

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. PROPUESTA PARA RESIGNIFICAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN INGRESANTES

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

Facultad de Ciencias Humanas

Resumen

A través del presente artículo, se procura compartir una propuesta pedagógica alfabetizadora en el marco de un proyecto institucional (Pelpa IV), para resignificar el valor de la lectura y escritura en los diferentes campos disciplinares en la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, específicamente en la Facultad de Ciencias Humanas. Promover en ellos el desarrollo de buenos procesos de comprensión lectora y de producción de textos, atendiendo a las habilidades discursivas propias de cada campo disciplinar, contribuye a la construcción de aprendizajes más significativos y a la atribución de sentidos personales y sociales a la tarea de aprender.

Se presenta la descripción de una secuencia didáctica de alfabetización académica, para estudiantes de primer año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Especial (FCH-UNRC), por parte de un equipo de cátedra participante de dicho proyecto institucional. Se comunica el análisis y la reflexión sobre los resultados de la implementación de un protocolo de trabajo metacognitivo, cuyo objetivo fundamental fue promover la revisión, autorregulación y retroalimentación de aquello que se lee y escribe. Concretamente, a través de dicho protocolo se indagó a los estudiantes acerca del trabajo escrito atendiendo a la estructura textual solicitada por la cátedra y al proceso de escritura en sus diferentes momentos. La valoración realizada por los estudiantes y las reflexiones suscitadas en este trabajo permiten construir reflexiones tanto para continuar interpelando las prácticas áulicas como para visibilizar la innovación en la universidad como práctica inherente a su propia tarea educativa.

Palabras claves: Alfabetización académica - Práctica profesional - Procesos metacognitivos - Aprendizaje universitario

Abstract

Through this article we try to share a literacy pedagogical proposal within the framework of an institutional project (Pelpa IV), to redefine the value of reading and writing in the different disciplinary fields in the training of students at the National University of Rio Fourth, specifically in the Faculty of Human Sciences. Promoting in them the development of good reading comprehension and text production processes, attending to the discursive skills of each disciplinary field, contributes to the construction of more significant learning and the attribution of personal and social meanings to the task of learning.

The description of a didactic sequence of academic literacy is presented, for first-year students of the Teaching and Bachelor's degree in Special Education (FCH-UNRC), by a team of professors participating in said institutional project. The analysis and reflection on the results of the implementation of a metacognitive work protocol is communicated, whose main objective was to promote the review, self-regulation and feedback of what is read and written. Specifically, through said protocol, students were asked about their written work, taking into account the textual structure requested by the chair and the writing process at different times. The assessment made by the students and the reflections raised in this work allow the construction of reflections both to continue questioning classroom practices and to make innovation visible in the university as a practice inherent in their own educational task.

Key words: Academic literacy - Professional practice - Metacognitive processes - University learning

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

El siguiente artículo pretende compartir una propuesta pedagógica alfabetizadora en el marco de un proyecto institucional¹, a través del cual se procura resignificar el valor de la lectura y escritura en los diferentes campos disciplinares en la formación de los

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

estudiantes de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), específicamente en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).

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

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

Lo planteado aquí nos lleva a atender a los sujetos de aprendizaje, que actualmente participan en los espacios institucionales, reconociendo sus trayectorias sociales y educativas. En dichos espacios deben apropiarse de campos disciplinares propios de la carrera (en este caso disciplinas del área de las humanidades) a la vez que aprenden a construir el oficio de estudiante universitario. Esto implica un desafío para estudiantes y

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

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

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

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

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

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

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

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

revisar y potenciar las innovaciones sobre la base de la reflexión autocrítica y de la crítica externa.

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

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

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

En el momento de la mencionada convocatoria, el equipo de cátedra estaba revisando la organización del dictado de la asignatura con el propósito de incorporar, desde primer año de la carrera, experiencias de práctica profesional. Esto sobre la base de la concepción de que la formación profesional debe posibilitar en los estudiantes la apropiación de conocimientos y estrategias que les permitan “construir su identidad como profesionales, como trabajadores y como ciudadanos comprometidos con la educación, generando

modalidades más abiertas de participación colectiva en contextos diversos y promoviendo formas autónomas de relacionarse con el saber y la cultura, en la sociedad” (Vogliotti, 2012, p. 17). Así, consideramos que el educador que necesita nuestra sociedad es un sujeto que interpele los contextos en los que la educación se lleva a cabo, que pueda responsabilizarse de los cambios que debe gestionar en situaciones colaborativas, con una perspectiva amplia que trascienda el aula y los muros de la escuela (Vogliotti, 2012). En relación con ello, trabajar desde el inicio de la carrera con situaciones problemáticas relacionadas con diversas prácticas educativas (instituidas y emergentes) propias del campo profesional constituye un importante referente de formación. Al respecto, Fernández (2000) plantea que las prácticas no se conciben como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos sino como un dispositivo que posibilita la adquisición de conocimientos, que sirve como elemento articulador a partir del cual pueden organizarse los programas de formación.

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

- 1) El equipo docente seleccionó las instituciones educativas para llevar a cabo la experiencia, teniendo en cuenta los sujetos involucrados, el propósito educativo, los grupos etarios con que trabajan, entre otros aspectos.
- 2) Se dividió la clase en grupos de cuatro estudiantes cada uno. Se les presentaron las instituciones seleccionadas, dándoles la posibilidad de elegir una de ellas de acuerdo con sus intereses. Este proceso implicó instancias de negociaciones y acuerdos.
- 3) Cada grupo buscó y sistematizó información sobre la institución en la que trabajaron.

4) Los distintos equipos realizaron una observación no estructurada de una jornada de trabajo en la institución. Fue responsabilidad de cada estudiante tomar nota, a través de un diario de clase, durante el proceso y luego realizar un relato individual sobre lo observado.

5) Tomando como insumo los relatos individuales, los equipos realizaron una narración grupal que reflejó lo observado por la totalidad de los integrantes en la institución visitada.

6) Cada equipo de trabajo sistematizó la información obtenida de la institución y los relatos realizados sobre la observación de la jornada de trabajo.

7) A partir de la información recogida, cada grupo debía cuestionar/interrogar/interpelar los datos obtenidos, elaborar preguntas y/o enunciados considerando, entre otros aspectos posibles, el quehacer educativo, la organización institucional, los sujetos participantes del hecho educativo. Luego debían seleccionar algunos de esos interrogantes y/o enunciados para trabajarlos a partir de los marcos teóricos propuestos desde la asignatura. Cabe aclarar que también fueron esos marcos teóricos trabajados los que posibilitaron la reflexión sobre los datos para dar lugar a los interrogantes y/o enunciados.

8) Finalmente, los estudiantes debieron entregar una monografía. Para desarrollar dicho escrito, se les propuso que atendieran a la estructura esquemática del género, con la explicitación de ciertos pasos relacionados con las acciones previas realizadas en el marco de la secuencia didáctica. El trabajo monográfico escrito, consistió en atender a las siguientes etapas (Moyano, 2013): *a) Carátula*, en ella debían incluir los datos de la carrera, la asignatura y los integrantes del grupo; *b) Introducción*, aquí se le solicitó que presentaran el trabajo realizado, contextualizándolo en el marco de la asignatura y del protocolo brindado por la cátedra; *c) Desarrollo*, en este apartado, en relación con el énfasis puesto en la observación no estructurada en las instituciones, con el claro propósito de la cátedra de iniciar el proceso de prácticas desde el primer año de la carrera, se les solicitó a los estudiantes presentar la narrativa resultante de la experiencia, a la vez que formular hipótesis y preguntas que pudieran ser abordadas desde los contenidos trabajados en la asignatura y, como cierre, elaborar síntesis parciales y; *d) Conclusiones*, aquí se les solicitó tanto una reflexión sobre los conocimientos desarrollados como valoraciones sobre el significado de la experiencia de aprendizaje en esta etapa inicial de la carrera de grado.

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

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

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

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

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

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

Como mencionamos anteriormente, el proceso de escritura de cada uno de los grupos fue acompañado por el equipo docente, en sus diferentes momentos, mediante intervenciones que oficiaron de guía para proyectar, avanzar en dicho proceso y revisar lo ya escrito. En el momento en que los estudiantes finalizaron sus producciones, se les ofreció una grilla diseñada a partir del protocolo desde el que se propuso la actividad de escritura. Dicha grilla se centra en indagar a los estudiantes acerca de su trabajo escrito atendiendo a su estructura textual y al proceso de escritura en sus diferentes momentos. Así, mediante esta

intervención, comenzamos una instancia de revisión conjunta de las producciones y avanzamos en un trabajo que se centró en que los estudiantes iniciaran un proceso de autoevaluación y de reflexión metacognitiva sobre las características genéricas de su producción, en relación con lo solicitado, y la escritura como proceso. Este trabajo concluyó con el análisis por parte del equipo de cátedra de los resultados obtenidos en pos de revisar y resignificar las tareas de escritura propuestas a los estudiantes en el marco de la asignatura.

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

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

3. a. En relación con la estructura textual del escrito académico:

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

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

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

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

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

A partir de las valoraciones de los estudiantes y recuperando los planteos de Martín (1984, en Moyano 2013), es posible reconocer al género como una actividad social con un propósito específico, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, mediante el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura. En relación con esta caracterización, destacamos el valor de construir, en un trabajo conjunto con los

estudiantes y a través de un proceso que se desarrolle a lo largo del cursado de la asignatura y que parta de lo vivencial, el propósito del texto académico, la meta a la que se orienta y los pasos que permitirán llegar a ella. Creemos que dicho trabajo asume sentido (tanto para los docentes como para los estudiantes) en el momento previo a la escritura, durante este proceso y al finalizar. En este análisis observamos cómo la intervención a partir de una grilla que indaga sobre los propósitos y los pasos o etapas del texto construido motiva en los estudiantes un proceso de autoevaluación de su texto finalizado, de deconstrucción, que observa la producción escrita en relación con la tarea solicitada y resignifica la importancia de cada uno de los pasos. Destacamos que para futuras experiencias sería muy interesante incorporar a esta grilla de autoevaluación/metacognición consignas que lleven a los estudiantes a reflexionar también sobre los recursos discursivos y lingüísticos utilizados en el texto construido, dado que muchos de los problemas de escritura de los estudiantes se dan en este nivel (Moyano, 2013).

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

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

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

-Actividades previas a la escritura

Los grupos expresan decisiones de planificación previa, ya sea para las instancias de escritura individual como grupal. Algunos manifiestan que los criterios de planificación y organización de la actividad estuvieron guiados por los protocolos de trabajo ofrecidos por los docentes; otros, comentan que debieron hacer varios borradores para planificar

cómo elaborar y desarrollar el escrito monográfico. En algunos casos, en este mismo sentido, comentan la importancia de las observaciones realizadas por los docentes en los espacios áulicos, lo que les permitió enriquecer dichas producciones. Al respecto es representativo el siguiente testimonio:

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

-Actividades de escritura propiamente dicha

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

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

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

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

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

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

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

-Actividades posteriores a la escritura

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

En otro orden, expresan que el trabajo de escritura les permitió lograr aprendizajes vinculados con la elaboración de trabajos formales en el contexto de una asignatura. Entienden que lo aprendido a partir de la tarea propuesta puede generalizarse y retomarse en otras situaciones de escritura académica y que este aprendizaje incluye no solo la tarea de escritura, sino la de lectura de textos teóricos para analizar determinadas realidades y argumentar acerca de ellas. Al respecto, son válidos los siguientes testimonios:

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

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

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

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

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

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

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

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

entre estudiantes, textos y docentes, y también andamian el trabajo progresivamente más autónomo y metacognitivamente más reflexivo por parte de los estudiantes.

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

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

medios, y supervisen metacognitivamente sus propios progresos y resultados (Mateos et al., 2006).

5. Referencias bibliográficas

Aguilera, M. Soledad y V. Abate Daga. Coordinadoras Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas de primer año (PELPA IV): La inclusión de procesos de Alfabetización Académica en la innovación curricular de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas de primer año. Aprobado y subsidiado por la Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto. Período de ejecución: 2019-2020. Res. Rec. N° 544/2019.

Bajtin, Mijaíl (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI Editores. Madrid

Brailovsky, D. y A. Menchón (2014). Introducción: la escritura y el escribir en estrategias de escritura en la formación. Buenos Aires: Noveduc.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. RMIE Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 18, Núm. 57.

Castelló, M. (2007) (coord.) Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias. Barcelona. GRAÓ.

Castelló, M. (2009) Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En: J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría: Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias. Madrid. Morata; pp. 120-133.

Castelló, M.; Bañales Faz, G. y Vega López, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad.: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 97-114, jan./abr. 2011. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/09.pdf>

Cubo de Severino, L (2014). Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico. Buenos Aires, Comunicarte Editorial, Lengua y discurso.

- Fernández, A. (2000). El formador de formación profesional y ocupacional. Colección Recursos N° 37. Octaedro: Barcelona
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31 (1), 21-32.
- Maingueneau, D. (1980). Introducción a los métodos de análisis del discurso, Buenos Aires, Hachette.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario*. (pp. 106-119). Madrid, ES: Morata.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-418). Barcelona, ES: Graó.
- Moyano, E. (2010). “Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional”. Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>
- Moyano, E. (2013). Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística. Universidad de General Sarmiento. Disponible en https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/598_EDU13%20-%20Aprender%20ciencias%20y%20humanidades%20-%20Web.pdf
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y escritura en educación superior. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carrera de humanidades*. FILO – UBA.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Nogueira, S. (coord.), 2005. *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires, Biblos.

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