me ocurre algo que debería saber”.

En un segundo grupo las respuestas presentan ideas en común las cuales giran en torno a alguna inquietud o bien necesidad, que se manifiesta por conocer sobre *técnicas de lecto-comprensión, maneras de cómo promover el hábito de la lectura* en los estudiantes, como así también materiales teóricos de consulta para conocer más acerca de la lectura y escritura. En línea con estas ideas se identifican otras ideas, referidas a *propuestas que involucren prácticas de lectura y escritura, estrategias metacognitivas para acompañar a los estudiantes en sus procesos de estudio o bien la posibilidad de contar con un acompañamiento a fin de revisar los dispositivos que utilizan habitualmente*. Esto queda evidenciado de la siguiente manera:

Profesora A.V (2º y 3º año):

“Me interesaría recibir información y acompañamiento en cuanto que los dispositivos que aplico, evaluarlos y descubrir nuevos que propicien la apropiación de los estudiantes, garantizando seguimiento de estas prácticas y continuidad en la ejercitación de ellos.

Informarme de los cambios por eje. normas APA, nuevas herramientas entre otras competencias que implican la actualización por parte de los docentes”.

Profesor R.S (3º año):

“Formas diferentes de permitirles a los estudiantes usar esa lectura como formas distintas de apropiarse y aprehender esos conocimientos, para poder autoevaluarse como por ejemplo: metacognición que les permita un crecimiento y desarrollo en sus procesos de aprendizaje para superar dificultades, pero utilizando las fortalezas de poder leer, interpretar, discriminar, proyectar, proponer nuevas estrategias,, nuevas teorías, nuevas prácticas”.

Profesora M.A (3º año):

“(…) propuestas que involucren prácticas de lectura y escritura asociadas a una construcción reflexiva de las mismas que puedan ser incorporadas al trabajo con contenidos teóricos – prácticos de la asignatura que desarrollamos como grupo clase. Sobre todo, aquellas que involucren la multiplicidad en los modos de leer y escribir”.

Profesora E.M (1º año):

“Me interesaría tener más aprendizajes respecto de la lectura y escritura, mi formación anterior no me lo permitió, hoy realizando el profesorado universitario, como estudiante, puedo ver que es necesaria la asignatura porque permite comunicar ideas de manera que todos logren comprender, así como estrategias de estudio y forma en los estudiantes el oficio de estudiar que es importante en el nivel universitario por lo que implica a diferencia de otros niveles de estudio”.

En relación al primer grupo de respuestas dadas por los profesores, como se señaló anteriormente, aparecen expresiones que no responden a lo solicitado, o bien son respuestas relacionadas con necesidades de los estudiantes y no de ellos, como es el caso del profesor J.M (primer grupo). Junto a ello también hay profesores que manifiestan explícitamente que no saben qué necesitarían conocer o bien capacitarse en relación a la alfabetización académica; lo cual se identifica en el profesor R.R al decir *“No se me ocurre algo que debería saber”*.

En el caso del segundo grupo de respuestas, si bien aparecen algunas ideas en cuanto a las necesidades que ellos tienen o sienten tener a fin de promover la alfabetización académica en sus cátedras, estas respuestas presentan escasa claridad, son difusas y por momentos circunscriptas a aspectos del orden de lo “técnico”, a través de demandas de propuestas concretas de lectura y escritura.

De esta manera las respuestas de ambos grupos permiten pensar que ellos tienen un escaso conocimiento y conciencia de lo que significa promover la alfabetización académica en los estudiantes, en el sentido de incorporar como contenido a enseñar, es decir que estas prácticas se constituyan en contenidos seleccionados en el marco de sus propuestas didácticas y sean enseñados desde la especificidad de cada campo disciplinar a transmitir. Al decir de Carlino, de lo que se trata es de convertirse en “profesores inclusivos”, es decir profesores que:

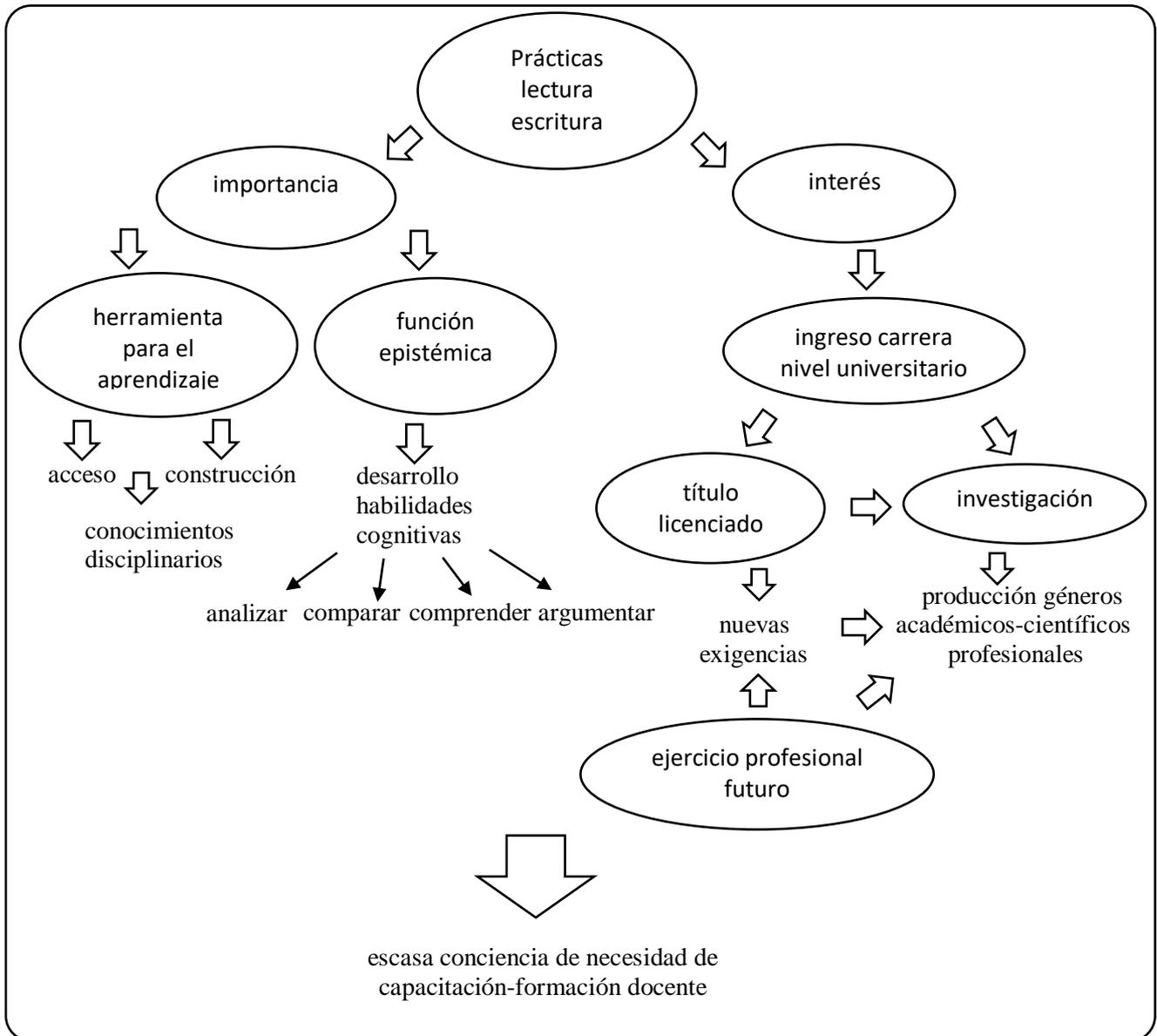
[enseñan] junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber. (2003, p. 7).

En este sentido el ser experto de un campo disciplinar al cual se está dispuesto a enseñar, no basta para formar a los estudiantes en las prácticas discursivas de ese campo de conocimiento; sino que debe existir un compromiso y responsabilidad de hacerse cargo de enseñar a leer y escribir como lo haría en este caso un Pedagogo Social. De esta manera se posibilitará a los estudiantes convertirse en miembros de esta nueva comunidad discursiva, ya que “pertener a una cultura disciplinar es participar de un conjunto de prácticas de lectura y escritura consensuadas, y una participación exitosa en dicha comunidad (aprobar exámenes, graduarse, ganar becas, publicar, conseguir cargos) exige el manejo competente de esas prácticas” (Navarro & Brown, 2014, p. 66).

Esto está en relación con lo expuesto sólo por dos profesores del segundo grupo, los cuales si advierten necesidades concretas de formarse, como es el caso del profesor E.M, en el cual se observa una demanda y al mismo tiempo necesidad personal concreta, a partir de asumir el rol de estudiantes en el cursado del profesorado universitario, y advertir carencias propias que reflejan las dificultades que poseen sus propios estudiantes. Pero también el profesor A.V. expresa la necesidad de revisar, evaluar, junto a un experto en el tema sus propuestas actuales con la finalidad de generar cambios con el objetivo de acompañar a sus estudiantes en los procesos de estudio en el nivel universitario.

Esto pone en evidencia que son “escasos profesores y autoridades universitarias en nuestro entorno conscientes de que lectura y escritura son uno de los contenidos que han de aprenderse y enseñarse cuando se aprende y enseña una materia” (Carlino, 2001, p. 9).

Gráfico N° 1. Síntesis interpretativa de las prácticas de lectura y escritura



3.4. Las voces adquieren profundidad en relación a las prácticas de lectura y escritura

A partir del sondeo exploratorio, cuyos resultados han sido presentados en el apartado anterior, se procedió a realizar entrevistas personales en profundidad con los profesores. De los 15 profesores que participaron del cuestionario, en este caso fueron entrevistados 10 profesores, los cuales demostraron interés en participar y posibilidades reales de ser entrevistados. También jugó un papel importante en la selección de los entrevistados la posibilidad de contar con cierta heterogeneidad, en el sentido de que participaran las voces de profesores de diferentes años de la carrera.

De esta manera a partir del análisis de los datos del cuestionario autoadministrado se elaboró un guión de preguntas¹⁶, en cuya primera parte se indagó con respecto a la lectura y en la segunda parte con respecto a la escritura. De acuerdo a lo que se presentó en el capítulo de la metodología, estas preguntas giraron en torno a tres dimensiones: *profesor* (estrategias que implementan a fin de promover la lectura, consignas, acompañamientos a los estudiantes), *estudiante* (habilidades cognitivas que promueven las actividades de lectura en sus estudiantes) y *contenido* (selección del material de estudio y su relación con la especificidad del campo disciplinar a enseñar y el campo de la pedagogía social).

Las preguntas orientaron el encuentro con los profesores, pero éstas fueron adquirieron particularidades en función de lo que se rescató previamente de lo expresado por ellos en los cuestionarios, a fin de recuperar expresiones consideradas significativas y que eran necesarias de aclarar y profundizar en relación a las tres dimensiones explicitadas.

A los fines de una presentación clara en este apartado se detallarán por separado las prácticas de lectura de las prácticas de escritura.

3.4.1. Prácticas de lectura

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, en este apartado se presentan los resultados y análisis de las prácticas de lectura; para lo cual se elaboraron las siguientes categorías de análisis:

¹⁶ Ver anexo

Tabla N° 1. Categorías de análisis de las prácticas de lectura

<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>
<i>Campo disciplinar a enseñar</i>	Selección y tipos de materiales de lectura presentados a los estudiantes, y la relación de éstos con el campo disciplinar a enseñar por cada cátedra
<i>Habilidades cognitivas</i>	Habilidades cognitivas que los profesores consideran que la lectura promueve en sus estudiantes
<i>“No me corresponde enseñarlo”¹⁷</i>	Percepción que poseen los profesores con respecto a las estrategias que implementan para promover la lectura en sus estudiantes
<i>“Ya deberían saber leer”</i>	Valoración sobre las capacidades y saberes de los estudiantes en relación con la lectura académica

3.4.1.1. *Campo disciplinar a enseñar*

Los profesores expresan que los materiales de lectura que les presentan a sus estudiantes, están representados generalmente por libros, capítulos de libros, artículos de revistas científicas especializadas, blog de autores de referencia, ponencias, ensayos, *textos instrumentales* (Leyes de educación y salud), los cuales son seleccionados y presentados como un dossier en algunos casos a principio de año, y en otros, a medida que se van desarrollando las unidades temáticas del programa.

La selección de los mismos es personal, con escasa participación de otros profesores, en el sentido de un equipo de cátedra, las cuales están, según los mismos profesores en proceso de constitución. Esto plantea dificultades en algunos casos para trabajar (como lo menciona el profesor de la cátedra de Introducción a la Filosofía).

En algunos casos la selección es realizada por los estudiantes, en función de sus intereses y las necesidades que los trabajos solicitados por ellos le demandan.

Los criterios de selección se realizan en función de:

- *Temáticas, significatividad, importancia y especificidad* a desarrollar en las unidades según el programa.

¹⁷ Las comillas corresponden a expresiones concretas de un profesor

- *Procedencia de los autores*, ya sean locales, o extranjeros, Latinoamericanos, o bien Europeos, en especial los procedentes de España, por ser un referente importante en lo que hace a la pedagogía social.
- *Enfoques o perspectivas de cada cátedra*, se busca diversidad de enfoques, teniendo en cuenta que se está reconstruyendo el campo de la pedagogía social por cambios de planes.
- *Autores clásicos y contemporáneos*.

Esto es posible observarlo en sus expresiones:

Profesor R.S (3^o año):

“... los materiales de estudio estoy en la búsqueda del “mejor material”, seleccionándolo en función de la significatividad, y lo básico de cada tema, lo elijo yo en función de lo que considero que es bueno o malo (...)”

“Yo les digo a los alumnos que se animen a traer materiales que ellos encuentren de interés (...)”

Profesora A.V (2^o y 3^o año):

“(...) son textos bibliográficos que les acerco y que después, en base a sus intereses sobre una temática deben buscar más bibliografía”

“Mi idea es que desde una bibliografía amplia dada desde la cátedra ellos puedan retroalimentar desde el análisis de artículos, de ponencias, de escritos, como ensayos que hayan leído”

Profesora M. A. (3^o año):

“La decisión es colectiva, con el equipo a través de un proceso de selección, en donde conversamos sobre esa selección. Pero ... en sí los criterios, tienen que ver con encontrar el camino obviamente que permitan a los alumnos vincularse, conectarse con las problemáticas, temáticas abordar desde la cátedra. Y algo central en la selección tiene que ver con el posicionamiento epistémico, ontológico, político, ético, que nos lleva a explicitarlo...”

“Bien la mayoría son materiales provenientes de libros de autores...” “Utilizamos artículos de revistas de ciencias sociales, artículos de blog de diversos autores que están por ejemplo trabajando o problematizando algunos aspectos de interés para la cátedra o bien situaciones sociales”

“Las lecturas en la cátedra de psicología social, son lecturas asociadas a la perspectiva de la psicología crítica. Toma algunos caminos vinculados a desarrollos Latinoamericanos, sobre todo lo conocido de la psicología social crítica en la perspectiva comunitaria, como son los textos de Marisa Montero, en Venezuela y por supuesto el desarrollo de carácter local, de Pichón Riviere. Hay una parte también de la psicología Francesa”.

Profesora K. T (1^º, 2^º y 3^º año):

“Antes consideraba que cuanto mayor era la cantidad de textos, supuestamente el alumno iba a poder comprender más, pero me di cuenta con el transcurrir del tiempo que no. Entonces lo que busco es textos lo más significativo, los más importantes, en función de los beneficios que estos textos les van a producir los alumnos”.

Profesor E.B. (2^º año):

“Son fotocopias de capítulos de libros o bien en algunos casos artículos de revistas especializadas”.

“Es una selección en función de que tenemos clases en el cuatrimestre seleccionamos el material y cada unidad tiene tres clases, dos clases teóricas y una clase, la tercera práctica. En cada clase damos un texto”.

Profesora E.M (1^º año):

“Los textos son recortes de libros porque no son libros enteros, y como soy profe suplente trabajamos con la selección que ya había realizado la otra profesora, son textos que tienen que ver con el objeto de estudio, la mayoría de España, agregué algunas investigaciones en cuanto a la convivencia escolar de Chile, y sobre el perfil del pedagogo social diferenciándolo del educador social, esto es de España, una investigación”.

Profesora M.A (1^º y 2^º año):

“Yo selecciono material de diferentes concepciones teóricas para que puedan vislumbrar diferentes maneras de ver la realidad en la conformación de los ejes mundiales y en la conformación de un estado, es decir para que puedan problematizar esas miradas, Lo planteo desde autores más conservadores, autores

con una visión marxista, comunista. La idea es que podamos analizar desde diferentes miradas”.

“Trabajo con autores americanos, por una decisión que tiene que ver con esa mirada que tiene la pedagogía social, posicionando el pensamiento descolonizado en América Latina. En primer año son capítulos de libros, en segundo año en política social, los hago leer ponencias y trabajos publicados por ejemplo en la FLACSO, que también son Latinoamericanos, para que ellos puedan visualizar que son producciones científicas. También textos instrumentales porque como yo les doy políticas sociales, entonces necesito que puedan pensaren cómo se diseña una política social.

Busco desde diversas concepciones ponencias y libros, siempre trato de buscar diferentes autores”.

A través de estos fragmentos los profesores “dicen” que los materiales de lectura que se presentan en sus cátedras proceden de diferentes fuentes, es decir artículos de revistas científicas, ponencias, ensayos o bien capítulos fotocopiados de libros, lo cual muestra que “generalmente, los alumnos no tienen acceso a los libros originales, sino que los textos les llegan fotocopiados”. (Carlino, 2003, p.3).

La identificación de esta diversidad de materiales pone en evidencia que los profesores ponen en contacto a los estudiantes con los diferentes géneros propios del ámbito académico-científico. En este sentido coincidiendo con Giménez y Luque cobra sentido la noción de “género discurso” de Bajtín (2011); entendido como lo tipos relativamente estables de expresiones que dan cuenta del carácter y la forma diversa del uso del lenguaje.

Esto permite pensar que los textos que circulan en la escuela secundaria son radicalmente diferentes a los que circulan en la educación superior. Unos y otros, constituyen emergentes de prácticas discursivas diferenciadas y responden a objetivos pedagógicos particulares; unos y otros, se construyen en relación a prácticas culturales que son visiblemente diferentes. (...) (...) no sólo son diferentes los materiales que circulan en uno y otro circuito sino también las actividades que se les solicita a los estudiantes que hagan con ellos. (2014, p.10).

Estos materiales “son géneros discursivos [que pasan a ser] relevantes para el trayecto de formación universitaria del grado [y presentan el] discurso académico ” (Navarro y Brown, 2014, p. 76); representan los textos que se denominan en el ámbito universitario como “textos

académicos”. Estos textos son los que los “alumnos han de leer en este nivel educativo [y que] suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ello, sino por conocedores de líneas de pensamiento y de polémicas internas de cada campo de estudio” (Carlino, 2003, p.3).

Esta particularidad, es decir el no ser escrito para los estudiantes que se inician en una carrera universitaria, le imprime ciertas características a los mismos que permite y hace necesario diferenciarlos de los textos a los cuales están habituados los estudiantes a leer en el nivel secundario.

Los textos escolares, se caracterizan por ser materiales con escasa extensión de la información presentada, con densos desarrollos conceptuales, dando la sensación de resúmenes condensados. En contraposición en los géneros académicos los desarrollos temáticos son más exhaustivos, lo cual impacta rápidamente en la lectura de los estudiantes ingresantes a la cultura académica.

Así mismo, y en relación a esta característica, los textos de la escuela secundaria concentran la “información tópica (anticipada en los títulos y subtítulos) en la parte inicial, dejando la información más puntual y específica, y por lo tanto secundaria al final”. (Giménez y Luque, 2014, p. 15). Mientras que los textos académicos por el contrario, la información principal y central no está al inicio siempre, por lo que el lector-estudiante no podrá encontrarlo rápidamente, sino que deberá penetrar en todo el texto para dar con ello. Esto exigirá un gran esfuerzo interpretativo que puede generar en el estudiante dificultades por la falta de experiencia en este tipo de textos.

Es posible y necesario agregar otras características, como es la forma en la que la información está presentada, en el caso de los manuales la misma es conclusiva, no dejando lugar a sugerencias; no así en los textos académicos donde generalmente se promueve la aparición de preguntas, interrogantes, procesos reflexivos, a fin de comprender qué y cómo piensa el autor. Esto tiene incidencia a nivel interpretativo de cada uno de los textos, a través de la posibilidad de reconocer diferentes tramas como la expositiva y la argumentativa, ésta última predominante en los materiales universitarios.

Junto a estas características se señalan otras, tales como la presencia de recursos paratextuales más presentes en los textos académicos, y finalmente la consideración que tienen los textos escolares de los conocimientos previos que poseen los estudiantes, es decir tienen en cuenta que el supuesto lector no tiene conocimiento o bien es escaso, no así los textos académicos, que, como se expresó anteriormente, están dirigidos a integrantes de una comunidad discursiva.

Frente a ello y coincidiendo con Giménez y Luque es fundamental que “los profesores [conozcan] cómo son los textos que han poblado los recorridos previos de los estudiantes y los que les [dan] a leer en los cursos de la educación superior (...)” (2014, p. 20) a fin de hacer frente a posibles dificultades con las que los estudiantes-lectores puedan encontrarse al momento de leer esos materiales que ellos les presenten.

Continuando con el análisis, los profesores “dicen” que la selección de los materiales de lectura es llevada a cabo generalmente por ellos, aunque algunos de ellos como el profesor A.V y el profesor R.S. expresan que invitan a sus estudiantes a animarse a buscar textos que sean de su interés en relación a las temáticas que se están abordando en las cátedras o bien en función de tareas de escritura que les demanden la incorporación de material complementario.

Esto permite pensar que estos profesores advierten la importancia que posee la motivación en el proceso de lectura, ya que como señala Carlino (2003) la lectura que generalmente se les presenta a los estudiantes en la universidad es una “lectura por encargo”, en donde los estudiantes no eligen el material a leer, lo cual no redundaría en un compromiso y entusiasmo por leer y comprender. Diferente es el caso de estos profesores, e incluso de la autora anteriormente señalada, la cual ha venido elaborando propuestas desde sus cátedras de lectura autónoma a través de actividades denominadas “elegir para leer y exponer”. De esta manera, se estaría posibilitando descubrir el placer por leer desde los propios intereses haciendo de la lectura una “lectura placentera”.

En esta línea de análisis se advierte por parte de los profesores una valoración importante a los materiales que se seleccionan, explicando que los mismos les permiten a sus estudiantes acercarse al campo de la pedagogía social, identificando perspectivas y enfoques diferentes tanto locales como extranjeras y a partir de allí observar, analizar, problematizar distintas situaciones sociales de la realidad. De esta manera, los estudiantes adquieren un corpus teórico que les permite conectarse con la especificidad de cada campo disciplinar a aprender y con el de la pedagogía social, pero advierten que este campo para algunos de ellos están en proceso de constitución actualmente.

Todo ello queda plasmado a través de su *decir*:

Profesor E.A (2º y 4º):

“En general son textos teóricos, donde explican diferentes conceptos, dan definiciones de lo que es la investigación cualitativa, desde diferentes autores”.

“Son buenos textos, son explicaciones claras, sin descuidar al abordaje más teórico”.

“Mis textos son medianamente accesibles para ellos, y aún así en algunos casos, no quiero generalizar. En algunos casos veo una dificultad en la lectura”.

Profesor R.S. (3º año):

“Lo que intento es que construyan a partir de lo observado lo leído, articulando teoría y práctica. De esta manera, como futuras pedagogas sociales, cuando en su ejercicio profesional se encuentren frente a una realidad puedan observar esa realidad y analizarla a la luz de la teoría incorporada”.

“Los estudiantes han comenzado a descubrir, con mi materia y cómo se las doy una nueva puerta a su práctica y a un montón de otros lugares”.

“A partir de la lectura de los textos lo que busco es que en cada uno de ellos puedan visibilizar cuál sería la implicancia del pedagogo social”.

Profesora M.A (3º año):

“Estos autores básicamente nos acompañan a pensar el campo de la psicología social, en clave de posicionamientos paradigmáticos”.

“...nosotros acompañamos desde la formación de pedagogos sociales; y en este acompañamiento de formación estamos proponiendo un acercamiento, una aproximación al campo social y desde ese campo al campo de la pedagogía social”.

“...estos textos que les damos problematizan situaciones actuales como un puente para poder pensar la práctica, es decir se pone algo en movimiento que permite una aproximación a la perspectiva de los autores. Así los textos se convierten en herramientas, en cajas de herramientas”.

Profesora E.M. (1º año):

“Hay que tener en cuenta que mi materia es un pantallazo a lo que es la pedagogía social, así vemos qué es, que tareas realiza cómo se fue desarrollando históricamente, los ámbitos”.

“Esta materia que es introductoria tenemos que leer muchos materiales como para saber de qué se trata la pedagogía social”.

Profesora M.A (1º y 2º año):

“Más allá de que uno pueda enamorarse de algunos de ellos, no se trata de aferrarse a ellos, sobre todo porque a la carrera la estamos reconstruyendo y la mirada sobre

la pedagogía social es diferentes a la de sociopedagogía, que era la anterior y la mirada sobre el profesorado de menores”.

“Justamente a partir de estas temáticas y problemáticas sociales se trabajan los textos seleccionados con autores que sean fuertes, que los hagan pensar, que a veces son autores que recuperan en otros espacios curriculares años después. Por ejemplo, yo trabajo un texto de Baumant de capitalismo y comunismo, entonces ese texto les permite analizar y pensar la pobreza estructural como daño colateral. Yo lo que quiero es que ellos identifiquen que la pobreza no es una cuestión de carencia en la canasta básica, sino que hay un contexto mundial estructural que la ha generado, conformaciones, decisiones políticas que han impactado en lo económico y finalmente en las posibilidades de accesos de las personas”.

Esta valoración en torno a los materiales de lectura que brindan a sus estudiantes se evidencia a través de sus expresiones, pero también en este marco adquieren relevancia los criterios de selección que utilizan, los cuales priorizan significatividad, especificidad, diversidad de enfoques y la procedencia de los mismos, en el sentido de autores locales o bien extranjeros. Esto permite pensar en una selección en el que los textos de lectura adquieran sentido para los estudiantes, siendo medios a través de los cuales los estudiantes puedan pensar, reflexionar y analizar las realidades sociales comprendiendo sus particularidades y singularidades.

Así mismo estos materiales son vehículo de las ideas, pensamientos de referentes de los diferentes campos, posibilitando a los estudiantes conectarse y conocer qué piensan, que dicen, qué investigan, qué se piensa e investiga hacia el interior de los diferentes campos que vienen a colaborar para pensar y reflexionar en torno a las realidades socio-educativas, que serán objeto de intervención del actual estudiante y futuro pedagogo social. Esto queda claramente expresado al decir de uno de los profesores como el caso del siguiente profesor:

Profesora M.A (3º año):

“Los estudiantes tienen que profundizar autores, experiencias de referentes que están pensando el campo de la pedagogía social, con toda la dificultad que eso tiene a la hora de especificar un campo, que es muy deudor de la pedagogía tradicional, moderna, pero que de alguna manera intenta comprender otros territorios”.

“(…) desde la cátedra lo que se trata es de ver en qué medida por ejemplo la categoría concientización de Paulo Freire nos permite pensar los nuevos escenarios que ellos está pensando en los informes. Estos autores, a partir de sus informes les permiten pensar contenido provisorio de esa especificidad del campo disciplinar, le

digo a los estudiantes, este texto que están leyendo, en qué medida este autor los sigue ayudando a seguir pensando este campo, en esta especificidad que se está construyendo”.

3.4.1.2. *Habilidades cognitivas*

Esta categoría hace referencia a las habilidades cognitivas que promueven las prácticas de lectura, para lo cual se buscó indagar en los profesores los objetivos que persiguen a través de la presentación de tareas de lectura a sus estudiantes. En relación a ello los profesores expresan que a través de la lectura los estudiantes desarrollan la *comprensión*, logran *identificar* posturas o enfoques diferentes, aproximándose de este modo a teorías elaboradas por los referentes teóricos. Señalan así mismo que les permite promover un *pensamiento crítico, reflexivo, plantear dudas interrogantes, cuestionar, construir conocimientos, problematizar*.

En sus expresiones quedan evidenciados de este modo:

Profesor R.S. (3º año):

“la lectura es la forma a través de la cual ellos vayan apropiándose de ese vocabulario técnico y puedan utilizarlo y llevarlo a la práctica”

“que puedan ir generando un pensamiento crítico, “quiero que cuestionen”.

“lo que yo quiero es que genere inquietud, que duden”.

Profesora M.A (3º año):

“la lectura para promover la reflexión de las perspectivas de los diferentes autores”

“Se trata de llegar a la lectura de los textos a través de caminos que nos acompañen en la construcción de una reflexividad en términos de una crítica reflexiva de lo que están leyendo”.

“los objetivos de la lectura podrían ser como los más generales están vinculados primero a una aproximación a las perspectivas de los autores, es decir a conocer sus perspectivas, conocer su posicionamiento, su marco teórico y por otro lado al ejercicio de la práctica de la reflexividad, en la construcción narrativa ya sea oral o escrita”.

Profesor R.R (1º y 4º):

“la lectura en general es una forma de conocimiento y también una forma de construir ciertas disposiciones mentales, pesar con un orden, utilizar criterio para juzgar. No es la lectura por la lectura misma”.

Profesora M.A (1º y 2º-año):

“Mi intención es que la lectura les permita acercarse al ámbito de investigación que ellos tienen, que les permita problematizar (...)”.

Estos profesores consideran que las tareas de lectura promueven en general el desarrollo del pensamiento, lo cual se traduce en diferentes habilidades cognitivas, tales como analizar, identificar, argumentar, reflexionar. Estas habilidades identificadas por los profesores coinciden de alguna manera con las señaladas por Jourba (2000, p. 31) y denominadas específicamente como “habilidades cognitivo-lingüísticas”, las cuales adquieren esa denominación según el autor porque son habilidades que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas que son la base del aprendizaje.

Mediante la lectura, según los profesores los estudiantes acceden a los contenidos de cada materia, “toman contacto con las producciones académicas de una disciplina. [Si bien] los profesores pueden comunicar oralmente [los contenidos] es sólo una pista, una introducción, para que los estudiantes puedan dirigirse a las fuentes (...) (Carlino, 2006, p.1); es necesario leer para aprender.

En este sentido Solé (2000, pp. 17-22) define a la lectura como un proceso de interacción entre el lector-estudiante y el texto, proceso mediante el cual el lector realiza predicciones, inferencias, elabora y comprueba hipótesis, en un acto que deviene en la interpretación del texto. Esta interpretación por lo tanto implica un proceso de construcción del significado del texto y no una traducción del mismo, es decir de comprensión del texto. Así el estudiante comprende cuando es capaz de realizar tareas que le demanden analizar, comparar, argumentar, hipotetizar, etc; habilidades que como se ha expresado anteriormente, los profesores identifican y expresan ser desarrolladas por la propia actividad lectora.

3.4.1.3. “No me corresponde enseñarlo”

Esta categoría aparece así enunciada ya que la misma fue tomada de la propia expresión de uno de los profesores e incorporada por su significatividad. Aquí se presentan los resultados y análisis en relación a la percepción que poseen los profesores con respecto a las estrategias que implementan para promover la lectura en sus estudiantes.

En este sentido se parte de considerar que “las estrategias metodológicas hacen referencia a las intervenciones pedagógicas desarrolladas por el [profesor] con la intención de potenciar y mejorar los procesos espontáneos de aprendizaje y de enseñanza” (Rivas Cedeño, 2015, 51). Estas estrategias permiten identificar los criterios y diferentes procedimientos que configuran el accionar del profesor en relación a la programación, desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y se traducen a partir de las actividades de aprendizaje presentadas a los estudiantes.

Desde este marco, los profesores dicen en las entrevistas que las estrategias que generalmente utilizan son las *exposiciones orales* a través de las cuales realizan un “pantallazo general” del tema, una *introducción* reconociendo algunas categorías de análisis planteadas por el autor. Se trata así mismo de *contextualizar la obra* a leer, a través de la identificación del autor, el momento en el que se escribió, la procedencia del mismo. Esto consideran, según sus expresiones es de gran aporte para sus estudiantes, en algunos casos valorado por ellos.

Así los profesores detallan con explicaciones concretas, minuciosas y ejemplificando cada situación que se vive desde su óptica hacia el interior de sus cátedras. Es por ello que por momentos los fragmentos seleccionados pueden extenderse, pero la intención ha sido poder ilustrar claramente a través de sus voces las estrategias que implementan para promover la lectura en sus estudiantes.

Profesor E.A (2º y 4º año):

“Les explico en términos generales los conceptos más amplios de los textos, es decir presento los textos que vamos a leer y les digo cuáles son los puntos más relevantes, más significativos de esos textos. Más o menos y después cada cual hace su lectura. Con esa ayuda de ir señalando cuáles son los puntos más relevantes, con eso después ellos leen.”

“A mí por lo que me han dicho en muchos casos sirve mucho, me lo han dicho “profe nos sirve que nos hagas la presentación de los textos”. Eso es lo que yo hago, les presento los textos, lo que a mí me interesa, por ahí hay muchas definiciones de investigación cualitativa y yo me concentro, hago hincapié en estas y lo comento.”

Profesora D.K (1º año):

“Trabajo el texto, a fin de ver si el texto es divergente o convergente, es decir si el texto tiene una idea y descubrir cuál es esa idea, qué puntos está mirando del texto. Yo no hablo de idea principal, hablo de eje del texto, qué me quiere comunicar este

texto. Después trato de ver si ese texto tiene alguna vía de relación con algo que vienen trabajando anteriormente o con algo que puede venir a continuación. Y después siempre una síntesis del texto.”

“Yo lo que trato es que ellos hagan preguntas a los textos, o sea tomo el texto. Generalmente tomamos un texto y vemos de qué tipo de texto se trata, si tiene muchas ideas que ese autor está presentando al mismo tiempo, esa idea dónde puede continuar desarrollándose en el texto.”

Profesora E.M (1º año):

“En las clases los trabajamos, aclaro las dudas, porque yo les pido que lean este texto”

“Por lo general hablamos de qué va a tratar el texto, por ejemplo yo les presento hoy vamos a hablar del concepto de la pedagogía social, este texto se enfoca sobre el concepto de pedagogía, se hace un pantallazo de lo que ellos se van a encontrar en ese texto y después yo le digo, marquen las ideas principales, vayan leyendo por párrafos, y después esas cuestiones como de guías, anoten, pongan en el costado lo que no entendieron y siempre les digo ustedes conversen con el texto, eso que dice el autor cómo se ve acá en nuestra realidad, porque es un texto de afuera, lo que está diciendo qué piensan ustedes, cómo lo ven. Pero hay que leer y retomarlos”.

Profesora M.A (1º y 2º año):

“Antes de mandarlos a leer textos yo les dejo a principio de año todo el material y la programación clase a clase de los temas que se van a abordar. Les propongo que lean, que hagan una lectura exploratoria, les planteo en la clase los ejes sobre los que trata el texto y las preguntas que hay que hacerse sobre ese texto en relación a su propia carrera. A la clase siguiente yo inicio preguntándoles con qué se encontraron, qué dificultades tuvieron, qué cosas les disparó la lectura de esos ejes y después continúo con los demás temas”.

Profesor E.B (2º año):

“Les digo que lean, y les cuento que el autor escribió esta teoría que aborda la temática referida a la educación.

Quizá yo creo que debería orientarlos por ese lado, pero pienso cómo no se les ocurrió?”.

“Quizás eso se debería haber enseñado. Yo siempre cuando leen les pido que se acerquen y después comparen, pero expliciten con qué criterio comparan.”

Algunas expresiones sobre las estrategias implementadas por los profesores de la carrera de pedagogía social permiten advertir que éstas consisten fundamentalmente en presentaciones muy generales, a manera de introducción a la temática del texto o textos a leer; lo cual se traduciría en una cierta “inactividad docente”, [esperándose] que lean y que entiendan de determinada forma [sin ocuparse] de enseñarles que lo hagan” (Carlino, 2005, p. 68).

Así aparecen algunas expresiones las cuales “dicen” que no les compete brindar consignas de lectura a sus estudiantes ya que consideran que éstas condicionan la lectura, la orientan en un camino determinado, “domesticar la lectura” y “privan” de alguna manera al estudiante de “sorprenderse frente al texto”. En este sentido los profesores dicen:

Profesora M.A (1^o y 2^o año):

“Lo importante son las percepciones que se tienen, las cosas que te enamoran a través de los sentidos, lo que percibís y después lo racionalizamos, lo cual tiene que ver con la fundamentación. Yo en esto estoy convencida porque para mí la lectura me genera eso, de que con qué me voy a encontrar, esto del asombro. Pero no estoy cerrada a esto, porque advierto las carencias y hace que uno tenga que enmarcar, yo lo advierto, sólo que hay un proceso personal”.

Profesor E.A (2^o y 4^o año):

“Pero en realidad no les doy una consigna, simplemente les digo lean y compartan su lectura del capítulo. Acá es interesante en algún punto, acá no les doy, como en otros casos una guía de lectura, porque por ahí las guías son como domesticar la lectura, es interesante que ellos hagan su lectura y que reconstruyan el texto a su manera.

No se yo vengo de la filosofía, donde las guías son como problemáticas, porque es un recorrido que uno hace por la lectura y una forma de que cuando te bajan mucho o te quieren explicar un texto en ciertos puntos fundamentales te lo simplifican, te marcan un recorrido, aunque siempre ayuda, vos podés hacer recorridos que está habilitados. Eso es lo rico de la lectura. Por eso en otras disciplinas por ahí lo interesante es que uno haga su recorrido por el texto, su propia lectura”.

Estos fragmentos seleccionados evidencian que en general en los profesores no existiría una conciencia con respecto a que sus estudiantes son “inmigrantes que enfrentan una

cultura nueva” (Carlino, 2005, p. 68), cultura que les impone nuevas formas de lectura a las que no están habituados a realizar. Es decir que existe un desconocimiento que la capacidad lectora al inicio de la universidad genera desafíos al nuevo estudiante, ya que se enfrentan a “un choque de dialectos, de formas discursivas o géneros y modos de pensar, debido a que la comunidad académica utiliza un lenguaje diferente, patrones discursivos diferentes” (Vidal Moscoso & Manriquez López, 2016, p. 100).

Esto permite pensar también que los profesores poseen una concepción de la lectura como una habilidad que se aprende de una vez y para siempre, en los primeros años de escolaridad y que “sirve para entender cualquier texto que caiga en las manos [de los estudiantes]” (Carlino, 2005, p. 85). En este sentido, no consideran que existen diferentes maneras de leer y comprender los textos y por lo tanto si se pretende que los estudiantes comprendan lo que lean (Carlino, 2006; Calderón Arévalo & Tapia Ladino, 2016; Arias Arias & Agudela Montoya, 2010; Figueroa, 2011; Eiras, et al., 2018) sería necesario asumir el compromiso y responsabilidad en los procesos de acercamiento a los diferentes materiales de lectura, lo cual evitaría el fracaso y riesgo de deserción ante las dificultades que experimenten.

Con respecto a ello, también se observa que los profesores no aparecen como profesores “inclusivos”, es decir profesores que como *expertos* de la disciplina a enseñar, “conocen los modos particulares de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir (...)” (Gottschalk y Hjortshoj, 20014, citado en Carlino, 2005, p.13); y a partir de allí generan estrategias de acompañamiento a sus estudiantes en el proceso de “enculturación” (Navarro , 2014.p. 27).

Así los profesores no tienden “puentes, a través de ayudas pedagógicas (orientadoras de la lectura), para que los estudiantes logren convertirse en miembros de las comunidades lectoras que conforman las disciplinas que han empezado a estudiar” (Estienne & Carlino, 2004, p. 1). Aparecen estrategias muy acotadas, reducidas a presentaciones de lineamientos generales, las cuales no representarían dispositivos adecuados para promover la lecto-comprensión en los estudiantes.

En relación a esto se observa una ausencia de consignas de lectura, que estaría poniendo en evidencia la escasa importancia asignadas a las mismas en tanto “texto que organiza las acciones mentales en los estudiantes [regulando, ordenando, dirigiendo y prescribiendo] las operaciones a realizar” (Riestra, 2002, p. 56). De este modo dejan a los estudiantes “librados a su propia suerte” dando por supuesto que ellos lograrán encontrar la

información pertinente, identificar las diferentes posturas y argumentos de los autores, e inferir las implicancias que lo leído pueda tener sobre otros contextos.

Pero esta realidad anteriormente descrita no está generalizada en todos los profesores, ya que es posible identificar otros profesores como el caso del siguiente profesor quien expresa:

Profesora K.T (1º, 2º y 4º año):

“Generalmente les explico de qué se trata el texto, como ciertos lineamientos generales, quién lo escribió, si es por ejemplo una persona muy conocida, por ejemplo, que trabajó en el tema de la infancia. Lo que trato es de contextualizarlo, para que sepan así la validez del material, en qué época fue escrito. Eso lo valoran mucho, le dan importancia.”

Lo que destaca este profesor es la importancia de los *elementos paratextuales*, representados por la tapa, contratapa, índice, nombre del autor y bibliografía, dedicatorias, etc, todos aquellos elementos que rodean al texto y aportan información del mismo. Alvarado expresa que estos elementos paratextuales “cumplen la función de disparadores de las operaciones de anticipación, búsqueda en la memoria, selección y puesta en relación de la información propia del proceso de lectura” (1994, citado en Narvaja de Arnoux, Di Stefano, & Pereira, 2010,p. 7).

A través de éstos se puede acceder a información valiosa del contexto en el que todo escrito es producido, momento histórico, social y cultural, información acerca del autor, biografía, trayectoria, como así también datos de la editorial, edición. De esta manera la lectura atenta al paratexto favorece el desarrollo de la comprensión lectora mejorando así las condiciones de relación entre la obra, y el contexto que le dio origen. Al decir de Arnoux “se torna en una condición indispensable para acceder al tipo de de lectura crítica requerida en la vida profesional” (2010, p. 7).

Junto a este profesor también existen otros profesores quienes demuestran la elaboración de otras propuestas:

Profesor R.R (1º y 4º año):

“En cada clase damos un texto y en la tercera que es práctica se trabaja un texto a partir de una guía, que debe venir elaborada por los alumnos, lo cual no siempre es así

Esta guía está subida al aula virtual con tiempo y se trabaja sobre distintas preguntas. Se hace una exposición socializada y así vemos, vamos ajustando los significados

“Esas guías los ayudan, creo que sí porque ellos encuentran las cosas más fáciles, porque en algunos casos son preguntas literales “qué dice el autor sobre ...” y tiene que buscarlo. Las preguntas están en el mismo orden del texto, entonces las encuentran más fáciles, ahí dice esto, es importante.”

“Por ejemplo yo tomé un texto de la política de Aristóteles, con diferentes capítulos y yo no hice una lectura lineal, les presenté lo siguiente: cuántas partes tiene el libro, que temática aborda cada capítulo, y cuántas partes hay para cada temática, y por ejemplo el tema de la esclavitud era abordado por varios capítulos, pesar de que el libro abordaba el tema la política. Entonces yo les pregunté por qué ese libro que supuestamente plantea el tema del hombre libre, desarrolla tantos capítulos de la esclavitud?”

“Otra estrategia que utilicé fue extraer del texto algunos categorías, algunos conceptos centrales que estaban usados por Aristóteles y significan tal cosa y veámoslo en este contexto en el que estaban, podemos ver en otro contexto más general por ejemplo”.

En este profesor se observan otras alternativas de acompañamiento, e incentivación en la búsqueda y lectura de materiales, a través de diversas estrategias, como es el caso de la utilización de guías de lectura¹⁸. Estas guías si bien no son implementadas siempre, aparecen fundamentalmente cuando los estudiantes deben poder dar cuenta en una clase específica (práctica según la expresión dada por el profesor en la entrevista) y compartir lo leído con el resto de sus compañeros y el profesor.

En este marco también es posible destacar a otra profesora quien relata:

Profesor A.V (2º año):

“Vos sabés que en realidad tengo un placer, porque hay un nivel de compromiso..., es una materia que tracciona mucho porque lo central es el HACER, entonces no necesito estimular, ni promover la lectura, ellos leen por sí solos. Ellos se conectan directamente con un nivel de trabajo, se sienten como parte de un proceso y se autoblignan”.

“Ellos en esta materia deben elegir una temática de interés que la pueden identificar en un plan, programa o proyecto y que a su vez corresponde a un nivel más amplio. Esta temática o problemática una vez delimitada los llevará a la búsqueda de más información y a la elaboración de un ensayo”.

¹⁸ Ver anexo de material presentado por el profesor de Introducción a la Filosofía

“Mi idea es que desde una bibliografía amplia dada desde la cátedra ellos puedan retroalimentar desde el análisis de artículos, de ponencias, de escritos, como ensayos que hayan leído. Ellos tienen que salir y buscar”.

“Este [ensayo] es el primer andamiaje para la elaboración del diseño de intervención (el cual se elabora conjuntamente con la práctica 3) que comienza con la elaboración de un marco teórico, el cual debe ser construido por ellos. La construcción de este marco teórico consiste en recuperar otras bibliografías, como investigaciones, tesis de otros compañeros, que estén vinculadas con la temática que a ellos les interesa”.

Vale la pena mencionar que las propuestas de estos dos profesores son coincidentes con lo que Carlino (2006, pp. 4-7) viene realizando y compartiendo como experiencias en el ámbito académico. En este sentido las actividades correspondientes al profesor R.R se enmarcan en la implementación de tareas de *“lectura con ayudas de guías”*, las cuales dan información sobre lo que se debe buscar y permiten enfocar el análisis del texto hacia ideas nucleares, para poder así trabajarlas posteriormente en clase, evitando de este modo la desorientación y desconcierto en los estudiantes

En el caso del profesor A.V responde a lo que dicha autora promueve como actividad de lectura: *“elegir qué leer”*; ya que en general el estudiante universitario, lee porque el profesor lo demanda, como una exigencia, no existiendo instancias placenteras de contacto con textos que respondan a intereses personales.

En este sentido esta profesora busca que sus estudiantes a partir de la identificación de alguna temática de interés y movilizadas por ésta, emprendan la búsqueda, selección y lectura de los materiales, de allí que exprese que no necesite solicitarles leer, ya que estos sienten la necesidad de leer, frente al tipo de actividad que ella les presenta. Así mismo se advierte un trabajo integrado de dos cátedras, la de ella, Diseño y estrategias de intervención socioeducativas) y otras cátedras como la Práctica 3, ambas en tercer año de la carrera. Esta experiencia conjunta permite pensar en la importancia del trabajo interdisciplinario para los estudiantes y los beneficios de dicho trabajo en esta instancia de formación.

Estas experiencias que aparecen escasamente presentes (sólo dos profesores) entre los profesores entrevistados, son valiosas y hablan de posibilidades futuras para seguir pensando desde el interior de esta carrera, nuevas propuestas, al igual de lo que vienen sucediendo en otras universidades del país.

En esta línea de análisis también merecen ser considerados otros tipos de intervención que dos profesores ponen en marcha en sus cátedras:

Profesor R.R (1º y 4º año):

“En el caso de los alumnos que está más desorientados, me siento en algún momento con ellos por separado, individualmente. Nos sentamos, vamos leyendo párrafo por párrafo, tratando de identificar aquellas partes que puedan serles más difíciles, complicadas, entonces los voy acompañando y leemos juntos.”

“Muchas veces cuando terminamos la clase así les digo vení y quiero que me digas puntualmente qué no comprendés, qué parte del texto no entendés, Entonces nos sentamos, tomamos un fragmento del texto y vamos leyendo y viendo que es lo que no entiende, si son palabras, si es todo un párrafo.”

“Dentro de un mismo texto, hay conceptos, temas que son más complejos que otros y frente a esos fragmentos trato de estar yo más pendiente de sus necesidades o preguntas que surjan”.

Profesora E.M (1º año):

“Es importante que vos les hagás una introducción, explicándoles de qué se trata, para evitar que lo lean 5, 6 veces y con objetivos totalmente diferentes a los que uno persigue.”

“Voy explicando y lo que yo hago es pasar grupo por grupo y les pregunto que han leído, hasta dónde han leído, si tienen alguna duda, qué parte no entendieron. Si veo que es una parte complicada para todo el grupo clase directamente yo lo explico en el pizarrón.”

Las intervenciones aquí presentes demuestran la preocupación de estos profesores y de cómo llevan a cabo acompañamientos personales intentando subsanar algunas de los problemas de los estudiantes, centrándose en sus demandas concretas. De esta manera se puede decir que asumen el compromiso y responsabilidad del aprendizaje de la lecto-comprensión de sus estudiantes.

Además de este trabajo en clase hay profesores, que introducen espacios virtuales como otro dispositivo que aparece como complemento a través de la utilización del aula virtual o correo electrónico, aunque no todos coinciden en los aportes y contribuciones de los mismos:

Profesora K.T (1º, 2º y 4º):

“Si yo me doy cuenta que después de dos clases, no llegan a entender el tema, hago una clase en el aula virtual y les armo la clase con algunos videos. La utilizo para aclarar temas. Les armo una clase como más “tranqui”, escrita con ciertas

ejemplificaciones, refuerzan. Por otra parte, a partir de los videos, ellos pueden pensar diversas intervenciones, por ejemplo, en situaciones sociales diversas. Además, el aula virtual es un contacto directo con ellos”.

Profesor R.R (1º y 4º año):

”En otros casos, les propongo que me manden un mail y así nos vamos comunicando, ellos me hacen consultas por sus dudas y yo se las voy respondiendo”.

Es posible observar que los profesores consideran los espacios virtuales como un aporte, un complemento al encuentro en clase con los estudiantes, otro medio de contacto con ellos, sobre todo, hacen la aclaración, como un refuerzo de lo trabajado en clase o bien en casos de no tener clase. Esto responde a la realidad actual que lleva a que se conviva junto al encuentro personal, directo un encuentro mediatizado por las nuevas tecnologías. Este avance tecnológico y concretamente el de la TIC (tecnologías de la información y la comunicación) está ofreciendo nuevas alternativas para el acceso a los saberes. Estos entornos virtuales permiten un encuentro diferente con el conocimiento, haciendo posible nuevas formas de acceder a él, de generarlo y de presentarlo.

De este modo, estos profesores reconocen las nuevas posibilidades que se abren frente a la utilización de estos espacios y lo motivante y atractivo que pueden tornarse para los estudiantes, y en especial cuando el encuentro no es posible personalmente. Pero la posibilidad de incorporarlos como una propuesta más implica en esta carrera una elección personal, la cual estaría condicionada por concepciones diferentes de los profesores, y posibilidades de tiempo reales. Esto queda claramente explicitado por el siguiente profesor:

Profesora E.M (1º año):

“Yo acá quería agregarle que si bien se nos promueven el uso de las aulas virtuales yo no la he implementado. No es por no manejar tecnología, sino que atender a los alumnos por el aula virtual, al mismo tiempo dar la clase, porque mis clases están siempre preparadas. Busco que mi clase sea un espacio de encuentro, discusión, y es a ella que priorizo, la comunicación personal, que permita la escucha y ver las expresiones del futuro profesional. Se trata de pensarse con otro, con un interlocutor válido, que es el que podría encontrarse en el futuro. Porque los espacios de inserción laboral de estos profesionales no son virtuales, son eminentemente humanos. La clase es un espacio de mirada y de construcción con el otro.

La virtualidad me parece valiosísima, pero en espacios donde está formado el pensamiento abstracto, que permite la interacción de ideas. Ahora si la interacción ente profesor y alumno es de “profesor mañana llega más tarde a clase o profe no podré ir etc”. Esto no es aula virtual es tutoría”.

Finalmente cabe mencionar, ya que aparece expresado de manera muy significativa y en relación a una cátedra cuyo foco está puesto en la alfabetización académica, como es el Taller de lectura y Escritura académica, ubicado en el primer año de la carrera. Se identifican algunas expresiones de los profesores que se traducen en una “queja”, pero al mismo tiempo en una demanda hacia esta cátedra:

Profesor R.R (1º y 4º año):

“Hay una materia que se llama lectura y escritura académica, pero por lo que he estado averiguando, en algunos casos les enseñan cuestiones como tipo de letra a escribir, los márgenes. Eso no es lectura y escritura académica a mí entender. Creo que la materia debería darles el acceso metodológico a los textos”.

Profesora M.A (1º y 2º año):

“Parece que esto de la lectura y escritura, en la que tiene un espacio como un plus desde la carrera, no tiene que ser un espacio técnico, instrumental, te enseñó las reglas de ortografía, la gramática, sino que tiene que ver con espacios que los docentes hemos promovido”.

Se evidencia a través de estos fragmentos un disconformismo al trabajo desde este taller, señalando en sus apreciaciones que el mismo parecería sólo hacer hincapié en aspectos formales, técnicos y no en aquello que ellos consideran como fundamental, tales como el trabajo en torno al acceso a los textos o a realizar producciones escritas. Frente a ello es necesario rescatar lo que “dice” uno de los profesores que dicta el taller de lectura y escritura en relación a qué se trabaja y cómo se trabaja dentro del mismo:

Profesora D.K .Taller de lectura y escritura (1ºaño):

“El trabajo aquí está en función de las demandas de los estudiantes, de las dificultades que ellos tienen en las otras materias. Trabajo el texto, a fin de ver si el texto es divergente o convergente, es decir si el texto tiene una idea y descubrir cuál es esa idea, qué puntos está mirando del texto. Yo no hablo de idea principal, hablo de eje del texto, qué me quiere comunicar este texto. Después trato de ver si ese texto

tiene alguna vía de relación con algo que vienen trabajando anteriormente o con algo que puede venir a continuación. Y después siempre una síntesis del texto.

“Yo lo que trato es que ellos hagan preguntas a los textos. Generalmente tomamos un texto y vemos de qué tipo de texto se trata, si tiene muchas ideas que ese autor está presentando al mismo tiempo, esa idea dónde puede continuar desarrollándose en el texto”.

“Estos acompañamientos estas orientaciones ellos me dicen que sí los ayuda, de hecho, dicen “profe nosotros venimos a clase porque vos nos organizás, nos das algunas ideas, después vamos al texto y podemos encontrarlas con claridad. Me manda mensajes con preguntas, consultas”.

“Desde del taller trabajamos también con la comprensión de las consignas. Si dice analizar qué es analizar, si dice identificar, qué quiere decir identificar. Pero siento que no alcanza”.

El análisis de sus expresiones, se alejan de lo “dicho” anteriormente por lo profesores, ya que esta profesora plantea un trabajo focalizado en las demandas de los estudiantes frente a las dificultades que éstos poseen en su encuentro con determinados textos de otras cátedras de estudio, las estrategias que utilizan para promover la lectura y la escritura, rescatando que eso es de gran utilidad para sus estudiantes según las expresiones de ellos mismos.

Esto permitiría pensar en el desencuentro entre estas cátedras y entre profesores, con una ausencia de un involucramiento colectivo de trabajo conjunto entre los diferentes espacios, a fin de identificar necesidades, problemáticas y potenciar esfuerzos en acciones colectivas a nivel de la carrera. Esto es posible observarlo en algunas universidades del país,¹⁹ las cuales frente a esta problemática de desarticulación han implementado propuestas de mejora a través de acciones en las que se involucran profesores especializados en lectura y escritura y profesores de las diferentes cátedras trabajando conjuntamente.

Por ello se hace necesario crear políticas institucionales que favorezcan el “paso de las cátedras a los programas transversales e institucionalmente llevados a la práctica; así como propender porque los esfuerzos en este campo sean perdurables y obedezcan a un real interés

¹⁹ En la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Buenos Aires, en el año 2005 se creó el Programa para el Desarrollo de habilidades de lectura y escritura, donde profesores especializados en lectura y escritura trabajan junto a los profesores de cátedras correspondientes al Segundo Ciclo Universitario de todas las carreras que allí se dictan. En distintos encuentros fuera de las aulas, ellos se reúnen para seleccionar, diseñar y organizar las tareas de lectura y escritura que solicitarán a los estudiantes. Luego, también juntos, dictan las clases en las que se analizan y se planifican o revisan textos.

pedagógico e investigativo por parte de los docentes” (Benavides Cáceres & Serra Villamil, 2013, p. 82), logrando de este modo un compromiso compartido entre todos los actores institucionales involucrados en la alfabetización académica de los estudiantes.

3.4.1.4. “Ya deberían saber leer”

Con esta categoría se describe la valoración que tienen los profesores sobre las capacidades y saberes de los estudiantes en relación con la lectura académica. Al respecto ellos observan, por un lado, que sus estudiantes presentan *una “vacancia grande”* en torno a la lectura, *una falta de paciencia y dedicación*, un escaso compromiso debido a que no asignan tiempos suficientes para la misma, les cuesta organizarse, todo lo cual va en detrimento personal en la formación de hábitos lectores. Sólo leen *ante la necesidad de fundamentar problemas de su práctica*.

Por otro lado, caracterizan la lectura como una lectura *“muy exploratoria, reproductiva, muy pegada al texto fuente, muy de resumen”*, que no logra penetrar en el contenido de los textos. Esto se traduce, según el entender de los profesores en diversas dificultades que se manifiestan en la lecto-comprensión *al no poder distinguir lo importante de cada texto, al perderse en la información secundaria, no logran organizar las ideas para hacer uso de ellas* e incluso no comprenden las *consignas en los parciales*. Esto evidencia para algunos de ellos de que *no existe un pensamiento abstracto, necesitan lo concreto*.

Estas dificultades que los profesores identifican en el proceso de lectura y en las características de la misma, coincide con las voces que se vienen escuchando a través de diferentes investigaciones realizadas en las universidades de Argentina y del resto del mundo (Carlino, 2005; Andrade de Calderón, 2007; Vidal Moscoso & Manriquez López, 2016; Navarro & Brown, 2014, Abramovich, et al., 2012). Esta realidad es común y se advierte en los estudiantes que inician los estudios universitarios, al decir de Vélez el estudiante “al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios (...)” “(...) pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, su lenguaje (...)” (2005, p. 5).

Como consecuencia de ello surgen las problemáticas descriptas anteriormente que se escuchan concretamente en sus voces de la siguiente manera:

Profesor E.A (2º y 4º año):

“Cuando leen lo que veo es que les cuesta mucho la lectura, el organizarse individualmente es imposible”.

Profesora D.K (1º año):

“Lo que vengo advirtiendo es una vacancia fuerte en este sentido, lejos de llevarse a cabo un trabajo intenso con la lectura, leyendo y desmenuzando los textos. Te digo la situación típica es que los alumnos dejan la lectura para último momento y cuando tienen que dar cuenta de lo que leyeron, se les hace una ensalada y no pueden.

Si vos lo lees a último momento, es muy contraproducente para arribar a una lectura rica. El tiempo es una variable muy importante, eso no se trata de inteligencia, sino que se sentaron a leerlo, con paciencia”.

“Creo que sobre todo hay mucha falta de paciencia, falta de sentarse a leer un rato, y la lectura se convierte en un gran desafío. Sentarse un rato a centrar la atención en un texto y tratar de leer implica un esfuerzo, sobre todo un esfuerzo de concentración”.

Estas características de la lectura presentes en estos jóvenes universitarios permitirían pensar que están en relación con ciertas características del contexto cultural y social del cual proceden los jóvenes. Este contexto se caracteriza por la presencia de nuevas tecnologías de la comunicación, las cuales han llevado a que las lecturas se tornen entrecortadas, superficiales, rápidas y con posibilidad de realizar múltiples enlaces, propios de la navegación por la red; primando la mirada y la recepción pasiva de mensajes y discursos sobre la comprensión y la reflexión. Esto “genera indudablemente grandes consecuencias en el aprender y repercute en las posibilidades de desarrollar un pensamiento cada vez más complejo” (Vanducel, 2011, pp. 2-5).

Este panorama ilustra y permite pensar sobre alguna de las posibles respuestas a la falta de hábitos y escasa iniciativa que poseen los estudiantes de esta carrera de pedagogía social. Pero los profesores también agregan otro tipo de dificultades en sus estudiantes que pueden ser consideradas de mayor complejidad, y están asociadas a la lecto-comprensión, a la imposibilidad de distinguir lo fundamental de un texto, a perderse en la información secundaria o a no poder identificar la estructura del texto. Esto es expresado de la siguiente manera:

Profesora K.T (1º, 3º y 4º año):

“Dificultades en la lectura, en la comprensión de los textos y que no pueden relacionar con el ámbito disciplinar, es decir el de la pedagogía social”.

Profesora D.K (1º año):

“Dificultades, TODAS, TODAS, no comprenden por qué esos textos son convergentes, cómo un texto puede comenzar con una idea, dar muchas vueltas y

recién al final aparece concretamente. Ellos están en primer año y no lo pueden hacer, es imposible que lo vean”.

“Otra dificultad son las preguntas que no entienden en los parciales, que plantean como consignas los profesores”.

Profesor E.B (2º año):

“Los estudiantes tienen como un mínimo de lectura, doy por supuesto que hay menos lectura. Veo una lectura como muy exploratoria

“Veo que leen poco, que hay una lectura como muy reproductiva, para ponerle un nombre. Hay una lectura apegada al texto, muy de resumen. Los estudiantes son buenos expositores de sus resúmenes, que es una parte, que está bien hecho, pero pienso, que con una materia de lectura y escritura en primer año, ya los estudiantes deberían venir con una apropiación de las preguntas, no se...en qué contexto histórico situó a este autor, no se lo tengo que decir yo, él me lo tiene que decir, ya debería haber naturalizado, por así decirlo de alguna manera, haberse apropiado como de otro registro de lectura, que yo no observo”.

Profesor R.R (1º y 4º año):

“no pueden distinguir por ellos mismos lo que es importante, qué parte del texto es importante. Está bien vuelto sobre lo que dije antes, por ejemplo, los textos filosóficos son complejos, pero me parece que no es sólo eso, también yo vengo viendo un deterioro en los alumnos año a año y es notable”.

“Eso es otro problema que tienen los alumnos, los autores son planos, son todos iguales y yo les explico que si vos te posicionás desde una teoría, ves un fenómeno de una manera y si lo haces desde otra teoría es diferentes, el fenómeno es otro. Eso no lo tienen muy claro. Yo creo que eso es por la forma en la que se les enseñó acá adentro”.

Profesora E.M (1º año):

“las dificultades en la comprensión lectora, de hecho, cuesta mucho el ejercicio de la lectura, sentarse a leer”.

Profesor E.A (2º y 4º-año):

“Hay un porcentaje de alumnos que tienen dificultades para la lectura, se pierden con información secundaria del texto, no llegan a encontrar los puntos nodales de los textos”.

Profesora M.A (1º-y 2º año):

“Serias dificultades de comprensión lectora, sorprenderme no me sorprende, me angustia, algunos me dicen no poder comprender, no decodifican lo que el texto quiere decir, por ejemplo, viene y me dicen qué tiene que ver la caída de una pared con cambios en el mundo, hacen referencia a la caída del muro de Berlín. No logran comprender, analizara nivel macro. La verdad no se si tienen la culpa, porque no sé si hay culpables, si lo que veo es que hay estructuras de pensamiento que no hemos promovido que se desarrollen como la adquisición de capacidades. Deficiencias serias en el manejo del pensamiento abstracto, por eso no pueden identificar teorías. No hay comprensión lectora comprensión de consignas, luego los que se sientan a leer, que son un número reducido, generan debates y discusiones valiosas”.

Estas dificultades responden a las características de los textos con los que se enfrentan los estudiantes en la universidad (Avellaneda, 2012; Calderón Arévalo & Tapia Ladino, 2016; Carlino, 2006; Cassany & López Ferrero, 2010; Estiene & Carlino, 2004) Éstos presentan “una alta complejidad y densidad, tanto en temática usualmente nueva, como en su manejo (...)” “(...) Los estudiantes no son siempre destinatarios de esos textos, deben constituirse como tales, lo que implica un gran esfuerzo personal e intelectual” (Lopez L. & Arcienegas, 2013, p. 3)

Pero esto no se reduce solamente en las características de los textos que están obligados a leer, ya que se advierte que en la universidad se les demanda a los estudiantes leer de una manera particular con determinados objetivos, en función de contenidos seleccionados por cada cátedra, y dependiendo de contextos de enseñanza y aprendizaje específicos. Es decir que cada carrera y cada cátedra dentro de ella validan ciertas prácticas para incorporar los conocimientos disciplinares. Así la “inclusión [del estudiante] a este tipo de cultura requiere haber internalizado un tipo de cultura particular de lenguaje, de reglas, de convenciones, de formas de actuar institucionalizadas” (Estienne, 2006, p. 36).

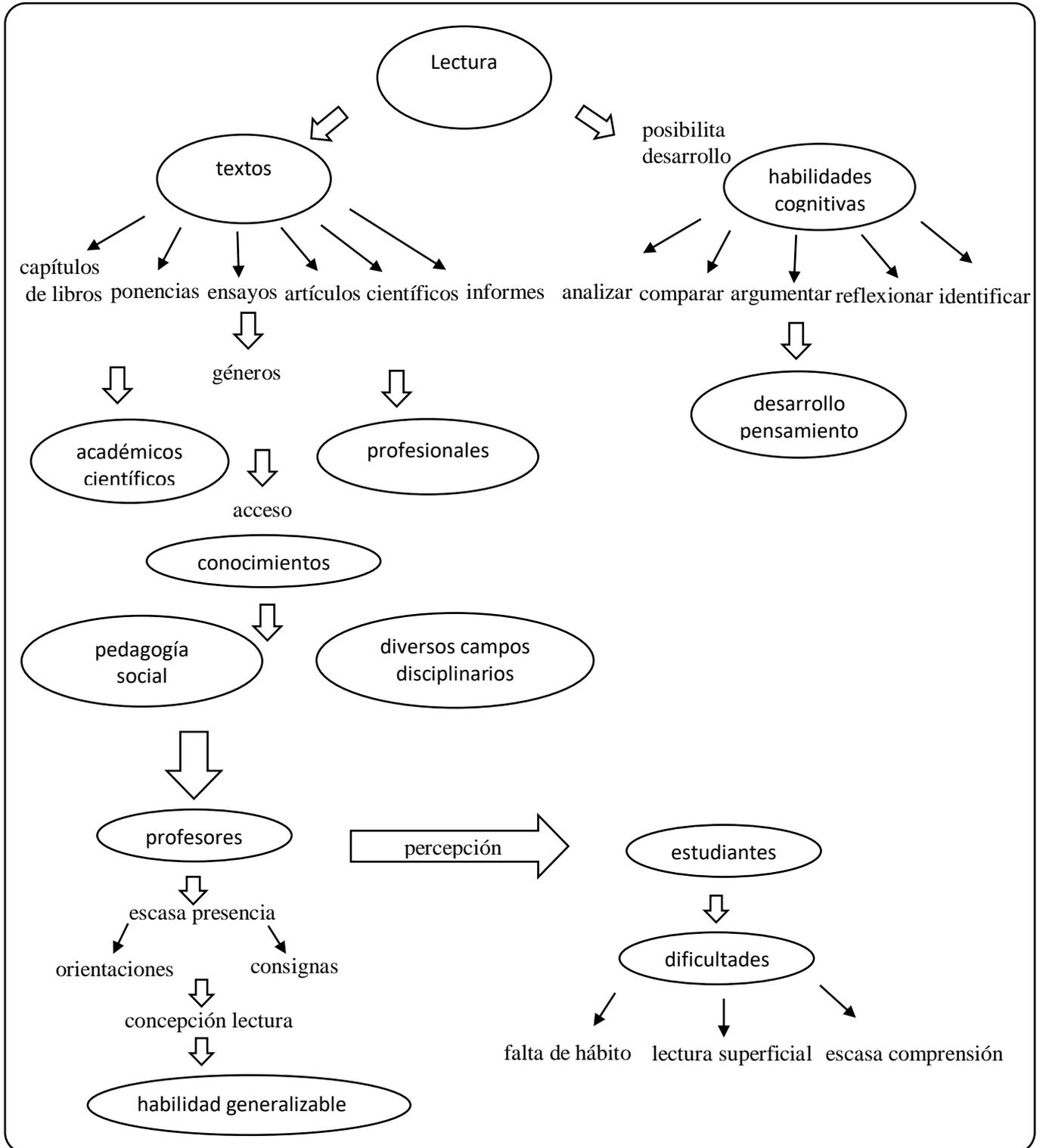
Esto lleva a pensar que en las apreciaciones de estos profesores las causas de estas dificultades de los estudiantes son atribuidas exclusivamente a ellos, ya sea porque no han asumido que son estudiantes universitarios y que deberían haber logrado autonomía en el

aprendizaje o bien porque en el nivel secundario no adquirieron las competencias necesarias para estudiar en la universidad.

De esta manera, es posible pensar que la mirada que poseen estos profesores de la lectura responde a una concepción “reduccionista” de la lectura, que lleva a que la consideren una habilidad básica, que se aprende en la escuela primaria, de una vez y para siempre y que en la universidad ya deberían saber hacerlo sin problemas.

Esta percepción dificulta la posibilidad de hacer una mirada amplia y profunda de la realidad, para a partir de allí generar cambios encaminados a tender “puentes para que [los estudiantes] puedan arribar a las formas de leer y de pensar propias de cada tradición disciplinar” (Estiene & Carlino, 2004, p. 6) y de este modo comprometerse en la alfabetización académica de los estudiantes.

Gráfico N.º 2. Síntesis interpretativa de las prácticas de lectura.



3.4.2. Las prácticas de escritura

A continuación, se presentan los datos y el análisis de los mismos en relación a las prácticas de escritura, para lo cual se elaboraron diferentes categorías de análisis:

Tabla N°2. Categorías de análisis de las prácticas de escritura

<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>
<i>La escritura se hace presente</i>	Instancias de escritura y tipo de escritos que se solicitan elaborar a los estudiantes
<i>Acompañamiento en los trabajos de escritura</i>	Consignas, orientaciones (orales y/o escritas) y acompañamiento que los profesores brindan a los estudiantes para la elaboración de los trabajos escritos
<i>Dificultades en la escritura</i>	Dificultades, problemáticas que los profesores advierten en las actividades y trabajos de escritura de los estudiantes
<i>Habilidades cognitivas</i>	Habilidades cognitivas que los profesores consideran que promueven las prácticas de escritura presentadas a sus estudiantes

3.4.2.1. *La escritura se hace presente*

Aprender los contenidos de las diferentes materias de la formación universitaria es aprender a escribir. “No hay apropiación de ideas sin reelaboración y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos” (Scardamalia y Bereiter, 1985, citado en Carlino, 2001).

De esta manera los profesores “dicen” que en las distintas cátedras sus estudiantes elaboran diferentes tipos de textos, tales como ensayos, monografías, diseños de investigación, proyectos de intervención socioeducativos, informes de prácticas. Esto queda expresado de la siguiente manera:

Profesor E.A (2º y 4º año):

“Les hago elegir un tema a la par vamos leyendo el material, yo les voy diciendo que vayan pensando en un tema de investigación, para elaborar después un diseño de investigación”

“También les pido la elaboración de una entrevista u observación y que le hagan un mínimo de interpretación, en función del problema que ellos puntualizaron”.

Profesora A.V (2º y 3º año):

“Elaboran un ensayo que produce el marco teórico del diseño de intervención, después del ensayo y con los ensayos, se reúnen con otros del mismo tema de interés y comienzan a construir el marco teórico de referencia y posicionamiento”.

*“Al final de año deben elaborar el **diseño y estrategia de intervención socio-educativa**”.*

Profesora K.T (1º, 3º y 4º año):

*“Les solicito la escritura de un informe, Este informe es un informe de la práctica deben elaborar un **“informe situacional”** o **“informe diagnóstico”**, que es un informe socio-educativo”.*

Profesora D.K (1º año):

“Cada clase se escribe, organizan a partir de la toma de apuntes de las clases y reescriben la clase del profesor, recuperando sus registros y después hacen un completo y en relación con lo leído en los textos”.

“Elaboran un glosario, que es un cuaderno donde ellos van registrando términos nuevos, conceptos y su significado en el contexto particular desde el cual surge. De esa manera van construyendo el vocabulario académico

*“Ahora **está escribiendo una monografía** sobre las áreas en las que ellos como pedagogos sociales pueden trabajar”.*

Profesor E.B (2º año):

*“Por ejemplo les dije con un material que **elaboraran un cuadro comparativo** entre las diferentes teorías”*

*“Recuperan un informe que ellos hicieron en primer año en la práctica 1, porque esa materia se aprueba con un informe final. A partir de ese informe ellos tienen que poder fundamentar su práctica, dar una aproximación argumental a lo vivenciado en la práctica, por eso esta producción tiene que ver con cuestiones teóricas. **Lo que ellos deben elaborar es un ensayo**”.*

Los textos que los estudiantes escriben de acuerdo a lo que es posible observar a través de estos fragmentos constituyen “géneros discursivos” (Batjín, 1998, pp. 4-5) entendiendo a éstos como tipos relativamente estables que manifiestan el carácter y la forma tan diversa del uso del lenguaje. Estos géneros, al decir de Navarro (2014, p. 31) se constituyen en “géneros

académicos”, los cuales predominan como producciones durante la formación de los estudiantes de la carrera de pedagogía social.

Los profesores ponen en evidencia que a través de la demanda de elaboración de estos escritos promueven en sus estudiantes la incorporación de “formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en la [universidad] y en los contextos [futuros] profesionales (Hyland, 2004, citado en Navarro, 2014, p. 15).

También se identifican algunos otros géneros que detallan los profesores y que se constituyen en los “géneros profesionales” (Parodi, 2008, pp. 32-34). Estos dan cuenta de que, a “medida que [avanza en los] estudios [el estudiante] se va enfrentando a tener que producir discursos cada vez más especializados y que requieren un alto dominio del uso de la lengua” (Alvarez Alvarez & Boillos Pereira, 2015, p. 72). Estos géneros son propios del campo profesional del licenciado en pedagogía social, y están representados por *los informes de práctica, los diseños de investigación y los proyectos de intervención socioeducativos*; formando parte de las producciones textuales que su ejercicio profesional les demandará.

En relación a ello es importante destacar que los profesores consideran que a través de estas producciones escritas los estudiantes se vinculan con el campo de la investigación, con el campo profesional futuro por medio de la elaboración de propuestas de intervención, proyectos, como así también darse cuenta que son capaces de elaborarlos. Este es el caso de los algunos profesores:

Profesor E.A (2º y 4º año):

“Lo que permite vincular la materia con el campo de la pedagogía social es la elaboración del diseño de investigación”. En metodología es más que nada para que tengan y conozcan de esas herramientas una primera experiencia en el uso de ellas”.

Profesora A.V (2º y 3º año):

“A final de año deben elaborar el diseño y estrategia de intervención socio-educativa.

Todo esto es para mirar, construir y deconstruir una problemática de interés que sea la fuente para que pueda existir una mirada sobre una determinada problemática que necesita de una resolución e intervención socio-educativa”.

Profesora K.T (1º, 3º y 4º año):

“Este informe es un informe de la práctica deben elaborar un “informe situacional” o “informe diagnóstico”, que es un informe socio-educativo. Son textos

profesionales principalmente responden a la mirada que ellos tienen de la práctica profesional. A partir de este informe diagnóstico situacional ellos pueden analizar todo lo que está sucediendo y a partir de allí ver que “proyecto de intervención” que se puede realizar, qué lineamientos de acción se pueden realizar”.

La elaboración de estos géneros que los estudiantes como futuros pedagogos sociales deberán elaborar en su ejercicio como profesionales permite pensar que los profesores a través de esta prácticas de escritura “buscan la enseñanza, construcción del conocimiento de [estos] miembros novatos que [están ingresando] a las culturas disciplinarias” (Nesi & Gardner, 2012, citado en Navarro, 2014, p. 15).

De esta manera, la formación de los estudiantes de esta carrera implica no sólo el aprendizaje de los contenidos específicos de cada campo disciplinar, sino también la apropiación de las prácticas de escritura académicas-científicas, propias del campo del pedagogo social, al decir de Bazerman (1988, citado en Alvarez Alvarez & Boillos Pereira, 2015, p. 74) propias de una “comunidad discursiva”, dentro de la cual se produce, circula y legitiman los conocimientos a través de prácticas escritoras particulares y singulares.

Además de la escritura de estos géneros los estudiantes elaboran otro tipo de producciones textuales que no se constituyen en géneros académicos, pero les demandan un conocimiento específico en su elaboración, tanto por sus características particulares, como por las posibilidades que cada uno de ellos les brinda. Estos están representados por: síntesis, mapas conceptuales, cuadros comparativos, los cuales representan figuras de organización de la información, a las que sí estarían habituados los estudiantes fruto de su utilización en niveles de escolaridad anteriores.

Los profesores lo expresan así:

Profesora A.V (2º y 3º año):

*“Después llega el parcial, el cual implica la **elaboración de un mapa conceptual** que a lo largo de las unidades van construyendo con los contenidos”.*

Profesor E.A (2º y 4º año)

*“También les **pido la elaboración de una entrevista u observación** y que le hagan un mínimo de interpretación, en función del problema que ellos puntualizaron”.*

Profesora K.T (1º, 3º y 4º año):

*Me manejo mucho **con cuadros integradores, síntesis**, depende en lo que estemos en el programa”.*

Profesor E.B (2^o año):

*“Por ejemplo les dije con un material que **elaboraran un cuadro comparativo** entre las diferentes teorías”.*

La presencia de estas figuras de organización de la información que se observa varía en cada profesor, dependiendo del contenido a desarrollar, del momento de la clase y de los objetivos que se persiguen de aprendizaje. Su elaboración va a demandar habilidades cognitivas diferentes, tales como comparar, resumir, diagramar, esquematizar (Jourba (2000, p.31), pero también el conocimiento y destreza en el armado de cualquiera de ellos. Es decir no es lo mismo elaborar un mapa conceptual, un cuadro comparativo o un diagrama cuyos elementos constitutivos (conceptos, palabras claves o breves frases) y las relaciones entre ellos deben estar pertinentemente utilizadas.

A partir de lo explicitado por los profesores también se indagó en qué instancias se les solicita a los estudiantes realizar estos escritos, ante lo cual los profesores en su mayoría explicitan que aparecen en instancias de evaluación: parciales, trabajos prácticos o exámenes promocionales, instancias que son de carácter no presencial. Así se observa en estos fragmentos:

Profesora K.T (1^o, 3^o y 4^o año):

*“**Escriben en la primera instancia evaluativa un informe** a partir de diferentes textos, **también a partir de una guía con distintas preguntas** y después otra instancia que es la de los alumnos promocionales”.*

Profesor E.A (2^o y 4^o año):

*“**Un parcial una vez que ya vieron los temas, tomo un parcial escrito. Es un parcial individual, un poco clásico, podría decirse, escrito teórico.** Es a partir de la lectura de los textos de esta segunda etapa del año”.*

Profesora K.T (1^o, 3^o y 4^o año):

“Escriben para analizar textos, en el primer trabajo práctico relacionado con textos trabajados que plantean problemáticas que ellos han analizado en las prácticas por ejemplo, bajándolas a situaciones concretas de su campo profesional. Son todas instancias evaluativas”.

Profesora E.M (1º año):

“Hoy en esta actividad tuvieron que escribir, no se cómo les fue, pero en general son en algunas actividades en clase o bien en los trabajos prácticos o Parciales. Después es oral, mucho más oral, más que el escrito”.

Profesora M.A (3º año):

“Las instancias de evaluación, trabajos son instancias en las que realizan producciones escritas, que se arman en función del proceso de cada unidad”.

De estas expresiones se advierte que la solicitud de producciones escritas a los estudiantes se circunscribe a trabajos prácticos y parciales, lo cual coincide con lo señalado por Alazraki en el sentido “que [son una] de las prácticas más implementadas en el ámbito universitario para evaluar y calificar los conocimientos adquiridos por los alumnos” (2010, p. 111). Esto llevaría a pensar que la escritura es un instrumento que queda reducido a la función de monitoreo y control de lo aprendido por los estudiantes, es decir que las:

actividades de escritura persiguen objetivos exclusivamente evaluativos, en el sentido de permitir la verificación y la medida de la asimilación de los saberes disciplinares. En este sentido, la evaluación a partir de los textos escritos se constituye en una reducción perniciosa del escribir en la universidad, pues descontextualiza de la realidad estas prácticas (Olave Arias & Rojas García, 2013, p. 463).

Pero existen, algunas otras situaciones, aunque con escasa presencia, en la que los estudiantes realizan algún tipo de escritura, como por ejemplo durante las clases, ya sea para responder algunas preguntas, previa la lectura de un texto breve o bien a manera de un registro de lo trabajado en clase.

Profesora K.T (1º, 3º y 4º año):

“La escritura puede ser en la casa o en clase y grupal, o bien trabajos individuales. Eso lo voy viendo de acuerdo al tema. A veces les presento una guía de estudio que debe resolver y traer a clase para ser debatido con sus compañeros y por otra parte cuando se trabajan temáticas puntuales, como por ejemplo de la práctica’, si o si les pido que hagan diez o veinte renglones, que escriban que les ha quedado de la clase”.

Profesora D.K (1º año):

“En cada clase se escribe organizan a partir de la toma de apuntes de las clases y reescriba la clase del profesor, recuperando sus registros y después hagan un completo y en relación con lo leído en los textos”.

Estas escasas situaciones de tareas de escritura en clase estarían generando espacios de producciones individuales y en algunos casos grupales en un clima de intercambio, distendido en el que la “construcción posibilite al estudiante, ir tomando algunas decisiones respecto a qué decir y cómo hacerlo de acuerdo a la finalidad del texto, el lector, los objetivos con que se escribe etc” (Castelló, 2009, pp. 130-131). Y así lograr constituirse en instancias fundamentales en las que la escritura se convierta en un instrumento para revisar, modificar y acrecentar el propio saber.

3.4.2.2. *Acompañamiento en los trabajos de escritura*

Esta categoría está representada por aquellas instancias de acompañamiento que los profesores implementan como estrategias a fin de promover la enseñanza de la escritura hacia el interior de sus cátedras. La revisión dentro del proceso didáctico para la elaboración de un texto académico, es fundamental, ya que la misma permite la reflexión sobre el propio proceso y redefine el lugar de la corrección en la práctica académica. De ahí que la revisión en el aula debe estar presente posibilitando una interacción permanente; en un intercambio de ideas entre profesor y estudiante y los estudiantes entre sí. El acompañamiento ayuda a los estudiantes a comprometerse en lo que hacen. Por ello no basta con enseñarles a aplicar determinadas reglas, hay que enseñarles a utilizarlas en función de los objetivos de escritura establecidos.

Al respecto se identifican distintas iniciativas, aunque no son prácticas generalizadas en la carrera; éstas se traducen en espacios concretos que implican un trabajo compartido entre profesores y estudiantes, con una modalidad presencial, áulico o bien de producción extra clase pero con correcciones en clase.

Esto se observa en algunos profesores:

Profesor E.A (2º y 4º año):

“Les hago elegir un tema a la par vamos leyendo el material, yo les voy diciendo que vayan pensando en un tema de investigación y lo vamos conversando en todas las clases. Parte de la actividad práctica de la clase es sentarme con cada grupo y ver el tema de la escritura de ese diseño”.

“El diseño fue acompañado con desarrollos teóricos y a medida que ellos avanzan deben ir escribiendo cada uno de esos cuatro elementos. Yo en clase lo iba

corrigiendo o bien ellos me lo mandaban por correo y yo les hacía sugerencias. Por eso los diseños llegan muy bien elaborados, solo que se haya dejado estar durante el cuatrimestre, los proyectos llegan muy bien formulados. Pero ese es el trabajo de todas clases”.

Profesora A.V (2º y 3º año):

“Por ejemplo ahora he venido trabajando con un grupo que han ido y venido cinco, seis veces y hasta siete en sus correcciones; pero puedo leer su texto y ellos pueden leerlo también, e incluso se sorprenden, se maravillan. Lo que les ha pasado es que nada más es que han tenido un marco de orientación y ellos dicen “ah!!, mirá y era eso y entonces...”. Así lo traigo, lo pongo, lo expongo, lo explico, lo nutro”.

Profesor R.S (3º año):

“Yo lo que hago es no responderles directamente, sino que les pregunto ¿qué te parece?, ¿qué harías vos si yo te digo esto, o qué pasaría si te digo esto otro; cosa que ellos busquen la respuesta”.

“Les hago señalamiento del tipo “fíjate acá, agregá esto. No les digo que está mal, pero les digo incorpora este material para que quede más completo, y les doy otra instancia donde completen ese trabajo y lo amplíen a partir de mis sugerencias”.

Profesora K.T (1º, 3º y 4º año):

“En práctica son trabajos que generalmente realizan grupalmente e individualmente, entonces les solicito la escritura de un informe, el cual necesita de todo un tiempo de elaboración, por lo cual escriben en su casa, viene a supervisión y a partir de allí se corrige, se da, se corrige se da hasta que quede terminado”.

Con respecto a las otras materias que son más teóricas, si o si se hacen trabajos prácticos que tiene que ver con la articulación de teoría con la práctica, que puede ser en clase o puede ser a trabajar en su casa”.

En estos profesores se percibe la presencia de importantes instancias de acompañamiento en el proceso de escritura de sus estudiantes. De esta manera “cada profesor desde su cátedra está contribuyendo con acciones manifiestas para que [sus estudiantes] aprendan las estrategias de escritura (procedurales y discursivas) propias de su dominio

cognitivo” (Carlino, 2001). Es decir, no dan por sentado que sus estudiantes conocen los procedimientos para la elaboración de los textos académicos.

En este sentido consideran que “las competencias necesarias para dominar los modos de leer y escribir propias de los estudios superiores no se adquieren de manera espontánea, [sino] que requieren de un proceso instruccional intencionado dirigidas a promoverlas” (Castelló, 2009, p. 134).

Frente a ello, es posible ver que los profesores asisten a sus estudiantes, guiándolos y orientándolos con intervenciones personalizadas a través de sugerencias y señalamientos, que posibilitan a los estudiantes tomar conciencia del procesos de escritura. Éstas se constituyen, podría decirse en espacios de “retroalimentación (Vardi & Bailey, 2006) en el que los estudiantes en interacción con sus profesores reciben sugerencias y correcciones, no quedando librados a su propia suerte, sino que se convierten en verdaderas oportunidades para corregir sus trabajos y de este modo mejorarlos.

Esto se observa en el caso de la profesor E.A, K.T y R.S. En el caso de la profesora A.V aparecen otros aspectos importantes al expresar que los estudiantes se *maravillan*, *se sorprenden* de sus escritos. En este sentido reconoce que las actividades de escritura “[van] acompañadas de emociones y actitudes que influyen indefectiblemente en [la] actuación. [Es decir] aparecen sentimientos positivos de orgullo y de liberación cuando se consigue dar por finalizado un texto” (Castelló, 2009, p. 125); pero también están presentes sentimientos de frustración y angustia cuando los estudiantes no logran avanzar.

Es por ello que algunos de estos profesores destacan el papel fundamental de estos espacios de acompañamiento no sólo para ellos, sino para los propios estudiantes, tanto a nivel motivacional, anímico, como a nivel de la calidad de las producciones. Pero también expresan el esfuerzo por parte de ellos, como profesores, lo cual se expresa en términos de un “gran compromiso”:

Profesor E.A (2º y 4º año):

“Por eso considero fundamental hacer ese acompañamiento, es clave, de hecho, es notorio cuando uno ve un proyecto que tuvo ese acompañamiento y los proyectos que nunca vi, que son proyectos que tienen problemas de formulación, de redacción, de recorte del tema. Trabajo en pequeños grupos y los cito cada 15 días, cuatro grupos primero y cuatro grupos después, entonces así podés tomar más tiempo”.

Profesora A.V (2º y 3º año):

“Esto es muy bueno para mí como docente, ya que puedo ver el avance y me parece muy rico y su autoestima comienza a estar desde otro lugar. Además, se “pueden leer”, que eso es maravilloso para ellos y para uno; porque lo que has hecho es facilitar un proceso”.

“Las instancias de corrección nos abren una puerta de diálogo, por ejemplo “esto que me estás poniendo no lo entiendo, ah!! Mirá profe me pusiste esto, claro sí”.

Profesora M.A (1º y 2º año):

“La corrección de la escritura supone un trabajo demencial, porque tenés que sentarte a leer, les tenés que explicar que por ejemplo no está bien expresado lo que escribió. Eso supone un compromiso con los alumnos y que no todos lo tienen. Por eso creo que hay una cuestión para trabajar, cómo los docentes formamos en la lectura”

A través de estos procesos de asistencia estos profesores ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de “aprender a conocer y respetar las formas de escribir y las convenciones de la propia disciplina [no se organiza de igual manera un informe de práctica que un diseño de investigación]” (Castelló, 2009, p 133).

Así mismo esto evidencia que a través de estas instancias de acompañamiento los profesores promueven en sus estudiantes procesos de escritura constructivos dirigidos a elaborar y pensar para “transformar el conocimiento” (Bereiter & Scardamalia, 1992, p. 43-48). Esto aparece en la voz de otros profesores y de manera más explícita:

Profesora M.A (3º año):

“La escritura es un camino en el sentido de recursividad, de reflexividad. Está en todo momento presente. Lo que sí creo es que necesitan de diferentes instancias de proceso para llegar a una escritura. Por ejemplo, de un trabajo final, en relación a una unidad. Por ahí adaptamos el trabajo en pequeños grupos de inicio, para arribar luego a escritos individuales, en donde ya se haya transitado por el proceso de reflexividad de lo que se quiere escribir”.

Profesora K.T (1º, 3º y 4º año):

“Les solicito la escritura de un informe, el cual necesita de todo un tiempo de elaboración, por lo cual escriben en su casa, viene a supervisión y a partir de allí se corrige, se da, se corrige se da hasta que quede terminado”.

Profesora E.M (1º año):

“Escribir es re escribir, es pensar, recrearlo, volver a poner en diálogo, debe ser un producto que pueda dar cuenta de mi posicionamiento, porque no se trata de una charla de amigos”.

De este modo, en la voz de los profesores, se vislumbra una concepción de la escritura como herramienta epistémica es decir, como instrumento que permite la representación, reelaboración y desarrollo del pensamiento, pero al mismo tiempo “(...) es un instrumento potencialmente poderoso para la toma de conciencia y la autorregulación intelectual” (Miras, 2000, p. 67)

Pero es importante destacar que cuando se les pregunta acerca de la presentación de consignas para elaboración de los escritos, en general sus expresiones son difusas, evasivas y denotan un grado de improvisación, tal como lo expresa la siguiente profesora:

Profesora M.A (3º año):

Las consignas se van pensando y todavía no las tenemos, porque todavía faltan desarrollar algunos autores

O bien otro caso:

Profesora A.V (2º y 3º año):

“Esto a veces lo tengo en la cabeza, estas orientaciones no están escritas.

Esto lleva a pensar el desconocimiento, que tienen los profesores con respecto al papel que juegan las consignas en tanto “constituyen un texto que organiza las acciones mentales en los estudiantes ya que su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar” (Riestra , 2002).

En este sentido, también se identifican dos profesores que no le otorgan importancia, y no brindan orientación a sus estudiantes, justificándose en una falta de tiempo o bien expresiones que definitivamente consideran que no les corresponde enseñar a sus estudiantes a escribir, y adjudican la responsabilidad a espacios externos a sus cátedras como el taller de lectura y escritura académica.

Profesor E.B (2º año):

“Les digo ustedes han tenido lectura y escritura, ya han visto lo que es un ensayo, y las exigencias de su escritura. Voy a ser muy duro en esto, no me corresponde a mí dar las pautas de un ensayo, debería ser abordado en otro espacio o en el cursillo de ingreso. Yo de eso me corro”.

Profesor R.R (1º y 4º año):

“No hay tiempo, ni horario de consulta para acompañarlos en la escritura”.

3.4.2.3. *Dificultades en la escritura*

Los estudios universitarios presentan una variedad de desafíos intelectuales para los estudiantes, no sólo porque toman contacto con nuevos conocimientos y de mayor complejidad, sino por las nuevas formas de reflexionar sobre ellos. Pero el desafío es mayor ante la necesidad de expresar sus pensamientos e ideas a través de la escritura.

Frente a ello, se observa que los profesores de la carrera de pedagogía social advierten la existencia en sus estudiantes de diversas dificultades en los procesos de escritura y en los escritos finales que éstos presentan. Estas dificultades son enunciadas de distintas maneras:

Profesor E.A. (2º y 4º año):

“En algunos casos veo una dificultad, era comunicar por escrito eso que han leído. Lo veo en los parciales, a lo mejor es falta de estudio, yo no lo sé”.

“A veces me he encontrado con parciales donde yo les pido que desarrollen la consigna y ellos hacen un mapa conceptual”.

Profesor R.S (3º año):

“Falta conceptualización clara, precisa y coherente”.

Profesora D.K (1º año):

“Las dificultades que percibo tienen que ver con la coherencia y la cohesión en sus escritos. Habilidades de leer, seleccionar, elaborar síntesis integradoras, comparar, poder disentir, poder concluir en un cierre, hacer analogías, traspolar. Esta habilidad de poder pensar el ayer y el ahora, si ocurrió alguna ruptura, es una habilidad grande, que no sé si la logran”.

AH!! Otras cuestiones integrar interdisciplinariamente los contenidos de todas las materias”.

“Otra cosa que veo que les cuesta y ellos lo expresan son los exámenes”.

Profesora M.A (1º y 2º año):

“Dificultades, TODAS, falta de estructuración de ideas en frases que comiencen y terminen, desconocimiento sobre la ortografía absoluta”.

“Identificar consignas, identificar la postura de autores, elaborar la propia postura, reconocer ideas principales y secundarias, proponer alternativas de cambio”.

“Ellos tienen como muy internalizado el sentido común”.

De acuerdo a estas expresiones los estudiantes tienen problemas para comunicar sus ideas de manera clara, precisa, como así también arribar a textos coherentes y con cohesión, respetando las reglas ortográficas. Pero también advierten el desconocimiento de los géneros discursivos, lo cual estaría expresando que los profesores consideran que sus estudiantes deberían conocerlos y saber escribirlos sin problemas.

Profesor R.S (3^o año):

“La primera situación que me aparece es que da lo mismo para ellos el ensayo, el artículo, la monografía, una mezcla tienen”.

Así en relación a las dificultades señaladas se podría inferir que los profesores no advierten que éstas responden “a las particularidades discursivas [de la escritura académica] por las cuales el estudiante novato no está ejercitado porque se trata de una inmersión en una escritura que apenas inicia en su proceso de aprendizaje” (Olave Arias, Cisneros Estupiñan, & Rojas García, 2013, p. 461). En este sentido, se podría pensar que no han tomado conciencia que la producción académica que les demandan a sus estudiantes implica una actividad que involucra procesos de atención selección, síntesis y jerarquización; junto a exigencias a nivel de aspectos estructurales, de estilo, específicos de la nueva comunidad disciplinar.

Junto a estas problemáticas los profesores también expresan que aparecen otras dificultades:

Profesor R.S (3^o año):

“Uy !!, veo que les cuesta y empiezan como negados. Lo sienten como una carga, una exigencia. Pero yo les digo que es la manera en la que ellos pueden desarrollar la creatividad y pueden perfeccionar el lenguaje”.

“Les cuesta un poco el articular los conocimientos. Lo que advierto es que tienen mucha inseguridad en lo que ponen o quieren poner y si está mal o no. Necesitan que vos les confirmes que está bien, que lo que están haciendo está bien”.

Profesora M.A (3^o año):

“Hay quienes se lanzan a profundizar y a encontrarse con las perspectivas de los autores e incluso a desafiar sus propias construcciones, inacabadas no?. Y otros que sumen escaso compromiso, profundidad y van a lo pertinente pero no tienden a profundizar tanto”.

Profesora M.A (1^o y 2^o año):

“Dificultades, TODAS, falta de estructuración de ideas en frases que comiencen y terminen, desconocimiento sobre la ortografía absoluta, inseguridad absoluta sobre la posibilidad personal de escribir, de asumir una idea por escrito”.

Estas problemáticas refieren más precisamente a aspectos personales, actitudinales o motivacionales de los estudiantes; lo cual permite pensar, según las expresiones de los profesores, que son responsabilidad exclusiva de los estudiantes. Frente a ello es interesante rescatar lo planteado por Castelló quien considera que es “fundamental que los estudiantes universitarios conozcan cuáles son las exigencias cognitivas y afectivas de la escritura de textos académicos para que sean capaces de gestionarlos y regularlos a partir de ese conocimiento” (2009, p. 6).

Por ello será importante que los profesores como expertos de la comunidad discursiva que enseñan sean conscientes de las posibles dificultades con la que sus estudiantes pueden enfrentarse, a fin de intervenir con acciones tendientes a salvaguardar su autoestima, en el pasaje de escritor novato a escritor experto.

3.4.2.4. Habilidades cognitivas

A lo largo de la formación la escritura adquiere un papel fundamental, ya que es una herramienta imprescindible no sólo para transmisión de los saberes elaborados dentro de cada disciplina, sino porque genera y transforma el conocimiento. Así la escritura sirve para realización de operaciones mentales involucrando diversos procesos y habilidades cognitivas. En este sentido se indagó en los profesores con respecto a las habilidades que ellos consideran que la escritura promueve en los estudiantes. Frente a ello se pudo identificar que a algunos la pregunta los desconcertó, lo que los llevó a tomarse algún tiempo para pensar:

Profesora M.A (3^o año):

“Uy ¡! Qué pregunta. (piensa por un rato). Todo aquello que lleva a pensar en profundidad cómo se construye el conocimiento. Cómo se construye cada posicionamiento, de dónde viene. El escribir aparece como un ejercicio de pensar, de poner en tensión el conocimiento, porque escribir es pensar”.

Profesora D.K. (1^o año):

“Eh... (piensa) bueno comprender el texto, identificar su estructura, poder tomar un posicionamiento y fundamentar ese posicionamiento”.

Mientras que otros profesores respondieron a través de distintas expresiones, como es el caso de estos profesores:

Profesora M.A (1º y 2º año):

“Habilidades de leer, seleccionar, elaborar síntesis integradoras, comparar, poder disentir, poder concluir en un cierre, hacer analogías, traspolar. Esta habilidad de poder pensar el ayer y el ahora, si ocurrió alguna ruptura, es una habilidad grande, que no sé si la logran.

AH!! Otras cuestiones integrar interdisciplinariamente los contenidos de todas las materia”.

Profesora A.V (2º y 3º año):

“Primero una conceptualización clara, precisa y coherente en relación al tema elegido, en donde la argumentación será como la síntesis de todo ello, ya que tengo que primero conocer, informarme, tengo que seleccionar las fuentes”.

“Escribir es re escribir, es pensar, recrearlo, volver a poner en diálogo, debe ser un producto que pueda dar cuenta de mi posicionamiento, porque no se trata de una charla de amigos”.

Profesora M.A (1º y 2º año):

“Identificar consignas, identificar la postura de autores, elaborar la propia postura, reconocer ideas principales y secundarias, proponer alternativas de cambio.”

En las respuestas dadas por estos profesores se puede evidenciar que a través de la escritura ellos consideran que se desarrollan habilidades cognitivas ya que la escritura “promueve la adquisición de nuevos saberes, tanto en relación al tópico desarrollado, como con el dominio de los elementos lingüísticos” (Flower & Hayes, 1994, citado en Zunino & Muschietti, 2013, p. 24). Pero al mismo tiempo, sus apreciaciones son coincidentes con el “modelo de transformación” de Scardamalia y Bereiter (1992, pp. 45-47), en el que la escritura es un proceso que favorece la comprensión y el desarrollo conceptual, ya que permite relacionar ideas, integrar, y al decir de los profesores *sintetizar, comparar, disentir, fundamentar.*

De este modo, consideran que la escritura permite objetivar el pensamiento. Esta objetivación se convierte a su vez en objeto de pensamiento y esta doble objetivación origina la caracterización de recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura,

permitiendo la reorganización y reconstrucción de ambos” (Rosales & Vazquez, 1999, m p. 68).

Pero también es importante señalar dos de los profesores que frente a la pregunta de cuáles son las habilidades cognitivas que la escritura desarrolla expresan:

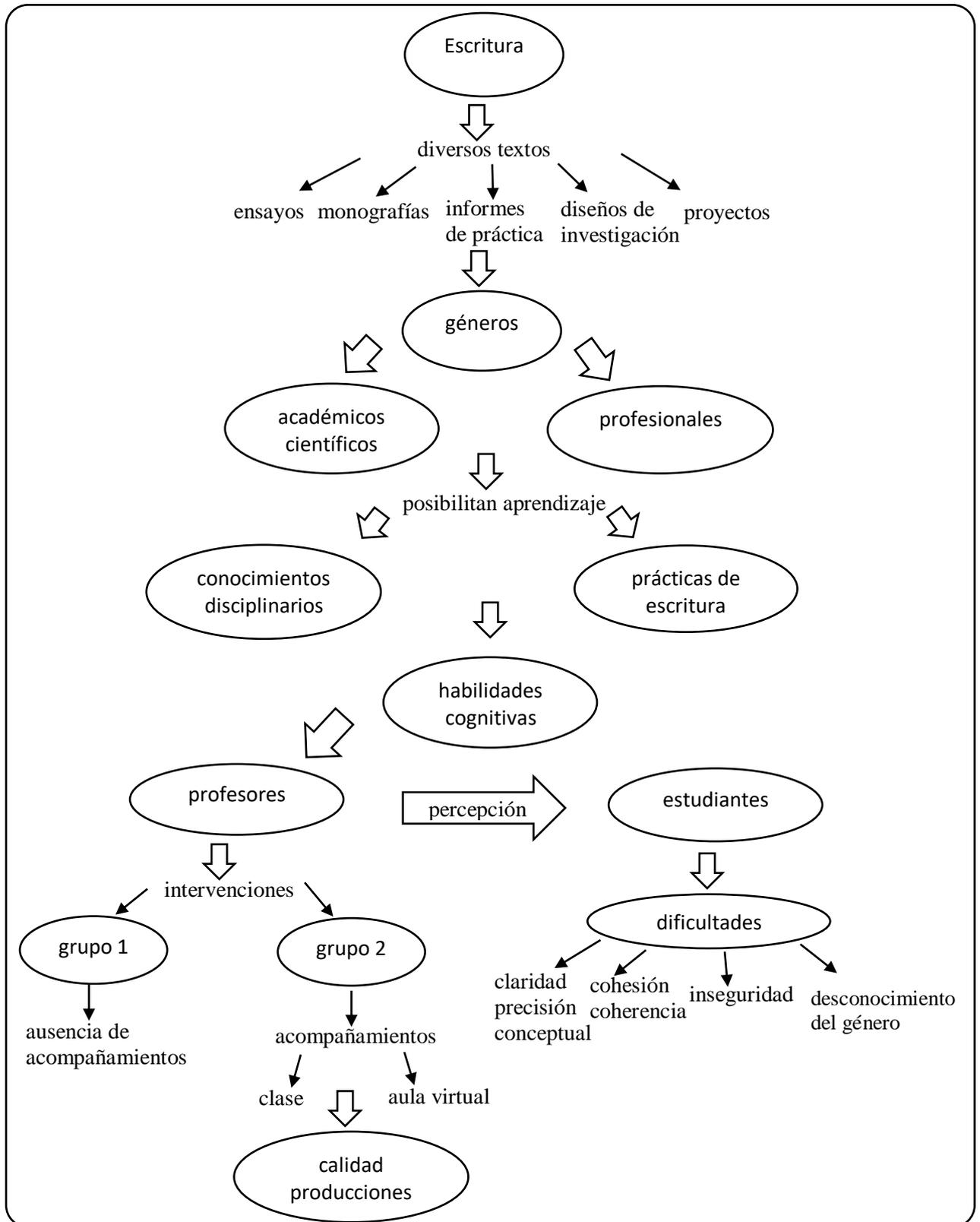
Profesor E.B (2º año):

“Por ejemplo la atención, hoy en uno de los grupos se atrasaron más porque al ser grupal se distaren hablando de otras cosas, por eso la concentración. No sé es lo que más les cuesta. También apelar a la memoria, a la interpretación que hayan podido hacer de los textos y que en el caso de la escritura primero deben pensar para poder transferir ese concepto a lo que les demanda el por ejemplo parcial”.

Profesora E.M (1º año):

“Primero como les digo poder leer y entender el material, apropiarse del material para poder realizar cualquier actividad teórica, parcial o un trabajo práctico. Busco que relacionen la teoría con la práctica, ya que, a veces, veo que se quedan en la memorización de conceptos y cuando los deben utilizar en la práctica no pueden”.

Estas expresiones como se observa, se traducen en expresiones imprecisas y difusas, que permiten pensar que desconocen el papel de la escritura en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Gráfico N^o 3. Síntesis interpretativa de las prácticas de escritura.

3.5. Materiales internos de las cátedras: actividades de lectura y escritura

En este apartado se analizarán los materiales proporcionados por los profesores en relación a las actividades de lectura y escritura que les presentan a sus estudiantes en las diferentes cátedras. Esto permite aproximarse a la comprensión de “*lo que “hacen”* los profesores, mientras que en los apartados anteriores se analizó “*lo que “dicen que hacen”*”. Se parte de la idea de que a través de las actividades, los estudiantes toman contacto y se apropian de los contenidos. De acuerdo a lo que hagan, se relacionarán con los contenidos de diferentes maneras; es decir que al “realizar distintas actividades el [estudiante] lee, comprende, asimila, relaciona, expresa, observa, analiza, discute con los demás, aplica, compara (...)”. Y a través de esto, aprende de determinada manera” (Gvirtz & Palamidessi, 1999, p. 196).

De allí que el diseño de las actividades en el marco de las propuestas didácticas de los profesores juegan un papel fundamental, ya que se constituyen en las verdaderas experiencias de aprendizaje para los estudiantes. A partir de allí se buscó indagar cuáles son las actividades y tareas que los profesores de la carrera de pedagogía social diseñan y les presentan a sus estudiantes.

Se presentan los materiales recolectados algunos de los cuales fueron obtenidos en el marco de las entrevistas, aunque la mayoría enviados vía mail, durante los meses de octubre, noviembre y diciembre. El corpus recolectado está conformado por actividades de lectura y escritura correspondientes a las siguientes materias de la carrera de pedagogía social: Introducción a la Filosofía, Introducción a la Pedagogía Social y Educación Social, Organización y administración Institucional, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Taller de Educación Social y Orientación Laboral, Metodología de la Investigación Cualitativa, Educación y Promoción de la Salud y Psicología Social, Práctica 4, Práctica 1, Organización y Administración Institucional, Diseño y Estrategias de Intervención Social, Taller lenguaje Corporal y Comunicación, Taller de Educación Social y Recreación y Filosofía de la Educación.²⁰

Se presentarán en un primer momento las actividades de lectura y a continuación las actividades de escritura.

²⁰ Ver anexo las actividades

3.5.1. Actividades de Lectura

Para el análisis de las actividades de lectura se tuvieron en cuenta las siguientes categorías:

Tabla N° 4: Categorías de análisis de las actividades de lectura.

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Definición</i>
<i>Presentación de las actividades</i>	La actividad es presentada en: <ul style="list-style-type: none"> – Clase: oral o escrita – Aula virtual
<i>Modalidad de la actividad</i>	La actividad a través de su consigna expresa el tipo de lectura a realizar: <ul style="list-style-type: none"> – Individual – Grupal – Acompañada en clase por el profesor – No explícita
<i>Objetivos</i>	Explicitación en la consigna de la finalidad del proceso de lectura: <ul style="list-style-type: none"> – Elaborar un escrito – Exponer y defender en clase – Compartir lo leído en clase – Responder a preguntas o guía de preguntas – Elaborar un escrito para ser evaluado – Otros

3.5.1.1. Presentación de las actividades

Del total de 9 profesores que enviaron sus actividades sólo seis diseñan algún tipo de actividad de lectura, aunque las mismas están muy acotadas a escasos momentos de trabajo en el aula, o bien extra clase en el domicilio. De estas actividades, tres profesores presentan las mismas con sus consignas de resolución en clase en forma oral y en algunos casos escrita en el pizarrón; frente a lo cual los profesores expresan en las entrevistas que adoptan la posibilidad de escribirlas en el pizarrón como una manera de que el estudiante pueda leerla, registrarla y comprenderla, no dando pie a confusiones u olvidos. Estos profesores reconocen las ventajas de la escritura por sobre la expresión oral, ya que la escritura deja registro en el papel y la posibilidad de volver sobre ella las veces que sea necesario, mientras que la comunicación oral es efímera.

Profesora K.T (3º año):

Actividad 1:

- *Leer el texto de la pedagogía social en América Latina y extraer los conceptos más importantes.*

Actividad 2:

- *Leer el texto de... y elaborar un cuadro comparativo.*

Profesora M.A (3º año):

Actividad:

- *A partir de la lectura del Capítulo “Conceptos y Temas mayores” del texto de Alicia Gutiérrez, desarrollar los siguientes ejes teóricos:*
 - a) Distinción entre “objeto real” y “objeto construido”.*
 - b) Oposición al “teoricismo como al “metodologismo”: ¿cuál es la propuesta de Bourdieu cuando se plantea partidario de una “ciencia social total”? (...)*

Los otros tres profesores envían por aula virtual las actividades junto a las consignas a resolver, lo cual posibilita a los estudiantes, tenerlas y leerlas cuantas veces sea necesario. En ambos grupos de profesores se aprecia el valor dado a la presencia de una consigna de lectura, en tanto se constituye “en un texto que regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar” (Riestra , 2002, p. 3).

Profesora E.M (1º año):

Actividad:

- *Leer el material propuesto (aquí se menciona la bibliografía).*
- *Realizar sugerencias, opinión que les merece el texto, hacerse preguntas respecto a lo que desarrolla.*

Profesor R.S (3º año):

Actividad:

- *Leer la bibliografía de la Unidad 4 completa. Luego seleccionar un tema de la Unidad para profundizarlo y trabajarlo con su grupo.*

Así a través de la comunicación oral como escrita que presentan las actividades y consignas de lectura, explicitando a sus estudiantes qué es lo que ellos deben realizar, qué es lo que se espera de la lectura de los textos. De este modo se identifica que la intención por

parte de los profesores es producir efectos, indicar cómo proceder, orientando la acción a realizar en el acto concreto de leer, no generándose desconcierto, incertidumbre y resultados impredecibles.

3.5.1.2. *Modalidad de la actividad*

Como se ha venido expresando la lectura en el ámbito universitario se convierte en una herramienta imprescindible para el aprendizaje. Pero al ingresar a la universidad la demanda de lecturas de textos académicos genera en los estudiantes diversas problemáticas. Dichas problemáticas podrán ser contenidas si se crean “instancias para que todos los estudiantes participen activamente [de la lectura], privilegiándose el trabajo en grupo, en equipo o en parejas” (Rivas Cedeño, 2015, p.53).

En este sentido se podría expresar que los profesores en su mayoría privilegian el diseño de actividades grupales de lectura en clase o bien extra clase, por sobre las actividades individuales. Estas prácticas de lectura responden a propuestas de trabajo en “contextos colaborativos” (Salvador, 2005, p. 83), en función de los cuales los estudiantes analizan, reflexionan, discuten, comparten puntos de vista, resuelven dudas, arribando a la comprensión de los materiales de estudio.

Pero estas actividades no asegurarían la lecto-comprensión de los estudiantes, ya que la complejidad de los textos académicos y las formas de lectura que se les demandan “no emergen de manera natural, sino que requieren de la ayuda de otra persona [un experto] para su desarrollo” (Martínez Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011, p. 537). Para ello sería necesario que este trabajo grupal sea guiado por una “enseñanza recíproca” en la que “los estudiantes experimenten un conjunto particular de actividades de [lectura] en la presencia de un experto [profesor] y asciendan gradualmente a la ejecución de las [prácticas lectoras]” (Salvador, 2005, p. 83).

Se trata entonces de que estos profesores puedan pensar y diseñar propuestas basadas en un “andamiaje asistido” (Martínez Díaz, Díaz & Rodríguez , 2011) entre profesor (experto) y estudiantes (novatos), activándose la “zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 2009) de cada estudiante y posibilitando el pasaje a una lecto-comprensión autónoma.

3.5.1.3. *Objetivos de las actividades*

Desde un *enfoque interactivo* (Solé, 2000; Colomer & Camps, 1991; Rojo Guiñazú, Chiazzi Ragazzi, & Zibelmán, 2014) la lectura es un proceso que implica la interacción entre un lector, un texto y el contexto. En esta interacción deben existir ciertas condiciones tanto

por parte del texto como del lector; en el caso del lector, juegan un papel muy importante los conocimientos previos, la motivación y los objetivos que presiden a la lectura.

Con respecto a los *objetivos* éstos “determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr la interpretación del texto, [sino que] además establecen el umbral de tolerancia del lector”. “(...) saber qué se pretende que se haga con una actuación es lo que permite atribuirle sentido (...)” (Solé, 2000, pp. 34-35). Frente a un mismo texto dos lectores movidos por objetivos diferentes arribarán a informaciones distintas. De allí que la explicitación de qué se debe hacer y para qué se solicita leer se torna crucial, al momento de pedir cualquier tipo de lectura a los estudiantes.

Al indagar en las actividades de lectura solicitadas a los estudiantes se encontró que los profesores en su mayoría solicitan la lectura de materiales con el objetivo de *compartir lo leído en clase* a través de plenarios, puestas en común. Para ello les brindan “algunas” consignas orales o bien escritas en clase o por el aula virtual, como bien se señaló anteriormente. También se identificó la existencia de actividades cuya lectura demanda la *resolución de preguntas*, o guías de preguntas, como es el caso de los siguientes profesores, en donde de manera directa o indirecta explicitan el sentido de la lectura de determinados textos. Es en la enunciación de las consignas donde ello aparece, como es el caso de los siguientes profesores:

Profesora M. A (2º-año):

Preguntas-guía:

Las siguientes preguntas se tomarán como guías para la lectura y comprensión del texto de Badiou, se trabajarán en clase y allí se hará, al final de la misma, una puesta en común, resumen y autoevaluación de las respuestas.

1. *Cómo diferencia Badiou un acto político de un acto estatal?*
2. *¿Qué significa preguntarse si lo posible es posible?*
3. *¿Cuáles son los términos que propone Badiou para examinar el tema de la política? Caracterice. ¿Cuáles son las condiciones para que haya un acto político?*
4. *¿Cómo se jugaron, en el siglo XX, las relaciones entre partidos, estado y movimientos sociales?*

En este caso el profesor explicita el objetivo con el cuál el estudiante se acercará al texto seleccionado, lo cual tiene que ver con *responder a una guía* a través de la cual se evidenciará la comprensión de la temática. El trabajo será en clase y permitirá el intercambio

entre profesores y estudiantes, través de una puesta en común, *compartiendo lo leído*. Esto permitirá a los estudiantes tomar conciencia de la comprensión del material.

Profesora E. M (1º año):

En clases las consignas por ejemplo son:

Actividad 1

Se expuso oralmente algún tema: Convivencia y Disciplina.

*El **objetivo es identificar** los conceptos abordados el día de hoy en relación con una historia de la vida cotidiana, que les permita generar un pensamiento reflexivo.*

*Se realiza una actividad: **leer en grupos no más de 4 personas un cuento y responder a los interrogantes, para poder poner en común en un momento final los diferentes cuentos, ya que cada uno toca o reflexiona sobre un concepto diferente del otro.***

Cierre: Debate.

Con respecto a esta segunda profesora la misma expresa concretamente el objetivo de la lectura, lo cual ayuda al estudiante a posicionarse frente a material de lectura y saber qué debe hacer y qué se espera de él al cabo de la resolución de la misma. Así la finalidad es leer para *responder a preguntas para después exponerlo en clase y defender* lo trabajado, a través de un debate.

En el caso del resto de los profesores, la lectura es solicitada para desarrollar ejes conceptuales, o bien cuadros comparativos, siendo el objetivo de la lectura *la elaboración de algún tipo de escrito*, al decir de los profesores la elaboración de un “*texto analítico*”, una “*producción reflexiva*”. No todas ellas son evaluadas, sólo en un caso el objetivo de la lectura era *elaborar un escrito para ser evaluado*.

Profesora K.T (1º, 3º y 4º año):

Actividad en clase:

- *Leer el texto de XXXX y **elaborar un cuadro comparativo** de los diferentes perspectivas en relación a la infancia.*
- *Después se realizará una puesta en común de lo trabajado.*

Profesora M.A. (3º año):

Clase modalidad virtual

Actividad de carácter grupal (no más de 5 personas). Fecha de entrega: 27/08/18

Objetivos

- *Promover la lectura y problematización de los principales aspectos conceptuales que hacen a la teoría del Constructivismo Estructural de Pierre Bourdieu.*

- *Construir conocimiento respecto a conceptos centrales relacionados a la “doble existencia de lo social: en las cosas y en los cuerpos”.*
- *Indagar, analizar y desarrollar un texto reflexivo desde los aportes del autor que incorpore la lectura problemática de contexto actual en relación a la universidad pública.*

Actividades

1- *A partir de la lectura del Cap. 3 “Las estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo” del texto de Alicia Gutiérrez, **desarrollar los siguientes ejes teóricos:***

- Aproximación a la noción de “habitus” en su etimología: habere y hexis. El “habitus” como concepto “bisagra” que articula lo individual y lo social.*
- La noción de “habitus” desde la dimensión de “reproducción”, “perpetuación” e “irreversibilidad”.*
- La noción de “habitus” desde la dimensión de “activa”, “inventiva”, “de la práctica”.*
- La “historicidad” presente en la noción de “habitus”.*

2- **Construir un texto** *de no más de una carilla que problematice: ¿cuáles son los sentidos que construimos en relación a la universidad pública?, ¿cómo significamos el carácter público de la formación universitaria?, ¿cómo participan esas construcciones de sentidos en las prácticas sociales del contexto actual? ¿cómo participan esas construcciones de sentidos en el campo de la formación universitaria en pedagogía social?*

Incorporar y articular en esa problematización una lectura teórica acerca de la dimensión de “campos de posiciones sociales históricamente constituidos” y de la dimensión de “habitus” en tanto “sistemas de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social”. Es decir, la “doble existencia de lo social: en las cosas y en los cuerpos”.

Así a través de la presentación de los objetivos estos profesores logran motivar y predisponer a sus estudiantes a realizar procesos de lectura, ya que éstos encuentran significado al acto de leer y no queda en una actividad en el vacío y despojada de sentido y valor. Sin embargo, se advierte que no en todas las tareas aparecen explicitados los objetivos y el sentido de la lectura, siendo escasa la presencia de los mismos.

3.5.2. Actividades de escritura

Para el análisis de las actividades de escritura se tuvieron en cuenta las siguientes categorías:

Tabla N° 5. Categorías de análisis de las actividades de escritura

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Definición</i>
Tipo de consigna	Naturaleza de la consigna ya sean consignas de: <ul style="list-style-type: none"> – actividades de aprendizaje: presenciales o no presenciales – actividades evaluativas: presenciales o no presenciales²¹
Tipo de texto	Diferencia el tipo de texto que solicita explícitamente en la redacción de la tarea de escritura: <ul style="list-style-type: none"> – Pregunta – respuesta – Monografía – Proyecto – Ensayo – Propuesta didáctica – Diseño de investigación – Informe – Síntesis – Mapa conceptual
Habilidades cognitivas	Caracteriza las habilidades cognitivas explícitamente en la redacción de la consigna que se le demanda al estudiante poner en marcha: <ul style="list-style-type: none"> – Resumir – Definir – Describir – Caracterizar – Explicar – Justificar / argumentar – Formular preguntas – Diagramar – No explicita²²

²¹ Es necesario aclarar que la denominación de “consigna de aprendizaje” y “consigna de evaluación” que se utiliza en este trabajo es tomado de la investigación de Carolina Roldán (2012), para aludir a aquellas consignas que se utilizan en clases y diferenciarlas de las “consignas evaluativas. Así mismo se aclara que las actividades en general pueden ser de resolución presencial (aula) o bien resolución no presencial (domiciliaria)

• ²² Resumir: producir un texto nuevo por medio de un proceso de selección y condensación de las ideas de mayor valor estructural.

Características formales	Existencia de orientaciones relativas a aspectos formales del escrito: – Extensión – Tipo de texto solicitado – Fecha de presentación – Modalidad de trabajo
--------------------------	--

Las actividades de escritura están presentes en el total de los 9 profesores que presentaron materiales, es decir actividades de escritura con sus consignas correspondientes. Cabe señalar que el profesor K.T junto a algunas de estas actividades envió los programas de sus materias en los cuales se explicitaban el plan trabajos prácticos, parciales o instancias de evaluación final integradoras (IEFI) que involucraban la producción de algún tipo de texto, síntesis, folletos, informes etc.

Esto permitió recolectar un total de 37 actividades de escritura, correspondientes a 14 asignaturas de la carrera, las cuales se señalaron anteriormente.

3.5.2.1. Tipo de consigna

El tipo de consigna hace referencia a la naturaleza de la misma, en el sentido de diferenciar consignas correspondientes a *actividades de aprendizaje* o bien *actividades de evaluación*.

De las 37 actividades²³ de escritura, 30 de éstas representan *actividades de evaluación*, las cuales involucran diferentes tipos de texto. De las 30 actividades de evaluación se observa que 13 de ellas son actividades de producción textual cuya elaboración se realiza de manera *presencial*, es decir en *clase* y con modalidades individuales y grupales, predominando éstas últimas; y están representadas generalmente por trabajos prácticos y parciales. Las otras 17 actividades se elaboran en forma *no presencial*, es decir domiciliaria, y de las cuales solo 4 de ellas se solicita ser enviada vía aula virtual. Aunque debe señalarse que si bien se elaboran de manera domiciliaria, en la mayoría de los casos deben ser presentadas y defendidas en clase.

-
- Definir: desarrollar el contenido de un concepto enumerando los rasgos más relevantes que permiten no confundirlo con otro.
 - Explicar: producir enunciados para hacer comprensible un fenómeno, un resultado o un comportamiento.
 - Justificar / Argumentar: producir razones que permitan fundamentar o sostener una idea.
 - Formular preguntas: elaborar interrogantes a partir de la lectura de un tema.
 - Diagramar: elaborar cuadros, esquemas o diagramas con el fin de relacionar información conceptual.

²³ Ver anexo

Y con respecto a las *actividades de escritura de aprendizaje*, están representadas por sólo 7 *actividades de aprendizaje*.

Como puede verse los profesores privilegian las actividades de escritura en instancias evaluativas, lo cual supone tomar en consideración las implicancias que la comunicación escrita genera en esas instancias particulares. Cuando el “estudiante escribe para ser evaluado se lo está ubicando en una escena comunicativa de mayor compromiso” (Scaraffía, *s/f*). El estudiante se ve obligado a elaborar un discurso de mayor rigurosidad, al decir de Carlino se enfrenta a una experiencia de “escritura pública” (2006, p. 12), en la cual el profesor será el lector y el texto producido debe ser el resultado final, capaz de lograr comunicar por sí mismo en ausencia de su autor (estudiante).

En este sentido Arnoux, agrega que las evaluaciones escritas son “dialógicas porque incluye la voz del profesor (presenta la consigna) y alumno (que responde). El alumno responde en función de lo estudiado, por eso “la actitud discursiva que de él se espera es la de reformulador, la del que expone mostrando que ha leído las diversas fuentes sobre un tema y que está en condiciones de referirlas en forma sintética resguardando la mayor fidelidad” (2003); lo cual no siempre es posible observar en las producciones de los estudiantes.

La presencia de actividades de escritura con fines evaluativos *presenciales* y *no presenciales* es coincidente con lo señalado por Stagnaro y Natale, quienes expresan que en el “medio universitario Argentino suelen proponerse [instancias] presenciales y domiciliarias” (2014, pp. 187-188), cada una de estas modalidades implica generalmente resolución de consignas individuales (parciales, trabajos prácticos), aunque en esta carrera los parciales y trabajos prácticos individuales son escasos, predominando los grupales.

En función del análisis de las actividades de escritura solicitados por estos profesores es positivo encontrar que la mayoría diseña instancias de escritura, aunque si bien predominan como trabajos evaluativas al ser no presenciales, éstas ofrecen ventajas y beneficios a los estudiantes. Esto se explica por el hecho de que en las producciones no presenciales el estudiante dispone de mayor tiempo para su elaboración, cuenta con espacios de planificación y revisión por parte de sus profesores antes de la entrega definitiva (en el caso de esta carrera solo tres profesores los supervisan antes de las entregas), se trabaja con diversas fuentes bibliográficas, y los trabajos que se solicitan elaborar son producciones más complejas de análisis, y reformulación de la información, en donde hay distintos momentos de escritura y reescritura (informes, propuestas didácticas, proyectos).

3.5.2.2. Tipo de texto solicitado

En relación a los tipos de textos que solicitan escribir a sus estudiantes se identifican con mayor frecuencia la elaboración de textos de *preguntas y respuestas, seguidas por síntesis explicativas*, de desarrollo de ejes temáticos o explicación de algún concepto o idea de autores y la demanda de elaboración de *propuestas didácticas (talleres)*. Continúan en orden de presencia los *informes*, ensayos y proyectos de intervención en menor proporción (apenas dos por cada uno), seguidos por la *ponencia, folletos, poster* y algunos otros como *mapas conceptuales y cuadros comparativos*.

Como puede verse los trabajos de escritura, ubicados en el segundo orden de demanda de elaboración, son las producciones de mayor complejidad, constituyéndose en importantes experiencias de aprendizaje de las prácticas de escritura propias del ámbito académico y profesional de los estudiantes de pedagogía social. Por lo que se puede decir, que se constituyen en trabajos cuyas “consignas de elaboración van más allá de la mera presentación de la información (...)” (Stagnano & Natale, 2014, p. 186), sino que implican un trabajo comprometido y de gran esfuerzo cognitivo para los estudiantes.

De este modo los estudiantes deben producir “géneros de formación académica, es decir, géneros que buscan la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a las culturas disciplinares” (Nesi & Gardner, 2012, citado en Navarro, 2018, p. 15), desarrollando así competencias en la producción escrita.

3.5.2.3. Habilidades cognitivas

Para el análisis de las habilidades cognitivas se tomaron los aportes de Jourba (2000) y se incluyeron los planteos de Postigo y Pozo (1999) y de Vázquez et al. (2006), tal como fue expresado en el capítulo de la metodología. Fue posible encontrar que las operaciones que aparecieron con mayor frecuencia fueron explicar:

Profesor I:E.A (2º-año):

Parcial N^º 1.

Modalidad: individual- escrito - presencial

Consignas:

1. ***Explique*** con sus palabras y en función de la lectura del texto de Irene Vasilachis qué es la investigación cualitativa y cuáles son sus principales características.

2. *¿En qué consiste la epistemología del sujeto conocido que propone Vasilachis y cuáles son (dicho brevemente) las principales diferencias con la epistemología tradicional? (...).*

Profesor R.R (1º año):

Parcial Nº 1.

Modalidad: individual- escrito - presencial

Consignas:

1. *De cada uno de los textos que se citan a continuación elija tres que no coincidan con el que expuso en clase y **explique** sólo uno de las expresiones citadas por cada uno.*

Profesor E.M (1º año):

Trabajo Práctico Nº1

Modalidad: individual- escrito – no presencial

Consignas:

1. (...) **Realizar una síntesis explicativa** escrita en la que se desarrollen conceptos claves de cada uno de los aportes de los autores que permitan visualizar si hay relaciones entre ellos, mencionando situaciones concretas de la práctica educativa en los que se reflejan.

Profesor A.V (2º-año):

Parcial Nº 1.

Modalidad: individual- escrito – presencial.

Consigna:

1. (...) *Basados en los contenidos teóricos elabore los rasgos culturales de esta organización y **explique** qué es la cultura institucional y la comunicación en los procesos organizacionales.*

La mayor presencia de la demanda de esta habilidad responde a lo señalado por Benejam y Quinquer (2000, pp. 134-138), quienes expresan que en las clases de ciencias sociales se abordan acontecimientos, se definen conceptos y se explican las causas y consecuencias de hechos y sucesos, al igual que las motivaciones de los sujetos sociales. Así mismo Vázquez, *et al* (2006) en su investigación en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto, advierten que esta operación junto con la de describir y definir son las que más se pedían a los

estudiantes, por parte de los profesores. Aunque en el caso de las propuestas de los profesores de esta carrera de pedagogía social el describir y definir tienen muy escasa presencia.

Con respecto a las operaciones de fundamentar/argumentar, éstas son menos frecuentes, a pesar de que deberían ser una de las operaciones fundamentales a promover en los ámbitos universitarios. Este hallazgo es coincidente con lo que se ha observado a nivel internacional (Erduran, & Yan, 2010) como a nivel nacional (Padilla, Douglas, & Lopez, 2010), quienes plantean la falta de propuestas que generen el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y la argumentación en los diferentes niveles de escolaridad, como también en el ámbito universitario.

Profesor 4 M.A (3^o año):

Parcial N^o 1.

Modalidad: grupal- escrito - presencial

Consignas:

1. **Defina, desarrolle y fundamente** los conceptos de EDUCACIÓN y PEDAGOGÍA, mencionando qué relaciones se establecen entre ambos conceptos. Marco teórico: Escritos Pedagógicos. Reflexiones sobre la Pedagogía.
2. **¿Qué se entiende por Pedagogía Crítica?. ¿Qué aportes realiza a las prácticas educativas la Pedagogía Crítica?.** Marco teórico: Reflexiones sobre la Pedagogía Crítica. (...)
4. **Realicen un breve escrito o un mapa conceptual en el que se pueda visualizar una interrelación de lo desarrollado anteriormente (...).**

Y finalmente las operaciones de diagramar, las cuales aparecen con casi igual presencia que las de argumentar / fundamentar, implicando en su elaboración procesos de análisis, síntesis, relación y precisión conceptual, además de la habilidad y destreza técnica que requiere su elaboración.

Profesor 2 R.S (3^o año):

Actividad domiciliaria:

- **Elaborar un mapa conceptual con los títulos y subtítulos de los contenidos mínimos y registrar las dudas.**

Sin embargo, es importante señalar que si bien se han podido identificar algunas habilidades cognitivas en las consignas de escritura, éstas no aparecen explícitas en todas las consignas en donde los profesores solicitan composiciones escritas.

3.5.2.4. *Características formales*

También se analizó la existencia de pautas u orientaciones explícitas en relación a los aspectos formales que los trabajos debían poseer. Así se pudo ver que en su mayoría aparecen explicitados aspectos referidos a qué acciones concretas se esperan por parte de los estudiantes, en términos de las consignas, y junto a ello la fecha de presentación, modalidad, si es individual o grupal, la bibliografía y la vía de presentación; teniéndose en cuenta que algunos profesores solicitan el envío por aula virtual.

Junto a estos aspectos se identifican otros, los cuales sólo se observan en la solicitud de algunos trabajos para ser evaluados, y refieren al tipo de escrito (ensayo, informe, propuestas didácticas, proyectos), extensión, cantidad de integrantes del grupo, fecha de entrega y defensa del mismo, especificaciones de cómo estructurar el escrito (partes del mismo) y bibliografía complementaria. Pero es importante destacar en algunos profesores la presentación además de los objetivos de la actividad, como de los criterios de evaluación que se utilizarán.

La presencia de estos aspectos resulta satisfactorio, ya que se puede interpretar que los profesores consideran necesario y fundamental, junto a las consignas específicas, brindar a los estudiantes algunas otras consideraciones con respecto a los requerimientos de la producción escrita que se solicita. Esto permite a los estudiantes conocer qué se espera de ellos; al decir de Camelo las “(...) consignas deben orientar y especificar la producción escrita de un determinado texto en un contexto específico (...)” (2010, p. 62).

Así la explicitación del conjunto de todos estos aspectos que incluyen los profesores juegan un papel importante ya que contribuyen, podrías decirse a generar una disposición y compromiso por parte de los estudiantes, compartiendo significados entre estudiantes y profesores en relación a la tarea encomendada.

Segunda Parte

LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

3.6. Presentación de la voz de los estudiantes

A lo largo del apartado anterior, se presentaron los resultados y se analizaron los datos en torno a las prácticas de lectura y la escritura que los profesores dicen que les presentan a los estudiantes de la carrera de pedagogía social. Si bien el objetivo general de la investigación era indagar en los profesores las prácticas de lectura y escritura que promueven, se consideró importante tomar contacto con los estudiantes, en razón de los aportes que pudieran brindar a la hora de contrastar y afinar la información sobre lo que los profesores hacen.

De esta manera, en este apartado se incorporan las voces de los estudiantes, voces a través de las cuales se obtuvo otra mirada que aportó un corpus de datos que dan cuenta de lo *qué se hace y cómo se hace* en relación a las prácticas de lectura y escritura en las diferentes cátedras.

Para ello y retomando lo planteado en el capítulo referido a los aspectos metodológicos, se entrevistó a los estudiantes de la carrera. La muestra que se utilizó es de modalidad “participantes voluntarios” (Hernández Sampieri, Baptista Lucio, & Fernández Callado, 2014, p. 386), ya que se buscó que la participación de los estudiantes surgiera de manera espontánea y por iniciativa personal e interés de aportar a la investigación. Así se entrevistaron a un total de 11 estudiantes, 3 por cada año de la carrera a excepción del cuarto año de carrera que se entrevistaron dos estudiantes; tanto varones como mujeres.

Así se elaboró un guión de preguntas ²⁴ en cuya primera parte se abordó la lectura y en una segunda parte la escritura, teniéndose en cuenta tres dimensiones, tanto para la lectura como para la escritura:

- Actividades de lectura y escritura que realizan.
- Habilidades cognitivas que estas prácticas promueven.
- Textos de lectura y escritura y su relación con el campo disciplina a aprender.

De este modo los resultados de dicha indagación se han organizado en diferentes partes:

- Se presenta una caracterización de los estudiantes que participaron de la investigación.
- Se exponen los resultados y el análisis de las prácticas de lectura que dicen realizar los estudiantes en las diferentes cátedras.
- Y finalmente se presentan las prácticas de escritura que realizan los estudiantes.

²⁴ Ver anexo

3.7. Características de los estudiantes que participaron de la investigación

El grupo con el que se trabajó está conformado por 11 estudiantes en total, correspondiente a los diferentes años de la carrera. Este total está representado en una amplia mayoría, por el sexo femenino (nueve estudiantes) y con una escasa presencia del sexo masculino, apenas 2 de ellos.

Sus edades están comprendidas entre los 20 y los 27 años, aunque se identificaron tres estudiantes cuyas edades son: 38, 46 y 52, excediendo el promedio de los estudiantes. Estos estudiantes de edades superiores al promedio son estudiantes que emprendieron los estudios universitarios como un “anhelo que hasta ese momento había sido postergado”.

Sólo tres de ellos realizaron otros estudios, como preceptor, profesor de historia (cursando en la actualidad), psicología (fue abandonada en segundo año) y acompañante terapéutico. El resto de estudiantes, 7 de ellos trabajan además de estudiar en diversos empleos: banco, call center, vendedor, cuidado de niños y dos de ellos en espacios más afines a lo que estudian como acompañante terapéutico y en un espacio comunitario.

3.8. Las prácticas de lectura que realizan los estudiantes

La lectura al igual que la escritura en la universidad poseen características y exigencias diferentes de las de la escuela secundaria y a las que los estudiantes estaban acostumbrados. Ante a ello el estudiante universitario debe enfrentar una serie de desafíos que le implicarán aprender nuevas formas de leer y escribir. Allí jugará un papel importante la presencia de profesores que estén dispuestos y adviertan la necesidad de intervenir a fin de acompañarlos en el ingreso a esta nueva cultura académica.

En este marco se analizan las prácticas de lectura y posteriormente las prácticas de escritura que los estudiantes realizan en las cátedras de la carrera de pedagogía social.

Para el análisis de las prácticas de lectura se elaboraron las siguientes categorías:

Tabla N° 3 Categorías de análisis de las prácticas de lectura

<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>
Campo de la pedagogía social y géneros textuales	Materiales de lectura que deben leer y su relación con el campo de la pedagogía social
“Abre la mente”	Importancia que tiene la lectura para los estudiantes
“Nos mandan al muere”	Percepción que los estudiantes poseen en relación a las consignas, orientaciones que brindan los

	profesores para realizar la lectura de los materiales
Dificultades en la lectura ²⁵	Dificultades que les presenta la lectura de los materiales dados por los profesores en las diferentes cátedras

3.8.1. Campo de la pedagogía social y géneros textuales

Los estudiantes expresan que en las cátedras les solicitan leer diferentes textos para la elaboración de trabajos o bien para cada clase, “para saber de qué se hablará”; los mismos en su mayoría están representados por capítulos de libros (fotocopias), algunos artículos de revistas científicas, ensayos, informes, artículos periodísticos, como así también materiales de producción personal de algún profesor:

Estudiante 1 (3º año):

“Revistas académicas muy pocas, después libros, capítulos de los libros, partes y por lo general nos lo dan los profesores seleccionados como un compendio”.

Estudiante 2 (3º año):

“Siempre trabajamos con recopilaciones que nos presentan los profesores, capítulos de libros, nunca hemos trabajado libros enteros. En metodología hemos trabajado con investigaciones, informes y ya este año nosotros estamos armando la investigación”.

Estudiante 3 (3º año):

“Libros de diferentes autores, dependiendo de la materia, también artículos de revistas, de noticias periodístico, material de internet, de las redes sociales”.

Estudiante 4 (1º año):

“Cuadernillo que es una síntesis de diferentes temas de la materia, también libros alternativos de diferentes autores. Son fotocopias de diferentes de partes de los libros que no llegan a ser libros completos”.

Estudiante 7 (1º año):

“Leemos diferentes materiales de libros o escritos elaborados por los profesores, por ejemplo, en la práctica”.

²⁵ Las comillas corresponden a expresiones concretas de un estudiante

Estudiante 5 (4º año):

“Libros completos no, generalmente recopilaciones de diferentes autores, que forman los apuntes, en los diferentes años, o bien propuestos por nosotros mismos en función de los temas, y a veces en primer año trabajábamos con noticias periodística”.

A través de sus relatos se observa cierta diversidad en los materiales de lectura, apareciendo los mismos desde primer año a cuarto año de la carrera y predominando los capítulos de libros. Los mismos se caracterizan por ser textos de circulación en el ámbito académico-científico, de lo cual se infiere que, a través de la lectura de éstos, los estudiantes inician el proceso de familiarización de nuevos materiales.

Estos “géneros discursivos” (Batjín, 1998), ya no son “compilaciones anónimas como los manuales del secundario ni de textos escritos únicamente con propósito didáctico. En la universidad deben entrarse en contacto con textos de primera mano, con el "saber sabio" diría Chevallard (citado en Benvegnú, Galaburri, Pascuale, & Dorrnzor, p. 1). De allí que presenten una gran complejidad y especificidad y por lo tanto ciertas exigencias a este nuevo lector-estudiante a nivel de las operaciones cognitivas para su comprensión.

Éstos han sido en su mayoría previamente seleccionados por los profesores, aunque en algunos casos los estudiantes expresan que son ellos los que deben buscarlo, en función de trabajos de evaluación más complejo que requieren ampliar la bibliografía básica proporcionada por las cátedras:

Estudiante 1 (3º año):

“En algunas materias cuando tenemos que realizar trabajos se nos pide que investiguemos, como por ejemplo en pedagogía”.

Estudiante 8 (4º año):

“Muchos nos lo dan los profes y otros es búsqueda nuestra. Porque los seleccionamos nosotros para justificar o fundamentar algún caso práctico”.

Estudiante 5 (4º año):

“Pero también debe haber cierta libertad, o para buscar o para indagar bibliografía. En algunas materias yo busco otros materiales y busco relacionarlos”.

Esta posibilidad de selección de los materiales de lectura dada por algunas de las cátedras, se percibe como beneficioso en términos de que promueven en los estudiantes

estrategias de búsqueda de materiales y selección, en función de las necesidades e intereses personales o bien de las demandas de los trabajos. Al mismo tiempo se puede pensar en lo valioso de esas instancias ya que de alguna manera el estudiante se siente motivado a incorporar otras fuentes que considere significativas o pertinentes, más allá de las dadas por los profesores.

En este sentido es posible percibir una relación entre la lectura, el aprendizaje y la motivación. Esta relación es considerada como fundamental por algunas experiencias²⁶ sistematizadas en la literatura específica (Carlino, 2006; Sanchez, Reviglio, & Martínez Dorr, 2001) las cuales al igual que lo señalado por los estudiantes destacan que la motivación juega un papel fundamental para los estudiantes a fin de que se involucren en prácticas de lectura. Cuando el estudiante encuentra sentido e interés por alguna temática a estudiar, estará mucho más abierto a investigar, a buscar más materiales que amplíen y enriquezcan su producción.

Así mismo los estudiantes agregan que los materiales son de gran aporte puesto que a través de ellos logran comprender diferentes realidades sociales, situaciones hechos y sucesos y así aproximarse al campo de la pedagogía social desde diferentes dimensiones:

Estudiante 3 (3º año):

“Yo creo que si, nos ayuda para comprender el campo de la pedagogía social. Para poder entender cuál es nuestro rol”.

Estudiante 6 (1º año):

“Me ha permitido entender y a partir de allí tener un fundamento teórico para pensar la realidad educativa actual”.

Estudiante 7 (1º año):

”Si me han permitido relacionarlo con mi futuro campo social”.

Estudiante 11 (2º año):

“Si totalmente, lo que me gusta de mucho de los profesores es que, desde cada materia, disciplina tratan de que veamos cómo se pueden pensar sobre esas realidades sociales, sobre la pedagogía social, eso me parece que está muy bueno porque es pensarlo desde diferentes dimensiones también”.

²⁶ Carlino, 2006, Universidad de San Martín: “Elegir leer para exponer”; Sanchez, Reviglio, & Martínez Dorr, 2001, Universidad Nacional de Rosario: “Enseñanza de redacción: una experiencia con grupos de interés”

Estudiante 8 (4º año):

*“Si creo que **me han servido mucho**, lógicamente que esto depende de los gustos personales, pero muchos me han servido muchísimo y **uno los vuelve a retomar para analizar, para comprender y hacer esa reflexión teórica**”.*

Otro estudiante considera que a través de estos textos se enriquece logrando conceptualizaciones que fundamentarán a futuro su ejercicio profesional:

Estudiante 6 (1º año):

*“**Me ha permitido entender y a partir de allí tener un fundamento teórico para pensar la realidad educativa actual**”.*

Estas apreciaciones ponen de relieve el papel asignado a la lectura como instrumento promotor del análisis y la reflexión de hechos sociales, objeto de su intervención como pedagogos sociales. De este modo, por medio de la lectura de los materiales de estudio los estudiantes arriban a una articulación entre la teoría y su práctica, la cual está presente a lo largo de los cuatro años de la carrera, como una forma de lograr aproximaciones progresivas a su campo profesional

Y hay quienes señalan que los textos leídos les generan un cambio profundo interior a nivel de una nueva mirada de la realidad, una nueva forma de pensar, de posicionarse, superando así el sentido común:

Estudiante 1 (3º año):

*“**Definitivamente hoy no soy la misma persona que ingresó a la carrera, y veo que a través de la lectura y la escritura hay una transformación en mí, que es evidente y que se traduce en nuestra vida concreta, frente a cualquier problemática que surge, vos tenés un posicionamiento, otra mirada diferente, sin menospreciar el conocimiento del sentido común, uno tiende a reflexionar, analizar esa realidad**”.*

3.8.2. “Abre la mente”

La denominación de esta categoría responde una expresión concreta de uno de los estudiantes entrevistados y dada su significatividad fue incorporada. Aquí se analiza la importancia que los estudiantes le asignan a la lectura en el marco de sus procesos de aprendizaje.

Los estudiantes relatan que realizan diversas lecturas ante la necesidad de elaborar trabajos solicitados por sus profesores o bien para cada clase para “saber de qué se hablará”. De esta manera consideran que la lectura juega un papel fundamental ya que a través de ella adquieren conocimientos, amplían el vocabulario, se enriquecen:

Estudiante 2 (3º año):

“Porque es la herramienta fundamental que te va a ayudar a ..., necesitás de la lectura para adquirir los conocimientos necesarios para intervenir en la práctica, necesitás de los conocimientos”.

Estudiante 4 (1º año):

“Entonces si uno lee los libros, los materiales para la clase es bueno porque uno sabe de qué se va a tratar la clase y puede interactuar con el profesor”.

Estudiante 3 (3º año):

‘Porque ayuda a incorporar información, problematizar el texto, porque los textos que leemos nos ayudan para conocer acerca de diferentes temas y también para criticarlo o bien estar de acuerdo con lo que dice el texto. Te ayuda para tu formación teórica y a tu experiencia’.

De las expresiones de estos estudiantes se pueden inferir que ellos advierten la relación entre la lectura y el aprendizaje, al decir de Solé “la vinculación entre competencia lectora y aprendizaje es obvia y remite en primera instancia al hecho incuestionable de que buena parte de las informaciones que procesamos son escritas: dominar la lectura es imprescindible para que los contenidos resulten accesibles” (2012, p. 52).

También señalan que la lectura les permite acercarse a la realidad analizarla, problematizarla y reflexionar a través de un proceso que promueve el pensamiento crítico. De este modo arriban según ellos a un corpus teórico que les posibilita argumentar, fundamentar en un diálogo permanente entre autores y realidades sociales con las que se contactan a través del espacio de las prácticas 1, 2, 3 y 4 a lo largo de los cuatro años de la carrera.

Estudiante 3 (3º año):

“Porque es la herramienta fundamental que te va a ayudar a ..., necesitás de la lectura para adquirir los conocimientos necesarios para intervenir en la práctica, necesitás de los conocimientos. La lectura es lo que a mí me hace sentirme segura cuando yo me posiciono frente a la práctica, la intervención con el otro. A través de la lectura obtengo herramientas, miradas que te enseñan a posicionarte desde que lugar, de permite criticar, juzgar. Eso me da la teoría a través de la lectura sino sería lo mismo. Te permite actuar como profesional”.

Estudiante 6 (1^o año):

“Te enriquece mucho a nivel de las palabras, te da otros puntos de vistas, te abre la mente para conocer cosas nuevas y formas de pensar y ver las cosas. Es para construir y no destruir”.

Estudiante 8 (4^o año):

“Y te va dando más argumentos, si como más esquemas conceptuales para cuando uno quiere explicar algo, cuando uno quiere fundamentar, analizar una situación o una misma teoría te ayuda a analizar a ser más crítica. Si vos lees una teoría tenés como las herramientas como para retrucarla, o decir mira esto falta un poco más o mirá hoy en día, eso herramientas conceptuales que te sirven para la práctica, en realidad para el día a día, porque nosotros estamos todo el tiempo discutiendo situaciones sociales, conflictos, es como llevar la discusión a otros plano un poco más académico y no quedarse sólo con lo que uno escucha todo el tiempo, desde el sentido común”.

Como puede verse estos fragmentos reflejan una toma de conciencia por parte de los estudiantes de la lectura como herramienta para el aprendizaje, “[permitiendo el acceso al saber cultural y al conocimiento de las disciplinas del saber humano, [favoreciendo] el desarrollo y enriquecimiento de sus capacidades cognoscitivas superiores como el razonamiento, la reflexión, la conciencia crítica” (Andrade de Calderón , 2007, p. 5).

En definitiva la lectura para ellos se convierte en “una herramienta para actuar con competencia en el campo profesional y con solvencia en el ejercicio de la ciudadanía (...)” (Serrano de Moreno, 2008, p. 506), es un instrumento que contribuye al desarrollo intelectual “desde el ejercicio del pensamiento crítico que [les] brinda capacidades vitales de discernimiento, creación y elaboración de nuevos conocimientos” (Andrade de Calderón , 2007, p. 5); conocimientos que se constituyen en marcos referenciales potentes para intervenir en las situaciones que su práctica les demanda.

Y finalmente consideran que a través de lo leído amplían la mirada, se nutren de diferentes enfoques y perspectivas, diferentes maneras de pensar y ver la realidad generando cambios importantes hacia el interior de ellos, hay un antes y un después:

Estudiante 10 (2^o año):

“Porque es un gran ejercicio mental que permite poder abrir, ampliar y aumentar tu vocabulario y abrir diferentes perspectivas y dimensiones sobre las cosas y sobre todo en esta carrera que se enfoca en el análisis de la realidad y es tan compleja y

tan diversa y difícil de comprender que necesitamos herramientas de análisis que lo vamos descubriendo con la lectura. Lo vamos desarrollando, construyendo”.

Estudiante 1 (3^o año):

“Definitivamente sí, porque hoy no soy la misma persona que ingresó a la carrera, y veo que a través de la lectura y la escritura hay una transformación en mí, que es evidente y que se traduce en nuestra vida concreta, frente a cualquier problemática que surge, vos tenés un posicionamiento, otra mirada diferente, sin menospreciar el conocimiento del sentido común, no tiende a reflexionar, analizar esa realidad”.

“Si es importante, porque te modifica. A mí me sabía pasar que leo textos que, es un antes y un después de la lectura, en términos de cómo uno se posiciona, mira, observa, en muchos aspectos, te cambia totalmente tu mirada, tu forma de pensar, de reflexionar. Estoy agradecida porque son textos que te movilizan a nivel interior y como profesional a futuro, que realmente es muy importante y que te modifique tu quehacer”.

Estudiante 11 (2^o año):

“Es importante leer porque primero leer en mi caso me abre muchas puertas para comprender distintas situaciones y realidades, porque hay muchas personas que piensan y han escrito y me parece que algo importante es que las personas puedan escribir sobre lo que piensan. Así podés ver las diferentes maneras de pensar una cosa y eso te lo permite la lectura, justamente porque leés lo escrito”.

Estudiante 5 (4^o año):

“Es importante pero cuando estoy en medio de la vorágine, leemos para la clase, pero es importante cuando tenés tiempo para reflexionar, para pensar, ya lo dice Larrosa “que la lectura es una experiencia cuando nos miramos al espejo y algo ha cambiado, se ha enriquecido el conocimiento.

La lectura enriquece el vocabulario, abre la mente, permite dialogar con los autores”.

De esta manera los estudiantes reconocen el valor fundamental de la lectura en su formación, enriqueciendo su pensamiento y generando cambios importantes en su interior. Así la lectura se convierte “en un saber poderoso para el desarrollo intelectual, afectivo y social de la persona (...)” (Serrano de Moreno, 2008, p. 507) saber de gran importancia frente

a una realidad social cada vez más cambiante, compleja y diversa en la que les tocará intervenir como futuros pedagogos sociales.

3.8.3. “Nos mandan al muere”

Esta categoría alude a la percepción que poseen los estudiantes con respecto a los acompañamientos, consignas y orientaciones que brindan los profesores para realizar la lectura de los materiales de estudio.

En general se observa a lo largo de los relatos de los estudiantes de la carrera coincidencias en cuanto a las propuestas de los profesores de las distintas cátedras, las cuales en la mayoría de los casos solicitan leer para cada clase, a fin de tener un conocimiento acerca de la temática a abordar:

Estudiante 10 (2º año):

“Leemos a lo largo del año, para ir deconstruyendo y construyendo más conocimientos en relación a la pedagogía social y en cada materia después más específicamente. Para analizar políticas públicas, y eso está bueno porque es más de la cotidianidad, porque leemos artículos de diario por ejemplo”.

Estudiante 5 (4º año):

“Leemos en la mayoría. También leer diferentes artículos y a partir de allí había que responder a distintas preguntas relacionadas con el concepto de ciudadanía que presentaban los autores”.

Estudiante 11 (2º año):

“Leemos para las clases, entonces nos dicen que en función del programa para la siguiente clase vayan leyendo y eso se va trabajando durante las diferentes clases, o nos dan ensayos o conferencias y nosotros los traemos leídos y después en clase se debate sobre ese tema, se hace algún análisis”.

O bien leen para la elaboración de diferentes trabajos de evaluación:

Estudiante 9 (2º año):

“Cuando hemos tenido que presentar un trabajo, antes de una clase puntual para introducirnos en el tema y particularmente siempre tengo la costumbre de leer antes para saber de qué se va a hablar”.

Estudiante 8 (4º año):

“Principalmente para hacer trabajos prácticos, por ejemplo, en una materia se plantea un tema y un trabajo práctico. Mucho es en relación con la práctica, como por ejemplo llevar esa lectura al algún caso práctico. Por ahí también uno tiene que justificar alguna práctica y entonces uno se basa en la lectura de materiales de alguna materia que ya vio, pero no necesariamente son materias de la práctica pero te han gustado”.

De esta manera, se puede inferir que la lectura ocupa un lugar fundamental posibilitando la construcción de nuevos conocimientos; “construcción [que] es posible por la interacción de un lector con el texto: la confrontación permanente de los contenidos con los conocimientos, le permite al sujeto establecer relaciones pertinentes, clarificar ideas, apropiarse de ellas e integrarlas en un marco de referencia (...)” (Lopez L. & Arcienegas, 2013, p. 2) y arribar a nuevos conocimientos.

En este sentido la lectura no sólo se convierte en un canal de acceso al conocimiento sino que se constituye en una herramienta para la reelaboración cognitiva.

En el marco de las prácticas de lectura, al preguntarles a los estudiantes cómo llevan a cabo estas lecturas y de qué manera es solicitada la lectura por parte de los profesores, ellos reponen así:

Estudiante 2 (3º año):

*” Nos dicen lean este material bibliográfico (...), o les subo al aula virtual (...). De esa manera, es lean. Así por ejemplo nos dicen la próxima clase es teórica, **traigan el material leído**, y así en clase nos dicen “cuál es la idea para vos que plantea el autor, o hagamos un afiche o un mapa conceptual (...)”.*

Estudiante 3 (3º año):

“Ellos siempre nos piden que leamos antes de venir a clase, es lo normal de la universidad. Nos dicen “lean estos capítulos por ejemplo que vamos a trabajarlo durante estos dos meses”.

Estudiante 11 (2º año):

“Leemos para las clases, entonces nos dicen que en función del programa para la siguiente clase vayan leyendo y eso se va trabajando durante las diferentes clases, o nos dan ensayos o conferencias y nosotros los traemos leídos y después en clase se debate sobre ese tema, se hace algún análisis”.

Se observa una gran coincidencia en las respuestas dada por el hecho de que las propuestas de los profesores se reducen a solicitar simplemente que “lean”, “lean para la próxima clase”. Frente a ello se profundiza la indagación preguntándoles concretamente si los profesores les brindan algún acompañamiento, o bien consignas que los orienten. Un grupo pequeño de estudiantes responde:

Estudiante 9 (2^o año):

*“No dan ninguna pauta, dejan el material y dicen para la próxima clase. Así **lean esto, no hay ninguna pauta a seguir**”.*

Estudiante 6 (1^o año):

*“**En algunos casos sí en otros no**. Son orales, por ejemplo, tienen que buscar tal cosa, nosotros anotamos, y a partir de allí tenemos que interpretarlo elaborando una opinión nuestra con respecto al autor, una opinión crítica no”.*

Estudiante 10 (2^o año):

No, nos mandan al muere, y eso es como fuerte principalmente cuando éstas en primer año lo donde la mayor decepción es no llegar a los textos a comprenderlos. Yo ya he transitado otras carreras entonces, varias, teatro, comunicación social pero no las terminé) y en ese tiempo he ido encontrándome con la lectura, pero la lectura académica tiene un lenguaje propio, y es difícil, muy difícil”.

Estudiante 11 (2^o año):

“No recuerdo, pero en realidad vamos a clase con la lectura del material que se va a tratar. En algunas materias de este cuatrimestre por ejemplo nos decían que para hacer tal actividad había que leer este material, entonces leíamos el material sabiendo que íbamos a tener que hacer una actividad”.

A través de estos fragmentos se observa que los estudiantes manifiestan una ausencia de acompañamiento por parte de los profesores al momento de enfrentar los materiales de lectura quedando bajo su responsabilidad la interpretación del material. Pero se identifica otro pequeño grupo de estudiantes quienes expresan que *algunas* materias ofrecen ciertas orientaciones:

Estudiante 8 (4^o año):

“Si esto depende de cada materia, porque son muy diferentes y los profesores también. Pero hay como diferentes modalidades. A veces se trabaja el texto en clase,

o bien te dicen vayan leyéndolo para la próxima clase o teniéndolo leído para el parcial, entonces uno ya anota cosas en los apuntes y más o menos va leyéndolo en función de esos ejes que el profesor te va marcando. Otras veces no, y te dicen que lo leas porque la próxima clase vamos a trabajarlo, entonces es simplemente léanlo”.

Estudiante 1 (3º año):

”La mayoría de los profes nos dan como una guía, la cual es escrita, por lo general la suben al aula virtual. Así nosotros leemos, y respondemos “a qué se refiere el autor con tal cosa”, es muy específico”.

Estudiante 4 (1º año):

“Son por ejemplo preguntas de los textos, por ejemplo qué decía Aristóteles del lenguaje, de la política; esto lo trabajamos en lectura y escritura. Siempre orientándonos”.

Estudiante 7 (1º año):

“Si, son escritas, las suben al aula virtual, pero nosotros no siempre las tenemos en cuenta, no las leemos, es por vagancia”.

Como puede observarse la lectura es una práctica habitual en todas las cátedras, pero por sus expresiones se llega a pensar que no representan prácticas que estén sostenida por propuestas didácticas de las cátedras, las cuales incentiven, motiven y acompañen a leer a sus estudiantes. Los estudiantes deben enfrentar los textos en muchos casos en soledad, sin orientaciones o pautas concretas, a fin de poder extraer la información pertinente y valiosa para cada profesor.

Esto puede interpretarse como un desconocimiento por parte de los profesores en relación a que la nueva forma en la que se les demanda leer a los estudiantes en la universidad debe ser enseñada por ellos como miembros de esa comunidad académica discursiva particular. Es decir es a ellos a quienes les “corresponde enseñar los modos específicos de leer (...)”; “(...) asignándoles espacios a esta prácticas en los programas y en las clases (...)” (Lopez L. & Arcienegas, 2013, p. 3).

Pero si bien se advierte en general esta realidad fue posible identificar de todos los relatos lo aportado por dos estudiantes quienes señalaron la existencia de algunas propuestas como el “círculo de lectura” y los acompañamientos brindados por la profesora del taller de lectura y escritura académica :

Estudiante 4 (1º año):

“Con la profesora D., ella es la que nos permitió entender algunos textos, ella nos decía léanlo varias veces y busquen las palabras que no entienden y así fui haciendo, porque las palabras tenían otros significados. También con la profesora Mayra en psicología que ella nos ayudó un montón, por ejemplo a través de filminas que elaboraba y nos presentaba a medida que desarrollaba la clase. Esto nos servía como para recordar”.

Estudiante 1 (3º año):

*“Lo que si estuvo interesante en una materia “educación popular”, es que la profe nos ofreció el “círculo de lecturas”, de estudios, que está buenísimo, que es una metodología, en la que son grupos pequeños, 8 máximo 15 personas que se juntan a leer un texto y hay diferentes roles esta la persona que va a presentar el texto, que tiene que haber tenido previamente una lectura profunda, la persona que registra y la secretaria y el mediador que es el que va coordinando la participación. Esto es hace poco, tres encuentros y **con mis compañeros decíamos era que es muy rico la lectura con otros, en grupo ya que por ahí surgían preguntas y otros no se las habían hecho o se las podían responder”.***

En relación a la presencia de las consignas los estudiantes agregaron que la presentación de las mismas evita el desconcierto, la desorientación, permite organizarse, brindan un marco que facilita y al mismo tiempo promueve la lectura:

Estudiante 3 (3º año):

*“Si, para mi, sí porque **te da como un marco para ir estudiando**. Porque si por ejemplo te dicen “lean”, te genera un dilema. En cambio, que te vayan diciendo todas las clases lean esto y lo charlamos, lo debatimos, nos ayuda una cantidad para poder entender, por ejemplo, palabras que no hemos visto, conceptos como para ir profundizándolos, y en el caso de los términos incorporarlos a nuestro vocabulario”.*

Estudiante 4 (1º año):

*“Me **ayudan a comprender**, porque en la vorágine de la clase cree que comprende todo y después cuando lo revisás, te encontrás con una palabra que no comprendés entonces te perdés”.*

Estudiante 7 (1º año):

“Si, sirven para saber por dónde focalizar la lectura, por eso cuando no las tengo me siento desorientada”.

Estudiante 9 (2º año):

“Yo creo que las consignas son importantes. Si porque normalmente la lectura en mi caso particular puede ser que haga como disparador de algunas otras cuestiones y que yo me voy abriendo, voy ramificando esa lectura y en realidad debo enfocarme en un tema particular. Por ahí creo que hay que enfocarlo porque para uno hay ciertas cuestiones que le parecen de importantes y pueden que no lo sean ”.

Estudiante 10 (2º año):

*“Si por lo menos **te orientan**, además que la mayoría de los alumnos que ingresan a esta carrera son adultos mayores de 30 años, no son tantos jóvenes recién salidos de la secundaria, tengo compañeras de 50 y que en algunos casos es la primera carrera entonces es como fuerte de repente encontrarse con todos esos textos”.*

Estudiante 11 (2º año):

*“Me parece importante por una cuestión de que hay textos que, aunque no sean complicados **siempre ir guiados o entender desde qué lugar se está leyendo**, también me parece que está bueno”.*

Estas expresiones ponen de relieve el papel fundamental que los estudiantes le otorgan a las consignas, reconociendo y valorando a las mismas en tanto “texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes ya que su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar” (Riestra, 2002, p. 3).

Saber por qué y para qué leer otorga sentido a la misma, motivando al estudiante a la construcción del significado del texto en función de los objetivos que se persiguen con la lectura; de lo contrario se producen desencuentros entre el estudiante y lo que los profesores esperan de la lectocomprensión de ellos o bien un escaso interés frente a la demanda de lectura. Esto queda claramente expresado en los siguientes estudiantes:

Estudiante 11 (2º año):

*“Me parece importante por una cuestión de que hay textos que, aunque no sean complicados **siempre ir guiados o entender desde qué lugar se está leyendo**, también*

*me parece que está bueno. A veces a mí me pasa que leo algo y después voy a clase y yo pensé que había entendido algo, pero me doy cuenta que **había entendido otra cosa, es decir diferente desde donde la profesora estaba planteándolo en la clase, es decir el profesor hizo hincapié en algunos conceptos que yo no los hice.** Por eso en algunos textos es importante contar con esas consignas, ya sea por ejemplo porque son muy largos y me parece que sí porque es para organizarte la lectura”.*

Estudiante 2 (3º año):

“Siento que no se qué hacer. En realidad, así nadie lee, si al otro día la profesora no indaga o le pregunta, vamos a ser realista, así nadie lee. El que realmente se sienta, si no te preguntan para que lo voy a leer. No lo lees”.

*“Además sino no me dan ninguna consigna sinceramente no lo leo, porque siento que hasta que me llegue el momento del parcial no lo leo, porque siento que me lo olvido. Si por ejemplo en quince días se que tengo el parcial recién me pongo a leerlo. Eso mal, está muy mal pero no me nace leerlo. **No lo tomo en serio”.***

De este modo si las consignas al “señalar los productos esperados (...)”; “(...) conforman un contrato que guían la [lectura]” (Vázquez, Jacok, Rosales, & Pelizza, 2006, p.3); en esta carrera la ausencia de ellas, como se percibe en algunas cátedras privan al estudiante de un “marco de referencia compartido” entre profesor y estudiante y desmotivan por lo tanto al estudiante a emprender el acercamiento a los textos. Frente a ello sería importante que estos profesores conocieran el valor dado por sus estudiantes a las consignas de lectura, a fin de acompañarlos en la adquisición de la competencia lectora en el ámbito universitario.

3.8.4. Dificultades en la lectura

Se les preguntó a los estudiantes si se les presentaban dificultades para realizar la lectura de los materiales de estudio, ante lo cual fue posible identificar diferentes problemáticas asociadas en un primer grupo por problemas para comprender lo que se lee frente a la complejidad de los textos y la novedad de los mismos. Dichas problemáticas están presentes en los relatos de todos los estudiantes, desde primer año a cuarto año de la carrera, no siendo privativo de ningún año en particular; aunque los mismos estudiantes señalan que esto progresivamente fue disminuyendo a partir de familiarizarse con los géneros discursivos de la universidad. Pero también agregan las dificultades en la interpretación de las consignas de trabajo:

Estudiante 1 (3^o año):

*“Cuando comencé la carrera, tal vez **me costaba interpretar una consigna**, me afligía mucho. Leía tres veces la pregunta, y me decía cómo puede ser. Con esto no quiero decir que se una falencia del secundario, pero a mí particularmente me pasaba eso. **Me costaba entender mucho una consigna, tenía que volver a leerla, releerla. Después bueno con el transcurso de los años, es como que siento que he ido mejorando eso. Si es cierto que a la lectura hay que dedicarle tiempo, hay que sentarse y si es cierto que si una materia o un texto que te propone no te gusta, la lectura se hace más densa la lectura. Pero también cuando la lectura viene con esa bajada de responder a un cuestionario y demás, si por ahí es más denso”**”.*

Estudiante 4 (1^o año):

*“**Me costó encontrarme, es decir qué estoy leyendo, de qué se trata? Volver a leer, Volver a leer, Volver a leer, fue una constante, volver a repetir y concentrarme y poder entenderlo y hablarlo con otros compañeros que había entendido. Y ahora en la segunda parte de la misma materia son textos bastante complicados”**”.*

Estudiante 7 (1^o año):

*“Yo no tengo problemas, pero por momentos **para interpretar las consignas**, por eso tengo que leer una y otra vez y cuando trabajamos en grupos más”*”.

Estudiante 9 (2^o año):

*“Los **más jóvenes no acatan y no interpretan consignas**, que creo que es por falta de lectura, falta criterio. Por ejemplo, una pregunta que no está perfectamente formulada es como que los saca del eje, ante la duda no buscan, no responden”*”.

“Así en un parcial los jóvenes leen las consignas e inmediatamente pregunta que hay que hacer. No tienen una comprensión de texto””.

Estudiante 10 (2^o año):

*“**Me fue difícil a mí**, pero había personas que se encontraban con textos que nunca en su vida habían leído y es fuerte, inaccesibles, no tenían las herramientas para poderlos entenderlos y comprender determinados textos”*”.

Estudiante 8 (1^o año):

*“A nivel general de la existencia de esas **dificultades de falta de comprensión de textos, de lectura y a veces de consignas, les cuesta mucho**”.*

Estudiante (1^o año):

“Lo que pasa que yo terminé mi secundario en 1998, o sea hace 20 años y puede ser a lo mejor que la parte de comprensión me resulta más difícil”.

Y un segundo grupo que expresó que las dificultades corresponden, por un lado, a la falta de hábito para la lectura, por ser de edad más avanzada y comenzar recién estudios universitarios y por otro lado, la escasa disponibilidad de tiempo, atribuida al trabajo, o bien por la gran cantidad de materias que poseen por año lo cual hace “imposible” estar al día. En relación a estas dificultades también consideran, como una manera de asumir cierta responsabilidad, que no dedican el tiempo suficiente a la lectura y a veces lo hacen sólo porque serán evaluados (parcial, trabajo práctico) o porque los profesores los indagarán en clase.

Estudiante 6 (1^o año):

“Primero el hábito porque cuando yo terminé el secundario no adquirí la base para la lectura, y si bien leíamos y hacíamos algún resumen no era nada más que eso. Y también los tiempos, porque como yo trabajo por mi cuenta a veces ese tiempo que uno que uno utiliza para trabajar lo podría dedicar a leer”.

Estudiante 10 (2^o año):

“Yo creo más que todo la disponibilidad de tiempo, pero porque la carga horaria es intensa, porque tenemos también muchas materias, por ejemplo, o en primer año tuvimos 10 materias, 8 anuales y teóricas y dos cuatrimestrales. Eso es una barbaridad, no hay forma de llevar al día la lectura de todas las materias, con la cantidad de material que teníamos y llevarlo al día. Yo, por ejemplo, trabajo entonces el venir acá trabajar, es como mucho tiempo”.

Estudiante 11 (2^o año):

“En mi caso creo que no tengo mucho el hábito de ir con la lectura, a veces llego ahí a último momento con todo; por eso es que pienso que si tuviera el hábito sería todo más tranquilo y segundo que creo que en la comprensión sería hasta más organizada, porque una cosa es leer todo de un tirón que ir leyéndolo de manera

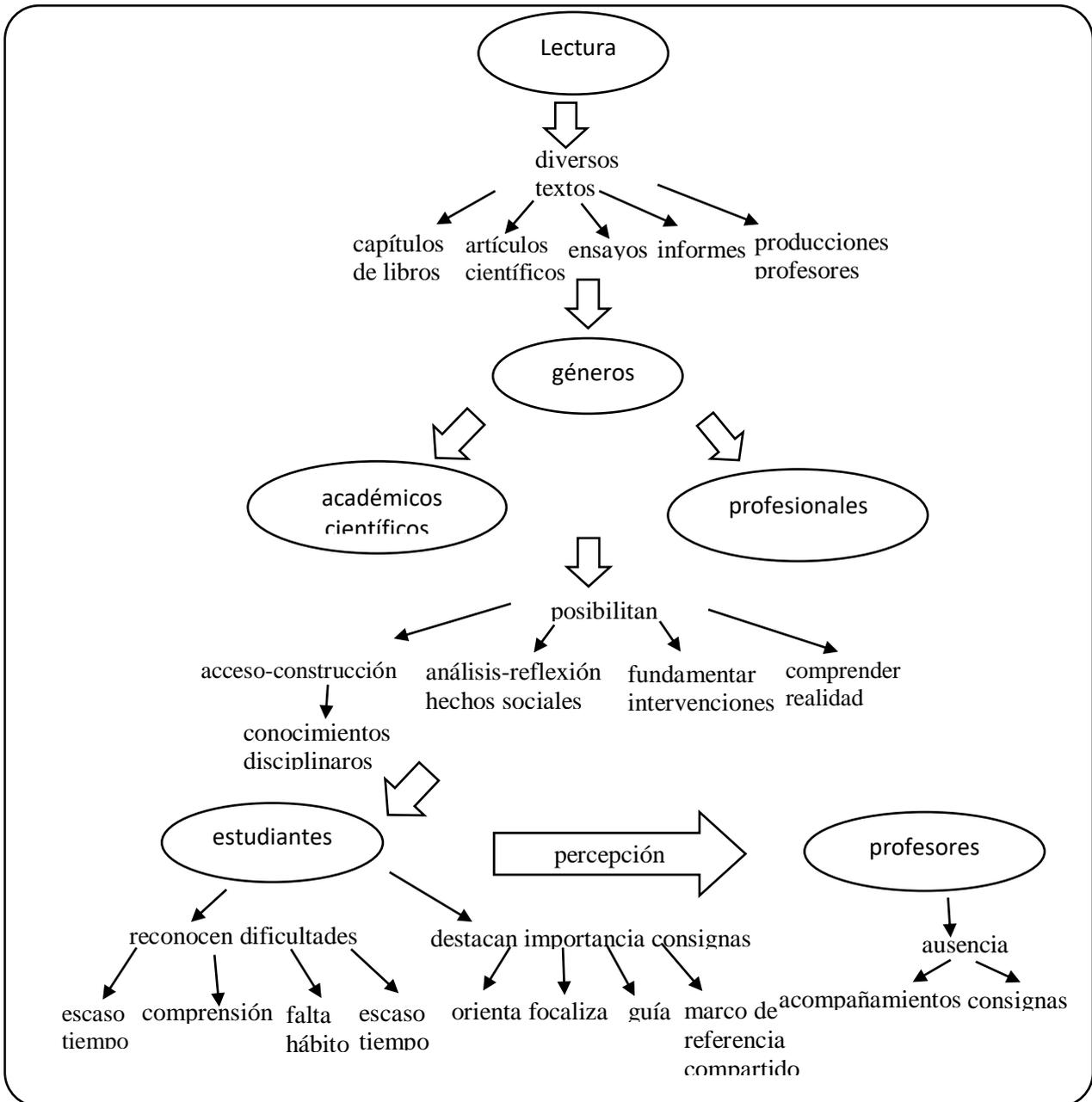
pausada, porque me ha pasado que cuando lo voy leyendo pausado y haciendo resúmenes, es distinto el nivel de análisis que voy haciendo. Creo que depende la materia y las ganas de ponerte a leer”.

Las dificultades que estos estudiantes experimentan y reconocen poseer, ponen de manifiesto su “encuentro y desencuentro” (Vélez G. , 2005, p. 1) con la cultura académica; cultura caracterizada por su complejidad y alta especialización según los campos de estudio. Es en este encuentro que se les solicita a estos estudiantes la lectura de diversos textos académicos-científicos; textos a través de los cuales esta comunidad transmite sus producciones.

Frente a ello y a pesar de ser lectores y haber desarrollado la competencia lectora aparecen dificultades para leer y comprender. Al decir de Carlino “las dificultades son inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo” (2005, p. 23). En este sentido los estudiantes de esta carrera al iniciarse y formarse en la lectura como pedagogos sociales experimentan problemas, que son propios de todo proceso de aprendizaje de algo nuevo. Estos nuevos textos los desafían y “pueden convertirse en barreras insalvables sino cuentan con [profesores] que los ayuden a atravesarlas” (Carlino, 2005, p. 70).

Por lo tanto inaugurar un proceso formativo como pedagogos sociales, implica que estos estudiantes universitarios deban aprender a leer en un ámbito distinto al que venían transitando, ya que la lectura en este nuevo contexto se transforma en una competencia fundamental para aprender.

Gráfico N^o 4. Síntesis interpretativa de las prácticas de lectura.



3.9. Prácticas de escritura que realizan los estudiantes

La escritura académica en la universidad posee características y significados diversos. Ésta supone escribir diferentes textos, los cuales el estudiante debe “[aprender] y al mismo tiempo practicarlos. Así el discurso académico no es simplemente vehículo por donde transitan los saberes, sino que es un instrumento de construcción del conocimiento (...)” (Camps & Castelló Badía, 2013).

En este marco es que se analiza la escritura que los estudiantes realizan en las diferentes cátedras, para lo cual se elaboraron las siguientes categorías:

Tabla N°3 Categorías de análisis de las prácticas de escritura

<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>
Escribiendo en las cátedras	Instancias en las que les solicitan escribir, tipos de escritos y acompañamientos por parte de profesores para la elaboración de los escritos
“ <i>Queda como legado</i> ”	Valoración atribuida a la escritura por parte de los estudiantes
“ <i>Parece que les entra por los ojos</i> ” ²⁷	Percepción de los criterios que los profesores utilizan en la evaluación de los escritos que les solicitan elaborar
Dificultades en la escritura	Dificultades que experimentan en la elaboración de los escritos solicitados en las diferentes cátedras

3.9.1. *Escribiendo en las cátedras*

En la carrera de pedagogía social los estudiantes relatan que sus profesores les solicitan la producción de diferentes trabajos escritos, los cuales en su mayoría responden a demandas evaluativas (trabajos prácticos, parciales, instancias de evaluación final integradoras (IEF). Al decir de Progano la escritura que [desarrollan] estos estudiantes [no] llega a ser una experiencia, es decir algo que acontece, [sino] simplemente son tareas hechas para cumplir con el profesor o para obtener una calificación” (2010, p. 59 - 60):

²⁷ Las comillas corresponden a expresiones concretas de un estudiante

Estudiante 1 (3º año):

“Nos piden más que nada muchos ensayos, informes de las prácticas, elaborar diagnósticos”.

Estudiante 2 (3º año):

“Cuando tenemos que presentar un trabajo práctico por ejemplo, en instancias evaluativas. Todos los ensayos que hemos hechos fueron con una nota. Esto te lleva a hacerlo si o si, sepa o no escribir, lea o no, lo tengo que hacer, porque tiene nota”.
Para ponerme una nota. No tuve oportunidad de escribir que no sea para ponerme la nota

“La de este año que nos hicieron hacer una relatoría con respecto a cómo mirábamos al sujeto, cómo nos posicionábamos y en qué áreas nos ubicaríamos a futuro como pedagogos sociales, licenciados”

Estudiante 4 (1º año):

“Son todas instancias de evaluación”.

“Por ejemplo la monografía se la tenemos que entregar a la profesora”.

Nos has pedido monografías, ahora tenemos que hacer un informe de las prácticas que hicimos, pero en sí otra cosa no. En pedagogía por ejemplo hicimos un trabajo práctico a partir de cuatro autores, haciendo una introducción propia y después relacionar los autores qué dice uno, que dice el otro y hacer una conclusión”.

Estudiante 7 (1º año):

“Mapas conceptuales, registros de campo, entrevistas”.

Estudiante 9 (2º año):

“Siempre hay instancias en la que los profesores piden escritos, por ahí es como para fijar conceptos, para articular conceptos también. Son en instancias evaluativas, en clase en trabajos en la clase. Nuestras materias son muy de debates, de puestas de común y muchos trabajos que se hacen para cerrar un ciclo. Trabajos integradores, por ejemplo, IEFI”.

Estudiante 10 (2º año):

*“En parciales, que también tienen su complejidad, principalmente los de contextos que son bien teóricos y los de filosofía también, también en práctica en los **informes situacionales** que tienen toda una forma específica de realizarlo, **ensayos**, en lectura y **escritura reseñas**”.*

Estudiante 5 (4º año):

“Solicitan realizar tareas de escritura: En la IEFI, parciales y trabajos prácticos”.

Estudiante 8 (4º año):

*“Escribimos todo el tiempo, eso es algo que está bueno, en esta carrera **estás haciendo todo el tiempo trabajos prácticos**. Aunque **generalmente en instancias de evaluación**, ya sean trabajos prácticos o finales, o IEFI”.*

Lo que se observa entonces es que estos “escritos que presentan los estudiantes son realizados fuera del aula. Esto tiene la desventaja de la ausencia del acompañamiento (por no decir “control”) del proceso. Se le revisa el producto y no el proceso” (Giraldo Giraldo, 2015, p. 45).

Sólo en dos casos aparece expresado que la escritura además de estar presente en evaluaciones aparece en otras instancias:

Estudiante 9 (2º año):

*“En sociología **trabajamos mucho en esto de leer textos o ver películas articulándolas con textos y hacer una conclusión**”.*

Estudiante 11 (2º año):

*“Fueron de evaluación, pero por ejemplo escribimos en otras instancias que no son de evaluación como en el caso de las prácticas, donde nos hacen recolectar datos de campo (**registros de campo**) y eso no se evalúa, pero entiendo que esos datos son los que nos permiten hacer el análisis para el informe, el cual que si se evalúa. o en el análisis que te contaba de la película, en el cual hicimos todo un informe desde lo teórico y la película”.*

Estudiante 1 (3º año):

“Fue una de este año, que fue un ensayo, que tuvimos que escribir qué perspectiva de sujeto teníamos, cuál era el rol de la pedagoga social”.

Así la escritura aparece generalmente sólo en las instancias evaluativas, como requisito para aprobar, lo cual lleva a pensar que la misma queda reducida a un simple control del conocimiento adquirido por el estudiante, es decir a momentos en los que los estudiantes deben “demostrar lo aprendido. Para estos estudiantes escribir [consistiría] en transcribir fielmente a un texto la información adquirida en la lectura” (Peña Barrera, 2010).

Los textos que escriben consisten en una variedad, la cuales están representados por: ensayos, monografías, informe de práctica, reseñas, registros de campo. Es decir que “escriben fundamentalmente textos que corresponden a géneros académicos-científicos (...)” “(...) discursos en lo que transita todo el conocimiento y la ciencia” (Castillo E, 2012).

Así mismo se identifican otros tipos de producciones textuales de menor envergadura, como por ejemplo: síntesis explicativas, mapas conceptuales, respuestas a guías de preguntas. Mediante éstas los estudiantes arriban a sistematizaciones y organizaciones de la información como formas previas a la elaboración de los escritos de mayor complejidad. Al decir de Carlino éstos estarían representando procesos de “escritura privada”, que suponen los primeros registros a manera de borradores, hojas de ruta, que posteriormente fruto de procesos de revisión y evaluación ajustándose a las reglas de la lengua escrita lograrán arribar a la “escritura pública” (Carlino, 2006, p. 12).

También se les preguntó a los estudiantes qué tipo de escritos fueron de su preferencia elaborar y cuáles no o bien les resultaron de gran complejidad. Frente a ello respondieron:

Estudiante 1 (3^o año):

*“El que me gustó fue una de este año, que fue un ensayo, que tuvimos que escribir que perspectiva de sujeto teníamos, cuál era el rol de la pedagoga social. Me gustó tanto que lo he seguido usando para otras situaciones, me guío de ese para realizar nuevos. Y me gustó porque pude ver cómo en el transcurso de estos años hubo en mí una transformación, que la pude ver reflejada en ese ensayo. Porque si yo agarro un ensayo de primer año es nada que ver, era nada que ver, entonces me gustó ver cómo había tomada cosas de autores que me habían gustado mucho. **Fue interesante la propuesta**”.*

“Me gustaría mucho producciones personales, como cosa que uno ha ido construyendo a lo largo de la carrera, cosas propias, las experiencias, de conocimiento”.

Estudiante 2 (3^o año):

*“Este año que **nos hicieron hacer una relatoría** con respecto a cómo mirábamos al sujeto, cómo nos posicionábamos y en qué áreas nos ubicaríamos a futuro como pedagogos sociales, licenciados. **Eso fue muy bueno porque nos dieron lugar a poner lo que nosotros pensábamos, lo que yo pensaba, lo que yo veía y así sacarme un poco los autores de encima.** Que por más que te tiene que acompañar porque son herramientas, pero ya estamos próximas a recibirnos y ahora lo que vale es lo de uno. **Era algo propio**”.*

*“En realidad **me gustaría realizar una investigación propia de cómo yo me posiciono frente a una práctica** o cómo yo me posiciono desde un material teórico frente a la práctica. Una investigación propia de cada uno, yo creo que nunca la hacemos desde nosotros, siempre es con otro, desde otro”.*

Estudiante 9 (2^o año):

*“Bueno **un trabajo en lectura y escritura, era una reseña, me gustó hacerla** porque era narrativa y descriptiva y por el tema. Mi interés la temática básicamente”.*

Estudiante 11 (2^o año):

“Todas me han gustado porque generalmente son en grupos y nosotros siempre tenemos el mismo grupo y nos entendemos muy bien. Vamos creando y pensando juntas y lo vamos escribiendo, casi siempre me gusta lo que materializamos”.

Estudiante 5 (4^o año):

“Me gustó hacer el ensayo, porque si bien desde mi propia perspectiva, es como el que me siento más libre, me permite posicionarme en relación a la perspectiva de un futuro profesional”.

Estudiante 7 (1^o año):

*“Capaz **me gustaría que me pidieran, pero sin que lo evalúen**, sobre un tema que nos interese a nosotros particularmente y no evaluar”.*

Estudiante 8 (4^o año):

*“En dos tres materias nos pidieron hacer un ensayo de pedagogía social como hay muy poco escrito de la pedagogía social acá en la Argentina, **eso me gustó porque era***

*un ensayo de uno, de nuestro recorrido y ahí vos tomás lo que quieras, vos podés tomar todo lo visto en las diferentes materias hasta el año que has cursado, vos tenés que elegir de lo visto en las diferentes materias, que es lo que seleccionás, que es lo que más te gustó y eso estuvo bueno. Incluso en algunas materias nos hicieron ver el ensayo de otro compañero y eso estuvo bueno, porque ahí veías la impronta de cada compañero, por ahí uno había tomado mucho de una materia, yo por ejemplo de otra, porque a mí psicología social siempre me gustó, otra la había hecho muy histórico. **Me pareció muy bueno, muy creativo**”.*

En relación a sus preferencias se observan que los ensayos, relatorías aparecen como las producciones que los estudiantes han escrito con “placer”, explicando que son géneros que les permiten tomar un posicionamiento personal y de futuro profesional, donde las voz de ellos como escritores aparece por sobre la de los autores de textos que ellos han leído.

Es importante incluir dentro de este análisis lo expresado por un estudiante de primer año una vez finalizada la entrevista. Se recupera porque se considera que posee un gran valor para pensar en la inclusión de las experiencias personales en el trabajo aúlico:

Estudiante 6 (1º año):

*“Me gustaría que **me pidieran escribir lo de la vida real**, lo que se vive hoy en día, cómo se comportan los seres humanos hoy en día”.*

*“Yo veo que la facultad debe abrirse, para que las personas encuentren acá nuevos camino, un nuevo desafío, porque esto te va servir para el día de mañana. **Yo te digo que afuera en la calle hay muchas cosas lindas que tiene, pero también la facultad te enseña más cosas todavía. Lo que la calle te da, la facultad no te lo da, los libros no te lo dan; y la misma facultad a veces no te da lo que la calle te da que es la empatía con la gente. Hay muchos que se reciben y no conocen lo que es en realidad la calle, conocer lo que es en realidad la otra persona, conocen muchos libros.***

Se reciben de médicos y saben lo que los libros les dicen, pero no saben cosas como “cómo le va al paciente “, no saben del paciente. Porque la ven a la persona como un número, y no son un número, somos personas.

Por eso el libro que estoy escribiendo es el testimonio de todas las personas con las que interactúo a través de la venta de mis productos. Porque es algo raro lo que me pasa con la gente, porque antes de hacer la venta la gente me cuenta lo que le ha pasado ese día, o sus preocupaciones y al final me dice que vendés. Y me dicen gracias por escucharme, yo tengo que escucharlos como un psicólogo, entonces esas

cosas que me han pasado o yo he visto son las que registro en mi libro. Por eso se llama “Aprendiendo a vivir”. Y yo he pensado a partir de este libro hacer mi tesis”.

En este estudiante se visualiza un importante recorrido de vida previa al ingreso a la universidad, con ricas experiencias que serían fundamentales de recuperar a fin de promover prácticas de escritura contextualizadas a partir de las experiencias profesionales o pre-profesionales que éstos poseen a su ingreso a la universidad.

Al decir de Giraldo la escritura para este estudiante:

Es un medio para aprender o para dar sentido a la existencia. (...) es una manera de existir, de construir y reconstruir el mundo propio. (...) (...) tiene efectos en los pensamientos y sentimientos de quien la emite. En ese sentido, la escritura descubre el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos. (2015, p. 42).

Es decir que “la escritura se constituye en una [vía] de acceso a la información y al conocimiento, y contribuye a la creación y producción de la subjetividad (...)” (Cisnero & Vega, 2013, p. 23); así a través de la escritura el sujeto se construye a sí mismo para comunicar sus diferentes experiencias de vida a los otros. Por lo tanto, de lo que se trata es de generar propuestas de escritura que “[abran] espacios en los que acontezca la experiencia, en los que tenga lugar el deseo real de leer y escribir -y no solamente el de lograr los objetivos pedidos- (...)”. (Progano, 2010, pp. 60-61).

Frente a ello se hace necesario que los profesores de esta carrera conozcan estas apreciaciones de sus estudiantes a fin de promover prácticas de escritura desde las inquietudes de éstos, desde sus subjetividades; contribuyendo a la construcción de personalidades autónomas que logren comunicar sus experiencias, ideas, sentimientos.

Por otro lado los estudiantes demuestran poco interés por otros tipos de textos donde consideran que deben “ceñirse con mayor exactitud” a las ideas de los autores y referenciarlos; expresándolo de esta manera:

Estudiante 1 (3^o año):

“No me gustó: Puede ser un informe de práctica, que en realidad eran demasiadas cosas en muy poco tiempo, como de repente se subió al aula virtual un sábado la consigna y había que presentarlo el martes. No me sentí cómoda para nada, sentí que no tenía tiempo, que había cosas que no entendía. Era tanto lo que tenía que buscar, que busqué un poco de cada cosa y realmente no me acuerdo que escribí”.

Estudiante 9 (2º año):

*“Lo que me hace que algo **no me guste es cuando no tengo el tiempo suficiente para hacerlo, con poco margen, justamente porque me***

Estudiante 11 (2º año):

***No me gustó:** “Por ejemplo ... nos han dado guías de preguntas no para entregar sino para hacer y no las hice porque preferí tomar el texto y resumirlo”.*

Estudiante 5 (4º año):

*“La monografía, **no se sí no me gustó, pero esto de cómo lo dice tal o cual autor, poner la cita y no cometer plagio. Es muy controlado, se trata de uno o varios autores y queda en eso”.***

Estudiante 8 (4º año):

*“La verdad que no recuerdo, pero si se, que **no me gusta escribir mucho una monografía, porque lo veo como muy cerrado, porque a veces te piden tal tema, muy puntual que no veo que se pueda dialogar con el autor. O trabajos que te pidan que digas tal concepto de tal autor, muy puntual no me gustan. O por ejemplo que exprese la idea de tal autor y la relaciones con la pedagogía social, con algún caso práctico como por ejemplo que diría tal autor de tal cosa, de tal tema. Hasta no han hecho hacer resúmenes, síntesis, que está bueno en primer año, como para diferenciar lo que es un resumen de una síntesis y tenerlo claro pero en el marco de lo que sería técnicas de estudio, así puntuales nada más, después ya no porque de producción no tiene nada”.***

De todos modos sería importante que ellos puedan tomar conciencia que los “ géneros que se producen a partir de las prácticas académicas circulan según ciertas convenciones que regulan y pautan el funcionamiento de [cada] comunidad discursiva”. En este sentido, los discursos se ordenan siguiendo ciertas prescripciones, ciertas normas (...)” (Escalarea & Bonnet, 2014, p.), las cuales no pueden ser desconocidas y por lo tanto deben ser adquiridas en esta etapa de formación.

Cabe señalar que la producción de estos textos académicos implica competencias discursivas y comunicativas al igual que procesos cognitivos específicos. Es por ello que “los [profesores] debe ocuparse desde el ingreso y durante el transcurso del estudiante en las aulas de la enseñanza de saberes y procesos específicos involucrados en la escritura de los textos

académicos” (Roa Rodriguez, 2014, p. 75). Partiendo de esta idea es que se indagó a los estudiantes con respecto a la existencia de consignas y espacios de acompañamiento que les brindan sus profesores a fin de arribar a la elaboración de los diferentes escritos que deben presentar.

Estudiante 1 (3º año):

“Las consignas son escritas siempre, se sube al aula virtual la consigna, así por ejemplo te dicen cuántas páginas tenés que escribir, el tiempo. Pero si, siempre son consignas escritas. O por ahí la profe las deja en el aula”.

“Si, así por ejemplo las normas APA siempre están presentes, o nos piden no más de dos hojas o hace poco en una relatoría nos pedían por ejemplo 15 hojas”.

“Pero acompañamientos hasta ahora no hemos tenido esa experiencia, de hecho, a veces tratamos de reunir dudas para preguntar en clase al profesor. Porque a veces no entendemos las consignas, por ejemplo, qué se refiere con relevamiento, con qué hacerlo. Entonces juntamos las dudas y se las preguntamos. Pero si, lo que pasa es que a veces no nos sentimos acompañados”.

Estudiante 2 (3º año):

“Depende la cátedra, hay algunos que sí, por ejemplo A. V., ella sí te tiene que corregir, ella corrige muchas veces y a veces uno dice siempre te corrige, pero ella es la que más herramientas te da a la hora de escribir porque te lo corrige desde el posicionamiento que vos tenés, más allá de las normas APA y todo lo que lo implique un informe. Te corrige cosas que realmente las aprendés, o las aprendés”.

Si porque siempre necesito alguna herramienta. La materia de A. V. te da las herramientas para armar un informe, para armar un marco institucional, para armar un plan de acción. Así si estás haciendo la práctica y necesitás hacer un informe y entonces lo sacás de esta materia. Así fue con sus dos materias. Fue importante para saber armar un informe, un ensayo, desde cómo hacer la carátula. Ella acompaña cada proceso y no sólo de esos escritos sino también cómo hacer una exposición oral, está constantemente subiendo material. Hace powerpoint, todas esas cosas para refrescar más esas idas que no te han quedado claras y así eso te cierran”.

Estudiante 6 (1º año):

“Nos piden y nos corrigen, pero en otros sí nos acompañan, como por ejemplo en antropología”.

Estudiante 4 (1^º año):

“En general todos los profesores nos dan consignas, por ejemplo, ahora tenemos en la práctica que hacer un informe de nuestras observaciones en el lugar que nos ha tocado hacerlas.”

“Siempre orientándonos. De hecho, en lectura y escritura estamos haciendo una monografía, para la cual la profesora no ha dado algunas consignas que está en su material de cátedra, su cuadernillo. Por ejemplo, la monografía se la tenemos que entregar a la profesora, en el caso de la práctica nos acaban de dar las consignas para trabajarlas la próxima clase, van a explicar qué vamos a tener que elaborar y qué parte hacemos en clase y que parte en nuestra casa”

“Tenemos a través del aula virtual, a través de mensajería interna todo lo que necesitemos consultarle”.

“Importante esos espacios de acompañamiento: sí por supuesto porque me aporta información para no cometer errores, porque yo tengo ser consciente con quién voy a trabajar, que va a ser una persona. Que me preparen para no cometer una mala praxis”.

Estudiante 9 (2^º año):

“Consignas... en el caso de la profe de lectura y escritura si, pero el resto de los profes no”.

Estudiante 10 (2^º año):

“Las consignas son orales, pero si en realidad no nos explican cómo hacerlo por lo que siempre nos tenemos remitimos a lectura y escritura. Porque por ejemplo si tenés que hacer un ensayo no te dicen cómo hacer un ensayo, te piden directamente”.

“Son importante porque son formas de escrituras específicas, que no utilizamos cotidianamente no es que estamos en nuestra vida escribiendo ensayos, es algo que se aprende en la universidad. Son formas de escritura diferentes a las cotidianas y que por lo tanto necesitás”.

Estudiante 11 (2^º año):

“Algunas veces sí porque me guían para saber por dónde arrancar y desde donde arrancar, porque al ser casi siempre el grupo capaz que yo lo entendí de una forma pero mi compañero no”.

Estudiante 8 (4º año):

*“Algunos profesores se acompañan y supervisan puede ser que sí. Pero la realidad es que nosotros como alumnos no los tomamos tanto a esos espacios porque realmente estamos muy al día a día, para mañana un trabajo, para pasado mañana otro, y así son muy pocas las alumnas que van haciendo los trabajos con ese proceso, es más tiene que estar un poco pautado por los profesores, por ejemplo, la primera entrega es al día y el profesor te devuelve y la segunda entrega es tal día. Así si hay un proceso y está bueno. Lo otro es como realmente como **una crítica a nosotras mismas como alumnas que no los tomamos** y muchas veces, porque tenemos mucha confianza con el profesor le decimos no lo hice te lo puedo mandar por mail y me lo revisa. En realidad, es hasta el último momento y por ahí hay algunos compañeros que lo desapruaban y tienen entonces otra posibilidad y lo revisan y se lo vuelven a entregar al profesor para que se los corrija”*

“Si están buenos porque a través de ellos es como otra mirada, porque uno a veces lee un texto o está pensando... por lo menos a mí me pasa yo leo el texto y leo la consigna y ya estoy pensando la estructura de lo que voy a escribir y está bueno. Yo por ejemplo me hago un esquema y ya se de que voy a hablar. Pero de repente viene un profesor y te dice tal cosa y te das cuenta que el profesor te muestra otra distinta y vos decía que buena, a pesar de que yo me había encaminado por ahí, está bueno otra mirada. Por ahí te proponen análisis desde otros puntos de vistas que uno no vió”.

A partir de estos extensos relatos de los estudiantes se pone de manifiesto que la solicitud de los escritos por parte de los profesores se realiza a través de la presentación de consignas orales o bien escritas, utilizando como complemento la presentación por aula virtual en algunos casos. No todos explican las consignas lo cual genera en algunos estudiantes desconcierto o bien desorientación, como tampoco existen instancias de acompañamientos sistemáticos en todas las cátedras, esto varía según cada cátedra. Pero ellos advierten que las consignas al igual que la posibilidad de contar con acompañamientos por parte de sus profesores es muy valioso ya que guían, van marcando un rumbo al proceso de elaboración y posibilitan realizar correcciones sobre la marcha y arribar a la presentación final cumpliendo con los objetivos de cada cátedra.

Por eso siguiendo a Pozo y Monereo, se trata de” guiar al estudiante para que se vaya apropiando paulatinamente de estrategias adecuadas a la solución de tareas específicas, mientras el [profesor] va cediendo el control tanto de los procesos mismos como de sus

resultados” (2009, p. 66), con la finalidad de que arriben paulatinamente a la autonomía en sus propios procesos de lectura. Por eso “no se trata de regalar la autonomía a los alumnos, de dejarles solos ante el problema, sino de ayudarles a conquistar o a merecer poco a poco esa autonomía.” (Pozo & Monereo, 2009, p. 66).

En función de ello se puede inferir además que algunos estudiantes dan cuenta de una concepción de la escritura como un proceso (Flower, L. & Hayes, 1996), al describir la existencia de momentos diferentes que implican la organización de ideas, la puesta en texto y la revisión; revisión que en muy pocos casos es asistida por los profesores, llegando sólo al final cuando el escrito es entregado. Así mismo los estudiantes destacan la importancia de la presencia de los profesores que “como especialistas de cada disciplina son los mejores que pueden trabajar con [ellos] sobre aquellos aspectos que inciden en la conformación de la identidad discursiva (...)” (Escalarea & Bonnet, 2014, p. 49). Los siguientes estudiantes lo enuncian claramente:

Estudiante 5 (4º año):

*“Si, depende, algunos explican oralmente. Depende por ejemplo en la práctica sí, pero en el resto uno escribe y luego le corrigen; **aunque sería importante poder compartir la experiencia con los profesores, que son los que escriben y podemos tomar de ellos aportes.** Más allá de la independencia que deberíamos llegar a tener, son momentos en los que los profesores deberían estar. Por ejemplo, yo creo que en primero y segundo es importante que estén los profesores y hacia tercero y cuarto deberíamos ir independizándonos, aunque creo que seguiríamos necesiéndolos”.*

*“Pero nos **cuesta distinguir entre los diferentes tipos, entre un ensayo y por ejemplo una monografía.** Por eso los buscamos en internet, y así cada uno lo hace en función de lo que entiende, pero después pasa que el profesor lo corrige en función de lo que él entiende qué es un ensayo. **Ellos creen que nosotros sabemos los diferentes tipos de formatos, porque ya tenemos aprobado el taller de lectura y escritura.** Creo que hay una desarticulación entre las diferentes materias. Ninguno pregunta que vimos en lectura y escritura”.*

Estudiante 10 (2º año):

*“Son importante porque **son formas de escrituras específicas, que no utilizamos cotidianamente** no es que estamos en nuestra vida escribiendo ensayos, es algo que se aprende en la universidad. **Son formas de escritura diferentes a las cotidianas y que por lo tanto necesitás**”.*

3.9.2. “Queda como legado”

Esta categoría al igual que otras anteriormente elaboradas surge a partir de expresiones de los propios estudiantes y en este caso hace referencia a la valoración atribuida a la escritura por parte de ellos. En relación al valor dado a la escritura los estudiantes relatan que la misma les permite registrar sus ideas, pensamientos, como así también compartir a través de los escritos experiencias y conocimientos entre ellos y con sus profesores. También explican que al escribir organizan, relacionan sus ideas, estructuran su pensamiento y de esta manera producen escritos que los llevan a ir desarrollando competencias necesarias para el futuro ejercicio profesional:

Estudiante 1 (3º año):

“Creo que a través de la escritura se transmiten conocimientos que pueden ser compartidos con los compañeros o los demás, también porque te ayuda a acomodar ideas, a ver cómo podés vincular, relacionar una cosa con otra. Por eso permite transmitir ideas, emociones que te despertó un texto, a mí particularmente me gusta mucho escribir”

“Le ayuda aprender porque.... Sí totalmente y de hecho en la escritura no se termina viendo reflejado la manera en la que habla también, los términos que usa, las expresiones”.

Estudiante 2 (3º año):

Es lo único y rico que te va a quedar, porque por más que vos estés en un momento lo que te queda es lo escrito. Es lo más rico de la carrera,. Por eso cuando seas un profesional y tengas una duda vas a volver a los libros. Lo que tenés escrito lo tenés”.

Estudiante 6 (1º año):

“Es importante escribir porque dejás asentado y dejás algo que no se puede borrar a diferencia de las palabras que se pierden. Lo escrito queda guardado como legado”.

Estudiante 7 (1º año):

“Es importante escribir en las diferentes materias para dejar registros y poder volver. Para compartir y que otros, por ejemplo, mis compañeros lo puedan leer”.

Estudiante 9 (2º año):

Es importante escribir en las materias porque es importante tener una autonomía en el pensamiento y poder plasmar eso que sabe en un papel. Además, es importante como una destreza que es necesario adquirir.

Estudiante 10 (2º año):

“Te ayuda a pensar más que todo. Por eso creo que te ayuda a tener una estructura de lo que pensás, de tu pensamiento y poder bajarlo, porque una cosa es hablar otra cosa totalmente diferente es escribir y es otro mundo que lo aprendés. Y a pesar de que algunas cosas me parecen tediosas creo que son un desafío, en ese sentido de que te permite estructurar lo que vos pensás de otra manera”.

Estudiante 11 (2º año):

“Escribir te ayuda a aprender, porque en el momento que te sentás a escribir, es porque te pusiste a reflexionar sobre alguna cuestión, entonces el escribirlo y plasmarlo te das cuenta que lo que escribiste es como que lo aprendiste también y después leer lo que vos escribiste también, ah!!”.

Estudiante 5 (4º año):

En principio permite registrar, a abrir nuevos campos de intervención, dar a conocer que es la pedagogía social. La escritura es también un ejercicio profesional que permite rever lo que uno en algún momento registra y después rever lo que escribió”.

Estudiante 8 (4º año):

“Es importante escribir en las diferentes materias porque escribir es un trabajo donde uno a diferencie del oral es como más personal, es como explicita eso que aprendiste, de ponerlo en palabras, de decir lo que estudié, lo que entendí, así lo organizo, lo relaciono”.

Como puede apreciarse las expresiones dan cuenta del potencial de la escritura como herramienta epistémica, es decir como “instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Miras M. , 2014, p. 67)

La escritura, según estos estudiantes se convierte en un instrumento para revisar, transformar, pensar y acrecentar el saber, posibilitando a través de las diferentes producciones

solicitadas exponer sus pensamientos, ideas a través de procesos de integración, relación y transformación de los conocimientos según determinadas exigencias.

También es importante señalar que los estudiantes expresan que la escritura les exige la “toma de distintas decisiones respecto a qué decir y cómo decirlo, en función de un conjunto de variables que tienen que ver con la situación comunicativa en la que el texto se [escribe]” (Castelló M. , 2009, p. 4 - 5), es decir que esto manifiesta la toma de conciencia por parte de ellos de los componentes de la “situación retórica” (Flower, L. & Hayes, 1996):

Estudiante 1 (3^o año):

“Me sirvió un montón, para poder organizarme, y es un desafío, pensando en lo que va a transmitir y a quién se lo va a transmitir. Yo pienso quién va a leer el texto, a quién se lo voy a escribir, cómo quiero que esa persona entienda lo que yo quiero transmitir”.

Estudiante 6 (1^o año):

*“Al escribir aprendí a pensar dos veces antes de decir las cosas, hay que buscar en punto intermedio, a que me voy a referir y a **quién voy a decírcelo**, para no herir la sensibilidad de la otra persona, que no moleste lo que yo escriba. **Se trata de tomar recaudos de lo que escribimos**”.*

Estudiante 5 (4^o año):

*“Al escribir aprendí en principio vocabulario, incorporé vocabulario, aprendí a expresarme de una forma, de manera científica, propia de las disciplinas. **Aprendí a pensar que hay un otro al cual va dirigido mi escrito, se trata de la circulación de ese escrito, y por lo tanto es un compromiso y una responsabilidad, ya que no se escribe para uno mismo**”.*

A continuación, se profundizó la indagación y se les preguntó qué es lo que habían aprendido a través de la escritura, a lo cual ellos respondieron:

Estudiante 2 (3^o año):

¿Ayuda a prender? Si por supuesto. Yo creo que siempre que uno hace un escrito siempre hay cosas para corregir, cuando lo tenés que volver a hacer en otra situación, en otra materia ya te queda el aprendizaje de que te equivocarse en algo y que hiciste bien algo, entonces tomás esas cosas. Por eso la escritura es aprendizaje

constante. Pero siempre tiene que estar en ejercicio, sino se pierde y volvéis a los mismos errores de siempre”.

Estudiante 7 (1º año):

“Aprendí las reglas de ortografía, a pensar, a organizar las ideas”

Estudiante 9 (2º año):

“Me parece que escribir te da la posibilidad de buscar las palabras adecuadas, no ser repetitivo en las palabras, usar sinónimos, ser ordenado, porque uno ordena las ideas al escribir como al hablar. Yo creo que escribir es organizar la información, poderla desarrollarla, y además ser mucho más referencial con respecto a un tema, un texto”.

Estudiante 1 (3º año):

“Aprendí a utilizar mejor los conectores, pero también te ayuda a ordenar cosa que tenés en tu cabeza, el pensamiento en sí y el conocimiento. También te amplía en vocabulario”.

Estudiante 11 (2º año):

“Aprendí primero a ordenar las ideas, que creo que es muy difícil porque uno quiere poner todo, pero después dice no puedo poner todo porque es mucho. También aprendés a pensar porque una idea te lleva a otra idea, así vas elaborando poniendo en diálogo ciertas cuestiones, yo con un autor”.

Estudiante 8 (4º año):

“A fundamentar un poco mejor, a no ser tan repetitiva, un poco más concreta. Baja a algo concreto muchos de esos pensamientos que vos te los sacás de esa nube, que están ahí y a partir de ahí seguís el proceso. Mí me gusta mucho la escritura tiene mucho de personal, con la creatividad, con la posibilidad de expresarte, con animarte a escribir, porque a veces frente a un texto no sabes que seleccionar, que ideas extraer, te tenés que animar a usar otras palabras y eso refleja un proceso personal de uno, encontrarse uno con su escritura”.

Estos fragmentos continúan destacando el papel fundamental de la escritura y revalorizando su papel como promotora de procesos cognitivos de complejidad. Junto a estas

apreciaciones se agregan otras que buscaron indagar si la escritura era importante para su futuro ejercicio profesional y en qué medida los escritos elaborados durante su formación guardan relación con los géneros profesionales del pedagogo social. Así los estudiantes respondieron que a futuro necesitarán de la escritura para la presentación de informes de su práctica profesional, ya sea de diagnósticos o a nivel de proyectos de intervención o bien en instancias de investigación ya que como licenciados podrán realizar investigaciones en el campo:

Estudiante 2 (3^o año):

“Si claro que vamos a necesitar escribir, en Las prácticas, buenos ya no van a ser prácticas sino ejercicio de la profesión y voy a necesitar registrar los hechos, en cada situación de cada grupo, sujeto. Y para eso tenés que saber escribir sino no podés organizar, ordenar tu manera de trabajar. La escritura tiene que estar siempre

“Los escritos que hemos venido realizando tienen relación con el campo de la pedagogía social, porque cuando hemos estado escribiendo siempre lo hacemos posicionándonos como pedagogos sociales”.

Estudiante 7 (1^o año):

“Si, creo que si, y creo que en este primer año la materia que nos acerca más a lo que serán los escritos que a futuro voy a tener que elaborar es la Práctica 1, por ejemplo, los registros de campo, los informes que tenemos que elaborar, que como te decía a futuro seguro voy a necesitar utilizar mucho la escritura, porque es necesario que quede registrado lo que voy viendo”.

Estudiante 9 (2^o año):

“Los escritos que tuve que elaborar si tienen relación con lo que tendré que escribir una vez que me reciba, desde las notas de campo en adelante, si. Por eso estamos trabajando mucho desde las prácticas con las notas de campo”.

Estudiante 10 (2^o año):

“A futuro vas a necesitar escribir: Si, porque por ejemplo a mí me gustaría investigar, pero antes de eso tengo que formarme, Si creo que sí y más que todo en la presentación de proyectos, en las instancias de hacer una evaluación de una institución”.

Estudiante 5 (4º año):

“En cualquier situación, es elemental poder registrar lo que pasa, lo que sucede. Nosotros trabajamos con personas, y ahí necesitamos elaborar por ejemplo informes que seguramente la institución nos solicitará presentar. Además, esos escritos sirven de autoevaluación de la práctica. A futuro vamos a necesitar elaborar informes situacionales, de diagnóstico”.

Pero también hay quienes consideraron que la escritura es fundamental en esta carrera ya que es un campo disciplinar en “construcción”, por lo que se hace necesario incorporar el hábito de escribir dejando registro de cada experiencia, o propuesta que contribuya a producir conocimientos propios hacia el interior del campo de la Pedagogía Social y de esta manera dar a conocer qué es la pedagogía social, qué hace un pedagogo social.

Estudiante 6 (1º año):

“Necesitaré escribir para dejar asentado diferentes momentos o circunstancias que se presenten, porque muchas veces cuando uno tiene que decir algo a veces se olvida, se borra en cambio lo que queda escrito no. Es fundamental para nuestra carrera la escritura, que quede registro”.

Estudiante 8 (4º año):

“Mucho tiene que ver con la carrera, pero creo que todas pero la nuestra principalmente tiene muy poco escrito entonces es muy necesario que uno sepa hacer informes precisos que den cuenta de lo que es la pedagogía social, porque sino por ahí se termina como confundiendo con otras disciplinas que no lo son o no se si se desdibuja el rol, porque está muy claro, pero no se trabaja, no se construye en fortalecer cuál es el rol de la pedagogía, que hace uno en la práctica, entonces me parece que es muy importante. Además, en la práctica donde uno vaya a trabajar es importante dejar como escrito, explicitado esas cosas que tiene que ver con la particularidad de tu carrera y después en el ámbito de la investigación, como ahora es una licenciatura te abre el camino para investigar y me parece que muy bueno y que es necesario sobre todo en esta carrera que es muy nueva saber investigar y tener claro como dejar registrado que está diciendo la pedagogía social, fundamentar el rol.

3.9.3. “Parece que les entra por los ojos”

Con respecto a lo que evalúan los profesores de sus escritos, es posible identificar dos posiciones diferentes por parte de los estudiantes, una de ellas en la cual consideran que sus profesores se detienen a mirar y corregir aspectos formales de presentación: incorporación de normas APA, tipo de letra, márgenes, reglas ortográficas etc; de allí lo categórico de la respuesta de uno de los estudiantes al expresar parece “que les entran por los ojos”. Así se observan sus apreciaciones:

Estudiante 1 (3º año):

*“Particularmente **siempre, siempre la ortografía y la redacción**, yo escucho que los profes se quejan, bueno no se quejan, pero dicen que corrigen la forma en que redactamos, cómo lo hacemos y demás”.*

Estudiante 2 (3º año):

*“Yo creo en **algunos casos porque no considero que en todos, que en lugar de fijarse la manera en que nos posicionamos frente a algo que se nos pide analizar, o dar una herramienta, o mirá podrías tomar otra teoría para pensarla, no es así; se fían en las normas APA, la coma. Por eso creo que se fijan más en esas situaciones que de hecho está perfecto porque las normas APA son fundamentales, pero también fíate lo que estamos escribiendo. Todas las correcciones son normas APA y yo no por eso no voy a ser profesional, Al contrario, dame herramientas para poder posicionarme en la práctica”.***

Estudiante 8 (4º año):

*“Sinceramente, muchas cosas pero **principalmente la formalidad, muchísimo, parece que les entra por los ojos lo que están por leer, que aquí hay también una crítica porque no se si va por ahí, porque todo el tiempo nos exigen lo de las normas APA, las citas y muchas veces me ha pasado que me encuentro textos que te dan el capítulo, por ejemplo cuatro y no sabés de qué libro es, de qué edición o año o bien el autor y te ponen el autor así nomás arriba, pero me gustaría saber el índice para ver en qué texto está ese capítulo y bueno algunos lo hacen y otros no. te ponen esas partes del libro y otros no, entonces te están exigiendo algunas cosas de la escritura y después no ...están. Y bueno evalúan la formalidad y que haya algún sustento teórico de lo que uno dice, porque a veces hay compañeros que escriben pero no hay relación con la teoría, ni una cita o por ahí una parafraseada, eso creo que lo exigen o les***

parece importante y también claridad, de que haya una línea, de que se entienda lo que se solicitó”.

Estudiante 7 (1º año):

“La ortografía, los signos de puntuación, cuestiones formales, normas APA, pero también si hay un hilo, si se comprende lo que hemos escrito”.

Estudiante 10:

“Bueno el sentido, las reglas ortográficas, algunos puntualmente las valoraciones personales en los parciales, Hay diferentes tipos de docentes, hay algunos que les gusta más que apuntemos a lo teórico, a lo que dice el libro y hay otros que ven más lo relacional, lo que dice el autor de lo que nosotros pensamos. Por eso se valoran distintas cosas”.

Estudiante 5 (4º año):

“La ortografía, la coherencia, que exista un hilo conductor en lo que planteamos. Muy importante y distintivo de esta facultad, es el proceso de cómo uno va avanzando a lo largo de los años”.

Estudiante 4 (1º año):

“Yo pienso que se fijan la relación que hacemos, porque a veces nosotros escribimos muchos Para no decir nada. Hay profesores que se fijan cómo iniciamos un escrito, si lo iniciamos por ejemplo con mayúscula, si pone puntos, si pone coma, qué letra utilizó, sino mezcla, que sea claro, ellos dicen “no somos adivinos al leer”.

Pero también y en menor medida (sólo tres estudiantes) se identifica otro grupo de estudiantes que consideran que lo que se evalúa de sus producciones son las relaciones que ellos pueden construir, el posicionamiento teórico, la fundamentación que puedan construir, la claridad, coherencia conceptual, lo cual para ellos es muy importante y valioso ya que les sirve para ir construyendo fundamentos teóricos necesarios para su intervención en las prácticas.

Estudiante 6 (1º año):

“Creo que ellos evalúan la parte crítica mía constructiva que vos podés elaborar a partir de los autores”.

Estudiante 9 (2º año):

“Me parece por ejemplo en algún caso la pertinencia de las respuestas con respecto a la consigna dada, ser ordenados en la respuesta, la buena ortografía me parece imprescindible, un texto que sea legible. Otros ven que estén los conceptos básicos que esperan, estén reflejados en la instancia de evaluación”.

Estudiante 11 (2º año):

“Yo creo que el nivel de análisis y de reflexión que tenemos para con lo teórico y desde qué lugar lo vemos nosotros, porque no lo veo desde una evaluación rígida que esto es así, sino cuánto nos llegamos a comprometer para poder entender y comprender tal o cual disciplina o problemática o lo que fuera, yo creo que es lo que tienen muy en cuenta”.

De esta manera en relación con lo dicho por los dos grupos de estudiantes resulta difícil identificar criterios de evaluación comunes entre las diferentes cátedras de la carrera; ya que se identifican cátedras que estarían otorgando mayor valor a los aspectos gramaticales (ortografía, puntuación), mientras que otras acentúan los aspectos estructurales semánticos y pragmáticos (cohesión, organización del texto, coherencia manejo del lenguaje, ideas expuestas).

Frente a ello se podría pensar que en muchos profesores (7) la evaluación asume una concepción reduccionista, cuyo foco está en aspectos del orden de lo técnico, alejándose de ser una práctica que busca indagar en los procesos involucrados en este caso de la escritura a fin de retroalimentar estas instancias. Al decir de Moreno Oliva (2016, pp.30-32) se hace necesario que los profesores “reinventen la evaluación” posibilitando el pasaje de una “evaluación del aprendizaje” a una “evaluación para el aprendizaje. De lo que se trata es que la evaluación sea capaz de promover un aprendizaje mayor en los estudiantes; es decir una evaluación que informe a los estudiantes de sus progresos y dificultades, con la posibilidad de tomar conciencia de ellos y a partir de orientaciones específicas mejorar sus producciones.

Así el efecto de la “evaluación para el aprendizaje consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo de forma productiva” (Moreno Oliva , 2016, p. 32).

Finalmente es relevante añadir que la evaluación de los trabajos escritos tal como es percibida por los estudiantes podrían llevar a interpretar que para ellos la escritura académica se “identifica con el dominio de un repertorio de convenciones formales (las normas APA, por ejemplo) y de modelos cuyas etapas deben seguirse al pie de la letra, para garantizar la

elaboración de un buen producto escrito (...). “(...) en vez de [asumirla] como un proceso creativo y de indagación, un ejercicio de *pensar por escrito*”. (Moreno Oliva , 2016, p. 32).

3.9.4. Dificultades en la escritura

Con respecto a las dificultades en la elaboración de los escritos hay algunos estudiantes que manifiestan problemas en la búsqueda y selección de materiales frente a la necesidad de elaborar trabajos pedidos por los profesores, como es el caso del estudiante 11 y 7:

Estudiante 11 (2º año):

“Dificultades en relación a la búsqueda de otros materiales para poder escribir algún trabajo que nos pidieron y *no saber por dónde comenzar*. Me pasa que cuando escribo no sé desde dónde empezar, entonces empiezo de la mitad y después voy acomodándolas, es decir mi dificultad está en la organización de las ideas y cómo voy ordenándolas”.

Estudiante 7 (1º año):

“Creo que sobre todo lo que tiene que ver con la organización, pensar con respecto a cómo ir organizando lo que voy escribiendo”.

También identifican problemas para organizar los materiales para lograr producciones textuales claras y precisas, es decir “que se entienda lo que se quiere comunicar”, como el caso del estudiante 9”:

Estudiante 9 (2º año):

“En general a ser clara en los conceptos, y por ahí repasando, o sea leyendo lo que he escrito veo si realmente se entiende lo que escribí. Es decir, pienso como el otro puede receptarlo y así cambio palabras, vuelvo a leer varias veces, lo corrijo. Lo que me cuesta es ser preciso en lo que escribo. En relación a la ortografía no tengo problemas, utilizo todos los recursos, mi **principal problema es en no ser concisa, en no repetir y no extender demás”.**

Otros señalan dificultades para armar escritos que les demandan una toma de posición, es decir que expliciten una postura personal respaldada por argumentos sólidos. La elaboración de este tipo de texto, de carácter argumentativo exige al estudiante la capacidad de poder “persuadir, es decir convencer a su lector o destinatario (...)”. Suelen presentar marcas de subjetividad o emotividad porque se trata de textos controversiales que contraponen, discuten, cuestionan la afirmación de otro texto” (Bernhardt, 2013,p 49). De allí

la complejidad de su elaboración para estos estudiantes que se van iniciando en las prácticas de escritura universitarias:

Estudiante 5 (4º año):

“Me cuesta poder elaborar mi propia opinión, no cuando tengo que hacer un resumen, pero cuando tengo que dar mi opinión me cuesta, no se cómo utilizar los conectores, tengo que revisar su utilización”.

Mientras que otros estudiantes aluden que sus problemas para escribir tienen que ver con una mala formación del secundario, el no haber adquirido dicha competencia la cual le permitiría hoy en el nivel universitario desempeñarse adecuadamente, como es el caso del estudiante 2; o bien como el estudiante 1 quien considera que al igual que el estudiante 1 tiene problemas para “sentarse a escribir, que le cuesta escribir”, pero lo atribuye a una falta de práctica:

Estudiante 2 (3º año):

“Me cuesta muchísimo escribir, creo que no tuve una buena base. Sentarme a escribir me cuesta un montón, a veces tengo tantas ideas, información, y tener que ponerlas en palabras por escrito, cuesta muy mucho. Leo materiales y a veces siento que pongo tal cual el autor, y para mí es como un plagio, no puedo dar, construir mi propia fundamentación y termino poniendo lo que el autor expresa. Siento que me faltan herramientas, y ver que estás en tercer año y sentir que te faltan herramientas creo que es grave.”.

Estudiante 1 (1º año):

“A mí no me cuesta sentarme a escribir, a pensar. Lo que ahora me pasa y con lo que tengo problemas es con cómo citar, dónde lo pongo, cómo, de la bibliografía, cómo la pongo. Lo que si puedo decir es que la escritura es práctica, uno tiene que sentarse a escribir, escribir, y escribir. Después de escribir, irte un rato, volver y leer lo que escribiste. Eso es un ejercicio constante que uno tiene que hacer, tiene que estar todo el tiempo escribiendo, escribiendo”.

Estas expresiones llevan a interpretar que en estos estudiantes no existiría una conciencia de que las prácticas de escritura en la universidad son diferentes a las demandadas en la escuela secundaria, y que en la universidad los textos que se demandan escribir, la complejidad de los mismos al igual que las temáticas a abordar responden a ciertas especificidades que son desconocidas para ellos y a las cuales es necesario iniciarse, lo cual implica aprender nuevas formas de escribir. Al decir de Escalarea y Bonnet “el ingreso a la

comunidad discursiva académica requiere un proceso de formación en el cual las reglas se interiorizan al mismo tiempo que el sujeto se socializa y moldea su identidad discursiva” (2014, p. 45).

Así mismo se advierte en el caso del estudiante 1 una concepción de la escritura como una habilidad que se adquiere con la práctica, “*hay que estar escribiendo todo el tiempo, escribiendo, escribiendo*”, lo cual dificultaría la posibilidad de asumir, la idea de que no es lo mismo escribir textos en un ámbito y en el otro (escuela secundaria y universidad).

Afirma Ferreiro que la relación de los sujetos con lo escrito no está dado de una vez y para siempre y que existen un “continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el que no hemos tenido experiencia previa” (2001, p. 20). Por lo que sería importante que los profesores pudieran dar a conocer a sus estudiantes esta realidad a fin de transmitir tranquilidad y evitar de este modo posibles fracasos.

Junto a estas apreciaciones aparecen otras que refieren específicamente a problemáticas de índole personal y giran en torno a aspectos de inseguridad, autoestima temor de escribir, los cuales intervienen en la imagen de ellos como posibles productores de escritos. Esto indudablemente repercute motivacionalmente al momento de emprender cualquier tarea de escritura y lleva a que no se sientan capaces de realizarla. Esto es expresado de la siguiente manera:

Estudiante 8 (3º año):

*”Particularmente me gusta mucho escribir, pero la **dificultad sería más bien miedo de no saber si... es decir de escribir algo que es una reflexión mía y no saber si está bien, si realmente lo que puse es lo que dijo el autor y miedo a que el profesor lo lea y diga nunca este autor dijo eso. Si he visto a nivel general la dificultad de empezar a escribir, qué escribir, cómo escribirlo, como el primer renglón, como que falta organizarse, a mí me sirve mucho de hacer una estructura y a partir de allí voy sacando flechas y digo esto lo pongo aquí, lo saco de este otro lado, o en esta parte del texto y así. O por ahí lo que a mí me **dificulta es tener vocabulario más amplio**, que no lo tengo, intento y leo otros textos y ve que son más ricos”.***

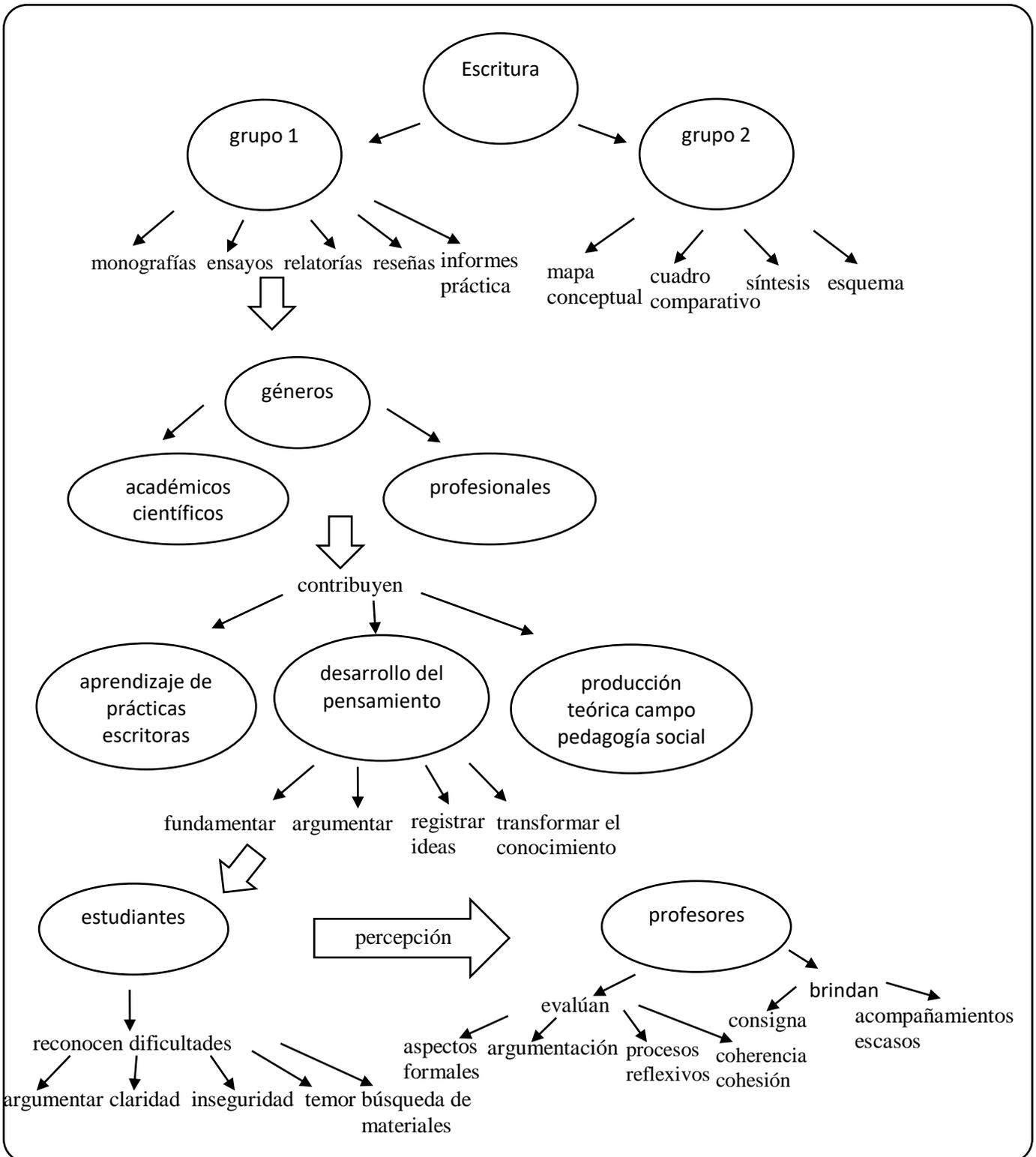
Estudiante 4 (1º año):

*“A mí me costó escribir. **Me costó al principio poder trasladar lo que tenía acá (cabeza) a la hoja, me costó mucho. Tenía tanta información que no sabía cómo plasmarla en la hoja, es realmente feo sentirse así. Porque me anulaba sola, porque***

quería poner una cosa y no, era como que algo ... estaba perdida. Yo soy muy insegura en eso.

Tomar conciencia por parte de los profesores de estos temores e inseguridades ayudaría a generar algunas intervenciones didácticas que faciliten al estudiante el proceso de descubrimiento y aprendizaje de las nuevas formas de escritura de manera paulatina en un clima de colaboración asistida por parte del profesor.

Gráfico N^o 5. Síntesis interpretativa de las prácticas de escritura.



Tercera Parte

LA VOZ DE LA DIRECTORA DE LA CARRERA

3.10. Presentación de la voz de la directora de la carrera

En este apartado se incorpora la voz de la directora de la carrera de Pedagogía Social, la cual se obtuvo en el marco de la entrevista realizada el 21 de febrero de 2019. Su voz se considera de gran aporte, para comprender los antecedentes y surgimiento de la actual carrera de pedagogía social, teniendo en cuenta los cambios curriculares acontecidos y el nuevo perfil del profesional a formar, y la incidencia que esto ha tenido en las decisiones en relación a qué debe o debería leer y escribir un licenciado en pedagogía social.

Para el encuentro se elaboró un guión de preguntas ²⁸ teniendo en cuenta tres dimensiones: *creación de la carrera y cambios acontecidos a los largo de los años, cambios curriculares de la carrera, título, perfil del pedagogo social, alcances del título*. Para el análisis de los datos se procedió a la elaboración de las siguientes categorías de análisis:

Tabla Nº4 Categorías de análisis

<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>
Creación de la carrera	Antecedentes y surgimiento de la carrera de pedagogía social
Campo de la pedagogía social	Delimitación y características del objeto de estudio e intervenciones profesionales del pedagogo social

3.11. Creación de la carrera

La carrera de pedagogía social se crea en el año 2016, fecha en la que se inicia el dictado de la misma. Este inicio estuvo marcado por un largo proceso de reestructuración de la misma a través de diferentes momentos que han marcado lo que se puede denominar los antecedentes de la misma. Dichos antecedentes se remontan al año 1991, año en el que se inicia la carrera de *Educación en menores en riesgo social*, constituida como un profesorado. Esta carrera surge frente a la necesidad de formación de profesionales capacitados para atender a niños en procesos judiciales.

Con posterioridad y como consecuencia de la Ley de Educación Superior 24521/1995, y las nuevas demandas y necesidades del contexto social y educativo acontecidos en la ciudad de Córdoba, aparece una nueva versión de la carrera: *Tecnicatura en Sociopedagogía con*

²⁸ Ver anexo

orientación en niñez y adolescencia (año 2001). Esta nueva titulación tuvo una importante incidencia a nivel de las incumbencias profesionales, generando limitaciones en la inserción laboral del nuevo profesional; ya que comienza a formarse un técnico y no un docente.

La última transformación se produce hacia el año 2016, (la carrera pasa a formar parte de la Universidad Provincial de Córdoba) así la carrera de *Sociopedagogía con orientación con orientación en niñez y adolescencia* se transforma en la actual *Licenciatura en Pedagogía Social*. Esto implicó procesos previos de revisión del plan anterior y un arduo trabajo de consultas internas entre profesores, estudiantes, egresados, consultores externos a fin de delimitar con claridad qué profesional era el que se quería formar y por lo tanto cómo lograrlo.

Entre estas revisiones y consultas se fue ampliando la mirada para pensar en el licenciado en pedagogía social, “se pensó en lugar de restringir el campo de acción, debíamos ampliarlo” (entrevista personal a la directora de la carrera, 14 febrero, 2019), es decir ya no sólo abordar niños y adolescentes, sino incorporar al adulto y adulto mayor, lo cual implicó también incorporar otros espacios posibles de inserción laboral. Espacios donde se encuentren sujetos que esté atravesando una situación de vulneración de sus derechos.

Esto cambios no fueron fáciles e incluso en la actualidad generan encuentros y desencuentros hacia el interior de la carrera entre el colectivo de profesores y estudiantes.

3.12 *Campo de la pedagogía social*

Los cambios de planes a través de tres versiones diferentes se fueron sucediendo a lo largo del tiempo y generaron la toma de diversas decisiones intentando en todo momento preservar algunos aspectos centrales. En el cambio de plan del Profesorado del Menor en Riesgo Social a la Tecnicatura en Sociopedagogía con Orientación en Niñez y Adolescencia en Riesgo (Resolución 550/2005), expresa la directora que por ejemplo “no queríamos perder la parte educativa que tenía el profesorado que era lo que a nosotros nos interesaba rescatar, porque era en esos contextos donde estaba pensada la intervención profesional” (entrevista personal 21 febrero, 2019). Así se buscó formar un profesional específico con una mirada puesta en el niño, pero ahora ampliada al adolescente y diferenciada del maestro de grado, que era el que estaba al frente de estas instituciones del menor.

Este cambio en el plan de estudio respondió a dos situaciones, por un lado, la sanción de la Ley de Educación Superior 24521/1995, la cual llevó a revisar el plan vigente hasta el momento a fin de dar respuesta a la nueva normativa, en relación a las funciones de las instituciones de Nivel Superior no Universitario, la formación de docentes y/o técnicos

profesionales. Y, por otro lado, situaciones del entorno social, cultural de ese momento, tales como las:

recientes situaciones de injusticias, las desventajas sociales que se prolongan en el tiempo y comprenden a un número de personas que llevan el estigma inequívoco de la desigualdad en las oportunidades de acceso a los derechos fundamentales y a los beneficios de la vida en común: hogar, educación, trabajo, ayuda mutua, participación política. Hoy se trata de adecuar un proceso de formación profesional que se dirija a la inserción de Sociopedagogos con orientación en niñez y adolescencia en riesgo en el sector de la educación no formal. (Fundamentación del plan de estudio de la carrera de Sociopedagogía con orientación en niñez y adolescencia en riesgo. Resolución 550/2005).

Durante este proceso de transformación “nos habíamos contactado con un primer texto de pedagogía social que un profesor había acercado”, lo cual sentó ciertas bases para pensar un nuevo profesional y empezar a delimitar la intervención de este nuevo profesional, pero por fuera del espacio de la familia y la escuela. “La verdad no sé porque en ese momento no denominamos a la carrera como pedagogía social que era lo que se venía viendo” (entrevista personal a la directora de la carrera, 14 febrero, 2019).

Es en el año 2016 cuando con el último cambio del plan de estudio de la carrera se le da la denominación de Pedagogía Social. Frente a ello relata la directora de la carrera que en la actualidad se encuentran en proceso de definición de lo que es un pedagogo social ya que son escasos los antecedentes de la carrera en nuestro país. Si bien la carrera está nomenclada a nivel del registro de títulos existen sólo dos antecedentes, uno de ellos en Buenos Aires en la Universidad del Salvador, como un ciclo de complementación, el cual recientemente ha sido cerrado y en la Universidad de Cuyo, como una tecnicatura universitaria, por lo que sólo existe como carrera de grado en la Universidad Provincial de Córdoba.

También señala que en Uruguay existe la carrera que forma un profesional, pero en educación social, con una plena inserción laboral de sus egresados. Señala al respecto que esta denominación es la que recibe la carrera en otros países, incluso en España la cual es un referente importante en lo que hace a la búsqueda de materiales de lectura para la carrera. Con respecto a Uruguay agrega la directora de la carrera que en este país tiene más claramente delimitado la intervención del profesional en relación a otros y los posibles espacios de

desempeño, no así en la Argentina y en Córdoba. Esto hace que sean muy escasas las experiencias laborales al respecto.

Esto obliga a seguir trabajando desde los espacios de formación, como de esta carrera a fin de clarificar los sujetos de la intervención y los posibles espacios de intervención, superando concepciones pasadas, intereses y modelos que necesitan ser revisados a la luz de las nuevas realidades sociales y culturales del país, la provincia y la ciudad de Córdoba.

Cuando vos a los espacios de las prácticas y decís que sos pedagogo social, inmediatamente te relacionan con la escolaridad, porque ni siquiera con educación, entonces surge esto de cómo adoptar una mirada de la educación en un sentido amplio, como posibilitadora de emancipación, eso es algo que se trabaja y se trabaja un montón porque en realidad es permanentemente en todos los espacios, volver a posicionarte, y explicar en realidad hacemos esto, estamos para esto, estamos para hacer esto otro, pero esto no. Y cuando yo veo las prácticas y me dicen hay si, si son de pedagogía social podrían hacer apoyo escolar. (entrevista personal a la directora de la carrera, 21 febrero, 2019).

En este sentido desde la carrera se define a un pedagogo social como el profesional que posee una mirada integral de los sujetos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad de sus derechos, ya sean niños, adolescentes, adultos y adultos mayores. Se diferencia de otros profesionales porque su especificidad está centrada en los sujetos cuyos derechos están siendo vulnerados, entendiendo estas situaciones en un sentido amplio, es decir cualquier derecho de que se trate, “lo cual abre un abanico, para no quedarse restringido, porque cuando se habla de derechos incluye a *todos*, aquellas situaciones en las que existe un derecho vulnerado” (entrevista personal a la directora de la carrera, 21 febrero, 2019).

A través de su intervención el pedagogo social buscará “generar efectos de promoción social, que tienen que ver con el emancipar, con la independencia del sujeto, logrando a través de nuevas herramientas la transformación de su realidad y la realidad social de su grupo social. Se trata de empoderarlo” (entrevista personal a la directora de la carrera, 21 febrero, 2019).

De esto resulta que los espacios de intervención son diversos, pero están en proceso de descubrimiento y definición, pudiendo abarcar la educación, la salud, lo judicial “que es a lo

que básicamente hemos estado anclados” (entrevista personal a la directora de la carrera, 21 febrero, 2019), lo socio-comunitario.

Pero también está generando la necesidad de seguir definiendo contenidos, seleccionando materiales específicos de lectura de autores locales y extranjeros, como así también la búsqueda de espacios para las prácticas de los estudiantes de todos los años de la carrera, a fin de contactarlos con su futuro ejercicio profesional. Todo ello en un proceso de permanente diálogo, reflexión y análisis entre todos los actores institucionales con la finalidad de construir juntos el perfil profesional del pedagogo social y lograr así un reconocimiento de cara a la sociedad y al de otros profesionales.

Capítulo 5

CONSIDERACIONES FINALES

En el capítulo anterior se presentaron los resultados y discusiones correspondientes al análisis de los datos obtenidos a lo largo del proceso de investigación. En este capítulo se pretenden delinear algunas consideraciones finales en relación al objetivo general del que se partió, el cual buscó *conocer y caracterizar las prácticas de lectura y escritura que los profesores de la carrera de pedagogía social, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba, promueven en el marco de las propuestas didácticas.*

De este modo se presentan primero algunas consideraciones teóricas a las cuales se ha arribado, a continuación, consideraciones sobre el diseño y el proceso metodológico y finalmente recomendaciones institucionales y didácticas y líneas futuras de investigación.

Antes de iniciar con las consideraciones teóricas y como parte de estas reflexiones finales cabe destacar la importancia que cobró para la investigación el acceso al campo, teniendo en cuenta el valor de lo situado en el desarrollo investigaciones cualitativas como ésta.

En relación a ello se destaca en especial la apertura y disposición de la directora y coordinadora de la carrera, quienes demostraron interés apoyando y facilitando el ingreso y estadía dentro de la facultad. Junto a ella jugaron un papel muy importante también los profesores y estudiantes quienes participaron voluntariamente comprometiéndose y aportando datos que fueron progresivamente enriqueciendo el trabajo. Todo ello se realizó en un contexto caracterizado por intercambios y vínculos construidos en un clima espontáneo, distendido y de confianza.

Así mismo otro aspecto que favoreció el acceso al campo fue el incipiente surgimiento de la carrera y su ingreso a la Universidad Provincial de Córdoba, lo cual generó un escenario fértil para iniciar investigaciones cuyas temáticas, como la de la presente investigación, eran inexistentes en dicha carrera en particular y de escasas presencia en la facultad a la cual la carrera pertenece.

De este modo este marco institucional posibilitó la realización de la investigación y como consecuencia de ello poder arribar a algunas consideraciones finales, cuya intención es realizar aportes que contribuyan a mejorar la calidad de los procesos de alfabetización académica en la carrera y de alguna manera hacerlos extensivos a la facultad.

4.1. Consideraciones teóricas

En este apartado se presentan algunas conceptualizaciones a las que se han arribado a partir de los resultados del proceso de investigación. Teniendo en cuenta el objetivo general presentado anteriormente se elaboraron objetivos específicos que buscaron *indagar por un*

lado las actividades de lectura que los profesores diseñan, los tipos de textos que se solicitan leer y las instancias de acompañamiento y consignas que se presentan para el análisis y comprensión de los materiales de estudio.

Por otro lado, se elaboraron objetivos tendientes *a conocer y caracterizar las actividades de escritura, los textos que se producen y los acompañamientos y consignas que brindan los profesores desde las cátedras para la elaboración de los diferentes textos que se solicitan escribir.*

4.1.1. Prácticas de lectura

Con respecto a las *prácticas de lectura* los resultados dan cuenta que las mismas son prácticas presentes y sostenidas a lo largo de los cuatro años de la carrera. La lectura aparece como una herramienta promotora de aprendizajes posibilitando el acceso al conocimiento de los diferentes campos disciplinares de estudio y al campo más amplio de la pedagogía social.

La lectura es especialmente valorada por los estudiantes porque permite construir un corpus teórico para fundamentar sus intervenciones en las prácticas (materias troncales en la carrera) a largo de su proceso de formación.

Otro aspecto que se recupera del análisis es la importancia atribuida a la lectura como consecuencia del ingreso de la carrera al nivel universitario y con ello las nuevas exigencias que esto implica en cuanto ámbito académico-científico caracterizado por nuevas reglas y convenciones discursivas.

Si bien esto es señalado como trascendental en especial por parte de los profesores, directora y coordinadora de la carrera y en menor medida por los estudiantes, esto queda sólo a nivel de enunciación, del “*decir*” y no se traduce en el “*hacer*” de los profesores. En este sentido sólo se pudieron encontrar en el marco de sus propuestas didácticas escasas actividades y consignas diseñadas para posibilitar el encuentro del estudiante-lector y los textos de estudio. Esto permite identificar la existencia en estos profesores de una concepción de la lectura que se podría expresar como “espontánea”, sostenida por ideas de que la lectura es personal y que frente al texto hay que dejarse sorprender.

La *ausencia de consignas y acompañamientos* es percibida como una carencia y desventaja por los estudiantes, destacando lo importante que sería contar con ellas a fin de guiar y orientar el análisis y comprensión de los textos. El conocimiento de estas apreciaciones por parte de los profesores sería de gran valor, ya que, coincidiendo con estudios referenciados en el cuerpo de esta tesis, son los profesores como expertos de las

disciplinas que enseñan los que conocen los textos y de esa manera pueden brindar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer los textos.

Pero al mismo tiempo la presencia de las consignas posibilitaría acercar a través de ellas las expectativas con respecto a lo que se espera de la lectura y así los estudiantes comprender lo que deben realizar. Esto evitaría posibles desencuentros entre ellos y fracasos en la lectura. Por lo tanto, de lo que se trata es que los profesores diseñen verdaderas experiencias de aprendizaje de la lectura y para ello tomen conciencia de la necesidad de capacitarse para promover la adquisición de competencias lectoras en sus estudiantes desde el interior de sus cátedras; lo cual parecería no ser por el momento una necesidad concreta del colectivo de profesores de la carrera de pedagogía social.

Con respecto a los *materiales de lectura* se identificaron una variedad de géneros académicos-científicos y profesionales a los cuales los estudiantes tienen acceso; y cuya selección responde a diferentes criterios. Esta *selección es realizada* en general por los profesores, aunque se destaca que existen algunas cátedras en la que los estudiantes tienen la posibilidad de participar en su búsqueda en función de intereses personales. Esto resulta beneficioso puesto que motiva e involucra a los estudiantes en la lectura y al mismo tiempo promueve el desarrollo de competencias de búsqueda y selección en diferentes fuentes.

La selección de los materiales adquiere un carácter especial en el marco actual de la carrera y se manifiesta como una preocupación de manera reiterada tanto en profesores como estudiantes. La selección demanda la necesidad de buscar materiales que permitan a los estudiantes la comprensión y el análisis de la realidad de los sujetos sociales cuyos derechos han sido vulnerados y frente a los cuales el pedagogo social encuentra un punto de intervención profesional. Pero al mismo tiempo, y esto se presenta como un desafío actual para la carrera, los materiales deben contribuir a la construcción y delimitación del campo de la pedagogía social y con ello clarificar el perfil del nuevo profesional a formar.

De allí la relevancia para esta carrera de seguir pensando qué es lo importante que un pedagogo social debe leer y seguir explorando cuáles son las problemáticas a abordar y comprender a través de la lectura de las diferentes fuentes.

En relación a la lectura de los materiales los estudiantes presentan *dificultades* las cuales responden al hecho de enfrentarse a textos nuevos y desconocidos por ellos, pero también ante la demanda de desarrollo de nuevas competencias lectoras propias del ámbito universitario.

Estas dificultades son identificadas tanto por estudiantes como por profesores, aunque cabe señalar que en el caso de los profesores, a pesar de advertir estas problemáticas en sus

estudiantes, son muy pocos los que implementan algún tipo de estrategia tendiente a hacer frente y revertir esta situación. Algunos de ellos consideran que los estudiantes ya deberían saber leer o bien delegan esta responsabilidad en el taller de lectura y escritura académica, ubicado en el primer año de la carrera.

Esto pone de manifiesto una *concepción de la lectura* como una habilidad generalizable a cualquier situación, sin tomar conciencia de la complejidad de los textos. Esto hace necesario que las nuevas formas de lectura que se les demandan realizar deben ser enseñadas por ellos.

Frente a ello resulta de interés la búsqueda de estrategias didácticas que acompañen a los estudiantes en su inicio y a lo largo del proceso de inclusión a la cultura lectora propia de la universidad. De lo que se trata es que los profesores puedan diseñar instancias de lectura asistida posibilitando el pasaje gradual de la dependencia a la autonomía en los procesos de lectura y en especial en el primer año de la carrera. Así el estudiante podrá adquirir la competencia lectora para enfrentar estos nuevos textos pero también convertirse en un profesional competente en la lectocomprensión.

4.1.2. *Prácticas de escritura*

En relación a las *prácticas de escritura* éstas tienen una importante presencia en las propuestas de los profesores en su mayoría, aunque cabe aclarar que las mismas aparecen circunscriptas fundamentalmente a actividades evaluativas. La escritura es concebida por los profesores como un medio a través del cual se busca que los estudiantes demuestren lo aprendido, como un requisito simplemente para aprobar, no tomando conciencia que la misma es un instrumento poderoso para generar y transformar el conocimiento.

En relación a estas instancias de producción textual aparece de manera significativa un “disconformismo”, por parte de los estudiantes, por el hecho de que sus profesores corrigen en la mayoría de los casos aspectos formales en detrimento de otros aspectos como el revisar la cohesión, coherencia, precisión conceptual, la organización del escrito y los argumentos elaborados; aspectos éstos últimos considerados por los estudiantes como fundamentales de evaluar. Esto lleva a preguntarse ¿qué concepción de evaluación poseen los profesores?, ¿qué aporta una evaluación que mira sólo los aspectos formales?, ¿se puede pensar en una evaluación como proceso de retroalimentación, como instancia de diálogo, de comprensión y autoevaluación?.

Frente a estas apreciaciones sería interesante abordar crítica y reflexivamente con los profesores la concepción de evaluación que ellos sostienen, sus percepciones, a fin de

resignificarla como una instancia no de control de cuánto aprendió el estudiante, sino como una instancia de diálogo, de comprensión, revisión y de autoevaluación de los procesos de escritura. Esto posibilitaría recuperar la evaluación como un medio fundamental que contribuya a mejorar cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes en la universidad.

En relación a la solicitud de escritura aparece en los estudiantes la importancia de producir textos sin que el objetivo final sea la evaluación. De allí que valoraron algunas experiencias cuyas producciones textuales generaron placer y entusiasmo porque los conectaron con temáticas personales, experiencias de sus prácticas sintiéndose verdaderos escritores.

Pero es importante aclarar que, si bien predominan las actividades de escritura cuyo objetivo es evaluar los aprendizajes de los estudiantes, algunos de los *escritos solicitados corresponden a géneros académicos y profesionales*, representados fundamentalmente por informes de prácticas, proyectos y propuestas didácticas, los cuales por sus características textuales demandan para su elaboración procesos cognitivos de mayor complejidad. Mientras que las actividades de aprendizaje y otras actividades de evaluación solicitan breves síntesis explicativas de alguna temática puntual o las respuestas a preguntas cuyo esfuerzo cognitivo es menor.

De este modo a lo largo de la carrera se escriben diversos géneros discursivos, algunos de los cuales hablan de producciones escritas que responden a la especificidad del campo de la pedagogía social. Junto a ellos también se identifican otros escritos que sirven de base para estos de mayor complejidad. La existencia de estas demandas de elaboración textual resulta positivo y de gran beneficio para los estudiantes ya que de esta manera los mismos se van familiarizando con las nuevas formas de escrituras y esto contribuye al desarrollo de competencias relacionadas con la composición textual.

Con respecto a la elaboración de estos trabajos son escasos los *espacios de acompañamiento, supervisión y corrección* que los profesores ofrecen a sus estudiantes, pese a que la mayoría de los estudiantes consideran que son fundamentales porque los orientan y guían a través de diferentes momentos de planificación, puesta en texto y revisión logrando cumplimentar con las tareas solicitadas.

A pesar de ello, resulta positivo encontrar en estas tareas solicitadas de escritura la presencia de *consignas* fundamentalmente escritas. La amplitud de especificaciones en relación a los requerimientos de los escritos varían, contemplándose desde aspectos formales de presentación, continuando con explicitaciones referidas al tipo de género hasta precisiones con respecto a los objetivos, criterios de evaluación. Estas especificaciones resultan altamente

beneficiosa para los estudiantes generando un potencial efecto en los procesos cognitivos que desencadenan en ellos como en la calidad de las producciones entregadas. Así mismo posibilita un acercamiento entre lo que el profesor propone y lo que el estudiante interpreta que su profesor le demanda.

Junto a esto se destaca tanto en profesores como estudiantes el valor que le otorgan a la función epistémica de la escritura, en términos de transformar el conocimiento y desarrollar con ello el pensamiento; lo cual es importante no sólo durante el proceso de formación sino para su futuro ejercicio profesional.

Sin embargo, este “decir” no queda reflejado en las tareas que los profesores diseñan en sus propuestas didácticas, en las cuales se advierte que la mayoría de las consignas de dichas actividades demandan la habilidad de explicar y una marcada distancia con consignas que demandan fundamentar. Esto demuestra, al igual que otros estudios de los cuales se hizo referencia en esta tesis, la falta de propuestas que generen el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y la argumentación en el contexto de esta carrera.

En cuanto a *las dificultades que aparecen en las composiciones escritas* éstas responden en su mayoría a problemáticas en la claridad y precisión, en la coherencia y cohesión pero también se identifican *algunos otros relacionados con aspectos del orden de lo personal*, llamando la atención la presencia del temor de no sentirse capaces de realizar las tareas. Frente a estas dificultades no todos los profesores elaboran estrategias que posibiliten revertir dicha situación, por lo tanto ¿son concientes los profesores de la complejidad que reviste la elaboración de estos textos para sus estudiantes?; ¿en qué medida están implicados ellos en las dificultades de sus estudiantes?.

A *manera de síntesis final* es posible expresar que la lectura y la escritura aparecen como prácticas con ciertas diferencias en su protagonismo. En el caso de la *lectura* surge como necesidad para abordar los temas de las diferentes materias, para adquirir los conocimientos necesarios, para formarse como licenciados en pedagogía social pero no es una práctica considerada como contenido a ser enseñado por la mayoría de los profesores, de allí la ausencia de actividades que la promuevan y de consignas que expliciten claramente lo que se pretende con la lectura. El estudiante en general enfrenta sus lecturas en una soledad casi total, presentando a consecuencia de ello variadas problemáticas.

Mientras que la *escritura* asume mayor protagonismo, estando presente en todas las cátedras, pero como un medio para comprobar lo aprendido por los estudiantes y no como una herramienta para el desarrollo del pensamiento. A través de las producciones escritas los estudiantes van accediendo, con algunas dificultades, a la elaboración de variados géneros

discursivos que los contactan con las formas de escritura propias del campo de la pedagogía social. Para ello a diferencia de las prácticas de lectura disponen de consignas para su elaboración, pero en muy pocos espacios de acompañamiento y supervisión por parte de sus profesores, a pesar de ser especialmente valorados por los estudiantes.

Finalmente se concluye que en el marco de las propuestas didácticas de los profesores de la carrera de pedagogía social las decisiones en relación al qué enseñar, es decir a la selección de contenidos, sólo forman parte de ésta los contenidos pertenecientes al campo disciplinar. Las prácticas de lectura y escritura no constituyen contenidos a ser enseñados, por lo que no se diseñan actividades de lectura y escritura que desde la especificidad de la disciplina posibiliten a los estudiantes aprender las prácticas discursivas de la comunidad académica-científica y profesional en la que se están formando.

Los procesos de alfabetización académica quedan relegados o bien delegados a otras cátedras como es el caso del Taller de Lectura y Escritura Académica, presente en el primer año de la carrera. Si bien esta cátedra se puede considerar como un avance, en términos de que la carrera ha advertido la necesidad de formar a los estudiantes en determinadas prácticas de lectura y escritura, esto aparece separado de las especificidades de cada disciplina a enseñar y aprender, tornándose por momentos en prácticas carentes de sentido para los estudiantes, no acompañándolos verdaderamente frente a sus dificultades y de este modo generando desencuentros entre profesores y profesores expertos en la lectura y escritura.

4.2. Consideraciones metodológicas

Iniciar un proceso de investigación y concretamente una investigación cualitativa desafía a cualquier investigador y más aún a un principiante, como es el caso de la presente investigación. Como experiencia inicial implicó tomar distancia de ciertos supuestos, de procesos definidos y predeterminados, dando lugar a lo imprevisto, lo desconocido, lo inesperado, lo particular y contextualizado.

Existieron interrogantes desde el principio que originaron el proceso de investigación, los cuales se fueron complejizando y ampliando frente a la realidad que se abría paso. Esto obligó por un lado a reflexiones y análisis profundos que interpelaron los conocimientos en relación al objeto a investigar. Por otro lado, generó la adquisición progresiva de competencias en el plano de lo metodológico, lo cual se tornó por momentos muy desafiante.

El proceso no estuvo exento de algunas dificultades ya que la realidad iba mostrando diversas situaciones que obligaron a tomar decisiones sobre la marcha a fin de poder conocer

y caracterizar las prácticas de lectura y escritura que los profesores de la carrera de pedagogía social promueven desde sus cátedras.

La adopción de una mirada cualitativa permitió un acercamiento progresivo a la realidad y el contacto con los protagonistas (profesores y estudiantes) en su contexto natural. La diversidad metodológica permitió explorar, describir y comprender lo que “*dicen y hacen*” los profesores y estudiantes en relación a la lectura y escritura en la carrera. Así se obtuvieron los puntos de vista y perspectivas de los profesores y estudiantes desde sus miradas, sus significados, desde sus propias vivencias.

Para ello fue necesario lograr un entrenamiento en los aspectos metodológicos en cuanto a la selección adecuada de instrumentos de recolección de datos, la rigurosa elaboración de los mismos y el posterior tratamiento de los datos recolectados. El análisis de éstos llevó a un complejo y arduo trabajo a través de jornadas prolongadas.

A partir de ello se hace necesario destacar algunas otras consideraciones del diseño metodológico:

- Cuestionario autoadministrado: éste fue el primer instrumento de recolección de datos destinado sólo a los profesores de primer año. Frente a la escasa participación de algunos de ellos y la accesibilidad de otros se decidió ampliar la muestra original incorporando profesores de toda la carrera. También se presentaron algunos inconvenientes en la devolución de este instrumento llegando incluso algún profesor a negarse a responder.
- Entrevista a profesores: las mismas formaron parte del segundo momento de contacto con los profesores. Se destaca la apertura y disposición de todos los profesores lo que permitió encuentros que inicialmente fueron pensados de 30 minutos y terminaron siendo de 60 minutos en la mayoría de los casos. Todo ello en un marco distendido y de confianza.
- Entrevista con los estudiantes: se accedió a los mismos a través de los profesores, quienes abrieron las puertas y generaron confianza en los estudiantes a participar. De ello resultaron entrevistas extensas y muy valiosas por los datos brindados. Su participación fue espontánea, surgiendo por iniciativa personal, lo cual facilitó considerablemente el trabajo.
- Entrevista con la directora de la carrera: esta entrevista se pospuso reiteradas veces, pero a pesar de ello una vez que se logró acceder se arribó a un encuentro extenso que arrojó datos significativos y de gran aporte.

- Recolección de materiales de cátedra: esto implicó un proceso que presentó algunas dificultades al momento de entrega por parte de los profesores de actividades de lectura y escritura que diseñan en sus cátedras u otros materiales que aportaron datos como los programas de cátedra. El acceso a los mismos se realizó vía mail con acuerdo de los profesores lo que llevó a contactarse con ellos en retiradas oportunistas.
- En relación al análisis de las distintas entrevistas esto llevó a un proceso de extensas horas de trabajo, muy minucioso para poder llegar al registro en soporte papel. Con respecto al análisis de los datos el trabajo se intensificó en horas y complejidad dado la gran cantidad de datos recolectados y las decisiones relativas a la definición de las distintas categorías de análisis que permitieron acercarse al cumplimiento de los objetivos establecidos.

De esta manera se logró arribar al final del proceso investigativo siendo consciente de la complejidad del mismo y reconociendo las ventajas que este tipo de investigaciones cualitativas ofrece.

4.3. Recomendaciones Institucionales

A partir de las consideraciones teóricas y metodológicas y tal como se adelantara al inicio de este capítulo, se presentan a continuación algunas recomendaciones institucionales y didácticas que permitan a este colectivo de profesores de la carrera de pedagogía social reflexionar sobre sus propuestas y generar alternativas superadoras tendientes a promover la alfabetización académica de sus estudiantes. Para ello se han pensado algunas posibles intervenciones:

- Resignificar, rediseñar el Taller de lectura y Escritura Académica tendiente a que la alfabetización académica adquiera una nueva configuración desde la carrera a través de un trabajo colaborativo entre profesores de cátedras y profesores expertos en la alfabetización. Para ello es necesario posibilitar encuentros de acompañamiento, análisis y reflexión en torno al *qué, cómo, por qué y para qué* enseñar la lectura y escritura en la universidad. Esto permitiría que los profesores se conviertan en los verdaderos protagonistas del proceso de alfabetización de sus estudiantes, trabajándose la lectura y la escritura desde las especificidades de cada campo disciplinar y del campo disciplinar de la pedagogía social. Pero también contribuirá a la construcción del campo de la Pedagogía Social el cual hasta el momento se presenta poco definido.

Para que ello sea posible se detallan algunas otras recomendaciones:

- Generar desde la dirección de la carrera espacios de reflexión y análisis colectivos entre los profesores a fin de que tomen consciencia de que ellos como expertos de los contenidos a enseñar son los que podrán promover prácticas de lectura y escritura propias de cada campo disciplinar a aprender por los estudiantes.
- Promover espacios de intercambio de experiencias y propuestas existentes en algunos profesores a fin de que éstas puedan replicarse y potenciarse.
- Generar canales, recursos y espacios institucionales destinados a la capacitación docente en relación a las prácticas de alfabetización académicas.

4.4. Recomendaciones didácticas

Teniendo en cuenta las recomendaciones institucionales anteriores se han pensado algunas recomendaciones didácticas, las cuales podrán ser incorporadas en la medida que se arribe a una reflexión y reconversión del modelo didáctico vigente caracterizado por el rol activo por parte del profesor el cual expone fundamentalmente los conocimientos; frente a un estudiante que asume una posición pasiva, receptiva de un caudal importante de información sin posibilidades de desplegar una actividad cognitiva mayor. Este modelo didáctico centrado en el “decir” de los profesores con respecto a los temas no tiene en cuenta las maneras de indagar, reflexionar, pensar y aprender en un área de conocimiento, modos que se relacionan con las formas de leer y escribir en la comunidad académica a la que se pertenece.

Desde este marco se presentan las siguientes recomendaciones:

- Diseñar variadas actividades de lectura áulicas individuales y grupales en las que los profesores acompañen y orienten dichas actividades, generando espacios de intercambio y consultas.
- Elaborar y presentar consignas de lectura y escritura tomando conciencia que las mismas se constituyen en textos que posibilitan a los estudiantes organizar, regular, ordenar y prescribir las operaciones a realizar.
- Generar espacios áulicos en donde las consignas de las actividades solicitadas sean explicadas, posibilitando el encuentro entre profesores y estudiantes de manera que las expectativas de los profesores sean conocidas y comprendidas por los estudiantes. Esto disminuiría la incertidumbre y desorientación que muchas veces genera en los estudiantes.

- Diseñar variadas actividades de escritura de aprendizaje, y no sólo de evaluación en donde se solicite a los estudiantes la elaboración de diversos géneros académicos y profesionales, de manera que vayan progresivamente familiarizando con cada uno de ellos.
- Presentar instancias de escritura en las que se recuperen experiencias personales, trayectorias previas, como disparadoras y potencialmente motivadoras de dichas tareas; teniendo en cuenta que hay estudiantes que poseen experiencias personales y laborales, saberes previos de gran riqueza y están dispuestos a compartir.

A través de estas recomendaciones institucionales y didácticas se busca contribuir a generar instituciones y profesores innovadores que, asumiendo la responsabilidad y el compromiso de la inclusión de sus estudiantes en la cultura académica-científica, promuevan procesos de alfabetización a través de prácticas contextualizadas.

4.5. Líneas futuras de investigación

A partir de la realización de la presente investigación es posible pensar en algunas líneas futuras de investigación que puedan seguir indagando y aportando a la comprensión de los procesos de alfabetización en la universidad. A continuación, se presentan algunas de ellas:

- En primer lugar, sería interesante profundizar algunas indagaciones realizadas en la misma carrera incorporando observaciones áulicas que permitan acceder a una mirada más amplia y completa de las propuestas didácticas de los profesores. Esto enriquecería lo investigado hasta el momento.
- Por otra parte, se podría considerar el indagar los materiales de lectura a los que acceden los estudiantes a lo largo de su proceso de formación, analizándolos y caracterizándolos. Esto daría la posibilidad de revisar qué es lo que se lee durante la formación y qué debería leer un pedagogo social a fin de poder intervenir a futuro, analizando y comprendiendo los contextos sociales y los sujetos cuyos derechos están siendo vulnerados.
- Otra posible línea de investigación es el diseño de un estudio con intervenciones didácticas. Esto generaría un mayor acercamiento al trabajo con los profesores desde el diseño de propuestas y la puesta en marcha de las mismas en el contexto natural del aula.
- También se podría hacer extensivo este estudio a las otras carreras de la facultad lo cual sería enriquecedor ya que posibilitaría una mirada completa de cómo estas prácticas de alfabetización académicas se configuran en el contexto de la facultad.

- Teniendo en cuenta que la carrera se ha constituido en una licenciatura que exige al término de la misma un trabajo final; sería interesante realizar un estudio que indague el proceso de elaboración del mismo poniendo foco en la generación de ideas, puesta en texto y revisión del mismo. No sólo sería de interés sino novedoso si se tiene en cuenta que son escasos los estudios que dan cuenta de los procesos de elaboración de tesis.

Para finalizar se expresa que esta investigación no busca ser concluyente acerca de las prácticas de alfabetización académica de la carrera de pedagogía social, sino aportar a la comprensión de estas prácticas en el marco de las propuestas didácticas de los profesores, en una primera aproximación. Así se concluye expresando la necesidad de tomar conciencia que la lectura y la escritura son prácticas fundamentales en el desarrollo de competencias intelectuales y en la formación del futuro pedagogo social. Frente a ello la carrera, la Facultad de Educación y Salud y la Universidad Provincial a la que pertenece, tienen la responsabilidad y el compromiso de asumir la promoción de la alfabetización académica como una vía para el desarrollo no sólo profesional de los futuros egresados sino de éstos como ciudadanos en el contexto de una sociedad que hoy les plantean grandes retos y desafíos de participación ciudadana.

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en el terreno del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros; circulan por tierras ajenas, nómades dedicados a la caza furtiva en campos que no han escrito, arrebatando los bienes de Egipto para gozar de ellos. La escritura acumula, almacena, resiste al tiempo mediante el establecimiento de un lugar y multiplica su producción por el expansionismo de la reproducción. La lectura no se garantiza contra el desgaste del tiempo (se olvida y se la olvida), no conserva la experiencia lograda (o lo hace mal) y cada uno de los lugares por donde pasa es una repetición del paraíso perdido. (Michel de Certeau).²⁹

²⁹ Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana, 1996, p. 187.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovich, A. L., Bengochea, N., Camblong, J., da Representa, N., Knorr, P., Levín, F., Zunino, C. (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, BS As: Colección básicos. Universidad Nacional de General San Martín.
- Alazraki, Ruth;. (2010). El pacial domiciliario. In S. c. Noguera, R. Alazraki, M. T. Alonso Silva, S. Gándara, L. Griguelo, C. Mazza, . . . J. Warley, *Manual de lectura y escritura Universitarias. prácticas de Taller*. Buenos Aires: Biblos Metologías.
- Álvarez Álvarez, M., & Boillos Pereira, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8, 71 - 90.
- Andrada Calderón, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Revista Científica Javeriana*, 68, 297 - 340.
- Andrade de Calderón , M. C. (2007). La lectura en las universitarios. Un caso específico. Colegio de Cundinamarca. *Tabula Rasa*, 231 - 249.
- Antúnez, S., Ibermón, F., del Carmen, L., Parcerisa, A., & Zabala, A. (2000). *Del Proyecto educativo a la Programación del Aula: el qué, el cuándo y el por qué de los instrumentos de planificación*. Barcelona, España: Grao.
- Arciénagas, E., & Mora Cortes, L. E. (2012). Ponencia: La inclusión del estudiante universitario en una nueva cultura, por dónde empezar?. V Encuentro Nacional y IV Internacional la Red lectra y escritura en Educación Superior de Cali, México.
- Arias Arias, V., & Agudela Montoya, C. L. (2010). La lectura y la escritura de la universidad Colombiana corresponde con el Proyecto de la Modernidad? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(1), 95 - 109.
- Arnoux, E. (2003). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Instrumentos.
- Avellaneda, R. M. (2012). Un acercamiento a las prácticas de la lectura y escritura en la educación superior. 3(19).
- Ávila Reyes, N. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad Chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57).
- Batjín, M. (2005, [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. Planteamiento del problema y definición de los géneros discursivos. In Batjín, *Estética de la creación verbal* (Octava ed., pp. 248 - 293). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Retrieved diciembre 11, 2018
- Benavides Cáceres, D., & Serra Villamil, G. M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 79 - 109.

Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pascuale, R., & Dorronzoro, M. I. (2001). Por qué ocuparse de la lectura y escritura en la universidad?. Publicación de la División Pedagógica Universitaria y Capacitación Docente. Dpto. de Educación. (U. N. Educación., Ed.) Retrieved diciembre 13, 2018

d

Bernhardt, F. (2013). Géneros discursivos. In G. Iglesias, & G. Resala, *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc. Colección Universidad.

Bernhardt, F. (2013). Géneros discursivos. In G. Iglesias, & G. Resala, *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Diferentes modalidades. Pautas metodológicas. Indicadores de evaluación*. Buenos Aires. México: Colección Universidad. Noveduc.

Boatto, Y., Vélez, G., & Bono, A. (2016). Aprender a partir de la lectura en el primer año universitario. Transacciones entre estudiantes lectores, textos académicos y situaciones de lectura en la universidad. In A. Vázquez, *La lectura, escritura y el interés por aprender* (pp. 33 - 58). Río IV, Córdoba: UniRío. Universidad de Río IV. Libro digital. pdf.

Bono, A., Boatta, Y., Jakob, I., Placci, G., Rosales, P., Valsechi, M. I., Velez, G. (2016). *La lectura y escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas*. Río IV: UniRío. Universidad Nacional de Río IV.

Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere.Núcleo Universitario. Universidad de los Andes. facultad de Humanidades y Educación*, 247 - 255.

Calderón Arévalo, E. (2016). Sistemas para el apoyo y evaluación de competencias comunicativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXI(69).

Calderón Arévalo, E., & Tapia Ladino, M. (2016). Sistema para el apoyo, seguimiento y evaluación de competencias comunicativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXI(69).

Camelo González, M. J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores en los procesos de escritura y en el aula. *Revista Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 15(2), 58 - 67.

Camilloni, A. e. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 11(1), 17 - 36.

Camps, M., & Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17 - 36.

Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y escritura en la enseñanza universitaria de las Ciencias Humanas. (U. N. Luján, Ed.). *Publicación de la División Pedagógica Universitaria y Capacitación Docente. Dpto. de Educación*. Retrieved diciembre 13, 2018

- Carlino, P. (2001). Quien debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad. Tutorías, simulacros de exámenes y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y vida*, 23(1), 6 - 14.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir y leer: cómo lo hacen en EE.UU y por qué? *Revista Iberoamericana de Educación*. Retrieved from <http://www.wrieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura. *Aprender en línea. Universidad de Antioquía*.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de la universidad. *Revista Educación en Ciencias*, 1 - 12.
- Carlino, P. (2006). Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en educación de la UdeSA. In U. d. Andrés (Ed.), *La escritura en la investigación*. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 355 - 381.
- Carlino, P., Martínez, S., & (coordinadoras). (2009). La lectura y la escritura: un asunto de todos/as. Neuquén. Educo. Editorial Universidad Nacional de Comahue.
- Cassany, D., & López Ferrero, C. (2010). De la universidad al mundo laboral :continuidades y contrastes entre las prácticas letradas académicas y profesionales. In G. Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI I: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Paneta Ariel.
- Cassany. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D., & López, C. (2012). De la universidad al mundo laboral: continuidades y contrastes entre las prácticas letradas académicas y profesionales. In G. E. Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir en las disciplinas* (pp. 347 - 374). Santiago de Chile: Ariel.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos. In J. I. Pozo, & M. P. Echeverría, *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición del conocimiento a la formación en competencias* (pp. 120 -133). Madrid: Morata.
- Castelló, M., Bañales Faz, G., & Vega López, N. (2010). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a escribir en el lenguaje de las disciplinas. 22(1). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/SO103-73072011000100009>
- Castillo E, M. A. (2012). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las Cs. Sociales y Humanísticas: aprendizaje y evaluación. *Propuestas y experiencias pedagógicas*.

Facultad de Cs. de Educación. Universidad de Carabobo. Subsede Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, 16(14).

- Cedeño, R. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza - aprendizaje. *Revista Cinética. Dominio de la Ciencias, 1(1)*, 57 -61. Retrieved febrero 20, 2019, from <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. del saber sabio al saber enseñado. traducción C. Gilman*. Benos Aires: Aique.
- Cisnero, M., & Vega, V. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Cisneros Estupiñan, M., & Vega Pulido, V. (2011). En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura. (U. T. Pereira, Ed.)
- Colomer , T., & Camps, A. (1991). *Enseñar a llegar, enseñar a comprender*. Barcelona, España: Rosa Sensat.
- Cubo de Severino, L. (2005). *Los textos de la ciencia. principales clases del discurso académocientífico*. COMUNICARTE.
- Dorronzoro, T. (2004). Construcción del proyecto lector en el contexto universitario. Simposio Leer y escribir en la Educación Superior. I Congreso Internacional Educación, Lengua y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Santa Rosa La Pampa, Argentina: niversidad Nacional de la Pampa. Retrieved from <http://www.fchst.un.pam.edu.ar/iciel/197:pdf>
- Eiras, M., Galván , C., Morago, F., Ramagnoli, A., Rusell, G., Navarro, F., & Aparicio, G. (2018). *Manul de lectura, escritura y oralidad académica para ingresantes a la universidad. Textos para la enseñanza universitaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial.ung.edu.ar.
- Erduran, S., Yan, X., & Lopez, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista de Innovación Educativa(4)*, 2 - 12.
- Escalarea, L., & Bonnet, M. (2014). Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. una enseñanza posible, una responsabilidad compartida. In Rosales, P. Rosales, & M. d. Novo, *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Universidad.
- Espino Datsino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Estienne, V., & Carlino, P. (2004). Pueden los universitarios leer solos?. Un estudio exploratorio. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- Estienne, V. (20006). Enseñar a leer en la universidad, una responsabilidad compartida. *Revista Científica de UCES, X(1)*.

- Ezcurra, A. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernandez Lozano, M. P., Gonzalez Ballester, M., De- Juanes, Á., & Martí del Pozo, R. (2011). Reflexiones sobre la potencialidad para el aprender de las tareas de lecto - escritura. *Revista de Psicología y educación*(6), 111 - 120.
- Fernández, G. M., & Carlino , P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio proyectado en ciencias veterinarias y humanas de la UNCPBA. *Cuadernos de educación*.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V., Ballester, M. A., Barrón, M. P., Eizaguirre , M. D., & Zanotti, F. (2010). Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad. *Revista Lectura y Vida*.
- Fernández, G., Uzusquiza, M. V., & Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. *Texto en contexto*(6), 95 - 110.
- Ferreira, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Figuroa, P. (2011). La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica. *Revista de Teoría y didáctica d elas Ciencias Sociales*, 103 - 114.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto. (A. I. Lectura., Ed.) Retrieved diciembre 17, 2018
- García, L. (2011). *La lectura y la escritura en el ingreso universitario de carreras científicas y tecnológicas: un estudio sobre concepciones, expectativas y prácticas*. Maestría en Educación en Ciencias Experimentales y Tecnológicas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Giménez, G., & Luque, D. (2014). Cultura escolar, cultura académica y textos escolares. Reflexiones en torno a los lectores migrantes. In G. Gimenez, D. Luque, & M. Orellano, *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces II*. Buenos Aires: Secretaría Acad;emica. Área deTecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Hmanidades. UNC.
- Giménez, G., Luque , D., & Orellano, M. (. (2017). *Leer y escribirl en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces II. Material correspondiente a la convocatoria Producción de materiales de enesenanza. Programa de Fortalecimiento*. (F. d. UNC, Ed.) Córdoba. Retrieved from www.ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/875. Libro digital
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Bs. As., Argentina: REI.
- Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Revista Ánfora*, 22(38), 39 - 58.
- Godoy, M., & Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología. Avance de una investigación interdisciplinaria. *Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 501 - 524.

- Guzmán Simón, F., & García Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la universidad: una tarea pendiente. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 - 16.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1999). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Education. Retrieved from 978-1-1563-2396-0
- Jacok, I., Bono, A., Vélez, G., Boatto, Y., Luján, S., & Rainero, D. (2014). Leer, escribir y aprender: tarea y espacios áulicos compartidos en el primer año universitario. *Revista Contexto en Educación*, 14(14).
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas. In J. Jorba, I. Gomez, & A. Pract, *Hablar, escribir y aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As: Paidós.
- López L., G. S., & Arcienegas, E. (2013). *La transformación de las prácticas de lectura y escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva*. Escuela de Ciencias del lenguaje. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Luppi, M., & Smael, M. (2012). Representaciones sobre la lectura académica en los alumnos del ingreso a la Universidad. In A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob, & L. Pellizza, *Lectura y escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales. Cátedra UNESCO de Lectura y escritura* (pp. 575 - 586). Río IV: Universidad Nacional de Río IV. Retrieved from http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libre_jornadas_unesco_unrc_2010
- Margarit, A. M., Sanchez, M. E., Reviglio, M. C., & Martínez Dorr, A. (2001). Enseñanza de redacción: una experiencia con grupos de interés. (U. N. Educación., Ed.) Retrieved diciembre 13, 2018
- Marincovich Ravena, J., & Morán Ramirez, P. (1998). La escritura a través del currículum. *Revista Signos*, 31, 43 - 44.
- Martínez Díaz, E. S., Díaz, N., Rod, & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en proceso de comprensión lectora universitaria. (U. d. Educación, Ed.) *Revista Educación*, 14(3), 531 - 556.
- Marucco, M. (2005). *Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. (P. p. comparada, Ed.) Buenos Aires, Argentina. Retrieved from <http://saece.org.ar/autores.php>
- Marucco, M. (2001). La enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula universitaria.
- Menesses, A. (2008). Leer y escribir en una escuela chilena. Representaciones discursivas de los diferentes agentes del currículum escolar en NB3. *Signos*, 257 - 278.
- Miras, M. (2014). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de los que se escribe. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 65 - 80.

- Miras, M., Solé, I., & Castelló, N. (2013). Creencias sobre la lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizajes. *Mexicana de Investigación Educativa*, 437 - 459.
- Moreno Oliva , T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Cuajimalpa, Colombia: Universidad Autónoma Metropolitana. División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465 - 488. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id+=157016715004>
- Moyetta, D., Luchesse, M., & Fernández, R. (2013). Leer en Áreas de Conocimientos: La Experiencia en la Facultad de Cs. Médicas, UNC. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudio en Educación. Universidad del Norte*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/271830013_Leer_en_Areas_de_Conocimiento_to_La_Experiencia_en_la_Facultad_de-Cs_Medicas_UNC
- Muñoz Calvo, E. M., Muñoz Muñoz, L., García Gonzalez, M. C., & Granado Labrado, L. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Humanidades Médicas*, 13 (3), 772 - 804.
- Narváez, A. (2005). Qué entender por cultura? In M. Rosa, & R. Ávila Penago, *Sujeto, cultura y dinámica social*. Bogotá: Athropos.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar los materiales de archivo*. Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos Instrumentos.
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). *Pasajes escuela media - enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, E., Periera, C., Nogueira, S., Vitale, A., Carlino, P., . . . Hidalgo, C. (2013). Escritura y producción del conocimiento en las carreras de posgrado. *Signos*, 46(83). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4067.S0718-09342013000300007>
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Navarro , F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aporte para una didáctica de la lectura y escritura en educación superior. In I. Alzari, A. Brown, Cappolecc, F. Cappolecchia, P. Scandar, J. D'Álessandro, . . . M. Radimisky, *Manual de escritura y lectura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2010). Qué son los géneros profesionales? Apuntes teóricos - metodológicos para el desarrollo del discurso. IV Congreso Internacional de Letras. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario. (pp. 44 - 64). Dpto. de Letras. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Bs. As.
- Navarro, F. (2018). Introducción: Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura , escritura y oralidad académica. In M. Eiros, C. Galván, F. Moragas, F. Navarro, C.

- Obregón, A. Pisano , . . . G. Russell, *Manual de lectura, escritura y oralidad académica para ingresantes a la universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F., & Brown, A. (2014). La lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. In I. Alzari, A. Brown, F. Cappaoletta, P. Escandar, J. D'Alessandra , M. E. Faiad, . . . M. Trincheri, *Manual de escritura para carrera de Humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia Ladino, M., Vera Lil, C., Moritz, M. E., Narváez Cardono, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y constructivo de los estudios sobre lectura y escritura en América Latina. *Revista Signos*. doi:10.4067/S07187.09342016000400006
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia Ladino, M., Vera Lil, C., Moritz, M., Narváez Cardona, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicado en América Latina. *Signos*. doi:10.4067/S0718.09342016000400006
- Olave Arias, G., & Rojas García, L. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 455 - 471.
- Olave Arias, G., Cisneros Estupiñán, M., & Rojas García, L. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, 16(3), 455 - 471.
- Padilla, & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación - acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. In G. (. Parodi Sweis, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI : leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153 - 182). Santiago de Chile: Ariel.
- Padilla, C., Douglas, S., & Lopez, E. (2010). Salvar las brechas en la argumentación: el desarrollo profesional en la enseñanza de la indagación científica. *Alambique*(63), 76 - 87.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.
- Parodi, G. (2012). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuestas metodológicas. In G. Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI : leer y escribir en las disciplinas* (pp. 249 - 289). Barcelona: Ariel.
- Peña Barrera, L. B. (2012). Aprender a leer y escribir en la universidad. In L. B. Peña Barrera, *Leer y escribir en la universidad*.
- Pérez Abril, M., Rincón Bonilla, G., & (coordinadores). (2013). *Para qué se lee y escribe en la universidad Colombiana. Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.
- Postigo, Y., & Pozo, J. (1999). Hacia una nueva alfabetización: el aprendizaje de información gráfica. In J. Pozo, & Monereo, *El aprendizaje estratégico* (pp. 251 - 270). Madrid, España: Aula XXI. Santillana.
- Pozo, & Monereo. (2009). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: GRAO.
- Progano, G. (2010). Lectura y escritura: una reflexión acerca de sus representaciones. *Revista Científica. UCES, XII*.
- Qué entender por cultura? (2013). In M. Rosa, & R. Ávila Panago, *Sujeto, cultura y dinámica social*. Bogotá: Athropos.
- Ramirez Gelbes, S. (2016). *Cómo redactar un paper. la escritura de artículos científicos. Cap. II El género*. Buenos Aires: Colección Universidad. Noveduc.
- Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Revista del Instituto de Investigación Lingüística y Literaria Hispanoamericana*(15), 54 - 68.
- Rivas Cedeño, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje. *Revista Científica. Dominio de las Ciencias, 1*(1), 47 - 61.
- Roa Rodríguez, P. (2014). Los textos académicos: Un reto para los docentes y estudiantes. *Sophia, 20*(2), 70 - 76. Retrieved febrero 12, 2019, from www.redalyc.org/articulo.oa?
- Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriolla Roquet, J. (2014). *Metodología d ela Investigación*. Univesitat Oberta de Catalunya.
- Rodriguez Hernández, B., & García Valera, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigaciones Educativas. Instituto de Investigaciones en Educación, 20*, 249 - 265. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746012>
- Rojó Guiña Ciozzi, M., Ragazzi, B. A., & Zibelman, V. (2014). La lectura en el ámbito universitario. Estrategias para intentar resolver un conflicto. *Revista Facultad de Odontología, VI*(1), 40 - 55.
- Roldán , C. (2012). *Las tareas de escritura en ciencias. Hacia un conocimiento de la comunidad discursiva de Ciencias Biológicas. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba, Argentina.
- Roldán , C., Rivarosa, A., & Vázquez, A. (n.d.). Las tareas de escritura como mediadoras de aprendizaje en la universidad, significaciones construídas por docentes y alumnos. IX Jornadas y IV Congreso Internacional de enseñanza de la biología. Asociación de Docentes de ciencias Biológicas de Argentina y.
- Rosales, P., & Vázquez, A. (1999). Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. *Revista del Instituto de Investigación en Cienciasd de la Educación, 8*, 67 - 79.

- Salvador, S. P. (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo, guiado a través de la enseñanza recíproca. *Electronic Journal of Research Educational Psychology*, 3(1), 77 - 96.
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 35 - 67.
- Saulés Estrada, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*. Distrito Federal, M: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Scaraffía, S. (n.d.). *Campus moodle UNC*.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43 - 64. Retrieved diciembre 17 , 2018
- Serrano de Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la competencia lectora crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42).
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicancia pedagógica. *Revista Lenguaje. Universidad de los Andes*, 42(1), 97 - 122.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.
- Solé, I. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura. existen diferencias en función del dominio disciplinar. *Lectura y vida*, 25(5), 6 - 17. Retrieved from http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.or/numeros.a25n4/25_04_sole.pdf
- Solé, I. (2004). Proyectos y programas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. In A. Badía, T. Mauri, & C. Monereo, *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Iberoamericana de Educación*, 43 - 61.
- Stagnano, D., & Natale, L. (2014). El parcial domiciliario. In I. Alzari, F. c. Navarro, A. Brown, F. Cappolecchia, P. C. Escandar, J. D"Alessandra, . . . M. Trinchero, *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Vanducel, M. E. (2011). Leer y escribir en la universidad: una tarea pendiente. *Revista de la Red de Universidades lectoras*.
- Vardi, I., & Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por los estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo&Seña*(16).
- Vasilachis de Giordino, I. (2007). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Bs. As, Argentina: Gedisa.
- Vázquez Aprá, A. (2014). Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios. Barcelona. Retrieved from http://diposit.ub.edu/dspacebistream/2445/98741/1/ava_TESIS.pdf

- Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de Cuadernillo de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*(7).
- Vázquez, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. In A. Bono, Y. Boatta, I. Jakob, G. Placci, P. Rosales, M. I. Valsechi, G. Velez, *Lectura y escritura y el interés por aprender*. Río IV: UniRío. Universidad Nacional de Río IV.
- Vázquez, A., Jacok, I., Rosales, P., & Pelizza, L. (2006). Consignas de escritura y procesos cognitivos lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy. (U. N. Aires, Ed.)
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. . *Colección cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria.*, 2(1). Retrieved abril 20, 2018, from <http://.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cudernillo02.pdf>
- Vidal Moscoso, D., & Manriquez López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en la universidad. *Revista de Educación Superior, XLV (1)*(117), 98 - 118.
- Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona, España: Crítica Vilá.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Zunino, C., & Muschietti, M. (2013). Las tareas de escritura y aprendizaje. El caso de las consignas de evaluación. Profesorado universitario en Historia. In L. c. Natale, S. Agaff, N. Bengochea, F. Chiadi, C. Chasco Díaz, M. Muschietti, . . . C. Zunino, & U. N. Sarmiento (Ed.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la ungs*. Buenos Aires: Colección Educación.