

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

Boatto Yanina; Fenoglio, Mariana; Bono, Adriana y Musso, Cintia

Facultad de Ciencias Humanas

Resumen

La problemática en torno a la adquisición de los saberes vinculados con las prácticas de lectura y escritura académica, y más recientemente de oralidad, ha ido cobrando relevancia en las discusiones sobre la temática. En los últimos diez años se ha notado un avance creciente en el desarrollo y en la comunicación de dispositivos instruccionales, frente a los trabajos de índole diagnóstica que se proponían una década atrás (Vázquez, 2010). Asimismo, actualmente se advierte un importante acuerdo respecto de la necesidad de enseñar prácticas de aprendizaje y prácticas discursivas vinculadas con las TIC. Mientras que las discusiones giran en torno a qué y cómo enseñar (Carlino, 2013).

Se presenta una propuesta de trabajo en el aula universitaria, en la asignatura cuatrimestral Psicología del Aprendizaje, con estudiantes de 3º año de la carrera Lic. en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto), que atiende al desarrollo de una intervención instruccional en el aula, cuyo propósito es promover aprendizajes significativos y estratégicos a partir de la lectura, la escritura y la oralidad, mediadas por TIC. Específicamente, en el trabajo nos referimos a la contextualización de la propuesta, fundamentación y descripción de la secuencia didáctica (modalidad de la tarea, propósito y objetivos, demandas de las tareas y actividades desarrolladas). Por último, valoramos la propuesta, sus fortalezas y debilidades.

Palabras clave: Lectura, Escritura, Universidad, Aprendizaje, TIC

Abstract

The problems surrounding the acquisition of knowledge related to academic reading and writing practices and, more recently, orality, has been gaining relevance in discussions on the subject. In the last ten years an increasing advance has been noted in the development and communication of instructional devices, compared to the diagnostic

work that was proposed a decade ago (Vázquez, 2010). Likewise, there is currently an important agreement regarding the need to teach ICT related academic reading and writing practices, while the discussions revolve around what and how to teach (Carlino, 2013).

A work proposal is presented in the university classroom, in the four-month course Learning Psychology, with 3rd year students of the Bachelor of Psychopedagogy (Universidad Nacional de Río Cuarto) career, which addresses the development of an instructional intervention in the classroom, whose purpose it is to promote significant and strategic learnings through reading, writing and orality, mediated by ICT. Specifically, in the work we refer to the contextualization of the proposal, foundation and description of the didactic sequence (working mode, purpose and objectives, requests of the tasks and activities developed). Finally, we value the proposal, its strengths and weaknesses.

Keywords: Reading, Writing, University, Learning, ICT

Contextualización de una propuesta de trabajo en el aula universitaria

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

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

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

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

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

incorporación de las TIC en los escenarios educativos (Coll y Monereo, 2008). El escenario mundial vigente en el año 2020 lo demuestra claramente.

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

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

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

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

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

Fundamentacion y descripcion de la secuencia didactica

Reconocer como práctica común de los estudiantes la lectura mediada por TIC, no significa reconocerla como práctica epistémica y reflexionada. Por el contrario, el uso de las TIC por parte de los estudiantes se presenta con frecuencia de modo pragmático (vinculado a la comodidad, accesibilidad y conectividad) y como un medio para la recepción pasiva de información, más que de modo epistémico (relacionado con el desarrollo de procesos de pensamiento y conocimiento), de producción y difusión de contenidos y aprendizajes. Asimismo, se espera sin más, que los alumnos lean y aprendan

mediante las TIC de modo significativo, crítico y reflexivo sin mediar acciones educativas en pos de ello (Pozo, 2006; Monereo y Pozo, 2008; Falco, 2017).

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

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

1. Modalidad de trabajo en el aula

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

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

Además, en el desarrollo de esta propuesta se trabajó con sitios y herramientas de Internet, entendiendo que éste es un espacio que incorpora y coordina información de diferentes fuentes y en el que los usuarios son productores y difusores de contenidos (Coll y Monereo, 2008). Se buscó promover en los estudiantes el uso epistémico de las TIC y el uso estratégico de la información, convirtiéndola en conocimiento a partir de la lectura, la escritura y la gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje (Pozo, 2006; Monereo y Pozo, 2008). Asimismo, las lecturas propuestas a lo largo del trabajo se caracterizaron por ser tanto de tipo generativa (extender o expandir el contenido textual ampliándolo a partir de conceptos, ejemplos, experiencias, etc.) como reductiva (seleccionar información relevante, resumir, etc.).

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

2. Propósito y objetivos de la secuencia didáctica

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

Los objetivos específicos son:

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

3. Demandas de las tareas

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

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

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

Tema A. Los estudiantes aprendiendo

Eje A.1. Teorías implícitas sobre el aprendizaje (2 grupos de estudiantes).

Eje A.2. Inteligencias Múltiples (2 grupos de estudiantes).

Eje A.3. Aprendizaje y TIC en los estudiantes (2 grupos de estudiantes).

Tema B. Los profesores enseñando

Eje B.1. Modelos de desempeño docente (2 grupos de estudiantes).

Eje B.2. Conocimiento práctico profesional: el pensamiento del profesor (2 grupos de estudiantes).

Eje B.3. Estrategias de enseñanza para promover aprendizajes en los estudiantes (2 grupos de estudiantes).

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

Es importante mencionar que, si bien algunos grupos compartieron un eje conceptual de trabajo, las alternativas de análisis fueron diferentes para cada uno, pudiendo de este modo hacer un abordaje particular sobre el material de estudio. Además, todas las alternativas de materiales de análisis propuestas para los distintos temas y ejes de trabajo fueron expuestas en un muro digital (Padlet) pudiendo todos los estudiantes acceder a su

conocimiento. Este muro digital se continuó construyendo luego, cuando los estudiantes finalizaron sus ponencias, las cuales fueron alojadas en dicho espacio.

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

4. Actividades desarrolladas

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

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

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

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

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

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

Se solicitó como tarea para la clase siguiente: selección de partes del material de análisis posibles de ser relacionadas con conceptualizaciones, descripciones y explicaciones de

los temas y conceptos teóricos trabajados previamente. Se hizo hincapié en la importancia de la planificación de la escritura como recurso para ir tomando decisiones ajustadas a la situación de comunicación a que nos enfrentábamos.

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

Supervisión por parte de las docentes de la selección de partes del material de análisis posibles de ser relacionadas con conceptualizaciones, descripciones y explicaciones de los temas y conceptos teóricos trabajados previamente. Las docentes focalizaron en la adecuación y ajuste de las relaciones iniciales entre el uso del conocimiento y los conceptos y temas y la argumentación de tales relaciones. Cada grupo inició en clase y continuó extra clase con la planificación de la ponencia escrita. Para ello se brindaron especificaciones en el protocolo de trabajo. Las mismas pueden consultarse en el siguiente enlace: [Anexo 2](#).

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

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

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

Actividad 4.B. En un segundo momento de la clase las docentes trabajaron sobre la ampliación de información relevante de la temática abordada en la ponencia. Desde distintas bases de datos on-line, se propuso realizar la búsqueda y selección de dos artículos de actualidad (últimos cinco años) que se relacionen con la temática a trabajar y

fundamentar dicha selección. Se señaló que los artículos elegidos debían ser considerados en la Conclusión de la ponencia escrita, al interior de las alternativas de continuación, como modo de mostrar el tratamiento de la temática en la actualidad. La consigna de trabajo se encuentra disponible en el siguiente enlace: [Anexo 3](#).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Actividad 8. Extraclase

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

La tarea de valoración se orientó por los siguientes objetivos:

Reflexionar sobre las secuencias de actividades precedentemente descriptas, a partir de las cuales los estudiantes pueden explicitar las debilidades y fortalezas en la producción escrita de los textos académicos, la lectura, la presentación oral y su relación con las TIC
Crear espacios para la reflexión sobre la escritura, la lectura de textos académicos y la exposición oral, destacando las diferentes condiciones y los diferentes procesos que comprenden, considerando las TIC

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

Valoración de la propuesta. Fortalezas y debilidades

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

- Explicitación, claridad y complejidad de la tarea.
- Carácter innovador de la tarea.
- Promoción de aprendizajes en base a la lectura y la escritura mediada por TIC, a partir de la construcción de conocimientos, en términos de profundización, sistematización e integración de contenidos conceptuales; la construcción

autónoma y metacognitiva de conocimientos y; el trabajo colaborativo vinculado a la generación de perspectivismo

- Rol docente y planificación y desarrollo de las clases / tiempo.
- Fortalezas y debilidades de la experiencia.

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

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

En tanto que las docentes valoran como fortalezas especialmente la planificación y organización de los encuentros, la innovación que representa la propuesta, el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes que pudo concretarse, la responsabilidad asumida por los estudiantes y el rol docente como guía. En relación al aspecto de innovación, valoran muy positivamente la propuesta de una nueva dinámica de abordaje de los contenidos y un tipo de evaluación diferente al tradicional parcial presencial escrito. También, que toda la propuesta y dinámica de trabajo condujo a los estudiantes a asumir mayores niveles de autonomía, motivación, compromiso y profundización del conocimiento. Asimismo, las docentes destacan que la tarea aportó ganas y entusiasmo

en su labor. Además de considerar que tareas como ésta, donde hay elementos innovadores, favorecen la reflexión permanente del accionar docente y de las decisiones que se van asumiendo. Consideran que muchas de las actividades resultaron interesantes tanto al planificarlas como al verlas desarrollarse por parte de los estudiantes. Según sus opiniones, las clases en las salas de informática y el momento de cierre de la tarea (simposio) fueron muy significativas porque en ellas se hizo evidente la motivación y el compromiso asumido por los alumnos.

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

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

Finalmente, destacamos que las relaciones sólidamente fundamentadas que se establecen entre lectura, escritura, oralidad y TIC muestran el valor y la importancia de estas prácticas y herramientas para promover el pensamiento reflexivo. La formación de los alumnos requiere de la reconstrucción de los conceptos y de los procedimientos discursivos y de argumentación científica, en el marco de prácticas instruccionales que

den cuenta de intervenciones intencionales específicas y que atiendan tanto a factores cognitivos y como afectivos.

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

Referencias bibliográficas

- Boatto, Y., Fenoglio, M., Bono, A., Aguilera, S. y Cadario, E. (2016). Lectura y aprendizaje a partir de las TIC en estudiantes de primer año universitario. *Revista Cronía*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Vol. XII. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia>.
- Boatto, Y. (Tesis), Vélez, G. (Directora), Bono, A. y Hoces, S. (Co-directoras) (2015). *Tesis Doctoral: Hacia un cambio sobre las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en los ingresantes universitarios*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57): 355-381. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio, *Revista Magis*, Vol. 4, núm. 7, pp. 67-86 (en línea). Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/magis/>
- Coll, C. y C. Monereo (2008) “Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades”. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. 19-53.
- Coll, C., T. Mauri y J. Onrubia (2008) “La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación: del diseño tecno-pedagógico a las

- prácticas de uso”. En: C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. 74-103.
- Esteve, F. (2009) “Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *En La cuestión Universitaria*. 5: 59-68. Disponible en: http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/LRSPFDzlbcb.pdf
- Falco, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tendencias Pedagógicas*. 29: 59-76. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/7084>
- Jakob, I., Bono A., Vélez, G., Boatto, Y., Luján, S. y Rainero, D. (2014). Tareas y espacios áulicos compartidos para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académica en el primer año universitario. *Revista Contextos de Educación*, 14(16). Monográfico Lectura y Escritura Académicas en la Universidad. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol16/pdf/01-bono.pdf>
- Maquilón Sánchez, J., A. Mirete Ruiz, F. García Sánchez y F. Hernández Pina (2013) “Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje”. En *Revista de Investigación Educativa*. 31(2): 537-554. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.151891>
- Monereo, C. y J. I. Pozo (2008) “El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias”. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. 109-131.
- Olson, D. (1994). El mundo sobre el papel. Barcelona, España: Gedisa.
- Pozo, J. I. (2006) “La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento”. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó. 29-53.
- Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-85). Madrid, España: Morata.

- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-127). Barcelona, España: Graó.
- Teberosky, A. (1997). El conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito. En M.J. Rodrigo y J. Armay (eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 243-262). Barcelona, España: Paidós.
- Vélez, G., Bono, A., de la Barrera, M. L., Ferrari, M., Jure, I. y Ripoll, P. (2010). Tareas académicas de lectura y escritura en contextos motivacionales de aprendizaje. En V. Macchiarola (comp.) *Conocer para innovar e innovar para mejorar la enseñanza* (pp. 384-398). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/piimeg-2006-2008.pdf>