

Unidad Ejecutora: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Proyecto de Investigación de Dependencia Compartida con Secretaría Académica

Informe Final

Título del proyecto de investigación: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: NUEVOS MODOS DE LEER Y ESCRIBIR 2

Programa de acreditación: PROINCE 2015-2016 - PIDC A-197

Director del proyecto: Ana Bidiña

Co-Director del proyecto: Amelia Zerillo

Integrantes grupo alumnos:

Investigadores	Investigadores en formación
Luppi, Liliana Miranda, Marcela Nora Toledo, Viviana Patricia Smael, Nora Cristina	Bermúdez, Claudia Elizabeth Cáceres Camila Noemí Cortese Rita Flores, Carolina Valeria Flores, Romina Edith Gallo Kleiman, Florencia García, Raquel Gómez Bernardis, Ariel Emiliano González, Lucas Lacalle, Juan Manuel Lakner, Hernán Macrini, Ana Patricia Mazzola, Verónica Medina, Pablo Mariano Rodríguez, M. Jazmín Sanchez, Oscar PICEDA YOLANDA PAULA

Integrantes grupo docentes:

Investigadores	Investigadores en formación
Gómez, Silvia Rocaro, Sandra Val, María Alejandra	Braile, Sandra Bukaczewski Patricia Andrea Campos Bassi, Vanesa Castillo Isabel Denunzio, Anabella González, Verónica Jehin, Mariano Martínez, Daiana NAHABEDIAN JUAN JAVIER Narvaja, Susana Graciela Nagao, Christiane Kazue ROBLES BERNUNZIO CAROLINA JIMENA Violanti, Claudia

Lugar y fecha de presentación: San Justo, febrero de 2017

ÍNDICE

Resumen del Proyecto	4
PARTE 1: LOS ALUMNOS	5
1.Introducción	5
2.Metodología	6
2.1. Primera etapa	6
2.2. Segunda etapa	7
3.Marco teórico	8
3.1. Diseño de materiales digitales	10
3.1.1. Diseño de materiales	10
3.1.2. Plataformas digitales	11
3.1.3. Síntesis del Marco Teórico sobre diseño de materiales digitales	14
3.2. Lectura y escritura en pantalla	15
3.2.1. Lectura y escritura: culturas escritas y entornos digitales	15
3.2.2. La lectura digital	16
3.2.3. Escritura digital	18
3.2.4.Síntesis del Marco Teórico sobre lectura y escritura en pantalla	19
4.Estado actual del conocimiento	19
4.1. Acerca de la enseñanza*--aprendizaje con TIC	19
4.2. Acerca de la lectura y la escritura	20
4.2.1 Sobre lectura	20
4.2.2 Sobre experiencias de escritura	23
5. Experiencias.	27
5.1. Primera etapa (año 2015). El uso de la Plataforma MleL	
5.1.1. Consultas durante la cursada	27
5.1.1.1 Descripción	28
5.1.1.2. La encuesta	29
5.1.1.3. Conclusiones	31
5.1.2. Práctica de lectura en pantalla	31
5.1.2.1 Descripción	31
5.1.2.2 Evaluación	32
5.1.2.3 Conclusiones	33
5.1.3. Conclusiones de la experiencia con MleL	34
5.2. Segunda etapa (año 2016)	34
5.2. Aprendizaje Invertido	34
5.2.1. Objetivos	34
5.2.2. Descripción	34
5.2.2.1. Preparación	35
5.2.2.2. Ejecución	35
5.2.2.3. Evaluación	36
5.2.2.4. Encuesta a estudiantes	38
5.2.2.5. Encuesta a docentes	39
5.2.3. Conclusiones	39
5.3. Aprendizaje a Distancia	40
5.3.1. Objetivos	40
5.3.2. Descripción	40
5.3.2.1. Preparación	40
5.3.2.2. Ejecución	44
5.3.2.3. Resultados del uso del EVA	44
5.3.2.4. Evaluación	45
5.3.2.5. Encuesta a estudiantes	47
5.3.2.6. Encuesta a docentes	48
5.3.3. Conclusiones	49
6. Conclusiones generales	50
7. Bibliografía	53
8. Anexos	57

PARTE 2: LOS PROFESORES	61
1. Resumen	61
2. Introducción	61
2.1 Estado de la cuestión (investigación bibliográfica)	61
Sobre lectura	62
Sobre lectura digital	66
Sobre la escritura	68
2.2 Antecedentes del grupo en relación al tema	77
2.3 Problema a investigar	79
2.4 Objetivos	79
2.5 Hipótesis	79
2.6 Metodología y etapas del trabajo	79
3. Marco teórico	80
3.1 Lectura y escritura académica	82
3.2 Lectura y escritura digital	84
3.3 Lectura y escritura de textos argumentativos	86
3.4 La lectura y la escritura como discursos. Los aportes del análisis del discurso a la lectura y escritura académica	91
3.5 Sobre la lectura	92
Lecturas intensivas y extensivas: ¿oposición o complementariedad?	93
Lecturas extensivas: modalidades y tipos	94
3.6 Sobre la escritura	95
4 La investigación	102
4.1 Primera etapa. Evaluación diagnóstica de la lecto-escritura de los docentes	102
4.2 Segunda etapa. Intervención- acción	106
4.2.1 Seminario de Argumentación	107
4.2.2 Resultados del Seminario de Argumentación	107
4.2.2.1 Protocolo	108
4.2.2.2 Análisis del protocolo	110
4.3 Tercera etapa: Reescritura y encuesta	110
4.3.1 Reescritura del Informe	111
4.3.2 Encuesta sobre lectura y escritura académica	111
4.3.3 Resultados de la encuesta	111
4.4 Cuarta etapa. Seminario de Introducción al Análisis del Discurso. 2016	114
4.4.1 Prueba de lectura	117
4.4.1.2 Resultados y análisis de la experiencia	119
4.4.2 Encuesta de lectura	128
4.4.3 Resultados de la encuesta	130
4.4.4 Conclusiones sobre la lectura	131
4.4.5 Resultados de la prueba de escritura	132
4.4.6 Algunas conclusiones sobre la prueba de escritura	134
4.4.7 Encuesta de escritura	136
5. Conclusiones	141
6. Bibliografía	142
7. Anexos	147

PRODUCCIÓN EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA y TRANSFERENCIAS

Resumen del Proyecto

En el marco de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Matanza y el Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso venimos desarrollando el Programa de la Lectura y la Escritura desde el año 2008. En dicho espacio investigamos de forma sistemática y sostenida los problemas del ingresante a la cultura universitaria y de los docentes de ingreso, relacionados con las prácticas letradas de la cultura académica y la lectoescritura en papel y en pantalla.

Respecto del trabajo con los alumnos, entre 2013 y 2014, se realizó una intervención didáctica a distancia, diseñada para mejorar la comprensión lectora en pantalla de textos académicos. Los resultados obtenidos indican, por un lado, condiciones materiales, culturales y motivacionales positivas de los alumnos que participaron de la experiencia, y por otro lado, la necesidad de desarrollar una alfabetización digital en el manejo de las herramientas TIC para la lectura y escritura en la Universidad, en toda la población estudiantil del ingreso. En este nuevo proyecto, nos proponemos ampliar la experiencia de lectura y escritura digitales y críticas a partir de la creación de contenido digital, con la meta de generar diversidad de ofertas didácticas y brindar nuevas oportunidades de aprendizaje.

Tipo de investigación:

Aplicada: Desarrollo de nuevos conocimientos relacionados con la aplicación del paradigma conectivista en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académicas en pantalla en el curso de ingreso con el objetivo de optimizar los resultados de rendimiento de los alumnos. En relación con los profesores, desarrollo de didácticas de la lectura y la escritura académica analógica y digital para activar desde la práctica la competencia de los docentes que luego llevarán al aula.

Desarrollo Experimental: Producción de nuevos materiales didácticos y desarrollo de estrategias didácticas para los alumnos que respondan al paradigma conectivista de la educación; y producción de estrategias didácticas para la formación de los profesores de lectura escritura académica analógica y digital.

PARTE 1: LOS ALUMNOS

1. Introducción

La investigación de la que da cuenta el presente informe es la continuidad de un estudio previo realizado entre 2008 y 2010 en el ámbito del “Programa: la Lectura y la Escritura en el ingreso a la Universidad”, referido a las representaciones de los alumnos respecto de la lectura y la escritura en el ámbito del Curso de Ingreso, y una intervención pedagógica realizada con los alumnos que permitió incidir en esas representaciones para el desarrollo de la vida académica. Los resultados demostraron la necesidad de proponer alternativas que redunden en el trabajo de comprensión y producción de textos con los estudiantes.

Con ese fin, con el proyecto “Construcción de comunidad de práctica virtual a partir del paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad” (B163/2011), nos planteamos la necesidad de conocer el modo en que los alumnos leen y escriben en los medios digitales, y para ello se realizó un relevamiento que permitió identificar qué hacen los alumnos cuando leen y escriben en los medios electrónicos. Los resultados mostraron que muchos de los alumnos participantes cuentan con competencias para la búsqueda y selección de información en la red, relacionadas con sus representaciones del contexto académico. En lo que respecta a la lectura en pantalla, encontramos que los modos de leer de los alumnos están influenciados por sus prácticas vernáculas. Específicamente, respecto de la comprensión inferencial, presentan características muy similares a la lectura en papel: en general tienen mayor facilidad para la comprensión de microproposiciones que para las macroproposiciones, y presentan incluso más dificultades para la comprensión crítica, medida desde una perspectiva sociocultural. Debido a ello, y puesto que la cultura universitaria se encuentra permeada por la cultura digital, consideramos necesario incorporar elementos de alfabetización digital que faciliten las competencias psicosociolingüísticas y discursivas imprescindibles para la lectura crítica de textos académicos.

En ese sentido, entre 2013 y 2014, en el proyecto A-177 “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir en los tiempos de la convergencia tecnológica”, abordamos la introducción a los nuevos modos de leer y escribir en pantalla con el fin de construir nuevas metodologías de aprendizaje. Realizamos una experiencia en la que incluimos tareas de alfabetización digital para un grupo de alumnos del Curso de Ingreso. Si bien los resultados respecto de la comprensión lectora fueron promisorios, la experiencia hizo visible la necesidad de ampliar conocimientos sobre el uso de las TIC, del procesador de texto, del trabajo colaborativo en los ingresantes, de modo de atender a esta revolución cultural.

Como resultado de esta última investigación, en la indagación actual nos proponemos el diseño de materiales didácticos digitales de acuerdo con modos de leer y escribir en pantalla, a partir de la literatura respecto de la tecnología y la lectura y la escritura, y el enfoque sociocultural, con la meta de generar diversidad de ofertas didácticas y brindar nuevas oportunidades de aprendizaje.

La hipótesis planteada en el proyecto de investigación afirma que la elaboración de materiales didácticos digitales destinado a los alumnos del Seminario de Comprensión y Producción de Textos exige la puesta en juego de estrategias diversas de lectura y escritura que contemplen procesos hipertextuales, que respondan a las diferentes necesidades y expectativas de los alumnos en la construcción de un conocimiento relevante para la alfabetización académica.

Nos propusimos como objetivos generales desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje para los alumnos, propias de la lectura y escritura académicas en pantalla; diseñar secuencias didácticas abiertas y flexibles que atiendan a la diversidad del alumnado y favorezcan el aprendizaje colaborativo; testear el material didáctico digital con muestras representativas de alumnos y docentes.

La tarea se distribuyó en dos etapas, correspondientes a cada año calendario. La primera, en 2015, se destinó a la exploración bibliográfica con el objetivo específico de elaborar un marco teórico común acerca de las características, condiciones y requerimientos que deben contemplar los contenidos digitales utilizados didácticamente para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas en pantalla. Durante la segunda, en 2016, se realizaron dos experiencias didácticas con contenidos digitales, una de Aprendizaje Invertido, y otra de Aprendizaje a Distancia.

2. Metodología

2.1. Primera etapa

Un eje conceptual que guía esta investigación es el trabajo colaborativo, es decir la construcción de un conocimiento compartido, hecha a partir de la interacción entre los docentes investigadores, y entre ellos y el conocimiento.

Por ello, y para llevar adelante las tareas propuestas para esta etapa, se utilizaron dos dispositivos: por un lado, se realizaron reuniones presenciales con los integrantes de la investigación en las que se fueron fijando las metas del período, se distribuyeron lecturas y se realizaron puestas en común. Por el otro, se creó una comunidad virtual en Google+, con el fin no solo de agilizar la comunicación entre los investigadores (por ejemplo para acordar fechas y formas de encuentro), sino también con el propósito de compartir bibliografía de interés e intercambiar los resúmenes e informes que se fueron escribiendo.

Durante el primer semestre 2015 se conformaron cuatro subgrupos, cada uno de los cuales se hizo cargo de la exploración bibliográfica de los siguientes temas: soportes para la educación a distancia o en línea (programas, plataformas, recursos en general), lectura en pantalla, escritura en pantalla, y material didáctico digital (características, adecuación a necesidades pedagógicas). Cada docente produjo un informe de lectura de cada texto que leyó. También se elaboraron cuadros para sintetizar los aportes de cada autor leído al diseño de los materiales didácticos digitales, y se compartieron con todo el equipo.

En el segundo semestre, cada subgrupo expuso una síntesis de los contenidos más relevantes para la investigación a partir de la exploración bibliográfica realizada durante el primer semestre. Se intercambiaron comentarios y se hicieron observaciones, tanto específicas de la temática abordada, como generales sobre las acciones siguientes.

En el último trimestre específicamente, se conformaron pares de docentes investigadores para escribir reseñas o artículos sobre la temática investigada, con el fin de incrementar las posibilidades de transferencia del conocimiento construido en esta etapa.

Por otro lado, también en el segundo semestre, se llevaron a cabo dos experiencias de uso de la plataforma de la Universidad de La Matanza MleL en el marco de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso 2016, con el propósito de comprobar la pertinencia de las TIC en general, y de esta plataforma en particular, como instrumento de mediación digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académicas.

2.2. Segunda etapa

A comienzos del año 2016, los docentes-investigadores estudiaron y profundizaron los temas referidos a Enunciación y Discurso en reuniones sucesivas en las que se expusieron los temas teóricos leídos de fuentes originales. También se relevaron textos teóricos trabajados el año anterior sobre la dinámica de educación a distancia y aprendizaje invertido. Esta tarea se realizó con todo el grupo de investigación.

Posteriormente se trabajó con tareas diferenciadas, es así que se dividió a los investigadores en tres grupos.

Grupo I. Aprendizaje de la operación de la plataforma Moodle. Investigó sobre el uso de plataformas y decidió utilizar Moodle desde el entorno virtual de Milaulas. Se realizaron distintas pruebas para conocer su funcionamiento. Los profesores de este grupo buscaron en Internet información sobre su uso y luego compartieron lo aprendido con el resto del grupo. Se realizan dos reuniones grupales para experimentar con Milaulas.

Grupo II. Diseño de clases con la modalidad “Aprendizaje invertido”. Fue el grupo encargado de diseñar los videos que serían utilizados en la experiencia. Editaron cuatro videos explicativos del tema Enunciación y Discurso. Planificaron las clases presenciales de aprendizaje invertido.

Grupo III. Reelaboración de un módulo del Manual, para adaptarlo a “la educación a distancia”. Este grupo experimentó con la plataforma Moodle en Milaulas y retomó los cuatro videos editados por el grupo II. Los siete profesores se dividieron en cuatro grupos para diseñar las actividades de cada video. Luego de una serie de reuniones que llevaron a sucesivas correcciones de los ejercicios propuestos se presentaron y organizaron para subir a Milaulas.

2.2.1. Se diseñaron también diversos **Instrumentos de evaluación** que pretendían tanto juzgar resultados como atender a variables intervinientes que pudieran surgir durante las experiencias.

En la experiencia de Aprendizaje Invertido, se midió el presentismo de los alumnos en las clases presenciales y se hicieron Registros de clase.

En la experiencia de Aprendizaje a Distancia, se realizó el seguimiento y corrección de las actividades de los alumnos en la plataforma, y la estadística de su participación en ella.

A los dos grupos experimentales se les aplicó una encuesta semicerrada que se proponía recabar información sobre las actividades realizadas por los alumnos, y sobre su percepción de la experiencia en su conjunto y de su aprendizaje en particular.

Para los grupos experimentales y el de Control, se elaboró una Evaluación con el objetivo de medir el grado de aprendizaje logrado en cada ítem del tema visto, y poder hacer la comparación entre grupos.

A todos los profesores investigadores se les solicitó que respondieran una encuesta abierta con el fin de recoger impresiones y sugerencias acerca de los recursos y materiales, la dinámica de las clases, la actitud de los alumnos y su propio rol. Estos datos servirían para hacer una evaluación más completa de la experiencia en su conjunto y planificar con mayor eficacia la investigación futura.

3. Marco teórico

Desde hace unos años, asistimos a cambios profundos en los modelos educativos, debidos, por un lado, al abandono del modelo industrial de producción que implicaba una división del trabajo y la consecuente necesidad de especialización, y por el otro a la aparición de las TIC (Salinas Ibañez, 1997). Esos cambios se produjeron también en los usuarios, y en los escenarios e instituciones donde se aprende. Sin embargo, esos nuevos espacios creados por las tecnologías no reemplazan el aula, sino que diversifican los modos de producción y de acceso al conocimiento. Para otros autores, el contexto educativo se ha modificado además a partir del surgimiento de la imagen como modo semiótico privilegiado de comunicación, lo que ha llevado a nuevas formas de comunicación y a la configuración de nuevas competencias (Odetti, 2013).

Los modos de leer y escribir surgidos en este nuevo contexto deben abordarse a partir de marcos conceptuales que respondan a las necesidades emergentes. Uno de ellos es el concepto de aprendizaje en red. Ahora bien, para que el aprendizaje en una red de conocimiento conectivo sea exitoso, deben darse una serie de condiciones, como “estimular la autonomía, propiciar la interacción, reconocer y abrir la puerta a la diversidad de puntos de vista y resultados” (Leal Fonseca, 2012). Según estos parámetros, el orden en que se presenten o aborden los contenidos no está del todo predefinido; así, dentro de un marco común, cada alumno elige lo que necesita aprender, apoyado en una red que lo contiene y completa. Pero además de tener en cuenta la estrecha relación entre los propósitos educativos y las posibilidades que brinda la tecnología, es necesario articular estos aspectos con el contenido curricular del material que se elaborará.

Por ello, para abordar el diseño de material didáctico, es de utilidad el modelo teórico metodológico conocido como TPACK (por sus siglas en inglés Technological Pedagogical Content Knowledge, que significa Conocimiento de Contenido Pedagógico Tecnológico). Este modelo propuesto por Mishra y Koehler (2006) plantea la articulación entre tres tipos de conocimiento, siendo cada uno determinante del siguiente: el disciplinar (cuál es el objeto de aprendizaje), el pedagógico (qué procesos, métodos, técnicas de enseñanza y aprendizaje son adecuados a ese contenido disciplinar) y el tecnológico (cuál es la herramienta más apropiada para facilitar el aprendizaje deseado, cómo aplicarla).

En nuestro caso, es el enfoque sociocultural el que determina los tres tipos de conocimiento. Con respecto al disciplinar, el material didáctico que se diseñe debería desarrollar distintos temas relacionados con la lectura crítica y la escritura de textos académicos, abordadas como procesos sociales de construcción de sentido. Por lo tanto, el conocimiento pedagógico puesto en juego en la planificación de los materiales tendría que incorporar el trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento. Se plantea la necesidad de una variedad de propuestas con el fin, por un lado, de atender a los diferentes saberes previos de los alumnos y a los diversos caminos que elijan, y por el otro, de facilitar el pasaje de las prácticas vernáculas a las académicas. En consecuencia, las herramientas tecnológicas seleccionadas deberían incluir plataformas, redes sociales, y recursos multimediales, para que cada estudiante pueda seleccionar la que perciba como más adecuada para su aprendizaje, alternando el trabajo individual con el cooperativo y el colaborativo.

Un concepto que se alinea con esta variedad de propuestas es el de *Multialfabetización*. Según Cope, Bill y Kalantzis (2009), más allá de la meta de la derecha (equidad) o de la izquierda (igualdad), la educación ha prometido el crecimiento personal, laboral y de participación ciudadana, pero ha fracasado. La multialfabetización es necesaria y conveniente desde cualquiera de las perspectivas que se tengan sobre el sistema capitalista, ya sea que se

proponga adaptarse a él o cambiarlo. Los autores distinguen seis modalidades del significado: Lengua escrita, Lengua oral, Representación visual, Representación audio, Representación táctil. Representación gestual. Sostienen que la pedagogía de la multialfabetización ofrece la posibilidad de que los aprendices elijan su modo preferido de representación, y desde allí se facilite el pasaje a otras modalidades.

Dentro de los modelos educativos que propician la multialfabetización y el trabajo colaborativo, se encuentra el llamado “Aprendizaje invertido”. Es un enfoque pedagógico que propone que “la instrucción directa” sea realizada fuera del aula, y el tiempo presencial se utilice para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014). Fuera de clase, los estudiantes se preparan para participar de las actividades, en clase practican y reciben retroalimentación, y luego, nuevamente fuera del aula, evalúan su entendimiento. Con la ayuda de las tecnologías, los profesores crean videos que sirvan al contenido que están abordando, o los seleccionan de sitios de internet, para que los estudiantes los vean en el momento y lugar en los que les sea más conveniente y tantas veces como lo necesiten para llegar mejor preparados a la clase. El video es uno de los principales recursos, pero no necesariamente el único. Aprovechando esta preparación anticipada, los profesores pueden dedicar más tiempo a implementar estrategias de aprendizaje activo con los estudiantes. También pueden utilizar el tiempo de clase para comprobar la comprensión de los temas de cada estudiante. Es un modelo centrado en el alumno más que en el docente.

En este sentido, el “Aprendizaje invertido” puede ubicarse dentro de las llamadas “Pedagogías emergentes”, surgidas a partir de la vinculación entre las TIC y la educación. Se puede definir a las pedagogías emergentes como “el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell y Castañeda, 2012). La noción de “emergente” no debe ser asociada con novedosa. De hecho, varios de los principios en los que se asientan se basan en ideas de reconocidos pedagogos del siglo XX, e intentan dar respuesta a las necesidades que plantean las sociedades actuales. Ejemplos de teorías o modelos metodológicos de este tipo son el conectivismo, las comunidades de práctica, el constructivismo social, el aprendizaje andamiado, entre otros. Estas pedagogías superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes.

El modelo de “Aprendizaje invertido” se encuentra centrado en el alumno y orientado al aprendizaje, y se diferencia del modelo “transmisivo-memorístico”. Como todo modelo cuyo eje es el aprendizaje del alumno, se trata de un aprendizaje integrado y contextualizado, que puede ser un proceso lineal o hipertextual, pero siempre activo, que tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe; el aprendizaje según esta concepción es sobre todo un proceso social, colaborativo, basado en la interacción (Asinsten, 2013). Deja de lado el modelo tradicional de transferencia de información, que se centra en el docente y parte de la falta de desarrollo de competencias del alumno. Este modelo educativo requiere de un docente que deje de ser el “instructor” para ser un mediador, integrado a un equipo docente que diseñe y gestione sus propios recursos.

Teniendo en cuenta estas premisas pedagógicas, elaboramos un marco conceptual que dividiremos en dos. Uno referido a los materiales y soportes digitales (sus características y

posibilidades, los roles de alumnos y docentes en la educación a distancia y en línea; la función de los materiales didácticos; los criterios de selección de una plataforma educativa digital). El otro, referido a la lectura y la escritura en pantalla.

3.1. Diseño de materiales digitales

3.1.1. Diseño de materiales

Existen distintos niveles de integración de TIC en la enseñanza superior. Machuca Cohen (2011) distingue cuatro. Nuestro proyecto se ubica en los niveles II y III. El nivel II incluye la elaboración de Materiales Didácticos Electrónicos o Tutoriales para la web, “para el estudio de la asignatura de forma autónoma por parte del alumnado. Para esto se requiere la utilización de los distintos elementos o recursos multimedia e hipertexto, propios de los sitios Web. Además dicho material debe reunir unos criterios didácticos mínimos”. El nivel III está constituido por el “Diseño y Desarrollo de Cursos On Line Semipresenciales”, es decir, se trata de “Diseñar y desarrollar cursos o programas formativos que combinen la oferta de un tutorial on line, con reuniones o sesiones de clase presenciales. Incorporando distintos recursos telemáticos que permitan la comunicación entre docente y alumnado a través de correo electrónico, Chat, foro de debate, tablón de informaciones, entre otros”

Es posible asociar cada uno de estos niveles a un modelo de educación con TIC: el nivel II a la Educación a Distancia (ED) y el nivel III a la Educación en Línea (EL).

Algunas autoras (Caldeiro, 2013. Odetti y Schwartzman, 2011) diferencian ambos modelos pedagógicos en tres aspectos: en primer lugar sostienen que en la ED la distancia es un problema a resolver, en cambio en la EL la distancia desaparece al surgir la ubicuidad. En segundo lugar, se refieren al diseño pedagógico; dicen que en la ED se centra en los materiales didácticos, mientras que en la EL se centra en las actividades. La tercera diferencia planteada es que en la ED el estudiante se encuentra aislado y sigue su propio ritmo, y en la EL el estudiante interactúa con otros y es partícipe de un ritmo grupal. Con respecto a los materiales didácticos, establecen algunas diferencias significativas. En la ED los materiales didácticos constituyen la propuesta de enseñanza en sí misma, por eso tienen una alta estabilidad y son cerrados sobre sí mismos; las tecnologías usadas están a favor de un modelo pedagógico que supone que el conocimiento se encuentra en el profesor y es transferido “a las locaciones remotas para ser incorporado por el alumno”. La tecnología cumpliría, sencillamente, la función de acortar la distancia ente docente y alumno. Se presenta un alumno en solitario sin desarrollo de diálogo real ya que se simula un diálogo entre docente – alumno. Por el contrario, la EL se presenta como una nueva modalidad educativa que surge gracias el desarrollo de la denominada Web 2.0; proceso basado en el encuentro, el diálogo, la construcción colectiva, “el intercambio en línea, la generación de vínculos reales entre los participantes, la interacción con el contenido, especialistas y tutores/docentes, y la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares en los procesos de aprendizaje”.

También los roles desempeñados por los docentes y por los estudiantes presentan algunas particularidades, según se desenvuelvan en un modelo de ED o de EL, pero en cualquiera de los dos, el docente que cumple la función de tutor debe potenciar el aprendizaje autodirigido, asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje, promover la participación, responder en tiempo y forma las consultas, mostrarse involucrado, tener un acceso fluido al trabajo del estudiante y cumplir el rol de facilitador de recursos (Asinsten, 2007. Salinas Ibáñez, 1997). Puede hacerlo “desde al lado”, es decir interviniendo y acompañando el proceso de construcción de los conocimientos de los alumnos en las diversas tareas, o “focalizado”,

centrado en la moderación en espacios de discusión como los foros (Schwartzman y otros, 2014), pero siempre dentro de lo que sería una “conversación didáctica guiada” (García Aretio, 1989), que debe ser prevista en el diseño de los materiales didácticos digitales.

Nuestro proyecto tiene como uno de sus objetivos diseñar secuencias didácticas abiertas y flexibles que atiendan a la diversidad del alumnado y favorezcan el aprendizaje colaborativo. Por ello, diseñaremos material didáctico digital que atienda a diversas situaciones de aprendizaje, tanto las propiciadas por la ED como por la EL.

En ambos casos, la secuencia didáctica que se elabore debería asegurar que los contenidos sean claros y precisos en su redacción, progresivos y bien secuenciados, que incluyan recursos didácticos motivadores y atractivos; que las unidades del aprendizaje presenten la posibilidad de ser personalizadas según las necesidades educativas (Marquès Graells, 2002); que respondan a la carga horaria real prevista para el desarrollo de los contenidos, de acuerdo con el proyecto concreto, atiendan y respeten las tipologías textuales. En relación con aspectos más específicos, habría que editar cada unidad, guía de lectura o guía didáctica en documentos separados, con formato homogéneo para que se vean como parte de un todo más amplio; elaborar consignas de trabajo precisas, que establezcan claramente si la tarea es obligatoria o no, los plazos de realización, el formato y modo de entrega, que sean breves y que respeten un equilibrio entre dar las indicaciones necesarias y dejar un espacio para que el estudiante tome decisiones acerca de su propio proceso de aprendizaje, y para que se promueva el aprendizaje colaborativo y la reflexión sobre la acción a través de actividades de metacognición. También se recomienda que los materiales que se diseñen atiendan a lo visual (organizadores, ilustraciones). Los textos que se coloquen en pantalla deberían ser breves, de un máximo de tres pantallas (Asinsten, 2007).

Ya sean materiales lingüísticos (textos), visuales (imágenes, esquemas, etc.) o audiovisuales (videos preparados ad hoc o seleccionados en la web), hay algunos principios de la escritura en la web aplicables a nuestra tarea. Franco, G. (2008) explica que lo más importante debe colocarse en primer lugar; puede hacerse una introducción al tema, seguida de enlaces que llevan a los subtemas. El orden en que son presentados los subtemas puede sugerir una ruta de navegación, pero el usuario tiene que poder optar por una ruta alternativa. También recuerda que el hipertexto no es un texto lineal dividido en partes; que cada parte debe tener coherencia y cohesión, y remitir solamente al tema principal. Por último, recomienda la estratificación de la información, es decir, comenzar con información general y luego suministrar información detallada, complementaria o de contexto; para esto, utilizar enlaces.

El diseño debería prever el rol del docente y el nivel de autonomía de los participantes, los grados de apertura, modularidad y secuencialidad, la relación sincronía – asincronía, las diferencias entre cooperación y colaboración, debería estar centrado en las actividades, y estar abierto a cambios por el devenir de las interacciones pedagógicas. (Schwartzman y otros, 2014).

3.1.2. Plataformas digitales

Teniendo en cuenta que, como se ha dicho, uno de los objetivos de nuestra investigación es diseñar secuencias didácticas abiertas y flexibles que atiendan a la diversidad del alumnado y favorezcan el aprendizaje colaborativo, es importante la selección de la plataforma que se utilizará.

Una plataforma educativa es una herramienta física, virtual o una combinación de ambas, que brinda la capacidad de interactuar con uno o varios usuarios con fines pedagógicos. Se considera además, que contribuye en la evolución de los procesos de aprendizaje y enseñanza, complementando o presentando alternativas a las prácticas de educación tradicional.

La plataforma debe de contar con ciertos elementos para poder cumplir su objetivo; se agrupan de la siguiente manera:

LMS (Learning Management System): es el punto de contacto entre los usuarios de la plataforma (profesores, estudiantes y empleados, fundamentalmente). Se encarga, entre otras cosas, de presentar los cursos a los usuarios, del seguimiento de la actividad del alumno, etc.

LCMS (Learning Content Management System): la cual engloba, aspectos directamente relacionados con la gestión de contenidos y la publicación de los mismos. También incluye la herramienta de autor empleada en la generación de los contenidos de los cursos.

Herramientas de comunicación: para que los participantes de una actividad formativa puedan comunicarse y trabajar en común, deben proporcionarse los mecanismos necesarios para ello (chat, foros, correo electrónico, intercambio de ficheros, etc.).

Herramientas de administración: las cuales son esenciales para la asignación de permisos dentro de cada uno de los cursos, para poder controlar la inscripción y el acceso a las diferentes etapas del curso.

La elección de la plataforma se debe basar en criterios pedagógicos. Se debería seleccionar una que tenga la versatilidad suficiente como para integrarla con herramientas que sirvan para diseñar el material didáctico. La que seleccionemos también debería tener en cuenta los siguientes aspectos: código abierto, compatibilidad con distintos dispositivos, gratuidad, posibilidad de ser virtual o virtual y presencial (b learning), compatibilidad con Windows, Android, Iso, existencia de versión en castellano, uso previo en enseñanza superior, integración de calendario, chat, foro, blog, intercambio de docs.

Dentro de los mencionados, un criterio de selección importante es si se trata de una plataforma cerrada (propia) o abierta (distintas herramientas disponibles en Internet). Dans (2009) se inclina por el uso de las plataformas abiertas o “plataformas sin plataformas”, como las denomina, porque el hecho de que “los alumnos trabajen en un entorno abierto es una consecuencia natural de la evolución del entorno y de la disponibilidad de herramientas sencillas de publicación en la Red”, y tiene un efecto en las metodologías de trabajo. Según este autor, en las plataformas abiertas los alumnos tienen un rol activo, porque son ellos quienes toman la decisión de qué herramientas utilizar para cada tarea, lo que puede convertirse en parte del aprendizaje. Las plataformas cerradas brindan un entorno controlado y familiar, beneficioso para los usuarios con poca o nula experiencia en TIC, pero ofrecen menos posibilidades de interacción y menos flexibilidad para integrar contenidos, por lo que obstaculizan el trabajo colaborativo y la generación de contenidos por parte de los alumnos.

Teniendo en cuenta los criterios pedagógicos y técnicos referidos, como punto de partida para nuestra experiencia se debería contar con un dispositivo hipermodal, porque favorece el acceso a contenidos a través de diversos modos semióticos y con múltiples conexiones que enriquecen la posibilidad de elección (Odetti y Schwartzman, 2011) y de multialfabetización.

Una de las plataformas que reúne esos requisitos, y que es de las más utilizadas en el ámbito educativo, es Moodle.

Moodle es un paquete de software que permite la creación de cursos y sitios Web basados en Internet. Fue diseñado para dar soporte a un marco de educación social constructivista. Los

requisitos para su utilización son pocos, puede funcionar en cualquier equipo en el que pueda correr PHP, y soporta varios tipos de bases de datos. Algunas de las funcionalidades que presenta son (Fracchia y Alonso Armiño, s.f.e.):

- el *diseño modular* del entorno, que garantiza su flexibilidad.
- buen *diseño de interfaz usuario*, esto hace que el nivel de usabilidad sea mayor al de otras herramientas similares. Su interfaz soporta el principio de personalización, permitiendo a cada usuario especificar su propia zona horaria e idioma que utilizará, entre otras cosas.
- *soporte y actualización* permanente
- *herramientas de administración académica*: herramientas que permitan tanto a docentes como alumnos la realización de trámites administrativos, inscripciones a cursados exámenes, solicitudes, envío de trabajos prácticos, etc.
- *herramientas de conformación y gestión de grupos de estudio*: la plataforma tiene las características necesarias para que los alumnos realicen trabajos grupales y que el docente cuente con las herramientas suficientes para lograr la coordinación de los mismos. Las tareas pueden realizarse en forma individual o grupal, dependiendo de la actividad propuesta por el docente. El sistema registra información sobre las actividades realizadas en forma grupal.
- *herramientas de información general*: cronogramas de actividades, fechas de inscripción a cursados y exámenes, equipos de cátedra, etc.
- *herramientas de construcción colectiva*: herramientas de discusión sincrónica y asincrónica, construcción de soluciones a problemas. Ellas son

Chat: permite que la comunicación de los distintos participantes pueda realizarse en tiempo real, permitiendo utilizar texto y “emoticones”. Soporta direcciones URL, integración de HTML, imágenes y posibilita la inclusión de las fotos de los perfiles en la ventana utilizada.

Foro: permite configurar foros, que pueden estar abiertos a profesores y alumnos, o solo a uno a de ellos. Como característica incluye con cada mensaje la foto del autor y las discusiones pueden consultarse por rama, o presentar los mensajes ordenados según la fecha de envío. La forma de suscripción a un foro dependerá de los requisitos del profesor. Una característica que se provee y que puede resultar de gran utilidad para el docente es que los foros pueden calificarse.

Diario: es una herramienta que permite la comunicación en forma privada y asincrónica entre los distintos participantes, sean docentes, alumnos o grupo de alumnos.

Cuestionario: Los profesores pueden definir una base de datos de preguntas que podrán ser reutilizadas en diferentes cuestionarios, permite categorizar las preguntas, calificar y recalificar en forma automática. Es flexible en cuanto al formato a utilizar en la confección de los cuestionarios, los que pueden diseñarse en forma completa desde este entorno o importarse de archivos externos.

Tareas: en forma similar a las opciones anteriores, las tareas se pueden calificar y trabajar con rangos de fechas para establecer la vigencia de las mismas. El profesor puede adjuntar sus observaciones a cada tarea resuelta por un estudiante o grupo de estudiantes.

Encuesta: es una herramienta que le permite al docente relevar información con respecto a la metodología utilizada en clase o con respecto a los contenidos abordados. Es flexible en cuanto al formato en que se presentan los resultados, pudiendo ser en forma textual, gráfica o utilizando otros formatos tales como hojas de cálculo.

Taller: permite diseñar actividades para realizar en forma individual o grupal.

- *soporte de contenidos*: selección de medios y materiales que se utilizarán; presentación, articulación y secuenciación de los contenidos. Los archivos que se utilizarán en la plataforma pueden crearse utilizando los formularios web disponibles en el entorno o se pueden importar formatos tales como Word, Powerpoint, Flash, vídeo, sonidos entre otros. El entorno posibilita enlazar contenidos externos en web o incluirlos perfectamente en la interfaz del curso. La mayoría de las áreas de introducción de texto (recursos, mensajes de los foros, entradas de los diarios, etc.) pueden ser editadas usando el editor HTML, incluido en el entorno. Los archivos o documentos que conforman cada curso pueden comprimirse utilizando el formato "Zip"

- *herramientas que permitan la toma de indicadores de participación*: algunos de los indicadores a tener en cuenta serán: tiempo de conexión, números de accesos, documentos accedidos, nivel de interacción en el grupo, etc.

- *herramientas de asistencia al alumno*: mesas de ayuda técnica y de manejo de la plataforma. El entorno posee interfaces usuario que son muy fáciles de entender y utilizar, pero de ser necesario se pueden configurar las variadas herramientas que posee para dar soporte técnico a los alumnos. Se pueden crear una mesa de asistencia técnica a través del uso de foros, se puede confeccionar una lista de preguntas frecuentes (FAQ), un glosario, etc.

- *herramientas de asistencia al docente*: teniendo en cuenta los variados recursos disponibles en el entorno (foros, diarios, cuestionarios, consultas, encuestas, tareas, chats y talleres) es importante poner énfasis en el diseño de tutorías pedagógicas que proporcionen asesoramiento a los docentes en cuestiones metodológicas y que permitan orientarlos en la elaboración de sus trabajos prácticos y evaluaciones.

3.1.3. Síntesis del Marco Teórico sobre diseño de materiales digitales

En síntesis, en orden de alcanzar el objetivo previsto de diseñar secuencias didácticas abiertas y flexibles que atiendan a la diversidad del alumnado y favorezcan el aprendizaje colaborativo, habría que poner en relación los principios pedagógicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura académicas mediado por TIC, tanto en la modalidad en línea como a distancia, con las herramientas ofrecidas por los distintos tipos de plataformas.

En cuanto al primer aspecto, los materiales que se diseñen deberían tener en cuenta las diferencias entre las prácticas de lectura y de escritura vernáculas y académicas, los distintos niveles y formas de apropiación del conocimiento acerca de la lectura y la escritura que portan los alumnos, y los roles que desempeñan alumnos y docentes en la educación mediada por TIC. Para ello, es relevante incluir los conceptos de multimodalidad, multialfabetización y aprendizaje invertido. En cuanto al segundo aspecto, la elección de la plataforma que se utilizará para experimentar los materiales diseñados, se deberían considerar tanto los beneficios como los obstáculos que devienen de la cantidad y calidad de herramientas que pone a disposición, relacionadas con los propósitos educativos. De la exploración realizada a la fecha, Moodle aparece como la que responde más adecuadamente a los requerimientos de nuestra investigación.

3.2. Lectura y escritura en pantalla

3.2.1. Lectura y escritura: culturas escritas y entornos digitales

El concepto de alfabetización ha ido cambiando su significado a través del tiempo. La incorporación del texto digital en la vida diaria y en la escuela está demandando la revisión de los procesos de alfabetización en todos los formatos: digitales, redes, libros, celulares, etc.

En español, por ejemplo, el programa de estudios de la educación adulta generalmente señala como alfabetización al aprendizaje de letras y sonidos; y luego como post alfabetización, al desarrollo de las denominadas capacidades complejas y habilidades necesarias para el mercado laboral (Kalman, 2008).

Sin embargo, varios organizadores de programas de educación informal asocian la cultura escrita con una noción más compleja, obtenida de las teorías de Paulo Freire sobre el desarrollo de la conciencia, y dirigen sus esfuerzos hacia la construcción de una población social y políticamente más consciente (Freire, 1970).

Recientemente, académicos y practicantes han intentado asignar nuevos términos para capturar la complejidad de la cultura escrita: literacidad en español (Zavala, 2002). Cecilia Magadán (2012) desde el marco teórico de los "Nuevos estudios de alfabetización" (New Literacy Studies, Scollon y Scollon 1981, 1992; Gee, 1996, 2005a), señala que la alfabetización (literacy) se define como un conjunto de prácticas o eventos de lectura y escritura que deben ser considerados en relación con patrones socioculturales más amplios. Ser completamente alfabetizado o formar parte de un campo de saber específico significa mucho más que aprender a leer y a escribir; se trata de ser parte de una asociación socialmente aceptada acerca de los modos de usar el lenguaje, de pensar, de sentir, de creer, de valorar y de actuar. Gee (2005) cuestiona la concepción tradicional de alfabetización como la habilidad de leer y escribir porque, para él, es problemática en tanto queda aislada de todo contexto social. Esta concepción incluye también a conocimientos en diferentes tipos de alfabetización, incluyendo las referidas a las producidas por medios digitales y otros sistemas de significación.

Kalman (2008) menciona, también, dos modelos para analizar la cultura escrita propuestos por B. Street (1984): el autónomo y el ideológico. En el primero, leer y escribir se consideran actividades aisladas que contraen resultados inherentes, prosperidad, democracia, civilización, etc. Se asocia a las posibilidades de movilidad social que aportaría la cultura escrita. Se lo describe como un modelo descontextualizado con énfasis en el desarrollo individual de competencias del sujeto y con énfasis en sus supuestos resultados. Desde la perspectiva del segundo modelo se entiende a la lectura y escritura como una práctica social situada, enraizada en una visión de mundo (ideología), de la misma manera que el concepto de literacy. La autora afirma que las creencias sobre la cultura escrita influyen sobre la lectura y la escritura, y que dicha práctica es múltiple, puesto que hay formas diversas y heterogéneas. De esta segunda perspectiva se desprende el concepto en plural "culturas escritas".

Frente a estas posturas, la autora señala que la visión social (contextualizada), dentro de la que ubica los estudios actuales, ofrece herramientas conceptuales para entender las complejidades sociales. Mientras que desde una postura básica se entiende a la alfabetización como un proceso de adquisición de una habilidad mecánica. Y desde una mirada más compleja ser letrado implica usar el lenguaje escrito en un entorno social y el proceso de adquisición de estas competencias contempla las relaciones de poder en las que está inmersa esa práctica, la incidencia del colectivo social del que el sujeto forma parte, las cuestiones relacionadas a la identidad, y la relación entre el sujeto y los prejuicios sociales frente a la escritura.

Otro aporte a las culturas letradas es el concepto de multimodalidad desarrollado por Kress (2003). Esta noción aporta más posibilidades para comprender el marco de explosión informática y la conectividad. Lo define como: la reconstrucción de las relaciones entre lo que una cultura ofrece como medios de creación de significado y lo que ofrece como medios para distribuir dichos significados como mensajes (...). Kalman afirma en esta parte de su escrito que la cultura escrita está implicada en la construcción de significado de lo escrito en relación con otros medios de representación(...) libro, pantalla de computadora, video, cine, radio, chat, y demás).

Lakshear y Knobel (1997), quienes explican que en un sentido amplio todas las culturas escritas son tecnológicas, señalan que, sin embargo, con ese término tiende a referirse a los ambientes de alfabetización digital: computadoras, agendas, electrónicas, sistemas, GPS, etc. Estas nuevas alfabetizaciones también se relacionan a los tipos de alfabetizaciones y abre la discusión sobre el uso, propósitos y prácticas asociadas a estas nuevas tecnologías. Street y Kress (2003) describen estas nuevas alfabetizaciones que llevaron a un cambio del modelo de escritura lineal al multimodal. Existen grandes diferencias al momento de construir significados a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento. Es así que las TIC ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje y el conocimiento más allá de los confines que se conocen en la educación formal.

Magadán (2012) se pregunta por las maneras en las que las escuelas deberían abordar las alfabetizaciones digitales. La autora sostiene al respecto que es importante pensar en una introducción de las nuevas tecnologías que no las consideren solamente un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula, sino también, como un ámbito productivo y recreativo de la cultura, la política y la economía contemporáneas que tiene muchos efectos sobre nuestras vidas. En ese sentido, dice la autora que no es suficiente con "enseñar computación" y los programas de software (como si fueran técnicas asépticas y neutrales), sino que deberían sumarse otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos. En relación con este aspecto, resulta de vital importancia el ejercicio de la lectura crítica en los géneros multimedia (publicidades, sitios web, videojuegos, cortos, etc.), ya que la misma es tan desafiante como la lectura crítica de los géneros escritos más tradicionales. Las páginas y los sitios web, los blogs, las wikis, los videojuegos y los libros digitales combinan diferentes lenguajes o modos y, por lo tanto, se conciben en el marco de la multimodalidad. Desde las perspectivas pedagógicas de la multimodalidad y de las multialfabetizaciones, la escritura ya no puede considerarse el único modo de representar el conocimiento.

Las nuevas alfabetizaciones, por otra parte, no descartan ni aíslan el lenguaje verbal, la lectura y la escritura en papel, de otros modos de representación. Al contrario, como prácticas sociales, unas alfabetizaciones y otras se complementan para comunicar nuevos sentidos que un modo solo (las imágenes, las palabras, los colores, la música) no podría significar.

En conclusión, las prácticas de lectura y escritura cambiaron con la integración de las nuevas tecnologías, no solamente en las aulas, sino en la vida cotidiana. La multimodalidad no es sólo un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales de las aulas en el siglo XXI, sino también, un ámbito productivo y recreativo para la cultura, la política y la economía contemporáneas.

3.2.2. La lectura digital

Cecilia Magadán (2012) también aborda el tema de la lectura en Internet y señala que ésta nos da posibilidades de recorrer más hipertextos, de rastrear los textos ya leídos y de anticiparnos a

lecturas que nos gustaría hacer. Un aspecto a tener en cuenta sobre la lectura en pantalla es que los hipertextos rompen con la linealidad del texto en papel ya que suponen una práctica más abierta, más interactiva y más exigente. Para el lector ya no es obligatorio seguir "el" camino que sugiere el autor ni leer exactamente los mismos fragmentos que el resto de los lectores o en el mismo orden. Las interpretaciones, por lo tanto, tampoco son cerradas y únicas: varían según los lectores.

En este punto la autora se pregunta ¿qué es lo que leemos? y ¿de qué manera lo leemos? Jordi Adell (2004) asegura que la web puede ser experimentada como una gran biblioteca o como una gran imprenta: como gran biblioteca, tenemos la chance de leer casi todo lo que circule en internet; como gran imprenta, tenemos la chance de publicar todo lo que nos parezca posible y lo que nos dé ganas de contar o de decir. Todo esto nos plantea un dilema: si cualquier cosa se puede publicar y cualquier cosa se puede leer, ¿consideramos todo válido y útil? o bien ¿cómo deberíamos verificar la información para poder confiar en el texto que estamos leyendo?

Cassany (2006) señala que, con la aparición de las nuevas tecnologías, leer ya no es comprender las líneas o lo que hay detrás de ellas, sino poder encontrar lo puntual, lo que se busca, en el amplio volumen de información disponible. En su capítulo "Navegando con timón crítico", define la literacidad informativa como la capacidad de buscar, encontrar, evaluar y manejar datos en Internet. Cassany sostiene que la lectura crítica siempre es necesaria, pero que Internet incrementa esa necesidad al multiplicar en número y diversidad los discursos disponibles.

Nicholas Burbules y Thomas Callister (2006) afirman que la red está llena de información injuriosa, intrincada, inexacta e inútil; pero incluso para saber cómo evitarla, hay que aprender en qué consiste cada una de estas categorías por qué están allí y qué se puede hacer al respecto. En este punto es necesario aumentar el juicio crítico y el discernimiento de los estudiantes en una suerte de "vacunación" contra amenazas y tentaciones para conseguir verdaderos lectores críticos (Magadán, 2012).

También Cassany (2006) señala que los usuarios de internet, en amplia mayoría, se sienten confiados en sus habilidades de búsqueda, pero al mismo tiempo muchos de ellos no distinguen entre enlaces patrocinados y no patrocinados. Por lo tanto, muchos lectores desconocen aspectos relevantes de la práctica discursiva y lectora electrónica, y es así que se hace necesaria una formación para tomar decisiones con independencia y racionalidad atendiendo a los criterios de credibilidad. Estos criterios contemplan la fiabilidad y la competencia, es decir, si la página web tiene buenas intenciones y si está bien documentada.

Cassany afirma que navegar en la red exige habilidades diferentes a las de consultar un libro en una biblioteca tradicional, exige el dominio de prácticas documentalistas, lectoras e informáticas variadas. Entre ellas enumera la utilización de motores de búsqueda, y los recursos para hacer búsquedas eficientes que restrinjan resultados en torno a lo solicitado; las palabras claves, y la habilidad necesaria para acertar en las palabras descriptivas que lleven con precisión a la información deseada, especialmente cuando se trata de temas con miles o millones de referencias; la competencia multimodal, ya que las páginas web integran escritura, imagen, voz y música y hay que saber identificar las partes estables y móviles, interpretar íconos, descubrir enlaces ocultos en ellos, etcétera; y la formulación de propósitos, debido a que navegar en la red implica saber situarse en cada página o sección de ella, y saber retomar el camino cuando se avanza a través de hipervínculos. En definitiva, implica tomar decisiones, por lo que es imprescindible tener propósitos claros: qué se busca, para qué, con qué formato, qué tipo de información sirve y qué no.

El anteúltimo apartado de su libro es “El timón crítico”. Aquí Cassany (2006) afirma que saber evaluar el material que ofrece Internet es una capacidad fundamental. Sostiene que ante la gran diversidad de resultados cada usuario debe preguntarse cuál elegir, cuál es confiable, y para ello brinda una serie de sugerencias a ser tomadas en cuenta en esta tarea: analizar la URL (si se trata de una web comercial, educativa, gubernamental, etcétera); descubrir los parámetros de la web (autoría, propósito y contenido, destinatario, fecha, navegación y usabilidad); análisis del contenido; vínculo con otras webs; contador de visitas; libro de visitas; entre otros aspectos.

En definitiva, lo que estos autores señalan es que se hace necesario enseñar a nuestros alumnos a reflexionar con respecto a los desafíos que implica la utilización de Internet con madurez y libertad; con discernimiento entre páginas bien intencionadas y páginas engañosas, con capacidad para evaluar la fiabilidad de los datos aportados o para identificar la ideología de los autores, para defenderse de la manipulación y la propaganda que pueblan los sitios de Internet.

3.2.3. Escritura digital

Es necesario considerar las implicaciones y necesidades de la escritura digital para la interacción y acceso al conocimiento, pues con la introducción del Internet se crearon nuevos modos discursivos y se multiplicaron las maneras de leer y escribir.

En su artículo “De lo analógico a lo digital”, Cassany (2000) indica que de ninguna manera la educación puede ser igual que hace treinta años. En las aulas hay que incorporar la alfabetización digital centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital. Hay que comprender a las TIC como una extensión de las potencialidades del lenguaje. Por ello propone que se desarrolle un equilibrio entre lo analógico y lo digital dentro de las aulas.

En el ámbito pragmático, caracteriza el entorno analógico en el cual los interlocutores forman parte de la misma comunidad del habla. Allí el acceso es limitado al mundo presencial y la interacción es diferida y de alto costo. Se caracteriza por la monoculturalidad. En cambio, en las comunidades virtuales del entorno digital se rompen las barreras y predomina la diversidad, el acceso es ilimitado, y se caracteriza por la instantaneidad, la simultaneidad y la interacción es de bajo costo.

Referido al ámbito del discurso, el entorno analógico se describe como lineal, los textos son cerrados, la intertextualidad retroactiva, la elaboración es oracional. En cambio, en el digital predomina la hipertextualidad, los textos son abiertos, aparecen nuevos géneros y se da la innovación del vocabulario con nuevas fraseología, sintagmas, etc.

Y por último, en relación al proceso de composición, sostiene que el ámbito analógico el procesamiento es lento, hay sobrecarga cognitiva y el aprendizaje es heterodirigido. Por su parte, en el entorno digital el procesamiento se orienta a la eficacia, hay una descarga cognitiva y un énfasis en recursos autodirigidos.

Luego de hacer este análisis comparativo, Cassany plantea la necesidad de añadir un nuevo concepto: alfabetización digital centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de la escritura.

Para su aplicación en el aula destaca que hay que tener en cuenta que el entorno digital abre a nuevas posibilidades al ampliar las comunidades discursivas. Afirma que no es posible que dejen de existir los usos analógicos de la escritura. Que se deben favorecer el desarrollo de destrezas manuales y técnicas, para ello se deben incluir en los programas de aprendizaje el uso

de la computadora y programas básicos. Además afirma que no se puede seguir enseñando como antes, pero tampoco se puede suponer que la computadora hace todo ya que recae en el aprendiz el reconocimiento de los límites del ordenador.

3.2.4. Síntesis del Marco Teórico sobre lectura y escritura en pantalla

En síntesis, los conceptos actuales de culturas escritas y de literacidad contemplan a la lectura y la escritura desde un modelo ideológico y contextualizado que incluye la metodología digital. Se acepta también el concepto de multimodalidad, que permite comprender el marco de explosión informática y la conectividad.

En este sentido, en la lectura y en la escritura se habla de “alfabetización digital”. Ante la masividad de la informática y la gran circulación de textos, Internet incrementa la necesidad de la lectura crítica. Esta requiere ser enseñada: para ello, son aspectos claves tener objetivos claros, construir criterios de credibilidad, afinar los criterios de búsqueda, conocer las palabras claves, analizar URL, incrementar la competencia multimodal.

En cuanto a la escritura digital, debe ser incorporada a la tarea educativa; se necesita un equilibrio entre lo analógico y lo digital.

En conclusión, las culturas escritas en el ámbito digital vienen a traer nuevos desafíos para todos aquellos que trabajamos en la alfabetización académica.

4. Estado actual del conocimiento

4.1. Acerca de la enseñanza-aprendizaje con TIC

En los últimos años, se han llevado a cabo experiencias de enseñanza-aprendizaje con TIC en instituciones de diferentes niveles educativos, en distintos países. Nos interesan fundamentalmente las realizadas en el ámbito universitario, de las que mencionaremos las siguientes:

4.1.1 Fracchia, C y Alonso Armiño, A. (S.f.e.) PEDCO (Plataforma de Educación a Distancia Universidad Nacional del Comahue)

Los autores se propusieron mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de las materias a distancia del Profesorado en Informática para la Enseñanza Media, a través de diversas herramientas y propuestas metodológicas. Para ello, optaron por la elección de la herramienta Moodle para implementar el entorno virtual de enseñanza/aprendizaje PEDCO. Organizaron las materias según su categoría, en forma de cursos, a los cuales se les fijaron fecha de inicio y finalización. Llegaron a la conclusión de la pertinencia de la herramienta Moodle como base para la plataforma de Educación a Distancia, debido a su facilidad y flexibilidad. También destacan que la plataforma se encuentra en etapa de evaluación y que se está poniendo énfasis en el diseño y elaboración de material que provea soporte a los docentes, para un mejor aprovechamiento del entorno y de sus herramientas.

4.1.2 Rodríguez Damián, A (2008). Una experiencia de uso de entorno virtual en la Universidad de Vigo.

Esta experiencia da cuenta del uso de un entorno virtual como complemento de la clase presencial de la asignatura Informática II, en la Universidad de Vigo, con el objetivo de mejorar el rendimiento del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de las TIC. Utilizaron la plataforma Claroline, que dispone de las siguientes herramientas:

Descripción del curso, que es donde se ingresan todos los datos de la asignatura. *Agenda*, que contiene las diferentes actividades que se realizarán a lo largo del curso así como en las otras materias. *Anuncios*, es decir recordatorios de actividades importantes de la asignatura. *Documentos*, donde el profesor coloca todo el material o información de la asignatura en diferentes formatos. *Cuestionarios*, donde los alumnos realizan los test y ven la calificación lograda. *Otras herramientas*: secuencias de aprendizaje (tienen como objetivo el ir guiando al alumno en el conocimiento de la asignatura); ejercicios; foros; grupos; usuarios; wikis; calificaciones; conferencias en línea (permiten a los alumnos comunicarse con el profesor a los alumnos entre ellos); prácticas (los alumnos se anotan en un tema determinado para la realización de un trabajo que puede ser coordinado entre compañeros a través de los correos electrónicos).

Durante la cursada, se facilitaron materiales en formato FLASH, HTML, y otros, y películas breves que explicaban su contenido. Se diseñaron cuestionarios una vez terminado cada tema que luego se puntuaba para comprobar la comprensión del tema.

Se realizaron ejercicios para ayudar a los alumnos a mejorar la calificación obtenida. Se implementó la evaluación continua mediante trabajo colaborativo, cuestionarios y wikis.

4.1.3 Correa Gorospe, J.M (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado.

Durante el curso 2004/2005, el autor trabajó en la plataforma Moodle junto a otros cuatro profesores con 32 alumnos de Practicum II, de la Universidad del país Vasco, divididos en pequeños grupos de 6-8 alumnos. Se proponían desarrollar una intervención alternativa durante el periodo de prácticas de los alumnos. Su objetivo era fomentar no sólo las LMS (Learning management system), sino también la formación de seminarios permanentes de aprendizaje y desarrollo profesional para los docentes, junto con la búsqueda de estrategias didácticas orientadas a la integración de la tecnología en las disciplinas académicas. En su experiencia, Moodle ha mejorado la organización y gestión de la materia, la organización de los materiales didácticos, la participación y colaboración de los alumnos, así como saber en qué trabaja cada profesor. En cuanto a sus puntos débiles, se refieren a “la implementación aun solamente parcial de estándares de e-learning y la accesibilidad”.

4.2. Acerca de la lectura y la escritura

4.2.1 Sobre lectura

Destacamos los textos de Ayala, Soledad, *Prácticas de lectura en pantalla: reflexiones metodológicas* (2008) que desde una perspectiva socio-técnica analiza la participación de los jóvenes en los entornos virtuales y el de Cassany, Daniel (2013), *¿Cómo se lee y escribe en línea?*, que indaga sobre este tema dentro de la universidad.

4.2.1.1. Ayala, Soledad (2008) *Prácticas de lectura en pantalla: reflexiones metodológicas desde una perspectiva socio-técnica* (tesis doctoral inédita) Departamento de Comunicación y Educación, pertenecientes a la Escuela de Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario.

El texto *Prácticas de lectura en pantalla: reflexiones metodológicas desde una perspectiva sociotécnica* es el avance de un trabajo de Investigación doctoral denominado “Prácticas de lectura en pantalla de PC en las universidades de Rosario: el uso de materiales educativos en soporte digital y en soporte papel”, correspondiente al proyecto de

investigación “Consumos y prácticas culturales: un abordaje socio-semiótico del ámbito de la recepción”, y la adscripción al Departamento de Comunicación y Educación, pertenecientes a la Escuela de Comunicación Social, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la UNR. En este artículo académico, la autora se basa en un trabajo exploratorio realizado en el nivel superior de diversas universidades de la ciudad de Rosario; e incluye los análisis de las tareas de la tutoría web en el ingreso a la carrera. El objetivo del mismo es indagar en las características de las prácticas lectoras actuales de los jóvenes.

El problema abordado en Prácticas de lectura en pantalla: reflexiones metodológicas desde una perspectiva socio-técnica surge de la observación de las prácticas lectoras correspondientes al nivel superior y al preconceito del uso masivo de las TICs, de los alumnos de tal nivel, e intenta conocer cuáles son las falencias de estos frente a las tecnologías. El texto tiene por objetivo demostrar que es posible lograr un acercamiento de los usuarios a las nuevas tecnologías, vinculado al uso y a las prácticas de lectura.

Entre los objetos de estudio se trabajó con alumnos del nivel superior y se consideró el trabajo en pantalla desde la computadora o netbook, descartando otros aparatos como los e-books, por considerarlos poco representativos del uso masivo desde la perspectiva constructivista de la tecnología. El recorte del objeto implica una comparación, por un lado entre el libro –como principal material de estudio y máximo referente de la lectura– y los materiales educativos actuales; y por otro lado, entre el papel y lo digital. Las variables a analizar son las de textos- formatos- soportes en la lectura asociada al libro impreso, para vincular el uso de las tecnologías a las prácticas.

La autora considera que hay una implicancia recíproca entre lo tecnológico y lo social en el tema, desde la mirada del constructivismo social y las nociones socio-técnicas. Este último concepto, entrelaza aspectos técnicos y sociales en una mutua reciprocidad, ya que concibe cómo las tecnologías son construidas socialmente y cómo las sociedades son construidas tecnológicamente. Esto permite ver y analizar usos y significados atribuidos a la tecnología para inferir rasgos de prácticas y los recursos semióticos entre el usuario y la pantalla: el texto y el modo en que –sobre todo el digital– está construido, elaborado, diagramado y se presenta al lector. Así, las variables textos – formatos - soportes serían el nexo entre ambas tecnologías, pantalla – artefactos tecnológicos.

Para Soledad Ayala son conceptos claves tecnología, lectura y prácticas. Ya que se pueden corroborar diferentes concepciones y significados en el uso de la computadora de acuerdo a los actores sociales, en relación al ámbito académico, en muchos casos, puede denotarse confusión y desconocimiento. En cuanto al análisis usuarios – artefacto, se pueden distinguir las siguientes conclusiones: por un lado, la tecnología actual intenta reproducir el formato papel (la tecnología táctil, un símil de la textura impresa, reproduce un formato familiar para estos) y por otro lado, el uso de los materiales tecnológicos implican una interacción particular de los usuarios, por ejemplo, a través del empleo de diversas aplicaciones donde se infiere el grado de inclusión de estos usuarios.

Se plantea cómo incorporar estas nuevas prácticas al uso, y el porqué de la resistencia al empleo sistemático de las tecnologías; dado que el recurso impreso es preponderante. Ayala manifiesta que existe un rechazo a implementar la lectura en pantalla, por lo que la autora propone la complementación audiovisual para incorporar estos nuevos hábitos en el ámbito académico e indaga acerca de las metodologías para lograr estos objetivos. Para ello es necesario tener en cuenta los diversos significados de la lectura digital e implementar una “re-significación de tecnologías”, que implica considerar la inclusión y la etnografía digital.

En conclusión, a partir de la observación de la relación entre las representaciones sociales, el uso empírico y el acceso, la autora propone nuevas aristas para el abordaje de las tecnologías y su posterior aplicación para acceder a nuevas prácticas en el nivel superior.

4.2.1.2. Cassany, Daniel (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea?, en Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir. Vol. 1, Nº1. (Abril 2013)

¿Cómo se lee y escribe en línea? es un artículo académico publicado en Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir en Abril 2013. En esta oportunidad se pregunta ¿cómo se lee y escribe cuando cada aprendiz dispone de un portátil, está conectado a la red y el libro de textos es digital? El enfoque que utiliza para responder a este interrogante es cualitativo- etnográfico y se enmarca dentro de los nuevos estudios de literacidad. Presenta como objetivos generales describir, documentar y comprender los nuevos escenarios de lectura y escritura abiertos a la diseminación de internet y los portátiles. Plantea que no se trata de comparar tecnologías. Cada tecnología provoca cambios en las prácticas lingüísticas que modifican sus discursos y su aprendizaje. Es optimista al afirmar que las TIC y las TAC son una oportunidad para dar un salto en la educación. Cassany ve en las formas de uso de esas TIC en el aula un puente para modificar las prácticas educativas de modo que se pueda solventar las diferencias entre "docentes del siglo XX" y "alumnos del siglo XXI".

Daniel Cassany introduce el tema en su artículo describiendo que en América Latina y en España se han desarrollado diferentes programas y medidas sociales que favorecen el acceso a portátiles y acceso a la red. Algunos rasgos de esos programas son que: a) cada alumno dispone de un ordenador, (portátil, netbook u ordenador personal); b) se facilita el acceso a la red; c) se usan materiales didácticos digitales; d) el aula está equipada con pantalla y proyector, y d) existe un entorno virtual de aprendizaje (EVA a partir de ahora, como Moodle, Sakai, Edmodo u otros). Para Cassany estas medidas constituyen una auténtica digitalización del aula. Afirma que aunque se podría desarrollar el currículum escolar completo usando el portátil, los materiales digitales y la red, existen diferencias entre incluir las TIC la enseñanza y que estas generen cambios significativos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Según el autor, se trata de una iniciativa ambiciosa que debe implementarse de manera sistemática.

Luego de eso, desarrolla un breve estado de la cuestión sobre estudios realizados con el objetivo de analizar la implementación de las TIC en educación en España. Observó que con los nuevos programas se tiende a preservar las prácticas educativas y a adaptarlas al nuevo escenario digital. En otros estudios, Cassany remarca que se ha demostrado que la implementación de las TIC ha mejorado la expresión escrita del alumnado y que mejora el aprendizaje lingüístico. Observa la necesidad de realizar un estudio que describa de forma contextualizada los cambios que las TIC provocan en las prácticas educativas. Para ello realiza una serie de entrevistas en profundidad a 23 docentes de materias como lengua, inglés y otras materias en Barcelona, para responder al interrogante central que titula su investigación. Afirma que los cambios que provocó la llegada de la nueva herramienta al aula generaron diversos problemas en relación a la manipulación del portátil, el control del aprendiz y la necesidad de crear normas de uso del portátil. Sostiene que no se trata de un aprendizaje fácil que en principio genera muchas distracciones y que ello genera la necesidad de fijar procedimientos de uso del portátil que se orienten a una finalidad pedagógica.

Con relación al uso de libros digitales y a los efectos que provoca en los hábitos de lectura plantea que existe un problema en la elección de los materiales dado que hay en esa elección un negocio comercial entre las editoriales que venden paquetes completos para todas las asignaturas, lo cual presenta problemas pedagógicos. Con relación al acceso y al uso señala que el hecho de que cada libro permite un solo usuario, su uso es personal. Esto último se

diferencia del libro de papel que puede ser trasladado y prestado a otros. Los docentes detectan dificultades por parte de los estudiantes al momento de estudiar en pantalla, por las limitaciones que imponen los documentos digitales. Critican que las tareas autocorrectivas provocan un aprendizaje mecanizado que desvaloriza el proceso (esta crítica también podría realizarse sobre el libro de papel). Encuentran una ventaja en los recursos digitales dado que abren la posibilidad de ampliar datos fácilmente. En esta parte Cassany concluye que según las entrevistas realizadas se puede afirmar que se modifican las formas de leer y estudiar, el uso y la función del libro y la función del docente.

Con respecto a la escritura, Cassany identifica una defensa de la escritura manuscrita. Los docentes diferencian qué tareas realizarse con portátil o a mano, prevalece la creencia de que la escritura debe internalizarse mediante la escritura manual. Muchos docentes prefieren corregir en papel, por lo que prefieren que las entregas se realicen en papel impreso. Los docentes identifican que la inmigración digital incrementó conductas irreflexivas de "copiar y pegar". Cassany sostiene que es necesario replantear viejas tareas. Esta situación provoca cambios radicales aunque muchos docentes se muestren moderados. Frente a la persistencia del papel señala que se abrió un período de convivencia e interacción entre ambos formatos. Ello genera que en tareas como "toma de apuntes" existen miradas variadas.

Las prácticas que identifica como "nuevas prácticas" son la búsqueda de información en la red, uso del correo electrónico, la posibilidad de experimentación y uso de redes sociales. Señala aspectos positivos, negativos y paradójicos en ellas. Como, por ejemplo, con el uso de las redes sociales no son legitimadas como un canal de comunicación para docentes, sí lo es para los estudiantes.

En su texto Cassany concluye que el uso de la red y portátiles construyen un nuevo escenario para leer y escribir que genera que las prácticas tradicionales entren en crisis. Aparecen nuevas maneras de interactuar con la escritura. Al cerrar su texto señala que la mayoría de las respuestas que recibió fueron positivas, pero que quienes no estaban de acuerdo con la inserción de esas herramientas no habían accedido a ser entrevistados.

En conclusión, el artículo de Cassany muestra datos interesantes sobre las investigaciones existentes sobre la inserción de las TIC en educación. Presenta una mirada optimista partiendo de una postura que afirma que sería "estúpido" que no se utilicen todas las herramientas existentes en la comunidad para favorecer el aprendizaje. Señala aspectos positivos y negativos que se desprenden de una serie de entrevistas realizadas a docentes. Ello le permite demostrar un cuadro general del proceso de cambios y transformaciones que se están viviendo a nivel educativo producto del uso de portátiles y redes. Se destaca el concepto "TAC" para dar cuenta de una forma de interpretar y analizar la incorporación de las tecnologías ya no como algo novedoso sino como parte del proceso de aprendizaje. Y la forma en que los programas sociales (gubernamentales) como políticas sociales de mayor impacto favorecen o no este proceso de transformaciones.

4.2.2 Sobre experiencias de escritura

A continuación reseñaremos experiencias de escritura que consideramos positivas para nuestra investigación.

4.2.2.1 La primera experiencia que tendremos en cuenta es la de Pipkin, Mabel (2008), "Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción". El estudio se enmarca en una perspectiva de corte psicosociolingüístico; un enfoque integrador que incluye los factores cognitivos, sociales,

lingüísticos y textuales para poder indagar lo que sucede cuando se aprende a escribir. La finalidad es explorar la influencia de la interacción entre los sujetos para la escritura de textos argumentativos, la reflexión sobre los mismos y su reescritura.

La elaboración de un texto argumentativo supone pensamiento crítico previa apropiación del objeto de conocimiento desde diversas perspectivas; cuestión considerada fundamental para iniciar una carrera de Nivel Superior. En esta experiencia se trabajó con una muestra seleccionada de 60 alumnos del Nivel Polimodal, divididos en grupo experimental y grupo control. Las tareas propuestas a los alumnos fueron varias: lectura, relectura, intercambio oral entre estudiantes, esquematización, revisión y reescritura de textos argumentativos en situaciones individuales, en pareja y grupales. Los alumnos debieron expresar su opinión, fundamentarla y justificarla a fin de convencer a sus compañeros sobre la posición adoptada. Esto propició mayor diálogo entre los sujetos y en muchas oportunidades, a partir de la reescritura de los textos, construcción y generación de conocimientos.

Los textos producidos por los alumnos fueron categorizados en tres niveles: 3 Superior, 2 Intermedio y 1 Inferior; en las categorías: 1) Reformulación de los textos fuente, 2) Secuencia argumentativa, 3) Recursos de la argumentación, 4) Grado de complejidad, 5) Justificación de los puntos de vista propios y 6) Refutación de otros puntos de vista.

En cuanto a los resultados se observó que con la reescritura de la secuencia argumentativa, el grado de complejidad de la trama argumentativa, la justificación de los puntos de vista propios y la refutación de otros puntos de vista mejoraron notablemente. La tarea de refutación mejoró a partir de la reescritura en el grupo experimental. Se explica que la elaboración de esquemas en parejas en una primera escritura permitió esbozar una postura que fue mantenida a lo largo de las reescrituras.

Pipkin reafirma por lo tanto la relevancia de la revisión y la reescritura y la necesidad de buscar nuevas propuestas de prácticas de revisión para favorecer la calidad de los textos producidos.

En consecuencia, la autora propone extender esta indagación a distintos niveles de enseñanza y diferentes áreas de conocimiento. También promover las situaciones de interacción entre los alumnos, fomentar las tareas de lectura/relectura y escritura/reescritura como un proceso para evitar el “hacer y descartar”. Pipkin explica que la reiteración de la tarea implica la posibilidad de reflexionar, tomar conciencia y control de lo que se comprende y se escribe. La interacción permitió revisar, modificar y transformar el texto escrito y dirigirnos hacia una lectura y escritura más crítica y autónoma.

4.2.2.2 El segundo trabajo que nos aporta elementos de análisis para la escritura es la tesis doctoral de Murillo Fernández, Mary Edith (2010), “La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad”. La autora investiga la enseñanza de la lectura y la escritura del ámbito universitario en Colombia y Latinoamérica. Realiza la investigación a partir de una actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad con una intervención pedagógica en una secuencia didáctica de Historia de las Ciencias.

En su tesis la autora parte de la idea de que se debe comprender que los alumnos aprenden de lo que sus profesores les enseñan, los estudiantes llegan a la universidad con los conocimientos de la lengua que aprendieron en el secundario, pero desconocen los géneros propios de las disciplinas y profesiones, y es en la universidad donde deben aprender a escribir, a usar y a interactuar esos géneros discursivos. Es por eso el objetivo general fue fundamentar una propuesta de enseñanza de los géneros académicos insertos en los aprendizajes de los

contenidos disciplinares. La secuencia didáctica propuesta fue tomada de Anna Camps (1994) en “L’ensenyament de la composició escrita”. La propuesta se puede resumir en cinco puntos:

-El texto a escribir se plantea como proyecto de trabajo, con el objetivo de producir un texto que se desarrolla en un período de tiempo determinado.

-Se enmarca el trabajo dentro de una situación comunicativa que le da sentido.

-Se formulan unos objetivos definidos y explícitos para los alumnos. Estos constituirán los criterios de evaluación.

-El desarrollo de una secuencia didáctica se divide en tres partes: preparación (Se presenta el proyecto, los objetivos, los conocimientos necesarios, etc.), producción (Se pone en marcha la intervención), evaluación (Basada en los objetivos planteados y de carácter formativo).

-La secuencia requiere constante interacción entre los actores principales, así como un encuentro entre lo oral y lo escrito.

4.2.2.3 El tercer trabajo que tendremos en cuenta es el de Calle A. Gerzon (2014), “Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizajes apoyados por herramientas de la web 2.0” que fue publicado en la revista Encuentros de la Universidad Autónoma del Caribe en junio de 2014. La investigación tuvo como finalidad analizar el desarrollo del pensamiento crítico durante la producción de textos digitales en ambientes de aprendizaje apoyados por la web 2.0 en el nivel de educación media. El proyecto se ocupó de estudiar las relaciones entre las habilidades del pensamiento crítico, la escritura digital y la web 2.0 desde una perspectiva educativa enmarcada en los procesos de aprendizaje de la escritura en estos estudiantes.

El autor sostiene que las TIC se convierten en un aliado para elaborar el pensamiento y que con las TIC las habilidades comunicativas se han reconfigurado, los seres humanos se ven en la necesidad de leer la imagen estática y en movimiento, de aprender a utilizar la escritura digital, de escuchar y leer o hablar y escribir al mismo tiempo.

Citan el desarrollo teórico de Merchant que explica que los cambios más destacados y las características de la escritura desde la mirada de la alfabetización digital son: a) el texto ya no es exclusivo de los límites de la página; b) los textos se entrelazan mediante el uso de hipervínculos; c) los textos se pueden agregar, revisar, actualizar, modificar; d) libertad en los géneros, hibridación y mutación; e) los roles de escritores y lectores se superponen; f) la lectura y la escritura no es lineal; g) textos multimodales; h) el espacio de comunicación compartida es global; i) la co-presencia y la participación sincrónica aumenta; j) los límites entre trabajo-ocio, público-privado se desdibujan.

Los dos conceptos de la web 2.0 son: a) Interacción, es el intercambio recíproco de información o acciones; b) Usuario final, es la persona que interacciona con el programa y que no necesariamente debe ser experta.

En la educación la comunicación es bidireccional entre el profesor y el estudiante. El profesor puede diseñar el material pero a la vez los estudiantes pueden crear o modificar el material y entre todos pueden comentar sobre las producciones de otros. Por tanto, los investigadores afirman y pretenden demostrar que la interacción favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

La muestra seleccionada para el desarrollo de la experiencia fue un grupo de 32 estudiantes de nivel Medio. Las cuatro habilidades del pensamiento crítico analizadas por los investigadores fueron: a) establecimiento de una posición frente a un tema, b) presentación de argumentos, c)

planteamiento de conclusiones y, d) autorregulación que tiene en cuenta cómo el individuo opera al momento de plasmar el pensamiento en la escritura digital aprovechando las herramientas de la web 2.0.

En cuanto a la habilidad establecimiento de una posición frente a un tema se realizaron procesos de búsqueda en la web y leyeron diversos documentos. Además esto supuso un trabajo de confrontación con sus conocimientos previos.

En la etapa de construcción de argumentos los alumnos consideraron que se facilita con el uso de herramientas web 2.0 porque no solo usan la palabra escrita sino también las imágenes, sonidos, conexiones, etc. Usaron buscadores y se apoyaron en páginas especializadas, foros, discusión en línea, buscaron información en diversas fuentes digitales o impresas, involucraron elementos de representación gráfica (negrita, color, cursiva, etc.) visual y auditiva. Los recursos que ofrece la escritura digital como la imagen, el sonido, los enlaces, son herramientas que favorecen la producción de argumentos con claridad y otorgan soporte teórico para la presentación de los estudiantes.

Para el planteamiento de conclusiones buscaron información en otros textos sobre el tema. La web le permite al estudiante disponer de recursos para precisar conceptos, reconocer aportes sobre el tema de otros estudiantes y la utilización de la imagen como recurso para concluir un planteo.

En la etapa de autorregulación, la posibilidad de preguntar a otros para solucionar problemas fue utilizada por los estudiantes. Para la revisión del texto utilizaron recursos digitales: diccionarios, sinónimos, antónimos, ortografía para ampliar el vocabulario. También se atendió el sentido estético del texto. Los estudiantes solicitaron a otros que lean lo escrito. En esta etapa se pudo borrar, reescribir o modificar parte del texto.

Los resultados fueron muy positivos. La conclusión fue que la aplicación de las herramientas de la web 2.0 en la educación permiten al profesor crear su propio contenido digital para las clases y a su vez a los estudiantes generar su propio contenido para ser consultado o aprovechado en procesos de aprendizaje individual. Además permiten trabajar con el otro y aprender de otro en diferentes contextos, participar de manera abierta en blogs, publicaciones, videos, foros, etc. Por tanto, los procesos de escritura digital enriquecen el conocimiento. Los investigadores concluyeron que el crear ambientes de aprendizaje apoyados por TIC y que tengan como objetivo desarrollar y fortalecer las habilidades del pensamiento crítico permitirá que los estudiantes reconozcan su papel dentro de la sociedad, sean capaces de construir su opinión, argumentar, plantear conclusiones, crear hipótesis sobre la realidad de sus comunidades y a partir de esto mejorar y transformar positivamente su entorno. Estas habilidades deben ser útiles para contextos reales.

4.2.2.4 La cuarta experiencia analizada fue la de Chaverra Fernández, Dora Inés (2011), "Las habilidades metacognitivas en la escritura digital". Es un artículo basado en una investigación orientada a identificar las habilidades metacognitivas más relevantes durante la escritura de textos digitales en los estudiantes de educación básica primaria y estudiar cómo desarrollarlas

Chaverra Fernández entiende a la escritura en general como un proceso cognitivo y lingüístico que involucra tanto el pensamiento como el lenguaje. La escritura digital se refiere al proceso de composición apoyado en recursos electrónicos, y como una nueva modalidad de escritura, está generando transformaciones en la producción, el procesamiento y la transmisión tanto de la información como del conocimiento. Entiende a la "habilidad metacognitiva" como las acciones observadas y/o verbalizadas durante el proceso de composición textual del estudiante, que develan un reconocimiento –consciente– sobre qué, cómo y por qué se llevan a

cabo determinadas acciones en la elaboración de un texto, particularmente de uno digital. Las habilidades metacognitivas objeto de estudio y análisis en la investigación citada estuvieron asociadas a las capacidades para a) usar estrategias de planificación, producción o edición de un texto; b) determinar la pertinencia de la estrategia o acción a utilizar; c) reconocer la tarea de escritura; d) identificar las propias habilidades escriturales; y e) reconocer las propias dificultades escriturales.

La investigación demuestra que la escritura es una habilidad necesaria y las habilidades metacognitivas asociadas al uso de estrategias escriturales siguen siendo relevantes y necesarias en la escritura de textos digitales, independientemente de que hagan parte del proceso de planificación, producción o edición.

La autora observó que las habilidades metacognitivas surgen en la medida en que los estudiantes asumen un proceso de composición que les exige acciones reflexivas. Los logros frente a la autonomía cognitiva no son independientes de los métodos de enseñanza, aquellos que le confieren un papel más activo al sujeto tienden a favorecer su desarrollo. Por ello, además, la escritura desempeña un rol central en el campo de la alfabetización digital. Es necesario continuar la investigación en esta línea.

4.2.2.5 En conclusión, de estas cuatro experiencias seleccionamos los siguientes conceptos.

-es en la universidad donde los alumnos deben aprender a escribir, a usar y a interactuar los géneros discursivos propios del mundo académico.

-se debe enmarcar el trabajo de escritura dentro de una situación comunicativa que le dé sentido, atendiendo a un lector modelo, y se deben formular objetivos definidos y explícitos para los alumnos. La tarea se debe desarrollar siguiendo los lineamientos de una secuencia didáctica que siga los pasos del proceso de escritura.

-en este sentido es aconsejable fomentar las tareas de lectura/relectura y escritura/reescritura como un proceso. La reiteración de la tarea implica la posibilidad de reflexionar, tomar conciencia y control de lo que se comprende y se escribe.

-tener en cuenta que las herramientas de la web 2.0 en la educación permiten trabajar con el otro y aprender de otro en diferentes contextos, participar de manera abierta en blogs, publicaciones, videos, foros, etc. Por tanto, los procesos de escritura digital enriquecen el conocimiento.

-crear ambientes de aprendizaje apoyados por TIC que tengan como objetivo desarrollar y fortalecer las habilidades del pensamiento crítico.

- realizar tareas de escritura con actividades que permitan la interacción. La interacción permite revisar, modificar y transformar el texto escrito y producir una escritura más crítica y autónoma, es una vía privilegiada para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

- estimular la "habilidad metacognitiva" durante el proceso de composición textual, un reconocimiento –consciente– sobre qué, cómo y por qué se llevan a cabo determinadas acciones en la elaboración de un texto.

5. Experiencias

Primera etapa (año 2015)

5.1. El uso de la Plataforma MIE

La Universidad Nacional de La Matanza cuenta con una plataforma digital llamada Materias Interactivas en Línea (MleL).

A modo de experiencia piloto, para ir verificando o no algunos supuestos sobre la educación a distancia que se fueron construyendo en investigaciones previas, y comprobar si esta plataforma se adaptaría a la utilización de los materiales didácticos digitales que se diseñarán en la próxima etapa de la presente investigación, se hicieron dos experiencias que se describen a continuación.

5.1.1 Consultas durante la cursada

5.1.1.1 Descripción

Los medios tecnológicos son herramientas que favorecen y complementan el trabajo realizado por todos los profesores de la cátedra en el aula y permiten el acercamiento a los nuevos modos de leer y escribir. Con el propósito de permitir consultas a distancia, aclarar dudas, permitir intercambios, ampliar conocimientos, variar los modos de aprendizaje, actualizar información en el caso de inasistencias, brindar información útil, decidimos utilizar la plataforma MleL durante el Curso de Ingreso 2016, en la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos.

La preparación de la plataforma comenzó con una serie de reuniones de las coordinadoras-profesoras de Seminario con el Dpto. de Ingeniería a cargo de la plataforma MleL. Estos fueron los encargados de incorporar los datos de los 18500 alumnos del curso de ingreso para que pudieran acceder. Durante el mes de julio, las profesoras encargadas del proyecto seleccionaron y prepararon los materiales que se incluirían en la plataforma, atendiendo las sugerencias de todas las coordinadoras.

La asignatura se dictó desde el 27/7/2015 al 28/11/2015. Sin embargo, las primeras consultas surgieron durante el mes de julio cuando los alumnos tuvieron en sus manos el manual que les informaba de la existencia de la plataforma y de la forma de acceso. En un primer momento, todos los alumnos podían ingresar con el usuario genérico. Para aquellos que realizaron consultas antes de iniciar las clases, se habilitó la presentación de la materia y en el foro una serie de consejos sobre cómo empezar a leer el manual.

Los alumnos ingresarían en principio con un usuario y contraseña genéricos *seminarioingreso*, y luego podrían ingresar con su número de documento. Esto se intentó por unos días, pero no fue posible para la página soportar tantos usuarios. Así que se resolvió volver al usuario genérico.

Para el tiempo de cursada se acordó que en la plataforma se ofrecieran tres posibilidades: contenidos, glosario y foro.

“Contenidos” estaba formado por una serie de pestañas que al desplegarse permitían el acceso a distintas informaciones:

1-Presentación de la materia e indicaciones para trabajar con MleL.

2-Manual de Seminario separado por módulos, en PDF.

3-Programa de contenidos y actividades. Incluía la secuencia didáctica para que los alumnos supieran el orden de los temas en cada clase y consultaran en caso de inasistencias.

4-Actividades para el receso de septiembre. Prácticas de lectura en pantalla.

5-Material audiovisual. Incluía un cuadro sintetizador de la materia, links con conferencias de los autores, y un mapa de medios.

El “glosario” ofrecía la definición de 46 conceptos propios de la materia para que los alumnos consultaran cuando lo consideraran necesario.

El “foro” constituía un espacio abierto para que los alumnos preguntaran cuando tuvieran dudas. En general, fueron respondidas por las profesoras, a veces, por otro alumno. En el foro se abrieron 12 ejes temáticos para ordenar la afluencia de consultas. Ellos eran: Cómo prepararnos para seminario; Primera semana de clases: objetivos de la materia; Segunda semana: ¿Qué es el pensamiento crítico?; Tercera semana: ¿Cómo se lee un texto académico?; Ausencia de profesores; Cuarta semana: Proceso de escritura; Módulos 3 y 4 Géneros Discursivos y Secuencias Textuales; Actividades para el receso - Práctica de lectura en pantalla; Clases de apoyo; ILC; Módulo 5 Enunciación y discurso; Horarios y consejos para el examen del 2/12. Se abrió una última línea temática, Consultas última semana. ILC y otras dudas, sobre la que no se vuelca información en el presente Informe.

Entre alumnos y profesores se contabilizaron 1350 intervenciones. Los temas fueron desde simples consultas sobre horarios o días feriados hasta todo tipo de contenidos de la asignatura. Lo más solicitado fue el informe de lectura; las consultas hechas sobre este tema prácticamente triplicaron la cantidad de las realizadas sobre cualquiera de los demás. En las primeras semanas hubo pocas intervenciones, casi desaparecieron en el período de receso, y reaparecieron con mucha fuerza en las últimas semanas.

5.1.1.2 La encuesta

Para evaluar el uso de la plataforma se realizó en la anteúltima semana una encuesta a 191 alumnos. Los alumnos que participaron fueron de distintas carreras: Cs. Económicas, Medicina, Ed. Física, Ingeniería Industrial, Abogacía, Humanidades. Para tomar esta muestra se tuvieron en cuenta comisiones distintas de día y de turno.

Analizamos la encuesta siguiendo el orden de las preguntas.

1-¿Consultaste la plataforma MleL? De los alumnos encuestados 63 manifestaron que habían usado la plataforma en algún momento. Es decir, un 33 % de la población encuestada.

Los 63 que respondieron afirmativamente justificaron su elección con los siguientes argumentos:

Consulté para realizar trabajos / resolver la tarea de lectura en pantalla, para informarme, para ver temas de clase porque falté, por curiosidad, bajar copias, resolver dudas, porque me resultó un poco difícil la materia y necesité consultar, porque es una herramienta para comprender mejor los contenidos de la materia, para leer definiciones del glosario, entré para mirar, me interesaba el contenido, me pareció una buena idea, entré para consultar correcciones a otros, porque, para usar los comentarios, consulté dudas en el receso.

Los 128 que respondieron negativamente justificaron su elección con los siguientes argumentos:

No ingresé porque no tuve dificultades, no lo necesité, por falta de tiempo, no me podía conectar desde el celular, no tengo acceso a Internet desde mi casa, no se puede ingresar por Internet móvil, no intenté entrar, no sabía la contraseña, no pude entrar, soy recolgado, me olvidé, no tenía interés, no me pareció interesante, no me cargaba la página, no uso computadora, estaba enfocado en el otro examen, la profesora del curso resuelve todas mis dudas, ya tenía suficiente material de estudio, me manejé con el manual, no pude entrar porque

ítems están ocultos./Me gustaría que los textos toquen otros temas también./Posibilitar el acceso desde celulares.

5.1.1.3 Conclusiones

Luego de haber realizado esta experiencia observamos que fue positiva para mejorar la lectura y la escritura de nuestros alumnos ingresantes. El uso de la plataforma MleL proporcionó otro modo de acercamiento y permitió reafirmar y aclarar aspectos conceptuales y prácticos de la materia Seminario.

La participación no fue alta en relación con la cantidad de inscriptos en el Curso de Ingreso, pero más de lo que los números reflejan, ya que muchos no escribieron en el foro pero leyeron los contenidos o el glosario o las consultas hechas por los otros.

Las valoraciones de los alumnos fueron muy alentadoras, y las sugerencias señalan los aspectos que deberíamos mejorar para un uso más extendido y efectivo de una plataforma virtual.

La experiencia nos alienta a continuar en esta línea de investigación y a buscar usos más concretos de la tecnología en el Curso de Ingreso de la UNLaM.

5.1.2. Práctica de lectura en pantalla

5.1.2.1 Descripción

Durante el receso de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos, entre el 14/09 y el 11/10 de 2015, se llevó a cabo una actividad de lectura comprensiva en pantalla, usando la plataforma de la UNLaM, MleL.

Los objetivos de esta actividad eran que los alumnos permanecieran relacionados con los contenidos y actividades más importantes de la materia durante las cuatro semanas en que no cursarían Seminario, y que practicasen la lectura comprensiva y crítica de un texto similar a los trabajados en clase presencial, ayudados por las posibilidades que brindan las TIC.

La etapa preparatoria incluyó la adaptación de las actividades que formaron parte de una investigación realizada en 2014 por el mismo equipo; la difusión y explicación de la tarea a los docentes de la cátedra; la difusión entre los alumnos; la carga de todos los materiales en la plataforma MleL.

El material para que los alumnos trabajaran durante el receso se organizó en cinco documentos, que se incorporaron como la pestaña “Actividades para el receso de septiembre. Prácticas de lectura en pantalla”, en la solapa “Contenidos”. Los documentos eran:

Una *guía de trabajo*, con las indicaciones generales y el cronograma de ejecución de las diferentes tareas que se esperaba llevaran a cabo los alumnos, distribuidas en etapas, correspondientes a las cuatro semanas de receso.

Una *guía de lectura*, con variadas opciones de actividades sugeridas que contemplaban todas las estrategias que se consideran necesarias para la lectura crítica de textos en pantalla.

El *texto* que debían leer, intervenido con subrayados y links.

Un *cuestionario de comprensión* que se proponía relevar distintas inferencias y la consideración de aspectos socioculturales importantes en la lectura de textos académicos, además de algunos contenidos vistos hasta el momento en las clases presenciales.

Un *cuestionario de metacognición*, en el que se les preguntaba si habían realizado cada una de las tareas sugeridas en la guía de lectura, y se los invitó a comentar cuáles aspectos habían favorecido y cuáles no la comprensión del texto leído.

En cualquiera de las etapas a lo largo de la actividad, los alumnos tenían la posibilidad de participar en el Foro de la plataforma, tanto para hacer consultas como para responder a un compañero.

Durante la experiencia dos profesoras coordinadoras de la materia que se encargaron de responder las consultas a lo largo de toda la cursada, asesoraron a los alumnos que consultaron sobre la actividad específica. Este intercambio se produjo en el *Foro* de la plataforma, donde se esperaba que los alumnos plantearan sus dudas o inquietudes con respecto a la tarea, y que las docentes y otros alumnos dieran respuesta.

Una vez concluido el periodo de receso, cada comisión hizo la evaluación de la tarea (de la comprensión y la metacognición) con su profesor o profesora, durante la primera semana de clases.

5.1.2.2 Evaluación

Para evaluar el alcance y los resultados obtenidos con esta actividad, se diseñó una planilla que se compartió en Drive, a través de la Comunidad virtual en Google que utilizamos habitualmente en nuestra materia. Se solicitó a los docentes de la cátedra que completaran la cantidad de inscriptos en la comisión, la de alumnos de esa comisión que realizaron la tarea de manera parcial y de manera completa; que relevaran en qué temas o actividades se presentaron mayores dificultades y cuáles temas o actividades fueron mayoritariamente bien resueltos; que consignaran qué grado de comprensión del texto estimaba que había alcanzado el grupo (bajo, medio o alto), así como observaciones o sugerencias propias sobre la actividad, y comentarios hechos por los alumnos.

Analizada una muestra del 35% del total de comisiones (65 sobre 186), se obtuvieron los siguientes datos:

- 1) De un total de 5430 inscriptos, realizaron la actividad parcialmente 151 alumnos (2,80%), y completamente 63 alumnos (1,20%).
- 2) Los alumnos que no hicieron la actividad (35 comisiones en total, el 54% de la muestra), manifiestan que la causa fue: porque priorizaron la otra materia, en 25 comisiones (38% de la muestra); porque no tuvieron interés, en 10 (15%).
- 3) El grado de comprensión alcanzado fue evaluado por los profesores como *bajo* en 4 comisiones (el 11,5% de la muestra), *medio* en 27 (el 77%), y *alto* en 4 (11,5%).
- 4) Las dificultades que detectaron los profesores, o reconocidas por los alumnos, fueron: identificar la *quaestio* y la hipótesis del texto leído, en 9 comisiones, explicar expresiones en 8, la comprensión del texto en 5 comisiones, realizar las actividades de metacognición en 1, leer en la pantalla en 1. En 4 comisiones los alumnos declararon haber tenido dificultades de acceso a la plataforma y/o a los contenidos. (Se hace constar que hubo más de un ítem por comisión)
- 5) Con respecto a los temas mayoritariamente bien resueltos, se encontró el ámbito en 4 comisiones, la identificación de *quaestio* y de hipótesis en 2, las actividades de metcognición en 4, y que resolvieron bien en general todas las tareas en 7 comisiones.
- 6) Algunos comentarios realizados por docentes y por alumnos son:

Los alumnos demostraron escaso interés. La alumna que hizo completo es adulta, participativa, atenta. Pero... contestó mal casi todo. Gran dificultad en ajustarse a las consignas

"Al 90% de los que hicieron no les resultó motivador. No escucharon la conferencia. No ingresaron por los links. El ejercicio está diseñado para un académico. El ingresante tiene una mentalidad más adolescente. Quizás pantallas interactivas para ejercicios de metacognición con un diseño llamativo podría ser más productivo para esta etapa"

Una alumna expresó "no baja por acá, es lento" señalando a su celular.

El corte de la materia no fue provechoso

El "receso" y la materia que rindieron discontinuó la tarea. Antes del receso el acatamiento era alto.

Problemas para encontrar documentos en MIEL

Los alumnos que hicieron la actividad son de edades superiores a los 50.

Ver los videos y los links les ayudó a acercarse de otra manera a la lectura del texto

5.1.2.3 Conclusiones

De los datos obtenidos puede concluirse que:

1) El primer objetivo de esta experiencia, que los alumnos permanecieran relacionados con los contenidos y actividades más importantes de la materia durante las cuatro semanas en que no cursarían Seminario, no fue alcanzado. Solo el 4% de los inscriptos realizó la tarea, considerando a los que la hicieron parcialmente y a los que lo hicieron de manera completa. El número muy reducido de alumnos que participó (aun cuando descontáramos los que habían abandonado al inicio del receso) indica que la propuesta de hacer una actividad a distancia no fue aceptada por la mayoría. Aunque es significativo el porcentaje que adujo no haber tenido interés en hacer la tarea, gran parte de esta reacción se explica por el alto porcentaje que declara haber priorizado la otra materia que cursaban al mismo tiempo, y de la cual rendirían el examen en el período de receso de Seminario. Esto se corrobora con los comentarios hechos por los docentes, acerca del efecto negativo que tuvo la interrupción de la cursada de Seminario.

2) Aparentemente existe una relación entre la edad de los alumnos y el interés por hacer la actividad. De los comentarios de los docentes se desprende que "a mayor edad, mayor interés". El diseño de la tarea, poco "llamativo", se menciona como posible variable que explicaría el desinterés de los adolescentes, que constituye la mayor parte del alumnado del Curso de Ingreso. La cantidad escasa de alumnos que participó de la tarea impide hacer una apreciación sólidamente fundada, pero creemos que no hay que descartar la influencia del diseño de la tarea en la falta de "motivación" para participar en la experiencia. Toda la bibliografía especializada coincide en que las nuevas generaciones se han formado en una cultura multimodal, en la que lo visual tiene una gran preponderancia.

3) El desinterés manifestado en la escasa participación y en las declaraciones de parte de los alumnos se puede relacionar también con la poca atracción que ejerce la propia plataforma, ya sea porque los alumnos encontraron dificultades para acceder a ella, o a los contenidos en su interior, ya sea por la ausencia de recursos visuales, interactivos, más cercanos a la cultura juvenil. Otro elemento de la plataforma MIEL que se constituye en un obstáculo es la imposibilidad de utilizarla desde dispositivos móviles. Esto se relaciona también con la edad de los alumnos; es habitual el uso del teléfono móvil que hacen los jóvenes, que además están

inmersos en la cultura de “lo rápido” como valor positivo; la explicación “no baja por acá, es lento” señalando su celular, que dio una alumna, es representativa de este tipo de obstáculo.

4) El segundo objetivo de esta experiencia, que los estudiantes practicaran la lectura comprensiva y crítica de un texto similar a los trabajados en clase presencial, ayudados por las posibilidades que brindan las TIC, fue alcanzado satisfactoriamente por quienes participaron de la tarea. Se observan resultados dispares en aspectos específicos; por ejemplo, identificar la pregunta y la hipótesis fue lo más o lo menos logrado según las comisiones, aunque prevalecieron los que tuvieron dificultades. Pero en general el grado de comprensión del texto alcanzado es bueno (88,5% entre medio y alto), y se han mencionado los videos y links como ayuda para “acercarse de otra manera al texto”.

5.1.3. Conclusiones de la experiencia con MleL

A partir de lo observado en las dos actividades llevadas a cabo por medio de la plataforma MleL, se puede afirmar que la utilización de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académicas es beneficiosa para ampliar los modos de acceso a este conocimiento, y para adecuar esos modos y los tiempos que requiere el proceso de aprendizaje a las competencias y preferencias de los distintos alumnos.

Por otro lado, se observa que la plataforma MleL tiene limitaciones que inciden negativamente en la relación de los alumnos con la propuesta educativa hecha por ese medio. Aspectos generales de diseño, actividades que no pueden ejecutarse en ella, la imposibilidad de acceder a la plataforma desde dispositivos móviles, entre otras características, llevan a poner en duda su pertinencia para la experiencia que se desarrollará en la próxima etapa de esta investigación.

En conclusión, tanto en las respuestas a la encuesta realizada, como en los comentarios hechos a partir de la práctica de lectura, se observa por un lado la utilidad de las TIC en el proceso de aprendizaje de la lectura crítica y de la escritura de textos académicos, y por el otro la demanda de mayores y mejores dispositivos que medien el proceso educativo.

Segunda etapa (año 2016)

En esta etapa se llevaron a cabo dos experiencias, una de Aprendizaje Invertido y otra de Aprendizaje a Distancia. Se realizaron en tres instancias:

- Preparación, entre febrero y septiembre.
- Ejecución, entre el 17 de octubre y el 4 de noviembre.
- Evaluación y encuesta, en la semana del 7 de noviembre.

5. 2 Aprendizaje invertido

5.2.1. Objetivos:

- Ofrecer a los alumnos una forma diferente de aprender contenidos de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos, relacionada con la multimodalidad.
- Comprobar la pertinencia o no de esta modalidad para los requerimientos y características del alumnado del Curso de Ingreso a nuestra Universidad.

5.2.2. Descripción

El grupo de docentes investigadores encargados de esta tarea llevó a cabo la experiencia de Aprendizaje Invertido durante el año 2016, en tres etapas:

- Preparación, entre febrero y septiembre.
- Ejecución, entre el 17 de octubre y el 4 de noviembre.
- Evaluación y encuesta, en la semana del 7 de noviembre.

5.2.2.1 La **preparación** de la experiencia incluyó las siguientes actividades:

- Selección del tema, en conjunto con los demás integrantes del equipo de investigación. Se eligió trabajar Enunciación por la relevancia del tema y el momento de la cursada en que se aborda.
- Relevamiento de bibliografía especializada tanto en el tema Enunciación como en experiencias de Aprendizaje Invertido.
- Búsqueda de videos didácticos que explicaran el tema. (No se encontró ninguno que reuniera todas las condiciones requeridas en cuanto al marco teórico que los sustentaba, o a la duración, o a la didáctica empleada)
- Escritura de los guiones para los cuatro videos que explicarían los subtemas elegidos: Figuras del enunciador y del enunciatario, contexto de la enunciación (video 1) deícticos (video 2), subjetivemas y modalizadores (video 3), y el análisis de las marcas de enunciación en un fragmento de una conferencia de prensa como ejercicio de aplicación (Video 4).
- Búsqueda y selección de material gráfico y fílmico que sería utilizado en los videos.
- Grabación de los videos hecha por los mismos docentes investigadores en dependencias de la Universidad. El sonido se grabó en los estudios de la radio de la UNLaM. La duración final de cada uno estuvo ente 3 y 4 minutos.
- Edición de los videos para compartirlos en Drive y en You Tube
- Apertura de una cuenta de correo específica para consultas que pudieran hacer los alumnos que vieran los videos.
- Planificación de las dos clases presenciales correspondientes a los videos. Se agruparon los videos 1 y 2 en la Clase 1, y los videos 3 y 4 en la Clase 2. Se elaboraron actividades de aplicación de los contenidos explicados en los videos. Las actividades de la primera clase fueron diferentes a las que realizan habitualmente en la materia, pero las de la segunda fueron del estilo de las propias de la materia y del examen final. (Ver Anexo 1)
- Selección de los grupos Experimentales y de Control. Para conformar el grupo Experimental se eligió una comisión de aspirantes a ingresar a carreras del Departamento de Humanidades y una de aspirantes al de Ingeniería, que tenían como profesores de la materia a docentes integrantes del grupo encargado de esta experiencia. Los alumnos del grupo de Control pertenecían también a comisiones de aspirantes a las mismas carreras, y estaban a cargo de docentes pertenecientes al equipo de investigación; estos alumnos tuvieron clases exclusivamente presenciales, sin visualizar los videos, y realizaron las actividades de costumbre.

5.2.2.2 Ejecución

En la fecha prevista se presentó la actividad a los alumnos de las comisiones que integraban el grupo experimental y se les indicó que vieran los videos 1 y 2 para la clase siguiente.

En la siguiente clase se realizaron las actividades planificadas.

Se repitió la misma metodología con los videos 3 y 4.

Una docente observadora, también integrante del grupo encargado de esta experiencia, presenció las clases presenciales de las dos comisiones y elaboró un registro de cada una. La mayoría de los alumnos de las dos comisiones dicen haber visto los videos, y participan de las actividades con un alto grado de concentración en la tarea, pero muy poca exposición ante el resto de la clase. Muchos consultan a su docente y el Manual de la cátedra para aclarar dudas. Algunos consultan sus celulares para buscar “en Google” o ver nuevamente los videos. Las puestas en común muestran las diferencias de interés y de comprensión entre alumnos, y la generalizada reticencia a escribir las respuestas que requerían mayor elaboración. Los profesores motivan a los alumnos, preguntan a la clase para guiar razonamientos, aclaran y sintetizan conceptos, y anticipan contenidos.

5.2.2.3. La evaluación que se aplicó al grupo Experimental de Aprendizaje Invertido es la misma que se realizó con el grupo Experimental de Aprendizaje a Distancia y con el grupo Testigo o de Control. (Ver Anexo 2)

Sobre un artículo incluido en el Anexo del Manual, se evaluó el reconocimiento de deícticos, subjetivemas y modalizadores, y la relación de las marcas de subjetividad con el punto de vista del autor y con la imagen del enunciador que se construye en el texto. Se establecieron cinco consignas, cuyas respuestas podían recibir un máximo de dos puntos cada una. Se elaboró un protocolo de respuestas correctas con una tabla con puntajes asignados según las posibles variantes de respuestas. (Ver Anexo 3). Durante la corrección, se intercambiaron consultas y comentarios vía comunidad virtual para asegurar la unidad de criterio en la calificación otorgada.

La corrección estuvo a cargo de los docentes de cada grupo, con colaboración de otros integrantes del equipo de investigación.

Se consideraron válidos para la muestra todos los alumnos que hubieran asistido por los menos a una de las dos clases presenciales y a la evaluación.

Los resultados se exponen en los siguientes cuadros:

Cuadro 1: Puntajes obtenidos por el grupo Experimental Aprendizaje Invertido

	Deícticos	Subjetivemas	Modalizadores	Relac con Hip	Rasgos Enunciador	Total
INGENIERÍA						
Total puntos	45,5	63	43,5	46	41	239
Promedio	1,3	1,8	1,24	1,32	1,17	6,83
HUMANIDADES						
Total puntos	39	70	54	35,5	39,5	238
Promedio	0,97	1,75	1,35	0,89	0,99	5,95
PROMEDIO GENERAL						
Total puntos	42,25	66,5	48,75	40,75	40,25	238,5
Promedio	1,13	1,78	1,3	1,1	1,08	6,39

Cuadro 2: Puntajes obtenidos por el grupo de Control o Testigo

	Deícticos	Subjetivas	Modales	Relacion Hip	Rasgos Enunciador	Total
INGENIERÍA						
Total puntos	84,5	104	92,5	44,5	39	364,5
Promedio	1,21	1,48	1,32	0,64	0,56	5,21
HUMANIDADES						
Total puntos	57	90,5	57,5	63	55,5	325,5
Promedio	1	1,59	1,09	1,1	0,97	5,71
PROMEDIO GENERAL						
Total puntos	70,75	97,25	75	53,75	47,25	345
Promedio	1,1	1,53	1,2	0,87	0,76	5,46

De la comparación entre los Cuadros 1 y 2, surge que los alumnos del grupo Experimental obtuvieron puntajes mayores que los del grupo de Control en todos los ítems, con un promedio general de 6,39 contra los 5,46 puntos del grupo Testigo.

Se observa una diferencia entre las comisiones que conforman el grupo Experimental. Los aspirantes a Ingeniería obtuvieron puntajes superiores a los de Humanidades.

Cuadro 3: Resultados según niveles Grupo Experimental

	Cant alu	%	Cant idad	%	Cant alu	%	Cant	%	Cant alum	%	Cant	%
INGENIERÍA				HUMANIDADES				TOTAL GRUPO EXP APRENDIZAJE INVERTIDO (75 ALUMNOS)				
Aplazos	1	3%	10	29%	3	7,5%	21	52,5%	4	5%	31	41%
Regular (4 a 5,5)	9	26%			18	45%			27	36%		
Bien (6 a 7,5)	11	31%	25	71%	11	27,5%	19	47,5%	22	29,5%	44	59%
Muy bien (8 a 10)	14	40%			8	20%			22	29,5%		

Cuadro 4: Resultados según niveles Grupo de Control o Testigo

GRUPO DE CONTROL O TESTIGO (127 alumnos)													
	Cantidad alumnos	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cantidad alumnos	%	Cant	%	
INGENIERÍA (70 alumnos)				HUMANIDADES (57 alumnos)				TOTAL GRUPO CONTROL (127 alumnos)					
Aplazos	11	16%	43	61%	5	9%	26	46%	16		69	54%	
Regular (4 a 5,5)	32	46%			21	37%			53				
Bien (6 a 7,5)	22	32%	27	39%	28	49%	31	54%	50		58	46%	
Muy bien (8 a 10)	5	7%			3	5%			8				

En los cuadros 3 y 4 se observa que en el grupo Experimental hubo un 13% más de alumnos que alcanzaron niveles adecuados (bien y muy bien) con respecto al grupo de Control. El 59% del primero con respecto al 46% del segundo.

También surge una diferencia entre las comisiones que conforman el grupo de Control, pero en sentido inverso al presentado con anterioridad. Los aspirantes a carreras de Humanidades tuvieron mejor desempeño que los de Ingeniería.

5.2.2.4. Los resultados de la **encuesta** realizada a los **alumnos** inmediatamente después de finalizada la evaluación (Ver Anexo 4) se encuentran en el siguiente cuadro (no se incluyen los comentarios y observaciones hechos por los alumnos, los que serán analizados próximamente):

Resultó una experiencia (Neg, Posit, Reg)	Entendió el tema (M,B,P,N) *	Le gustó la experiencia (M,B,P,N) *	Vio los videos (S,P, N) **	Útil para entender (marcar con una cruz)												
				Videos		Actividad en grupo, en clase		Aclarac de prof		Todas		Ninguna				
HUMANIDADES																
Posit: 26	67%	M: 2	5%	M: 9	23%	S: 21	54%	6	15%	17	44%	12	31%	10	26%	0
Reg: 11	28%	B: 27	69%	B: 17	44%	P: 18	46%									
Neg: 2	5%	P: 10	26%	P: 7	18%											
				N: 2	5%											
				No R: 4	10%											
INGENIERÍA (35 alumnos)																
Posit: 24	69%	M: 3	8%	M: 6	17%	S: 22	63%	13	37%	13	37%	19	54%	8	23%	0
Reg: 11	31%	B: 29	83%	B: 22	63%	P: 13	37%									
		P: 2	6%	P: 5	14%											
		No R: 1	3%	N: 2	6%											
PROMEDIO GENERAL GRUPO APRENDIZAJE INVERTIDO (74 alumnos ***)																
Posit: 50	68%	M: 5	7%	M: 15	21%	S: 43	58%	19	26%	30	41%	31	42%	18	24%	0
Reg: 22	30%	B: 56	76%	B: 39	53%	P: 31	42%									
Neg: 2	2%	P: 12	16%	P: 12	16%											
		No R: 1	1%	N: 4	5%											
				No R: 4	5%											

* M: mucho. B: bastante. P: poco. N: nada. No R: no responde.

**S: sí, todos. P: parcialmente. N: ninguno

*** Un alumno que participó de la evaluación no respondió la encuesta.

Como puede observarse, la mayoría de los alumnos, sin distinción de comisiones, estima la experiencia como Positiva.

También surge que les resultaron útiles para entender el tema, las actividades en grupo en clase y las aclaraciones del docente en un porcentaje superior (41% y 42%) a quienes

responden que les fueron útiles los videos (26%). Por otro lado, si bien el número de alumnos que declara haber visto totalmente los videos es superior a quienes dicen haberlos visto parcialmente, el porcentaje de 42 puntos es altamente significativo.

5.2.2.5. De las **encuestas** hechas a los **docentes** (Ver Anexo 5) se desprende que en general hay una valoración muy positiva de la experiencia. Sobre los materiales utilizados, especialmente sobre los videos, la opinión es favorable aunque se hacen algunas sugerencias para mejorarlos. Con respecto a la respuesta de los alumnos, los docentes observaron que hubo entusiasmo en los estudiantes por participar de investigación, que pudieron elegir qué actividad realizar (en la primera clase), y que al pasar en grupos al frente, recibieron atención más pormenorizada que en una clase tradicional; en fin, que esta metodología disruptiva generó más interés. Sin embargo, también notaron que no todos lograron participar activamente en la resolución de las consignas grupales, que hubo en casos puntuales una resistencia al trabajo grupal, y que un número importante de alumnos no se comprometió totalmente con la tarea, ya que no vio todos los videos. Acerca de su propio desempeño, los docentes expresaron que fue una experiencia muy satisfactoria, enriquecedora; y que en algunas actividades se sintieron desafiados por el lugar diferente que debían ocupar en comparación con la clase tradicional.

5.2.3. Conclusiones

A partir de los datos obtenidos en los registros de clase, la evaluación y la encuesta a los alumnos y la encuesta a los docentes, pueden hacerse algunas consideraciones.

En primer lugar, la experiencia arroja un resultado positivo en cuanto a la mejora en el aprendizaje del tema en mayor cantidad de alumnos con respecto a quienes no participaron de ella. Es decir, mayor cantidad de alumnos alcanzaron mejores resultados en la evaluación de los mismos contenidos.

En segundo lugar, la mayoría de los alumnos se sintió motivada para participar en este tipo de situación de aprendizaje, según lo expresan en la encuesta.

En tercer término, sin embargo, puede decirse que un porcentaje importante de alumnos no vio totalmente los videos, por lo que no aprovechó las posibilidades que le brindaba este recurso para adecuar los tiempos y espacios de aprendizaje a sus propias necesidades.

En el mismo sentido, es de destacar que un número importante de alumnos valora positivamente los recursos de la clase presencial (la actividad en grupo con compañeros y las intervenciones del docente)

Estos dos últimos indicadores pueden relacionarse por un lado con prácticas propias de la tradición escolar, que tiene en el docente el eje del proceso de enseñanza aprendizaje, y que no solo no estimula la autonomía del aprendiz, sino que genera resistencia a realizar actividades que les demanden un esfuerzo cognitivo importante. (A este cambio de rol hicieron referencia los propios docentes en sus respuestas a la encuesta). Por el otro, dan cuenta de las dificultades que presenta un porcentaje de los estudiantes para utilizar la tecnología con fines educativos, según se observó en las razones que dieron varios alumnos para justificar por qué no habían visto los videos.

Finalmente, las diferencias observadas entre las comisiones de aspirantes a Ingeniería y a Humanidades podrían dar cuenta de una mayor predisposición a la utilización de los recursos multimodales de parte de los primeros, y, en consecuencia, un mejor resultado en el aprendizaje mediado por ellos. Este aspecto debería ser confirmado con estudios más específicos.

En síntesis, y con respecto a los objetivos planteados para esta experiencia, estimamos que el Aprendizaje Invertido es una forma válida, eficaz y atractiva para que los alumnos aprendan contenidos de nuestra materia. Al mismo tiempo, observamos que no es posible aplicarla a la totalidad del alumnado del Curso de Ingreso, en sustitución de las clases exclusivamente presenciales, debido a que muchos de ellos requieren de un proceso de adecuación a formas de aprendizaje más autónomas.

En una próxima etapa, nos proponemos analizar más detalladamente los datos aportados por esta experiencia, lo que nos permitirá sentar las bases de la futura investigación.

5.3 Aprendizaje a distancia

5.3.1 Objetivos

- Ofrecer a los alumnos una forma diferente de aprender contenidos de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos, utilizando las TIC.
- Comprobar la pertinencia o no de esta modalidad para los requerimientos y características del alumnado del Curso de Ingreso a nuestra Universidad.

5.3.2 Descripción

5.3.2.1. Preparación

De la exploración realizada con anterioridad, se concluyó que la plataforma Moodle funcionaría adecuadamente en el sitio Milaulas, por lo que la primera tarea preparatoria fue la experimentación de los docentes investigadores con el fin de aprender a operar en la plataforma.

Se seleccionaron para conformar el grupo Experimental una comisión de aspirantes a ingresar a carreras del Departamento de Humanidades y una de aspirantes al de Ingeniería, que tenían como profesores de la materia a docentes integrantes del grupo encargado de esta experiencia. El grupo Testigo era el mismo que para la experiencia de Aprendizaje Invertido.

Las profesoras a cargo de las aulas de la experiencia fueron las encargadas de pedir los mails de los alumnos para poder matricularlos. En una reunión a la que asistieron todos los docentes investigadores se procedió a matricular a las dos comisiones. Previamente otra docente investigadora armó un tutorial para explicar cómo se realizaba la carga y cómo sería el procedimiento para corregir los trabajos de los alumnos. Todos trabajaron en esta tarea, se subieron los mails de los alumnos con sus datos y luego se matricularon en los distintos cursos.

Se diseñó la página, el orden de los temas, de los videos, de los ejercicios, de los títulos, del foro y otras cuestiones. También se decidieron las formas de calificación y los tiempos que tendría cada curso.

La página de inicio quedó diseñada de la siguiente manera:

**Bienvenidos al Campus virtual de SEMINARIO DE
COMPRESIÓN Y ANÁLISIS DE TEXTOS de la
Universidad Nacional de La Matanza**



CALENDARIO

diciembre 2016

Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

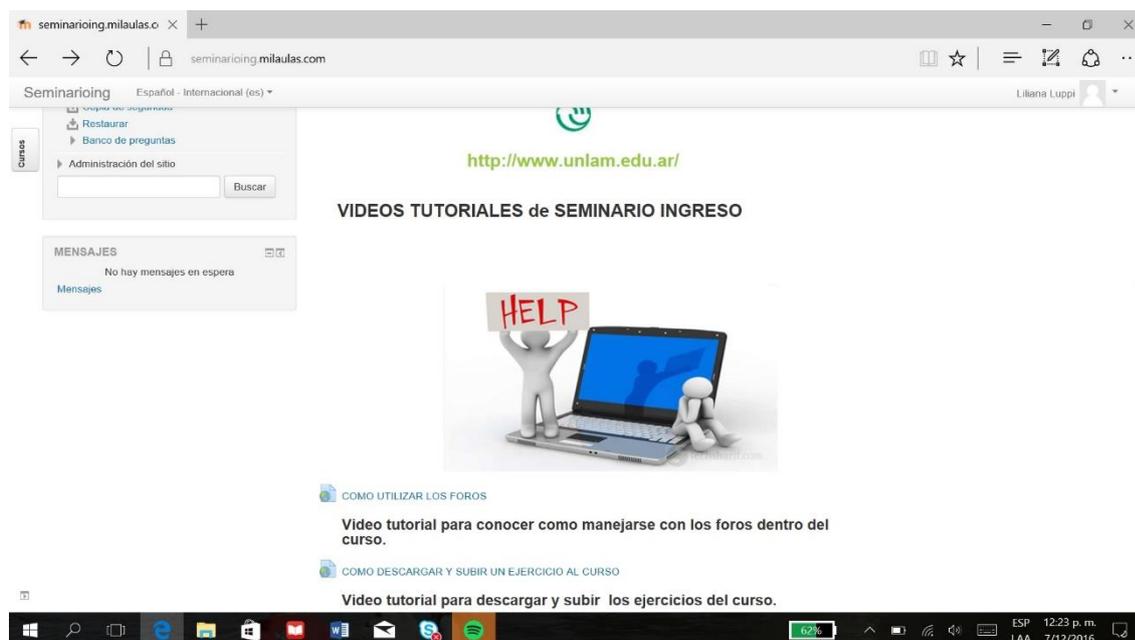
EVENTOS PRÓXIMOS

Curso de ingreso
Análisis del Discurso: La enunciación
martes, 26 julio, 02:45
» martes, 13 diciembre, 01:45

[Ir al calendario...](#)
[Nuevo evento...](#)

Qué es Moodle

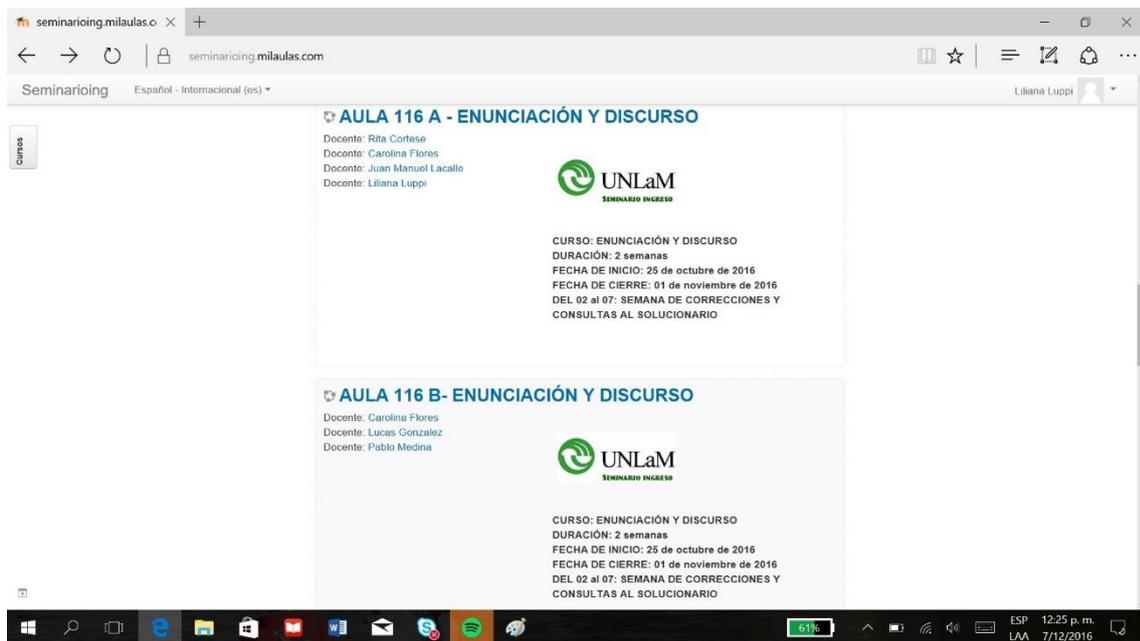
Se prepararon videos tutoriales.



The screenshot shows a web browser window displaying the Moodle course page for 'SEMINARIO INGRESO'. The page features a navigation menu on the left with options like 'Cursos', 'Restaurar', 'Banco de preguntas', and 'Administración del sitio'. The main content area is titled 'VIDEOS TUTORIALES de SEMINARIO INGRESO' and includes a URL 'http://www.unlam.edu.ar/'. Below the title is an illustration of two 3D figures, one holding a sign that says 'HELP' next to a laptop. The page lists two video tutorials: 'COMO UTILIZAR LOS FOROS' (Video tutorial para conocer como manejarse con los foros dentro del curso) and 'COMO DESCARGAR Y SUBIR UN EJERCICIO AL CURSO' (Video tutorial para descargar y subir los ejercicios del curso).

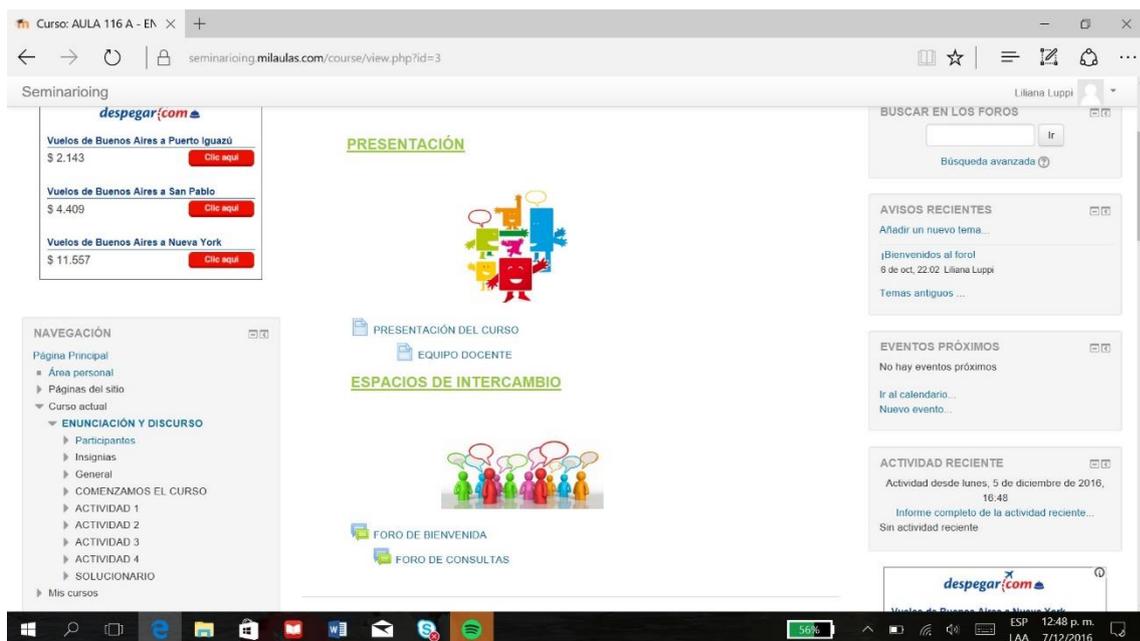
Las aulas fueron divididas en dos para su mejor atención, 116 A y 116 B, 108 A y 108 B. Se agregó también el aula 102 A y B que fue utilizada por otra docente para una investigación paralela pero propia. Posteriormente las profesoras de las aulas debieron matricular algunos alumnos más que no habían dado su mail anteriormente.

La presentación de las aulas divididas y con las fechas de actividades quedó de la siguiente manera.



Una vez que se ingresaba al aula correspondiente, ésta contenía un saludo de presentación, la nómina de los docentes a cargo, los espacios de intercambio o foros, un glosario, los videos y los ejercicios que debían realizar los alumnos.

Las profesoras prepararon la bienvenida a la página y el saludo inicial que sería enviado a cada uno de los alumnos por mail.



El foro de intercambio se presentaba de esta manera y permitía la consulta de los alumnos.

FORO DE CONSULTAS

seminarioing.milaulas.com/mod/forum/view.php?id=172

Seminarioing

Vuelos de Buenos Aires a Nueva York
\$ 11.557 [Click aquí](#)

Vuelos de Buenos Aires a San Francisco
\$ 15.956 [Click aquí](#)

Vuelos de Buenos Aires a San Pablo
\$ 4.409 [Click aquí](#)

En este foro recibiremos todas las dudas o consultas referidas a las distintas actividades propuestas a lo largo del curso.



Añadir un nuevo tema de discusión

Tema	Comenzado por	Rélicas	Último mensaje
Solucionario	Melina Cataldi	0	Melina Cataldi sáb, 5 de nov de 2016, 22:23
documento de wordpad dañado	Raúl Fariña	1	Carolina Flores mar, 1 de nov de 2016, 21:18
Enunciador y enunciario	Melina Cataldi	1	Liliana Luppi mar, 1 de nov de 2016, 11:31
Deicticos	Melina Cataldi	1	Liliana Luppi mar, 1 de nov de 2016, 11:28
subjetivemos	Melina Cataldi	1	Liliana Luppi

NAVEGACIÓN

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Curso actual
 - ENUNCIACIÓN Y DISCURSO
 - Participantes
 - Insignias
 - General
 - PRESENTACIÓN DEL CURSO
 - EQUIPO DOCENTE
 - FORO DE BIENVENIDA
 - FORO DE CONSULTAS**
 - COMENZAMOS EL CURSO
 - ACTIVIDAD 1
 - ACTIVIDAD 2
 - ACTIVIDAD 3
 - ACTIVIDAD 4

Un grupo de profesoras fueron las encargadas de armar el glosario. Las actividades de los cuatro videos fueron diseñadas por todos los profesores del grupo III, encargados de la experiencia de Aprendizaje Invertido.

Curso: AULA 116 A - EN

seminarioing.milaulas.com/course/view.php?id=3

Seminarioing

ADMINISTRACIÓN

- Administración del curso
 - Activar edición
 - Editar ajustes
 - Usuarios
 - Darme de baja en ENUNCIACIÓN Y DISCURSO
- Filtros
- Informes
- Calificaciones
 - Configuración Calificaciones
 - Resultados
 - Insignias
 - Copia de seguridad
 - Restaurar
 - Importar
 - Publicar
 - Reiniciar
 - Banco de preguntas
 - Competencias
- Cambiar rol a...
- Administración del sitio

COMENZAMOS EL CURSO



ACTIVIDADES DEL CURSO

GLOSARIO: Aquí podrás consultar el significado de los conceptos más importantes en orden alfabético.

ACTIVIDAD 1

La Enunciación: Clase 1 - Parte 1(video 1)

Para comenzar con la primera Actividad del curso les proponemos que:

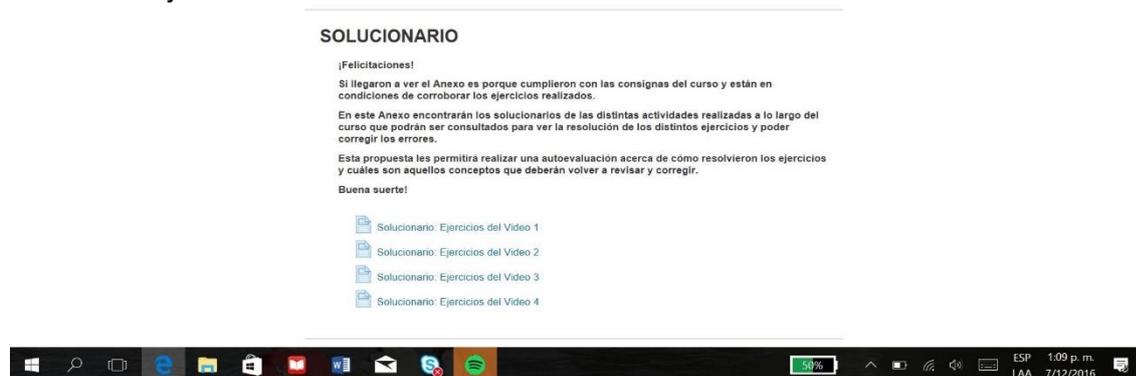
- Analicen el video 1: Clase 1 - Parte 1 "La Enunciación".
- Realicen los ejercicios que se presentan a continuación.

Video 1: Clase 1 - Parte 1 "La enunciación"

Ejercicios para el Video 1

A cada video correspondía un ejercicio con actividades que los alumnos debían bajar y completar, para luego volver a subirlos en la página.

Al final de las actividades se construyó un solucionario con las respuestas esperables de cada uno de los ejercicios.



5.3.2.2. Ejecución

Si bien la actividad ya había sido anunciada a los alumnos, se armaron parejas de profesores que visitaron las aulas para explicar toda la actividad, los objetivos de la investigación, los tiempos y los procedimientos.

La plataforma estuvo habilitada durante ocho días para que los alumnos vieran los videos y realizaran las actividades. El foro de consulta les permitiría aclarar dudas con los docentes y con sus compañeros. Se armaron grupos de cuatro o cinco profesores encargados de atender el foro y la posterior corrección de actividades.

A cambio de completar los cuatro ejercicios se les permitió a los alumnos no asistir a una clase de Seminario para que tuvieran tiempo de resolver la tarea propuesta. Además, se habilitó un día en el que ellos concurrían a la universidad para consultas sobre problemas de matriculación y funcionamiento de Milaulas. Dos docentes investigadores los atendieron esos días.

Una vez que los alumnos subieron los ejercicios resueltos, los docentes asignados a cada grupo corrigieron las actividades que fueron devueltas con correcciones y calificaciones. Las calificaciones podían ser “aprobado” o “rehacer según solucionario”, si el trabajo contenía demasiados errores.

Finalizados los ocho días de tareas, se habilitó el solucionario para que los alumnos pudieran cotejar sus respuestas con las respuestas correctas de cada uno de los ejercicios.

5.3.2.3 Resultados del uso del entorno virtual

El siguiente cuadro releva el uso que se dio de la plataforma en esta experiencia.

AULA		116-Ingeniería	108-Humanidades	TOTALES
USO DEL FORO	Saludo de bienvenida	1	1	2
	Consultas	6	7	13
	Respuestas docentes	6	7	13
Participantes totales	Cargados en Milaulas	42	47	89
Actividad del Ejercicio 1	Enviadas Corregidas	30 71,5% todas	30 64% todas	60 67,5%
Actividad del Ejercicio 2	Enviadas Corregidas	30 71,5% todas	23 50% todas	53 60%
Actividad del Ejercicio 3	Enviadas Corregidas	17 40,5% todas	18 38% todas	35 39%
Actividad del Ejercicio 4	Enviadas Corregidas	18 43 % todas	17 36% todas	35 39%
ACTIVIDADES TOTALES POR AULA		95 57%	88 47%	183 51,4%

Como se observa en el cuadro los ejercicios fueron resueltos por el 51,4% de los alumnos matriculados y presentes en esos días de la cursada. Se observa una diferencia en cuanto a la cantidad de ejercicios resueltos, pues los primeros tuvieron más respuestas que los últimos, en una gradiente que va del 67% en el ejercicio 1, el 60% en el 2, y 39% en el 3 y el 4.

También se observa una mayor participación entre los alumnos del aula 116 de Ingeniería en un 57%, contra un 47% de los alumnos del aula 108 de Humanidades.

5.3.2.4. Conjuntamente con el grupo de Aprendizaje Invertido y el grupo de Control, dos semanas después de haber comenzado la experiencia a distancia con los alumnos y de haber corregido sus ejercicios, se procedió a tomar una **evaluación** para valorar los resultados. (Ver Anexo 2)

Los resultados pueden observarse en los siguientes cuadros:

Cuadro 1: Puntajes obtenidos por el grupo Experimental Aprendizaje a Distancia

	Deícticos	Subjetive mas	Modalizado res	Relac con Hip	Rasgos Enunciador	Total
INGENIERÍA						
Total puntos	29,5	40	31	19,5	24,5	144,5
Promedio	1,28	1,74	1,35	0,85	1,06	6,28
HUMANIDADES						
Total puntos	28	44	31	21	27	151
Promedio	1,08	1,69	1,19	0,81	1,04	5,81
PROMEDIO GENERAL						
Total puntos	28,75	42	31	20,25	25,75	147,75
Promedio	1,18	1,71	1,27	0,83	1,05	6,04

Cuadro 2: Puntajes obtenidos por el grupo de Control o Testigo

	Deícticos	Subjeti vemas	Modali zadores	Relac con Hip	Rasgos Enuncia dor	Total
INGENIERÍA						
Total puntos	84,5	104	92,5	44,5	39	364,5
Promedio	1,21	1,48	1,32	0,64	0,56	5,21
HUMANIDADES						
Total puntos	57	90,5	57,5	63	55,5	325,5
Promedio	1	1,59	1,09	1,1	0,97	5,71
PROMEDIO GENERAL						
Total puntos	70,75	97,25	75	53,75	47,25	345
Promedio	1,1	1,53	1,2	0,87	0,76	5,46

Como puede apreciarse tras la comparación entre los cuadros 1 y 2, los alumnos del grupo Experimental obtuvieron puntuales más altos (6,04) en total, y en casi todos los parciales, que los del grupo de Control (5,46). Comparando los resultados entre los aspirantes a carreras de Humanidades y los de Ingeniería, los primeros tuvieron un desempeño inferior o parejo en cuanto al reconocimiento de marcas de enunciación con respecto a los segundos, pero superior en las actividades de relación de esas marcas con el sentido del texto y con la construcción del enunciador.

Cuadro 3: Resultados según niveles Grupo Experimental

	Cant alum nos	%	Cant	%	Cant alum nos	%	Cant	%	Cant alum nos	%	Cant	%
INGENIERÍA				HUMANIDADES				TOTAL GRUPO EXP A DISTANCIA (49 ALUMNOS)				
Aplazos	2	9%	9	39%	2	8%	11	42%	4	8%	20	41%
Regular (4 a 5,5)	7	30%			9	35%			16	33%		
Bien (6 a 7,5)	9	39%	14	61%	12	46%	15	58%	21	43%	29	59%
Muy bien (8 a 10)	5	22%			3	11%			8	16%		

Cuadro 4: Resultados según niveles Grupo de Control o Testigo

GRUPO DE CONTROL O TESTIGO (127 alumnos)													
	Cantidad alumnos	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cantidad alumnos	%	Cant	%	
INGENIERÍA (70 alumnos)				HUMANIDADES (57 alumnos)				TOTAL GRUPO CONTROL (127 alumnos)					
Aplazos	11	16%	43	61%	5	9%	26	46%	16		69	54%	
Regular (4 a 5,5)	32	46%			21	37%			53				
Bien (6 a 7,5)	22	32%	27	39%	28	49%	31	54%	50		58	46%	
Muy bien (8 a 10)	5	7%			3	5%			8				

En los cuadros 3 y 4 se observa que en el grupo Experimental hubo un 59% de alumnos que alcanzaron niveles adecuados (bien y muy bien). En el grupo de Control fue el 46%. Hay una diferencia del 13% a favor del primero.

En cuanto a la comparación entre las comisiones, los aspirantes a Ingeniería tuvieron mejores resultados que los de Humanidades (61% contra 58%)

5.3.2.5. La encuesta realizada a los **alumnos** (Ver Anexo 6) arrojó los siguientes datos (no se incluyen los comentarios y observaciones hechos por los alumnos, los que serán analizados próximamente)

GRUPO EXPERIMENTAL A DISTANCIA																							
Resultó una experiencia (N,P,R)		Entendió el tema (M,B,P,N) *		Le gustó la experiencia (M,P,B,N) *		Vio los videos (S,P,N) **		Útil para entender (marcar con una cruz)															
								Videos		Ejercicios		Foro		Glosario		Correc y soluc		Todas		Ning			
Can	%	Ca	%	Can	%	Cant	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%		
HUMANIDADES (26 alumnos)																							
Pos: 19	73%			M: 3	12%	S: 23	88%	2	8%	1	8%	8	3%	1	2%	8	2%	8	5%	19	3%	12	0%
Reg: 7	27%	B: 24	92%	B: 15	58%	P: 3	12%																
		P: 2	8%	P: 5	19%																		
				NR: 3	11,5%																		
INGENIERÍA (23 alumnos)																							
Pos: 15	65%	M: 5	22%	M: 4	17%	S: 18	78%	2	9%	1	8%	8	3%	1	4%	2	9%	2	9%	2	9%	9	0%
Reg: 8	35%	B: 12	52%	B: 12	52%	P: 5	22%																
		P: 4	17%	P: 5	22%																		
		NR: 2	9%	NR: 2	9%																		
PROMEDIO GENERAL GRUPO EXP A DISTANCIA (49 alumnos)																							
Pos: 34	69%	M: 5	11%	M: 7	14%	S: 41	84%	4	8%	2	6%	1	3%	3	6%	4	8%	7	14%	5	11%	11	0%
Reg: 15	31%	B: 36	73%	B: 27	55%	P: 8	16%																
		P: 6	12%	P: 10	20%																		
		NR: 2	4%	NR: 5	11%																		

* M: mucho. B: bastante. P: poco. N: nada. NR: no responde.

**S: sí, todos. P: parcialmente. N: ninguno

La mayoría de los alumnos participantes expresa que la experiencia le resultó positiva, que le gustó realizarla, que entendió el tema, y que vio todos los videos. Una mayoría también declara

que lo que lo ayudó a entender el tema fue ver los videos (88%), en segundo lugar hacer las actividades (33%). La participación en el foro, las consultas al glosario, las correcciones y el solucionario fueron elegidos en porcentajes menores, pero ningún alumno estimó que nada lo había ayudado.

5.3.2.6. Finalmente, se pidió a los **profesores investigadores** intervinientes que expresaran su opinión sobre el uso de la plataforma y sobre toda la experiencia en general. Al respecto rescatamos fragmentos de encuestas respondidas por las profesoras que tuvieron a cargo los cursos de la experiencia a distancia.

Docente 1:

La experiencia me pareció positiva. En relación al material utilizado; la plataforma es dinámica, el diseño es accesible para cualquier usuario con conocimientos básicos en informática, lo que estimula más a usarla y a comprender con facilidad el funcionamiento. El grupo que trabajó con el diseño de la misma logró que todos los recursos funcionaran de manera óptima. Y logró comunicar y ayudar al resto de los compañeros con los aspectos más técnicos lo que permitió optimizar tiempos de uso.

Los videos presentaban con claridad los contenidos. El formato audiovisual es atractivo lo que facilita la comprensión del tema.

El foro no adquirió la importancia que debería tener para el desarrollo del aprendizaje colaborativo. Se usó muy poco. Algunos estudiantes, después de la clase a distancia, manifestaron desconocer que había un foro de consultas...Los ejercicios presentaban una gradualidad en la complejidad del desarrollo conceptual que me pareció correcta y permitió, que los alumnos aprendieran los temas de forma natural.

Docente 2:

Considero que los materiales utilizados en particular los videos estuvieron bien logrados a pesar de ser de una calidad no profesional. Cumplieron con el objetivo de ser un material didáctico, claro y sintético con ejemplos explicativos (y actuales) que facilitaron la exposición de los temas y la comprensión de los participantes de la experiencia. La plataforma me pareció bastante "amigable", es decir, fácil de utilizar y comprender. En lo casos en los que tuve que aprender a hacer cargas de alumnos, revisar la notas, hacer correcciones, etc. pude apreciar que el trabajo es bastante mecánico, una vez que se aprende, luego se prosigue con simple repetición. En relación a los ejercicios, también me parecieron variados y bien realizados, quizás hubiese sido mejor orientarlos más a la práctica de análisis de fragmentos de textos fuentes.

Sobre el uso y trabajo de Moodle otro docente investigador expresó lo siguiente:

En cuanto al entorno virtual de aprendizaje utilizado sobre la plataforma de software Moodle en el sitio Milaulas, funcionó a la perfección y durante el tiempo que se llevó a cabo la experiencia no sufrió bugs (fallos) ni estuvo caída...Aspectos negativos respecto de este primer punto no se me ocurren en este momento. El único detalle al respecto es que primero se pensaron las actividades y luego se buscaron los recursos para desarrollarlas y siempre debe hacerse a la inversa.

La actitud de los alumnos frente a la experiencia fue dispar. Al menos en mi aula algunos pocos entregaron todas las actividades rápidamente, otros se tomaron su tiempo para cada una pero las entregaron, otros no entregaron todas las actividades y algunos pocos las entregaron a última hora y de manera incompleta y respondidas muy a las apuradas.

En cuanto a resultados pienso, mirando la tabla de uso de Milaulas, que la participación de los alumnos no fue la esperada ya que las actividades que debían realizar en el EVA no tenían carácter de obligatorias ni de requisito indispensable para poder rendir el examen final de Seminario. Cuando el requisito de la obligatoriedad se hace presente en este tipo de actividades el compromiso (según mi experiencia), es otro.

5.3.3. Conclusiones

De los datos surgidos de los instrumentos de evaluación utilizados se pueden extraer algunas conclusiones:

En primer lugar, los alumnos participantes de la experiencia obtuvieron en general puntajes más altos que los del grupo testigo, lo que indicaría que hicieron un mejor aprendizaje del tema tratado. Además, un 13% más de alumnos del grupo experimental obtuvo resultados positivos (bien y muy bien) con respecto al grupo testigo.

En segundo lugar, se observa que la mayoría de los alumnos se sintió cómoda con esta modalidad de aprendizaje. Expresa que le pareció una experiencia positiva, que vio todos los videos, y considera que pudo aprender el tema.

En tercer término, sin embargo, puede notarse que la participación de los alumnos en la plataforma, aunque fue también mayoritaria, estuvo por debajo de las expectativas de los docentes investigadores. No sólo no participaron todos los alumnos matriculados, sino que esa participación fue decreciendo a medida que se avanzaba en la actividad, y en general fueron desaprovechados recursos como el foro, el glosario y el solucionario.

Con respecto a la comparación entre aspirantes a distintas carreras (Humanidades e Ingeniería), se observan diferencias de actitud y de resultados. De parte de los aspirantes a carreras de Ingeniería, se puede apreciar una mayor participación en las actividades en la plataforma, y un porcentaje mayor de resultados positivos (¿Será por una mayor afinidad con las tecnologías?), aunque la relación entre las marcas de enunciación reconocidas con el sentido del texto y con la construcción del enunciador presentó más dificultades.

Este último aspecto, si bien se destaca en los alumnos de ingreso a las Ingenierías, es común a todos los participantes de la experiencia (incluidos los de Aprendizaje Invertido y los de Control) y está relacionado directamente con las estrategias necesarias para la lectura crítica, por lo que amerita investigaciones más profundas para dilucidar sus causas.

Finalmente, se destaca en las encuestas respondidas por los docentes investigadores su apreciación positiva con respecto al propio proceso de aprendizaje, y al trabajo colaborativo como medio de llevarlo a cabo.

En síntesis, la modalidad de Aprendizaje a Distancia aparece como una posibilidad válida y motivadora de acercar contenidos de la materia a los alumnos. No obstante, la participación efectiva de todos los alumnos del Curso de Ingreso no parece posible debido a múltiples causas. Entre ellas se encuentran, con respecto a los alumnos, los diferentes niveles de apropiación de las tecnologías y el poco desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo. Con respecto a las características del Curso de Ingreso a nuestra Universidad, no contemplan por el momento alguna instancia de obligatoriedad de las actividades propuestas, lo que actuaría como incentivo.

Teniendo en cuenta el extenso e intenso trabajo de los docentes necesario para aplicar esta modalidad, y la diversidad de resultados obtenidos, consideramos que el Aprendizaje a

Distancia no puede ser pensado (al menos en un futuro inmediato) para la totalidad de la materia ni del cuantioso alumnado que cursa el ingreso a la UNLaM. Pero es una oferta valiosa para hacer en paralelo con las clases presenciales, para satisfacer la demanda de alumnos que por razones de distancia, laborales, económicas o personales elijan esta forma, ya sea como complemento o sustitución del curso tradicional. También para que los estudiantes que aún no lo han hecho, desarrollen competencias propias de la alfabetización digital académica que deberán utilizar en sus estudios de grado.

6. Conclusiones generales

La materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos, del Curso de Ingreso a la UNLaM, que dictamos todos los docentes integrantes del equipo de la presente investigación, tiene como principal objetivo que los alumnos incorporen estrategias para la lectura crítica y la escritura de textos académicos. Intentamos promover el pasaje de las prácticas letradas vernáculas con que inician la cursada los estudiantes, a las académicas que se requerirán en cualquiera de las carreras a las que ingresen. En investigaciones previas, observamos que las mayores dificultades que se presentan a los alumnos con respecto a la lectura, se relacionan con la comprensión macroestructural y con la contextualización. Apoyándonos en una concepción psicosociodiscursiva, y con un enfoque sociocultural, elegimos la mediación de las TIC para intentar salvar esas dificultades. Entendimos que la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje posibilitaría atender varios aspectos que consideramos de relevancia: adecuar las actividades a los tiempos, ritmos y espacios de cada estudiante, propiciar el trabajo colaborativo y autónomo, aprovechar los recursos cognitivos que brinda la multimodalidad.

Cuando comenzamos esta investigación, nos propusimos construir nuevas metodologías de aprendizaje que tuvieran en cuenta la cultura digital en la que están inmersos nuestros alumnos, y que al mismo tiempo cumplieran con los requisitos pedagógicos necesarios para facilitar el ingreso a la cultura académica. Estas nuevas metodologías implican un cambio en el rol del docente (de ser el eje del proceso de enseñanza, pasa a ser un mediador del proceso de aprendizaje), una participación activa por parte del estudiante, y materiales didácticos digitales adecuados a los modos de leer y escribir en pantalla.

Nuestra meta era generar diversidad de ofertas didácticas y brindar nuevas oportunidades de aprendizaje. Para ello planteamos como objetivos desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje para los alumnos propias de la lectura y escritura académicas en pantalla, diseñar secuencias didácticas abiertas y flexibles que atendieran a la diversidad del alumnado y favorecieran el aprendizaje colaborativo, y testear el material didáctico digital con muestras representativas de alumnos y docentes.

Iniciamos en el año 2015 la tarea de relevar bibliografía y experiencias que pudieran ayudarnos a diseñar la experiencia piloto que llevaríamos a cabo. Además, experimentamos con la plataforma de la UNLaM para evaluar su eficacia y pertinencia para la tarea que pensábamos desarrollar. Del trabajo de esa primera etapa surgió la decisión de utilizar la plataforma Moodle y realizar dos experiencias piloto paralelas, una de Aprendizaje Invertido, y otra de Aprendizaje a Distancia. Ambas tendrían como objeto de aprendizaje el tema “Enunciación”, incluido en el Módulo V del Manual de la cátedra.

Durante el año 2016 planificamos, diseñamos y elaboramos los materiales didácticos que utilizaríamos, incluyendo los cuatro videos que debían ver los alumnos, así como los instrumentos de aplicación, monitoreo y evaluación de las experiencias. Finalmente, llevamos a

cabo las experiencias en un grupo Experimental para Aprendizaje Invertido, un grupo Experimental para Aprendizaje a Distancia, y un grupo de Control o Testigo. Cada grupo estaba conformado por una comisión de aspirantes a ingresar a carreras de Humanidades, y otra de ingresantes a Ingeniería.

Una vez corregidas las evaluaciones, tabuladas las encuestas a docentes y a alumnos, y puestas en relación con los registros de clase presencial y con los monitoreos y estadísticas de participación en la plataforma, analizamos los resultados generales. (Existen varios aspectos que merecen seguir siendo analizados, pero por razones de tiempo quedaron para una próxima investigación)

De ese análisis se derivaron algunas consideraciones que explicitamos a continuación:

En primer lugar, es indudable que se deben introducir TIC en el ámbito académico tempranamente. El Curso de Ingreso tiene como uno de sus objetivos facilitar la incorporación a una cultura que es nueva para el estudiante, y que hace un uso de la tecnología que dista bastante de ser el recreativo al que está habituada la mayoría de los cursantes. El primer beneficio es entonces acompañar a los estudiantes, desde el ingreso, en ese cambio cultural. La brecha tecnológica no se da en la actualidad mayoritariamente en el acceso (aunque perdura), y no se agota entre los “nativos” e “inmigrantes”, sino que está más bien relacionada con los usos que se hacen. La valoración positiva de la experiencia que hizo la mayoría de los estudiantes da cuenta de su predisposición a utilizar TIC, y de su importancia como factor motivacional; pero por otro lado, la participación por debajo de lo esperado en la plataforma (en el caso de la experiencia a distancia) o el número significativo de alumnos que no vio todos los videos (en el caso de aprendizaje invertido) se relacionan con el requerimiento de utilizar esos recursos con un propósito ajeno a la experiencia previa de un porcentaje importante de los estudiantes .

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, detectamos en los comentarios de los alumnos y en los registros de clase una dificultad para el trabajo autónomo por parte de muchos estudiantes. Su formación escolar previa, enmarcada en un modelo transmisivo memorístico, parece limitar al alumno a un rol pasivo en su propio aprendizaje, y otorgar al docente el protagonismo del proceso de enseñanza. Un efecto beneficioso que tienen las TIC es justamente promover el trabajo autónomo y estimular el rol activo en el proceso de aprendizaje, ambas características del aprendizaje en una comunidad académica; pero en los datos obtenidos en estas experiencias observamos que no alcanza con introducir las TIC ocasionalmente, sino que el peso de la tradición escolar requiere de acciones más continuadas para ayudar al estudiante a pasar de esa cultura escolar a la académica. En el mismo sentido, observamos que los resultados sumamente exitosos mencionados en experiencias relevadas a propósito de esta investigación, se refieren siempre a grupos de estudiantes de mayor edad y/o cursantes de grados más avanzados que los alumnos participantes de nuestra experiencia, es decir, a poblaciones que ya realizaron el pasaje de una cultura a otra.

En tercer término, y posiblemente por la misma causa, observamos una resistencia al trabajo colaborativo. Esto se pone en evidencia en la poca participación que tuvieron en el foro de consultas los participantes de la experiencia de Aprendizaje a Distancia, y en las características que tuvo el trabajo grupal al comienzo de las clases presenciales en la experiencia de Aprendizaje Invertido, en las que el docente a cargo tuvo que insistir para que todos participaran activamente. En un paradigma conectivista como el que encuadra esta investigación, el trabajo colaborativo es uno de los pilares que sostiene el proceso de aprendizaje, de ahí la importancia que le damos a la poca aceptación que tuvo esa propuesta de parte de los alumnos.

En contraposición, también fue notable el entusiasmo con que trabajaron muchos alumnos, motivados por la posibilidad de aprender un contenido viendo videos breves, y la novedad de las actividades en la plataforma o en las clases presenciales, en principio diferentes a las tradicionales. Es decir, si bien no llegaron a tomar todas las alternativas que les ofrecieron estas modalidades, cuando aceptaron algunas propuestas los resultados fueron buenos. Y no se debe subestimar el factor motivacional sobre todo a la hora de transitar el pasaje de una cultura escolar a una académica.

En cuarto lugar, podemos afirmar que los resultados obtenidos por los alumnos que hicieron las experiencias fueron superiores a los pertenecientes al grupo Testigo. Es decir, lograron aprender a identificar las marcas de enunciación en mayor medida. Esto significa que tanto la modalidad de Aprendizaje Invertido como la de Aprendizaje a Distancia, a pesar de no haberse aprovechado todos los recursos que ofrecen, se mostraron efectivas. Por lo tanto, consideramos apropiada la utilización de la multimodalidad y de las TIC en el aprendizaje de contenidos académicos relacionados con la lectura crítica.

En quinto lugar, y en relación con la lectura, los datos obtenidos indican que las dificultades para la comprensión macroestructural observadas en nuestras investigaciones previas persisten. Los alumnos participantes obtuvieron muy buenos resultados en el reconocimiento y clasificación de las marcas de enunciación, pero en muchos casos no pudieron relacionar esas marcas con el sentido global del texto (con la hipótesis y con la figura del enunciador). Esto, entre otras cosas, puede deberse a que el esfuerzo cognitivo que requiere esa operación es superior al necesario para un reconocimiento, o a que no están habituados a realizar este tipo de ejercicios. La diferencia entre las prácticas letradas vernáculas y las académicas se funda en parte en esta posibilidad de abstraer, generalizar y sintetizar el sentido global de un texto, en relación con su contexto. En todo caso, habrá que profundizar el análisis de estos datos para planificar acciones que ayuden a los estudiantes de ingreso a hacer este pasaje de unas prácticas a otras.

Por último, nos interesa plantear algunas cuestiones que ameritarían un estudio más específico.

Una variable que surgió del análisis de los datos es la diferencia entre la autopercepción de un número importante de los estudiantes participantes con respecto al aprendizaje hecho, y los resultados efectivamente obtenidos, es decir, el aprendizaje realmente hecho. Esta distancia entre lo que creen que hacen y lo que realmente hacen como lectores ya fue observada por nosotros en investigaciones previas, en las que planteamos la metacognición como posible camino para superarla. Sin embargo, es posible profundizar la cuestión, relacionando la aplicación de las TIC y de la multimodalidad con estrategias de metacognición.

Otro aspecto que se hizo presente fue la distinta actitud frente a la propuesta, y los diferentes resultados obtenidos, entre los ingresantes a Ingeniería y a Humanidades. No tenemos a la fecha elementos para explicar las causas, más que una posible mayor afinidad con la tecnología de parte de los cursantes de Ingeniería; y hay detalles de desempeño que requieren de otras investigaciones. Sin embargo, consideramos acertada la elección de estas carreras para la experiencia piloto, porque en estas diferencias se resume la enorme diversidad que presenta el cuantioso alumnado de nuestra Universidad.

Un párrafo aparte merece el aprendizaje hecho por los docentes investigadores en estos dos años. En las encuestas respondidas por ellos expresan lo que pudo observarse a lo largo del trabajo: han (hemos) experimentado los beneficios del trabajo colaborativo, se ha transformado nuestra visión del propio rol, hemos aprendido a hacer un uso pedagógico de los recursos multimodales y de las TIC, hemos mejorado nuestra formación académica sobre la

temática profesional (lectura y escritura). En relación con la otra línea de esta investigación, la referida a los docentes de Seminario de Comprensión y Producción de Textos, el trabajo realizado para y con los alumnos cumplió con parte de los objetivos propuestos de “Intervenir en las prácticas de lectura y escritura de los docentes ofreciéndoles formación específica, con la certeza de que a mediano plazo se beneficiará el aprendizaje de los estudiantes”; y “Continuar la alfabetización tecnológica de nuestros docentes para hacer frente a los desafíos que la convergencia digital reclama en función de las competencias de los nuevos estudiantes”.

En síntesis, y en relación al propósito de esta investigación de construir nuevas metodologías de aprendizaje que tuvieran en cuenta la cultura digital en la que están inmersos nuestros alumnos, y que al mismo tiempo cumplieran con los requisitos pedagógicos necesarios para facilitar el ingreso a la cultura académica, llegamos a la conclusión de que la intermediación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos de nuestra materia, relacionados con la lectura crítica, es positiva en tanto amplía y diversifica las posibilidades de construcción de conocimientos por parte de los alumnos y de los docentes. Además, encontramos que la multimodalidad es un aspecto que favorece la apropiación de conocimientos para un número significativo de estudiantes. Asimismo, y en respuesta al objetivo específico de ofrecer una forma de enseñanza alternativa utilizando las TIC, observamos que tanto la metodología del Aprendizaje Invertido como la del Aprendizaje a Distancia son formas válidas, eficaces y atractivas para que los alumnos aprendan contenidos de nuestra materia; favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes porque por un lado permiten la adecuación de los ritmos personales y grupales, y por el otro incrementan los factores motivacionales en un porcentaje relevante de alumnos.

Por otra parte, observamos que no es posible aplicarlas a la totalidad del alumnado del Curso de Ingreso, en sustitución de las clases exclusivamente presenciales, debido a que muchos de nuestros estudiantes requieren de un proceso de adecuación a formas de aprendizaje más autónomas, y de un andamiaje más “cara a cara” para pasar de las prácticas letradas vernáculas a las académicas. Además, algunos resultados nos indican también que existe una cantidad significativa de alumnos que presentan dificultades para la utilización de las TIC en general, y con propósitos académicos en particular. Ello señala la necesidad de una alfabetización digital temprana en la Universidad de modo de propiciar la inclusión, y atender a la brecha cultural que esto produce.

En una próxima investigación, nos proponemos analizar más detalladamente los datos aportados por esta experiencia y ponerlos en relación con las prácticas de escritura académica en pantalla, que será la temática del futuro proyecto.

7. Bibliografía

Adell Segura, J. (2004). Internet en educación. Centre d’Educació i Noves Tecnologies. Universitat Jaume I. (preprint) del artículo publicado en la revista: Comunicación y Pedagogía. (pp 25-28). En Magadán, C. (2012), Clase 6. Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Adell Segura, J y Castañeda Quintero, L (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?, en Tendencias emergentes en educación con TIC. Espiral, Educación y Tecnología. Barcelona, 2012. Disponible en https://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf

- Asinsten, J. C. (2007). Producción de contenidos para Educación Virtual. Guía de trabajo del docente-contendista. Biblioteca digital Virtual Educa. Disponible en línea: www.educ.ar
- Ayala, S. (2008). Prácticas de lectura en pantalla: reflexiones metodológicas desde una perspectiva socio-técnica (tesis doctoral inédita). Departamento de Comunicación y Educación, pertenecientes a la Escuela de Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario.
- Burbules, N. y Callister, T. (2006). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica. En Magadán, C. (2012). Clase 6. Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Caldeiro, G. (2013). El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-red-trabajo-colaborativo-entornos-mediados-por-tecnologia>
- Calle A. G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizajes apoyados por herramientas de la web 2.0. En Revista Encuentros. Universidad Autónoma del Caribe.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. En Revista Lectura y vida (diciembre de 2000). Buenos Aires. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf
- Cassany, D. (2006). Navegando con timón crítico. En Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea (pp. 219-233). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? En Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir. Vol. 1, Nº1. (Abril 2013).
- Chaverra Fernández, D. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. En Revista Lasallista de investigación, vol. 8 (2 de julio- diciembre, 2011. pp. 204-111. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69522607012>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, nº 98-99, Enero-Junio 2010, pp 53-91
- Correa Gorospe, J.M (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1) 37-48. Disponible en línea: mascvuex.unex.es
- Dans, E. (2009). Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura. En Cultura digital y prácticas creativas en educación: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC, Vol 6, nº1. UOC. Fecha de consulta: febrero 2015. Disponible en línea: openaccess.uoc.edu
- Fracchia, C. y Alonso Armiño A. (s.f.e.) PEDCO (plataforma de educación a distancia Universidad Nacional del Comahue). Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22380/145_.pdf?sequence=1
- Franco, G. (2008). Cómo escribir para la Web. Bases para la discusión y construcción de manuales de redacción online. Centro Knight para Periodismo en las Américas, de la Universidad de Texas en Austin. Disponible en https://knightcenter.utexas.edu/Como_escribir_para_la_WEB.pdf

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI. En Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. En *Revista Iberoamericana de educación*. N°46 (pp108-134).
- García Aretio, L. (1989). *Modelos de elaboración del material didáctico*. Memoria principal 3º Encuentro Iberoamericano de educación a distancia. San José de Costa Rica. UNED, pp. 8.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Editorial Morata. En Magadán, C. (2012), *Clase 6. Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. En *Revista Iberoamericana de educación*. N°46 (pp108-134).
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. (Literacies.). En Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. En *Revista Iberoamericana de educación*. N°46 (pp108-134).
- Lakshar, C. y Knobel, M. (1997). *Literacies, Texts and Difference in the Electronic Age*, en C. L. (ed.) *Changing Literacies*. Buckingham, UK. / Philadelphia, PA, USA: Open University Press. (pp. 133-163). En Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. En *Revista Iberoamericana de educación*. N°46 (pp108-134).
- Leal Fonseca, D. (2012). *En busca del sentido del desarrollo profesional docente en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación, en Tendencias emergentes en educación con TIC*. Espiral, Educación y Tecnología. Barcelona, 2012. Disponible en https://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf
- Machuca Cohen, Y. (2011). *Los docentes universitarios y las tecnologías de la información y la comunicación*. Congreso en Línea en conocimiento libre y Educación (CLED 2011). Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/cled/issue/view/371/showToc>
- Magadán, C. (2012), *Clase 6. Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas*. En *Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marquès Graells, P. (2002). *Diseño instructivo de unidades didácticas*, en *Revista DIM 14/03/06*. Disponible en <http://peremarques.pangea.org/ud.htm>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Michigan State University. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x. (en español, *Conocimiento de Contenido Pedagógico Tecnológico: Un marco para el conocimiento docente*) En *Teachers College Record Volumen 108, Número 6, Junio 2006*, págs. 1017–1054. Teachers College, Columbia University, US.
- Murillo Fernández, M. (2010). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad*. Tesis en el doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2014). *Aprendizaje invertido*. Reporte Edu Treds, octubre de 2014. Disponible en <http://www.sitios.itesm.mx/webtools/Zs2Ps/roie/octubre14.pdf>
- Odetti, V. y Schwartzman, G. (2011). *Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias*. (Abril 2011). Presentado en ICDE-UNQ. Disponible en:

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>

Pipkin, M. (2008). Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción. En Ciencia, docencia y tecnología .(noviembre de 2008) Universidad Nacional de Entre Ríos.

Rodríguez Damián, Amparo (2008). Una experiencia de uso de entorno virtual en la Universidad de Vigo. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 1, Nº 2, 37-48. Disponible en http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol1_2/REFIEDU_1_2_2.pdf

Salinas Ibáñez, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información, Edutec, 1997.

Schwartzman, G; Tarasow, F; Trech, M. (comp.) (2014). De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, Flacso Argentina.

Street, B. (1984). Literacy in Theory and Practice. Cambridge, Nueva York, Nueva Rochelle, Melbourne y Sydney: Cambridge University Press. En Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En Revista Iberomaericana de educación. Nº46 (pp108-134).

Zabala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. En Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En Revista Iberomaericana de educación. Nº46 (pp108-134).

8. Anexos

Anexo 1: ACTIVIDADES DE APLICACIÓN PARA CLASE PRESENCIAL

PRIMERA CLASE (a partir de los videos 1 y 2)

Clase 1, parte 1: <https://youtu.be/2UAEAGzOrbg>

Clase 1, parte 2: https://youtu.be/0c_EzMdMP4k

TEMA: Roles de enunciador y enunciatario. Deícticos de persona y localizaciones espaciales y temporales.

En grupos de entre 5 y 7 miembros.

Cada grupo elige una de las tres actividades propuestas, la realiza y la presenta a la clase.

A) Armar una historieta de tres cuadros en la que se identifiquen con claridad los roles de enunciador y enunciatario, y se utilicen al menos dos deícticos de persona y dos localizaciones espaciales y/o temporales. (No importa la calidad o belleza del dibujo, solo que represente a los participantes del acto de comunicacion)

B) Elaborar el guión de una dramatización de dos minutos de duración como máximo, en la que al menos tres participantes desempeñen alternativamente los roles de enunciador y enunciatario. Señalar los deícticos de persona y localizaciones utilizadas. Representar frente a la clase.

C) Leer con atención el siguiente fragmento y realizar las siguientes consignas:

- Marcar e identificar los deícticos que se ponen de manifiesto en el fragmento.

- ¿Qué construcción hace el enunciador de sí mismo y qué enunciatario construye?

“Estimada Doña Leonor:

Me he enterado de la triste noticia por la revista “Nuestra vecindad” y después de muchas dudas me atrevo a mandarle mi más sentido pésame por la muerte de su hijo.

Yo soy Nélide Fernández de Massa, me decían Nené. ¿se acuerda de mí? Ya hace bastantes años que vivo en Buenos Aires poco tiempo después de casarme nos vinimos para acá con mi marido, pero esta noticia tan mala me hizo decidirme a escribirle algunas líneas, a pesar de que ya antes de mi casamiento Usted y su hija Celina me habían quitado el saludo. Pesa a todo él siempre me siguió saludando, pobrecito Juan Carlos ¡qué en paz descansen!. La última vez que lo vi fue hace como nueve años.

Yo señora no sé si Usted todavía me tendrá rencor, yo de todos modos le deseo que Nuestro Señor la ayude, debe ser muy difícil resignarse a una pérdida así, la de un hijo ya hombre. Pese a los cuatrocientos setenta y cinco kilómetros que separan Buenos Aires de Coronel Vallejos, en este momento estoy a su lado. Aunque no me quiera déjeme rezar junto a Usted.”

Nélide Fernández de Massa

Fragmento novela “Boquitas Pintadas”, Manuel Puig.

TIEMPO destinado a la resolución de esta parte: 30 minutos.

TIEMPO destinado a la exposición o representación: una hora y media.

ACLARACIONES PARA LOS DOCENTES

La intención es que dentro de cada grupo surjan las dudas con respecto al tema, y que el mismo grupo pueda resolverlas. Cuando no pueda, interviene el docente con la aclaración pertinente.

No es necesario que todos los grupos expongan o representen. Lo deseable es que se hagan las tres actividades.

SEGUNDA CLASE (a partir de los videos 3 y 4)

Clase 2, parte 1: https://youtu.be/Hc9S2U3F_Ow

Clase 2, parte 2: <https://youtu.be/M89ObBGxUr8>

TEMA: Subjetivemas y modalizadores

En grupos de entre 5 y 7 miembros, resolver las siguientes consignas:

Leer con atención el texto argumentativo “El quinto poder”, de Ignacio Ramonet (página 151 del Manual) y realizar la siguiente actividad:

1°) Señalar las marcas de enunciación que aparecen en el artículo.

2°) Extraer seis de los subjetivemas que aparecen y dos modalizadores, y analizar cómo se relacionan con la hipótesis o el punto de vista del autor.

3°) Releer el fragmento final (desde “La cuestión cívica que se nos plantea...”)

Señalar las marcas de enunciación que aparecen en ese fragmento y describir la imagen del enunciador y la imagen del enunciatario que se construyen a partir de ellas.

TIEMPO (aproximado) destinado a realizar la actividad: una hora y cuarto

TIEMPO (aproximado) destinado a la puesta en común: 45 minutos

ACLARACIONES PARA LOS DOCENTES

La intención es que dentro de cada grupo surjan las dudas con respecto al tema, y que el mismo grupo pueda resolverlas. Cuando no pueda, interviene el docente con la aclaración pertinente.

Anexo 2: EVALUACIÓN ENUNCIACIÓN

Aula.....

Carrera o Depto.....

Alumno/a.....

Leer el texto N° 15 del Anexo, “Los medios y los jóvenes”, de Florencia Saintout (página 174 y 175 del Manual)

Resolver:

- 1) Transcribir del segundo párrafo dos deícticos. Es el párrafo que comienza “Cotidianamente asistimos...” (dos puntos)
- 2) Transcribir del mismo párrafo dos subjetivemas. (dos puntos)
- 3) Transcribir del quinto párrafo dos modalizadores. Es el párrafo que comienza “Hay que afirmar que....” (dos puntos)
- 4) ¿Qué relación tienen esas marcas que seleccionaste con la opinión del enunciador sobre el tema que trata el texto? (dos puntos)
- 5) ¿Qué imagen de sí mismo construye el enunciador al incluir esas marcas de subjetividad en el texto? (dos puntos)

Anexo 3: RESPUESTAS Y TABLA PARA CALIFICAR LA EVALUACIÓN

Punto 1: Transcribir del segundo párrafo dos deícticos. Es el párrafo que comienza “Cotidianamente asistimos...” (dos puntos)

Deícticos: *asistimos – nos*

Tabulación

- Dos correctos y ninguno incorrecto: 2 p
- Uno correcto y otro omitido o incorrecto: 1 p
- Uno correcto y más de uno incorrecto: 0 p

Punto 2: Transcribir del mismo párrafo dos subjetivemas. (dos puntos)

Subjetivemas del segundo párrafo: *bombardeo – locos – suicidas – (irracionalmente – sin sentido)*

Tabulación

- Dos correctos y ninguno incorrecto: 2 p
- Uno correcto y otro omitido o incorrecto: 1 p
- Uno correcto y más de uno incorrecto: 0 p
- Correctos pero señalan frase (breve) sin determinar cuál es el subjetivema: 0,50 c/uno.

Punto 3: Transcribir del quinto párrafo dos modalizadores. Es el párrafo que comienza “Hay que afirmar que....” (dos puntos)

Modalizadores del quinto párrafo: *Hay que afirmar – no es cierto que – pueden ser comprendidas*

Tabulación

- Dos correctos y ninguno incorrecto: 2 p
- Uno correcto y otro omitido o incorrecto: 1 p
- Uno correcto y más de uno incorrecto: 0 p
- Correctos pero señalan frase (breve) sin determinar cuál es el modalizador: 0,50 c/uno.

Punto 4: ¿Qué relación tienen esas marcas que seleccionaste con la opinión del enunciador sobre el tema que trata el texto? (dos puntos)

En esta respuesta del solucionario están todas las marcas. Pero los alumnos tienen que explicar solo las que seleccionaron.

El enunciador, con el uso de los **deícticos** en primera persona, se ubica como espectador de los medios. Opina (con los **subjetivemas**) que los medios presentan una imagen distorsionada de los jóvenes, (que actúan sin racionalidad ni sentido) como “locos” o “suicidas” que eligen morir. Lo hacen de manera continua y agresiva (“bombardeo”).

Con el **modalizador** “Hay que afirmar” introduce una desmentida a la interpretación que hacen los medios de las causas que ponen a los jóvenes en situaciones de riesgo. Su opinión contraria a la de los medios se refuerza con “no es cierto” para aludir a la explicación que dan los medios. Con el modalizador “puede ser comprendida” plantea su propia interpretación de la situación; sostiene que se debe al contexto mundial y regional en el que han crecido los jóvenes.

Tabulación

- Relaciona todas las marcas con la hipótesis: 2 p
- Relaciona la mitad de las marcas con la hipótesis: 1 p
- No reconoce hipótesis pero interpreta bien todas las marcas: 1 p
- No reconoce hipótesis ni interpreta bien las marcas: 0 p

Punto 5: ¿Qué imagen de sí mismo construye el enunciador al incluir esas marcas de subjetividad en el texto? (dos puntos)

El enunciador se construye como alguien preocupado y comprensivo con respecto a la situación de riesgo que viven los jóvenes. Tiene una posición muy crítica en relación con el papel que juegan los medios en la imagen que transmiten de los jóvenes, de los que se muestra más cercano. Los defiende de las acusaciones de irracionalidad o capricho, y justifica sus conductas riesgosas por razones ajenas a ellos. (Acá: Si relacionan con otra parte del texto podrán decir que entre esas razones están la “heridas que se abrieron en la historia”). Con los modalizadores, el enunciador se muestra también seguro de su opinión contrastante/opuesta a la de los medios.

Tabulación

- Respuesta completa (alusión correcta a relación con jóvenes y con medios): 2 p
- Respuesta incompleta (falta alusión a alguno de los actores pero la otra es correcta): 1 p
- Respuesta incorrecta (presenta características que no se desprenden de las marcas): 0 p
- Respuesta correcta pero muy incompleta: 0,50 p

Anexo 4: ENCUESTA PARA LOS ALUMNOS DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE INVERTIDO

Participaste de una experiencia de “Aprendizaje invertido”. Viste videos fuera de la clase y luego realizaste ejercicios de aplicación. Queremos conocer tu parecer acerca de esta manera de aprender contenidos de la materia Seminario. **Te pedimos que marques con una cruz la respuesta que exprese tu opinión.**

1) Me resultó una experiencia

Negativa
Positiva
Regular

Porque

Mucho Bastante Poco Nada

Entendí el tema

Me gustó la experiencia

Si hay otro motivo, agregalo a continuación

2) ¿Viste los videos?

Sí, todos
No vi ninguno
Parcialmente

3) La parte que me resultó más útil para entender el tema fue

Ver los videos
Hacer las actividades en grupo, en clase
Las aclaraciones del o la profesor/a
Todas por igual
Ninguna

4) Si querés agregar algún comentario, escribilo a continuación.

Anexo 5: ENCUESTA A LOS DOCENTES

Profesor/a:

¿Qué apreciación puede hacer con respecto a la experiencia llevada a cabo con sus alumnos?

Por favor, incluya aspectos positivos y negativos con respecto a:

- 1) El material utilizado (videos, plataforma, textos, ejercicios)
- 2) La dinámica de la clase (grupal en la clase presencial, a distancia). La actitud de los alumnos frente a la experiencia, su participación, su grado de compromiso.
- 3) El rol desempeñado por Ud.
Tareas realizadas: (enumere)
¿Cómo le resultaron? ¿Cómo se sintió?
- 4) Los resultados, ¿por qué cree que fueron los que fueron?

Anexo 6: ENCUESTA PARA LOS ALUMNOS DE LA EXPERIENCIA A DISTANCIA

Participaste de una experiencia de “Aprendizaje a distancia”. Primero viste videos y luego realizaste ejercicios de aplicación y consultas por medio de una plataforma digital. Queremos conocer tu parecer acerca de esta manera de aprender contenidos de la materia Seminario. **Te pedimos que marques con una cruz la respuesta que exprese tu opinión.**

- 1) Me resultó una experiencia

Negativa
Positiva
Regular

Porque

Mucho Bastante Poco Nada

Entendí el tema
Me gustó la experiencia

Si hay otro motivo, agregalo a continuación

- 2) ¿Viste los videos?

Sí, todos
No vi ninguno
Parcialmente

- 3) La parte que me resultó más útil para entender el tema fue

Ver los videos
Resolver los ejercicios
Consultar el foro
Consultar el glosario
La corrección y el solucionario.
Todas por igual
Ninguna

- 4) Si querés agregar algún comentario, escribilo a continuación.

PARTE 2: LOS PROFESORES

1. Resumen

Respecto del trabajo con los profesores, realizamos hasta la fecha una serie de estudios, ciclos para docentes (Ciclo de Articulación Escuela Secundaria y Universidad) y seminarios (docentes de Seminario, docentes de la Licenciatura en Lengua y Literatura) que muestran en forma reiterada los problemas que tienen los profesores en relación con la lectoescritura académica, los géneros específicos y la lectoescritura en pantalla. En esta “investigación-acción” destinada a la formación docente nos propusimos: a) comprender los problemas remanentes en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en el ingreso a la Universidad (géneros discursivos, argumentación, escritura académica, lectura y escritura en pantalla); b) intervenir con soluciones didácticas que favorezcan la formación en lectura y escritura de nuestros docentes (que incidirán en la enseñanza en el aula); y c) continuar la alfabetización digital para hacer frente a los desafíos que la convergencia digital reclama a nuestros docentes en función de las competencias de los nuevos alumnos. Con este propósito diseñamos un trabajo de formación para las docentes acorde a las necesidades docentes bajo la forma de seminarios internos, uno de argumentación y el otro de introducción al análisis del discurso abierto también a la comunidad académica y extraacadémica.

2. Introducción

Los modos de leer y de escribir en la universidad difieren de los modos de leer y de escribir en los niveles educativos precedentes. Por una parte, porque en la educación superior existe una estrecha relación entre la lectura, la escritura y la construcción del conocimiento, y por otra, porque cada disciplina, que funciona como una subcomunidad en el espacio de la comunidad académica, tiene unas formas específicas de construir, dilucidar, transfigurar y comunicar los saberes que restringe los procesos de producción. Este modo de leer y escribir particular se ha visto impactado por las nuevas prácticas de lectura y escritura en los tiempos de la convergencia digital. La tarea que las instituciones y los docentes universitarios tenemos hoy se ha multiplicado: por un lado, nos compete ser garantes en la orientación de la lectura y la escritura con propósitos de aprendizaje; y por otro, interaccionar y conocer esos nuevos modos de leer y escribir que tienen nuestros alumnos y que requieren de los docentes nuevas formas didácticas. En la línea de investigación que compete al trabajo y formación docente nos propusimos el desafío de conocer nuestras potencialidades, ser conscientes de nuestras limitaciones, trabajar sobre ellas y abrirnos al mundo digital para acercarnos a nuestros alumnos y acercarlos a ellos a la ciencia.

El proyecto *Nuevos Modos de Leer y Escribir 2*, en la línea orientada a los docentes, es continuidad de la investigación *Enseñanza-Aprendizaje en la universidad: Nuevos modos de leer y escribir en los tiempos de la convergencia tecnológica* y se propone continuar indagando en las prácticas de lectura y escritura académicas de los profesores de la cátedra *Seminario de Comprensión y Producción de Textos*.

2.1 Primera etapa. Estado de la cuestión (investigación bibliográfica)

Respecto de la formación académica del docente de lectoescritura académica en el ingreso universitario, las nuevas universidades nacionales han estado a la vanguardia. Creadas en la década de los 90, con el objetivo de democratizar el acceso a los estudios superiores de

aquellos sectores sociales que antes estaban excluidos de este nivel educativo, han implementado de suyo, políticas para formar docentes que atiendan a las necesidades de los nuevos aspirantes y a las demandas de profesionalización de la carrera docente. Ambas búsquedas, la del estudiante o egresado que ve en la propuesta de la universidad una fuente de trabajo privilegiada, y la de la Universidad, necesitada de docentes que respondan a las demandas de los nuevos alumnos, se conjugan en un solo deseo: preparar a los ingresantes para acceder al saber.

En este contexto, en el que los docentes son actores ineludibles de los procesos de democratización de la enseñanza y de inclusión educativa, más allá de las formas más académicas de capacitación y formación continua: seminarios, postítulos, carreras de especialización, licenciaturas, posgrados, que intentan superar las lagunas en la formación inicial, las universidades que entienden la formación específica como un derecho (Castedo, 2004) y no solo como un deber, las universidades ofrecen a sus docentes formación en servicio a través de grupos de trabajo, seminarios internos, talleres, jornadas, proyectos de investigación, considerando que esos son los mejores “lugares para que los docentes aprendan y se formen junto a sus pares, estudiantes y equipos directivos”. (PNFD, Anexo 23/07, problema 5).

Si bien en relación con la formación del docente que enseña a leer y escribir en la Universidad existen investigaciones basadas en experiencias concretas con los estudiantes, mencionamos aquí aquellas que se han realizado con los docentes y otras que siendo con estudiantes creemos aportan datos a considerar ya que para nosotros, los docentes en formación son siempre docentes que estudian y por momentos están en la misma situación que los estudiantes que recién ingresan a la Universidad.

Sobre lectura

Mirta Castedo (2007), doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa. Profesora titular de Didáctica de la Lectura y la Escritura y Coordinadora de las carreras de especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad de La Plata, en su artículo Notas sobre la lectura y la escritura en la formación continua de docentes reconoce el problema que tienen los docentes para abordar con conciencia sus prácticas, y los distintos grados de eficacia con que las desarrollan. *Castedo considera que los modelos de formación de los docentes en servicio tal como se los conoce producen desigualdades entre los docentes que luego se reproducen en las aptitudes y capacidades de los alumnos. Según datos recopilados de investigaciones en la provincia de Buenos Aires, lo importante en la formación sería el desarrollo del conocimiento didáctico¹.*

En esta didáctica, y atendiendo a la propuesta de Dora Riestra (2010) en su texto Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua sería necesario entrelazar lo emotivo y lo racional en un proceso dialógico. Este enfoque sugiere que se considere la capacitación no como una instancia en la que se deba volver a presentar ciertos contenidos, sino desde una red de diálogo en el que el docente aprendiente tiene un rol, que él/ella pueda sentirse valorado por el lugar que ocupa (y no cuestionado o examinado). Otro aspecto a destacar en sus investigaciones es la importancia que le asigna al lenguaje como acción en la capacitación docente. La capacitación que toma el lenguaje como acción se centra en colocar la consigna como eje central, sostiene Riestra (2010). Si el contenido a trabajar es la lectura y la corrección de argumentaciones, por ejemplo, el planteo

¹ Estos y demás destacados en cursiva son nuestros. Estas reflexiones serán consideradas más adelante para la elaboración de las conclusiones y la valoración de los avances con respecto al estado de la cuestión.

de consignas relacionadas con la corrección de informes críticos, es decir argumentativos (quizás verificar la red de Toulmin en la argumentación del informe y/o uso de diferentes estrategias lingüísticas argumentativas) con el *requerimiento de expresar con claridad las falencias del texto a corregir* obligaría al docente a revisar aspectos teóricos dados en clase, y se le presentaría la oportunidad de reaprender aspectos que no hubieran llegado a dominar por completo.

Maria Luz Flores y Lucía Natale (2004) en su artículo *¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura?*, en una experiencia de capacitación docente llevada a cabo en el ámbito de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, reconocen la falta de formación pedagógica de muchos docentes y destacan que los mismos necesitan ayuda para poder introducir las prácticas de escritura en sus cursos y no solo los especialistas de Lengua. Las investigadoras coinciden con las anteriores autoras en que *requieren estrategias didácticas que los lleven a dejar atrás la clase magistral, a trabajar con los alumnos la lectura en pequeños grupos, interaccionar con ellos en aquellas zonas oscuras de los textos y construir una representación del mismo*.

En 2006, Arnoux y otros, en el artículo *Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios (2006)*, al analizar las competencias discursivas de los futuros docentes relativas a la comprensión lectora y la producción de textos teóricos expositivo-explicativos demostró que el 83.5% de los sujetos no contesta o lo hace incorrectamente, evidenciando *escasas estrategias de revisión, falta de sensibilidad hacia las marcas gramaticales y discursivas –en especial las que corresponden a estrategias retóricas de la explicación– y una lectura lineal no integrativa*, entre otros problemas analizados. El 16.5% restante resulta correcto, pero muestra habilidades de escritura escasas, evidenciadas en las respuestas altamente reproductivas respecto de la fuente, la construcción de textos poco articulados, la baja cohesión y una insuficiente autonomía explicativa.

En Venezuela, Caldera de Briceño y otros (2010), en el artículo *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*, también preocupados por la formación docente en lectura, realizaron una investigación con observaciones de clase, entrevistas, que mostraron la necesidad de trabajar con la didáctica de la lectura. Para ello señalan como necesario: *a) Aproximación gradual y progresiva a una didáctica constructivista de la lectura; b) Construcción de un marco teórico de referencia que define y explica el proceso de la lectura y c) Redefinición del rol del docente como facilitador de la lectura*.

En una investigación de 2012, La lectura en las aulas de formación docente, docentes uruguayas indagaron las prácticas de lectura de los estudiantes del Instituto de Formación Docente de Artigas, la misma revela datos interesantes sobre el estado de la cuestión. Por lo general coexisten en los distintos institutos de formación distintas propuestas de trabajo con la lectura. *Muchos docentes trabajan la lectura según su propia experiencia como lector y poco y nada saben sobre las teorías existentes sobre la lectura*. Son pocos los docentes que a lo largo de su formación incorporan la lectura como práctica habitual y necesaria, solo la ven como una práctica complementaria, extra académica, como un apoyo en las aulas pero no como algo esencial.

Federico Navarro (2014), argentino, en *Manual de escritura para carreras de humanidades* al mencionar los nuevos talleres de lectura que se sumaron a los ya históricos de Semiología del CBC durante el trayecto formativo de algunas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras bajo el auspicio de la Secretaría de Políticas Universitarias (2010-2012), señala que esos talleres de lectura y escritura de géneros académicos vinieron a complementar una *formación de la que los*

futuros docentes de distintas disciplinas carecían y a iniciar a los docentes en un camino de reflexión que les permitiría apropiarse de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura en su disciplina.

Al respecto, el grupo de Elvira Arnoux, compuesto por Mariana di Stéfano y María Cecilia Pereira, el primer grupo en incorporar talleres de lectura y escritura en la Universidad, ha reunido numerosas experiencias de formación con docentes de Letras y también con docentes de otras disciplinas. En sus investigaciones, y en particular en Los talleres de reflexión sobre la lectura y la escritura para docentes de distintas disciplinas (2010), las responsables destacan, en relación con los especialistas, la importancia de talleres de trabajo sobre la didáctica de la lectura y la escritura; con respecto a los docentes no alfabetizadores, señalan la importancia de la formación teórica para analizar las prácticas y diagnosticar los problemas que presentan los estudiantes en las aulas. Según han comprobado a partir del análisis de consignas de trabajo, los docentes tienen una representación del texto como contenedor de información, no advierten la complejidad y el entramado discursivo, e instalan de algún modo la concepción de la “transparencia del lenguaje” sin observar el texto como constructor de conocimiento, sin indagar el cómo está escrito. También notaron la falta de cierre del proceso de lectura que ameritaría una producción escrita.

En el 2013, las investigadoras, preocupadas por las dificultades que presentaban los lectores universitarios para relacionar un posicionamiento discursivo con un encuadre teórico y para desprenderse del género del texto fuente sin repetirlo, diseñaron un dispositivo para trabajar con textos académicos que demostró que el género utilizado es un gran potenciador. Cuando los estudiantes escribieron sobre un texto periodístico, escribieron con un registro periodístico; y, cuando escribieron sobre un texto académico, imitaron el registro académico. No obstante estos avances, las construcciones teóricas siguieron presentando dificultades para relacionar posiciones con teorías, y para advertir distintas posiciones en pugna, en consecuencia, las investigadoras diagnosticaron la existencia de una representación monológica de los discursos académicos que lleva a obviar la dimensión polémica de los discursos científicos y a concebir el campo académico como homogéneo y los discursos que circulan en él de igual valor sin ver la diferencia entre un discurso fundante y otro derivado. A raíz del resultado negativo de algunas de las pruebas realizadas, concluyeron que es necesario seguir trabajando en este tema e intervenir en las representaciones de los alumnos sobre la comunidad discursiva académica.

En 2014, Arnoux y su equipo de colaboradoras, mediante una encuesta de lectura, relevaron los modos de leer de los estudiantes del CBC y llegaron a una serie de resultados. Reproducimos aquí algunos items que consideramos relevantes para transponer al estudio de la lectura en los docentes: cómo leen, qué leen de los libros, si complementan la lectura con otros libros y si consultan internet al hacerlo.

Quando lees para la universidad, ¿cómo lees?

Busco los prólogos de los libros que debo leer, o de los libros en que se publicaron los capítulos o los artículos que tengo que leer para ubicarlos en	4,9%
Busco los índices de los libros en que se publicaron los artículos que tengo que leer para ubicarlos en	5,4%
Hago varias lecturas de los textos para estudiarlos	59,8%
Leo los textos completos que se indican para los exámenes	67,6%
Tiendo a leer solo los fragmentos que considero más importantes de los textos por los...	20,6%

Los resultados a la primera pregunta de esta encuesta muestran la dominancia del carácter pragmático e inmanentista de las lecturas de los estudiantes. Solo un 59,8% hace varias lecturas para estudiar, pero su lectura tampoco es una lectura orientada y contextualizada (no leen los encuadres teóricos ni los históricos que se presentan en los prólogos). Si observamos los porcentajes de la segunda pregunta presentada debajo, podemos concluir que tampoco realizan una complementación de las lecturas.

Quando estás estudiando un texto

Leés otros textos para complementar tu	31,4%
Te manejas con los apuntes de la cátedra	79,9%

Y sin embargo cuando se les preguntó si buscaban en información en internet la mayoría dijo que sí.

¿Solés consultar Internet para complementar tu lectura?

No	7,4%
Si	58,3%
No sabe/No contesta	34,3%

De la contradicción entre las preguntas por la complementación y uso de internet, surge la interpretación de que la búsqueda obedece a una necesidad de traducción del texto fuente más que a una necesidad de complementar para entender, se buscan: resúmenes, videos, biografías.

Creemos que todas estas investigaciones tienen cuantiosos datos de valor para nuestra investigación sobre la lectura de los docentes.

Sobre lectura digital

En relación con la lectura digital, Gustavo Rojas (2011), investigador colombiano, en la publicación Enseñar con TIC Lectura y Escritura Académicas, advierte sobre la necesidad de que las instituciones educativas incluyan en el diseño curricular la alfabetización digital para el aprendizaje de la lectura. *El autor señala que en ese aprendizaje hay que incluir tanto a los nativos digitales como a los inmigrantes digitales, como es el caso de muchos docentes.* En el primer caso, sobre todo porque los nativos digitales si bien cuentan con destrezas para el uso de las herramientas corren con la desventaja de no lograr identificar lecturas no legitimadas por el saber letrado. Además porque en este contexto de hipertextualidad, las operaciones multitarea y la multimodalidad imponen itinerarios de lectura más complejos y diversos que la cultura del texto impreso. En el segundo caso porque desconocen las herramientas básicas y los modos de leer de sus estudiantes.

Entre los autores que han trabajado estas dificultades de la lectura en pantalla y los modos de superarlas, se encuentra María Teresa Gómez (2008). En su trabajo *¿Necesitamos una didáctica para la Lectura Académica en Pantalla?*, a partir de una investigación que se proponía estudiar las estrategias de los jóvenes nativos que participaban de un curso de Tecnologías en Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), y constituían una comunidad de aprendizaje en la que todos sus miembros realizaban la misma lectura académica durante el mismo período, observó que para esa lectura los jóvenes ajustaron las viejas estrategias a la lectura en pantalla, prácticas que serían recomendables para todos los migrantes. Según la investigación, la lectura en pantalla se caracteriza por:

- ser un 25% y 30% más lenta que la lectura en papel,
- dificultad para ubicar dónde se leyó un fragmento en particular,
- carecer de linealidad,
- requerir un gran esfuerzo cognitivo al desplazar el texto. Este desplazamiento limita el procesamiento y uso de la información y aumenta el estrés y el cansancio, tema que requiere de un control de ansiedad.

Para superar estos problemas, los estudiantes usaron **estrategias** metacognitivas de conocimiento y control del aprendizaje (planificación de las metas, supervisión de las tareas, autoevaluación de la actividad realizada, revisión). Resumían mentalmente y por escrito lo que leían a medida que transcurrían la pantalla, no al final, y buscaban en Internet información más precisa sobre los contenidos de la lectura para verificar la comprensión. Las **estrategias cognitivas** (selección, organización, elaboración y memorización de información) presentan algunas particularidades:

- No utilizan mapas o esquemas para organizar la información que van leyendo.
- Las estrategias *de elaboración* son más utilizadas.
- La mayoría establece relaciones entre los contenidos del texto, sobretodo a través de la búsqueda de datos secundarios o de contexto, y realiza elaboraciones mentales como metáforas e imágenes.
- Dentro de las estrategias *de repetición o memorización* la actividad más realizada fue la relectura.

Entre las estrategias que habría que promover para la lectura en pantalla destaca:

a) Realizar actividades de aprendizaje que incluyan la técnica del resumen para evitar el problema de desplazamiento de pantallas.

b) Incluir actividades que motiven técnicas de esquematización, como presentaciones Power Point, cuadros comparativos y mapas conceptuales.

c) Promover la autoevaluación de estrategias. Esto introduce cambios en la motivación y en la metacognición

d) Generar recursos propios para controlar la ansiedad cuando realizan lecturas académicas en pantalla.

Por otro lado, recomienda mejorar la legibilidad de los materiales instruccionales en pantalla, atendiendo a factores como la navegabilidad (evitar colgar lecturas en formatos difíciles de navegar), portabilidad (ofrecer formato alternativo para imprimir, para textos académicos muy extensos), contextualización (seleccionar material que contenga ilustraciones, gráficos, etc que faciliten lectura o recordación) y tiempo (incrementar el cálculo del tiempo estimado (la lectura en pantalla es un 25% a 30% más lenta que en papel)

Marianne Peronard (2007), en Lectura en papel y en pantalla de computador, da cuenta de un trabajo de investigación llevado a cabo sobre 151 alumnos de primer año de cinco carreras en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Chile, con los objetivos de comprobar si los alumnos lograban un mayor rendimiento en comprensión si el texto se presentaba en papel que si se presentaba en pantalla de computadora, verificar si la lectura en pantalla demandaba más tiempo que en papel y correlacionar los resultados con la preferencia de los sujetos acerca del soporte para la lectura.

La investigación empírica se basó en un diseño quasi experimental de observaciones pareadas. Se conformaron dos grupos de alumnos y se los sometió a la lectura de las dos versiones (en papel y en pantalla) de un texto expositivo de divulgación científica, de aproximadamente tres páginas, sobre un tema ajeno a las disciplinas cursadas. Esto se hizo en dos ocasiones diferentes; a un grupo se le dio primero la versión en papel y cuatro meses después la versión en pantalla, y al otro grupo al revés. En cada ocasión debieron responder en hoja aparte un cuestionario que requería la aplicación de estrategias inferenciales micro y macroestructurales. No se estableció un tiempo límite para la ejecución de las actividades, pero se tomó nota de los horarios de inicio y finalización. Aparte, se les solicitó que respondieran otro cuestionario sobre sus actitudes con respecto al soporte.

Entre los instrumentos elaborados para la investigación, se encuentra una clasificación en comprendedores de alto rendimiento, comprendedores de rendimientos regulares y comprendedores de bajo rendimiento.

Una vez analizados los resultados, se llegó a las siguientes conclusiones:

- *El rendimiento promedio en comprensión de la mayoría de los alumnos, más allá del soporte, es inferior al requerido en el primer año de la Universidad.*
- *En la mayoría de los casos, los alumnos que leyeron en papel completaron la prueba de comprensión en menos tiempo que los que leyeron en pantalla*
- *La comprensión inferencial del texto en papel fue superior a la comprensión en pantalla.*
- *No se encontró relación entre las preferencias de los alumnos por alguno de los soportes con el tiempo requerido para la lectura ni con el rendimiento alcanzado en la comprensión.*

Aníbal Jarkowski (2009), profesor de literatura de la Universidad de Buenos Aires, en *Cuando se transforma la lectura*, a partir de sus observaciones en el aula, hace unas observaciones interesantes con respecto a la lectura de los jóvenes “digitales” y la literatura que creemos sirve para entender algunas prácticas de lecturas para nosotras conocidas.

- *La lectura en estos jóvenes es muy rápida y los textos que no puedan leerse rápido y requieran detención y reflexión son aburridos.*
- *La lectura desatiende a las causalidades históricas. Cita a Eric Hobsbawn quien observa que los jóvenes de fin de siglo viven en una especie de presente permanente sin relación con el pasado.* Una de las causas de esta percepción del tiempo es la carencia de orden que caracteriza a Internet, la que no tiene una organización que permita detectar las relaciones temporales ya que la disponibilidad virtual de los textos es instantánea. Los jóvenes han desarrollado una habilidad particular en el deslizamiento visual a partir de los enlaces. Esta destreza desplaza la posibilidad de establecer relaciones temporales y lógicas de causa-efecto debido a la contigüidad de los textos. La brecha ya no es sólo generacional sino perceptiva. Los jóvenes profesores poseen también esta percepción temporal.

Sobre la escritura

Cordon y Jarvio (2015), en su artículo *¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?*, presentan una cronología del desarrollo de los soportes de lectura y escritura, analizan los cambios y el impacto en las relaciones sociales y comunicativas, debido al desarrollo tecnológico y hacen una revisión sobre las nuevas prácticas de lectura y escritura.

Los autores sostienen que las personas en la actualidad usan en sus actividades cotidianas gran variedad de herramientas tecnológicas. Según consideran, la era digital implica una serie de transformaciones en las relaciones sociales, culturales y económicas, cambios en las formas comunicativas y en los soportes o instrumentos utilizados. Plantean que la pantalla sustituye al papel y el teclado al lápiz, lo que modifica la estructura habitual del texto, su lectura y su escritura.

Por otra parte, los autores observan una gran desigualdad en la utilización de estas tecnologías: son los países desarrollados los que disponen de ellas. Este uso desigual es multifactorial.

En 1971, refieren los autores en su cronología, nació el primer libro digital o electrónico. Fue el inicio del Proyecto Gutenberg cuyo objetivo era universalizar las obras disponibles de manera gratuita para un gran público, y sirvió de modelo para iniciativas de creación de bibliotecas digitales. En ese mismo año se creó el ordenador personal y se impulsó la revolución de las computadoras personales. En 2012, se informaron más ventas de libros electrónicos que impresos. Como consecuencia de esto, se producen mutaciones en la lectura, escritura y aprendizaje que el historiador Roger Chartier (2005), a quien refieren en el artículo reseñado, condensa.

Chartier (2005) sostiene que en la actualidad predomina una lectura fragmentaria, menos lineal, menos profunda, pero más extensiva que otorga gran importancia a las derivaciones multimedia. Además, según Chartier la lectura tiene un carácter más social, es comentada y compartida en las redes sociales, enriquecida por la escritura de los lectores contribuyentes. Por otra parte, plantea el teórico, la lectura es conectada debido al desarrollo de la computación en la nube, una nueva forma de alojar los programas, archivos o sistemas operativos que gobiernan las máquinas. Chartier considera que se ha producido una mutación

de los dispositivos de lectura y tecnologías de almacenamiento y una transformación en el mercado del libro.

Cordon y Jarvio dan relevancia al hecho de que hayan aparecido grandes grupos que responden a los procesos de la economía digital y que propician la difusión multicanal y multisoprote y agregan que han surgido empresas como Google, Amazon y Apple y que se articulan nuevos modos de lectura y escritura de consumo nómadas basados en la movilidad, la conectividad y la descarga.

El libro electrónico ha reducido la distancia espacio-temporal entre el texto y su receptor, multiplicando las capacidades mentales de los individuos, permitiendo nuevas formas de pensar basadas en la interdependencia. El libro está mutando de ser un contenedor de textos a una interfaz compartida que ocupa otros espacios como los blogs o el intercambio de información a través de plataformas. De esto deviene la socialización de la autoría, la producción y la lectura.

Ante la creciente utilización de los soportes electrónicos, puede hablarse de una lectura y escritura distintas a las tradicionales, sostienen los autores, retomando palabras de Alberto Manguel (2005) quien establece que la lectura tradicional “es lenta, profunda, individual, exige reflexión” a diferencia de la lectura digital que es rápida, fragmentada, superficial y muy eficaz para la búsqueda de información.

La hoja blanca de papel ha sido sustituida por una pantalla que a su vez no es una página, es sólo texto blando y móvil percibido. Los textos digitales son etéreos, desaparecen fácilmente. En cambio, el libro impreso aparte de su discurso incluido es una obra integra, que puede manipularse. Esta materialidad sustenta la defensa del libro impreso sobre el digital, pues garantiza el resguardo de la información (la biblioteca recupera su valor para garantizar la conservación del libro impreso).

La organización textual en la pantalla cambia la prosa lineal por una hipertextual (una de sus principales características), que permite la conjunción de documentos, dentro del mismo texto, conectados entre sí con enlaces, lo que conduce a una lectura a saltos, con imágenes y sonidos, construyendo una “estructura que no se puede imprimir” (Cassany, 2006, p. 192). El hipertexto constituye un gran elemento de transformación de la lectura en cuanto al acceso y facilidad con que se utiliza.

El lector desarrolla de forma natural una participación dinámica donde se permiten los saltos y el orden se elige creando una secuencia textual en función de los intereses. El discurso electrónico ofrece la posibilidad de construir su significado, lo que refuerza la idea de la multiplicidad de sentidos en el texto.

La lectura digital (o lectura en pantalla) incluye elementos audiovisuales hipermedia que implican un nuevo grado de estimulación sensorial y audiovisual.

Con respecto a esto, los jóvenes son más capaces y aptos para entender la lógica de la innovación de manera más precisa, a diferencia de la generación anterior. Son los nativos digitales, cuyas mentes se han desarrollado de manera paralela al hipertexto, es decir, de forma no lineal y basada en una cultura audiovisual.

Las nuevas generaciones desdeñan la construcción de una visión crítica ante lo que se lee debido a que prefieren la inmediatez de acumular información y la facilidad moderna para conseguirla.

Otra característica de la escritura electrónica es que permite una comunicación cercana, casi oral, aunque la interlocución que se realiza sea frente a la pantalla. El habla de persona a

persona se caracteriza por intervenciones inmediatas, errores, pausas y autocorrecciones, y este tipo de comunicación se ha trasladado a nuevas formas de interacción como los chats, los correos electrónicos, etc. (interactividad y reciprocidad): informalidad, escritura espontánea, fluida y eficaz, registro coloquial y familiar.

Un problema: los jóvenes confunden y trasladan esta forma de escritura a sus textos formales o de prácticas letradas dominantes, como lo son sus exámenes, tareas o ensayos. Redactan con una nueva ortografía y tipografía que responden a su necesidad de desarrollar máxima expresividad, con gran eficacia y con el mínimo espacio. Se produce la adopción de una nueva jerga lingüística que utiliza anglicismos provenientes del lenguaje informático.

Los emoticones refuerzan el mensaje que se quiere expresar por medio de la representación animada de estados de ánimo, puesto que estas representaciones, a veces, reproducen sonidos.

Hay quien destaca que el uso informal del actual lenguaje es económico y creativo, aunque también hay quienes establecen, la gran pobreza del vocabulario y su incorrección ortográfica.

Nicholas Carr (2010) plantea otro problema: existe una incapacidad manifiesta de realizar lecturas profundas a causa de su inmediatez y rapidez. Y además, los mensajes enviados a través del correo electrónico, Messenger o SMS son grandes amenazas para la creatividad humana. Y sobre el multitasking, apunta que al realizar tantas actividades en un solo momento, estas se llevan a cabo con múltiples errores, consecuencia de la velocidad y la poca atención que se imprime en ellas.

A lo anterior habría que añadir que para desarrollar de manera óptima el manejo de lo digital se requiere de un nivel de competencias que no ofrece la educación tradicional y que abarca tanto conocimientos generales de computación como habilidades para navegar, para después desarrollar la competencia de encontrar, organizar y usar la información de la manera más adecuada, es decir, el desarrollo de habilidades informativas.

La aportación de Gutenberg ha significado un gran impacto hasta nuestros días. Al poco tiempo que apareció la imprenta, se empezó a percibir velocidad de producción, uniformidad en los textos y precio, y fue posible por primera vez producir obras en tiempos cortos y en cantidad antes inimaginables. Después de 500 años, se ha transformado el soporte que se utiliza para leer. A diferencia de la larga permanencia del libro impreso, esta última revolución se caracteriza por una acelerada evolución de los soportes, producto del auge tecnológico.

El problema de la poca portabilidad de los equipos de cómputo ha conducido a la búsqueda de otros dispositivos que sean transportables y no condicionen la lectura o navegación de un documento digital: de ahí que los dispositivos de lectura electrónica o libros electrónicos (ebooks) se estén desarrollando de forma acelerada.

La progresión de las tabletas y teléfonos celulares de nueva generación ha sido igual de vertiginosa. Estos dispositivos permiten una mayor movilidad y comodidad gracias a su estructura y diseño.

El artículo Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica de Andrés Olaizola (2015) presenta una mirada crítica sobre las problemáticas de alfabetización académica que evidencian los alumnos cuando se enfrentan a los estudios universitarios. Su línea de interés apunta a integrar los formatos digitales en el ámbito académico, reconsiderar sus aportes y todo el potencial que tienen. Para ello, analiza cuáles son las prácticas discursivas más utilizadas por los alumnos vía web, qué habilidades desarrollan cuando las ponen en

funcionamientos y cómo esas prácticas tienen puntos de encuentro con los requerimientos del discurso académico.

En una segunda instancia, el autor muestra de qué manera debe cambiar el rol y los requerimientos del docente. Para el autor, los docentes académicos deben propiciar espacios de interacción entre las prácticas de lectura y escritura que son consideradas “informales” con aquellas reconocidas tradicionalmente. Según el trabajo de Olaizola (2015), no existen tantas diferencias a la hora de leer o escribir, ya sea, con las plataformas digitales o con los géneros discursivos propios del ámbito. Lo que existe es una mirada muy conservadora de los docentes académicos, que no permite incorporar los nuevos formatos multimodales, ni explotar todo el potencial que tienen.

En la investigación, Olaizola observa las dificultades con la alfabetización académica desde dos ejes.

En primer lugar, analiza la vertiente que postula que las dificultades en lectura y escritura académicas radican en las formaciones previas que arrastran los alumnos (problemas con la sintaxis, ortografía, el léxico, los géneros discursivos propios del ámbito académico y con las estructuras coherentes y cohesivas). Algunos teóricos sostienen que estas dificultades discursivas terminan “mutilando” al alumno para las formas de comprensión y producción académicas.

En segundo lugar, analiza a los teóricos que sostienen que las prácticas digitales que experimentan los alumnos desde pequeños agravan sus problemas de lectura y escritura.

Para Olaizola las dos miradas son discutibles y en su trabajo de investigación se encarga de mostrar cuáles son los aspectos positivos que desarrollan los jóvenes con el uso de las nuevas tecnologías. Sin embargo, sostiene que las formas de leer y escribir de los jóvenes no están legitimadas institucionalmente ya que se las considera como no escolarizadas, híbridas, informales y auto generadas. En este punto el autor considera que las prácticas discursivas tecnológicas de información y comunicación generan una cultura participativa que le permite al usuario desarrollar nuevas habilidades sociales e interactuar con nuevos contenidos.

Apoyándose en Cassany, Olaizola postula que muchas de esas formas de escritura mantienen y potencian algunas prácticas vernáculas tradicionales. Pero, además, pueden crear géneros discursivos nuevos, archivar y diseminar diversos discursos vernáculos, conformando nuevos contextos comunicativos. Reflexiona, luego de analizar sondeos de prácticas discursivas en formatos digitales, sobre la necesidad de reconsiderar la lectura y la escritura de los jóvenes porque en realidad, sostiene, tienen en cuenta los problemas retóricos tan demandados en el ámbito académico. Para el autor, sistematizar sus prácticas permitirá integrar los textos multimodales a la esfera académica y así se mejorarán los procesos de alfabetización.

Por último, analiza en su trabajo de qué manera los docentes pueden integrar y acercar a los jóvenes a potenciar los trabajos de lectura y escritura académica. Menciona estrategias propias del contexto digital:

- Conciencia de audiencia e identidad
- Planificación e investigación
- Escritura libre
- Borradores y edición
- Revisión
- Publicación
- Escritura multigenérica y multimodal
- Portfolio electrónico

Mediante el uso de estas estrategias, los jóvenes piensan, planifican, componen y revisan con múltiples sistemas de representación, exploran sus conocimientos previos sobre el tema, la audiencia, el género discursivo, investigan y construyen nuevos saberes. Estos procesos se originan en cada escritor o escritora, la tecnología es la herramienta empleada y como en todos los procesos históricos, debemos saber aprovecharla.

Según Olaizola, para integrar lo digital a lo académico, los docentes deberán interrelacionar los contenidos verbales y procedimentales de la alfabetización académica con los conocimientos conceptuales y técnico-metodológicos de la producción y comprensión de textos digitales. Para ello, la enseñanza debería enmarcarse en relación a cuatro actitudes:

1. La motivación para generar en el alumno una actitud hacia el aprendizaje y acercarlos desde sus contextos digitales a los académicamente tradicionales.
2. La creatividad implica desacartonar los géneros académicos a partir de la interconectividad propia de la escritura digital.
3. Colaboración para considerar la escritura no como actividad individual y solitaria sino como colaborativa (grupos de investigación, parejas de trabajo, textos grupales, etc.)
4. Compromiso para transmitir en el alumno la concepción de que la lectura crítica y la composición de textos académicos tanto analógicos como digitales, son prácticas valiosas.

Con este trabajo el autor muestra que las nuevas tecnologías han cambiado la manera como leemos, escribimos y pensamos. Sostiene que los entornos digitales permiten expandir nuestra concepción de la escritura, por eso, es necesario ampliar la idea de cultura escrita y considerar que existen múltiples prácticas discursivas y de pensamiento que se desarrollan, imbrican y se publican a través de y en los nuevos formatos digitales.

Para que los alumnos ingresen, permanezcan y egresen de la academia, los docentes deberán cambiar la didáctica: permitir, fomentar y valorar las capacidades de generar una lectura crítica y una escritura con conciencia retórica desde diversas plataformas. Los alumnos se perfilarán, así, como futuros profesionales con múltiples habilidades tanto analógicas como digitales.

Gerzon Yair Calle Álvarez, en su artículo *Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. (2014)*, analiza el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico durante la producción de textos digitales. El mismo busca contribuir a la comprensión de los procesos escriturales apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación en la educación media.

El autor propone que el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico se convierte en una herramienta para formar ciudadanos competentes que respondan a las necesidades actuales de un mundo en constante transformación. El crear ambientes de aprendizaje apoyados por TIC y que tengan dentro sus objetivos el desarrollar y fortalecer las habilidades del pensamiento crítico permitirán que los estudiantes reconozcan su papel dentro de la sociedad, ellos estarán en capacidad de construir su opinión, argumentar, plantear sus conclusiones, crear hipótesis sobre la realidad de sus comunidades y, a partir de allí, crear procesos de mejoramiento y transformación positiva de su entorno.

La investigación se ocupó de estudiar las relaciones entre las habilidades del pensamiento crítico, la escritura digital y la web 2.0, desde una perspectiva educativa en Medellín, Colombia. Para ello, delimitó cada uno de los tópicos con su correspondiente explicación.

El objetivo del pensamiento crítico, según el autor, es tratar de pasar de la opinión y la información a la construcción de conocimiento, la contraargumentación, la toma de decisiones,

y la solución de conflictos. En la era digital, el desarrollo de dichas habilidades desempeña un importante papel, en tanto permiten tomar posición frente a la cantidad de información que brindan las TIC y contribuye al fortalecimiento de los procesos comunicativos, pues las habilidades del pensamiento crítico se reflejan en las acciones de los seres humanos

Para el desarrollo de este estudio se determinaron cuatro habilidades del pensamiento crítico: a) establecimiento de una posición frente a un tema, b) presentación de argumentos, c) planteamiento de conclusiones, y, d) la autorregulación, esta última, estando presente en cada una de las otras tres habilidades para identificar cómo éstas operan en el momento de plasmar el pensamiento en la escritura digital. Estos parámetros propios los fija tras comparar apreciaciones esbozadas por Dewey, Halpern, entre los más relevantes.

Luego, el licenciado agrega que en la era digital, quien escribe requiere competencias cognitivas y discursivas muy particulares relacionadas, por ejemplo, con la composición jerárquica o en red, que demanda la producción de textos hipermediales; la organización textual del discurso; la formulación explícita de relaciones intertextuales, mediante enlaces de carácter semántico; la yuxtaposición de ideas; y la conjugación de diferentes sistemas simbólicos de representación. Por eso marca que los procesos de alfabetización también se han ido transformando y la web se convierte en un espacio donde las personas intercambian ideas, hacen compras, transacciones bancarias, no existen fronteras geográficas, todos pueden ser escuchados.

A continuación, Calle Alvarez expone que la característica principal de la web 2.0 es el componente social, O'Reilly (2005) lo plantea como la recolección de la inteligencia colectiva, relacionado con la posibilidad de compartir información y conocimiento, o sea, la web no es un espacio exclusivo para que los usuarios lo lean, aquí se tejen una serie de relaciones donde se construyen, comparten, modifican, mejoran los contenidos. Y añade que, para poder desarrollar esa inteligencia colectiva, el usuario debería poner en juego una serie de habilidades del pensamiento crítico, que le permitirán identificar entre un punto de vista o comentario, un argumento o falacia, una verdad o mentira. El poder acceder desde cualquier parte a la información, trabajar colaborativamente, no tener que comprar e instalar determinado programa, permite fortalecer ese aspecto social.

En consecuencia, y más teniendo en cuenta el rol docente, las posibilidades que brinda la web 2.0 a la educación son diversas. La interacción con los usuarios permite que se dé una comunicación bidireccional entre el profesor y el estudiante, en la cual el primero puede diseñar el material, pero a la vez, los alumnos pueden crear o modificar el material, y entre todos pueden comentar sobre las producciones de otros.

La interacción favorece el desarrollo del pensamiento crítico, como afirman Wang y Woo (2009), a través de la reflexión interna, los estudiantes pueden reconocer lo que han aprendido, hacer conexiones entre sus conocimientos previos y lo que acaben de conocer. En la interacción social, los estudiantes expresan sus posiciones, argumentos, conclusiones y justificaciones.

En cuanto a la investigación, se partió de la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos de forma conjunta, para realizar inferencias de la información y lograr un entendimiento del fenómeno estudiado. El alcance de la investigación fue de carácter descriptivo y correlacional. Y las sesiones de trabajo siempre se desarrollaron en una sala de informática con acceso a Internet. Las acciones de trabajo respetaron las habilidades expresadas anteriormente.

Durante el proceso de construcción de argumentos, los estudiantes utilizaron los buscadores para identificar fuentes de consulta que les aporte a la sustentación de las ideas, apoyándose en páginas especializadas, wikis, videos. Además, los espacios de discusión en línea, foros,

comentarios, sirvieron como referentes para identificar como se desarrolla el tema en la web, y para precisar las ideas que tienen sobre el tema. Los recursos que ofrecen la escritura digital como la imagen, el sonido, los enlaces, son herramientas que favorecen la producción de argumentos con claridad y soporte teórico por parte de los estudiantes. En el planteamiento de las conclusiones los estudiantes desarrollaron procesos de búsqueda información que les permitió encontrar otros textos sobre el tema que están desarrollando, con el propósito de precisar conceptos o encontrar sustentos. Sin embargo, se observó que falta redescubrir la web para plantear conclusiones, porque posibilidades como concluir con la imagen o el sonido no se evidenciaron en las entrevistas con los estudiantes.

La posibilidad de preguntar a otros para solucionar los problemas que se presentaban es una acción de la autorregulación que fue utilizada por los estudiantes. Las preguntas sobre las dificultades tuvieron que ver con: conocimientos sobre el tema, uso de herramientas tecnológicas, información. Los estudiantes buscaron elementos orientativos que les permitiera solucionar las inquietudes, dificultades operativas, problemas de diseño durante la producción de los textos digitales. También existió la posibilidad de utilizar los recursos digitales para solucionar dificultades de revisión de los textos, para ello los estudiantes utilizaron diccionarios para precisar conceptos, reconocer sinónimos o antónimos, corregir ortografía y ampliar el vocabulario. En la implementación del ambiente de aprendizaje existieron aspectos por mejorar como la responsabilidad de los participantes para el desarrollo de las actividades durante las sesiones y la distribución de los tiempos en jornadas más cortas. Igualmente, se reconoció que en el ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0, los estudiantes adquirieron nuevos conocimientos y aprendieron colaborativamente y, además, se favoreció los procesos de escritura digital.

A partir de la experiencia el autor descubre que en la educación media es posible desarrollar y fortalecer habilidades que se verán reflejadas en pensadores críticos y que se relacionan con procesos de aprendizajes propios de la edad, como por ejemplo, el análisis de argumentos, la construcción de una posición frente a un tema, el planteamiento de conclusiones, la solución de problemas, la valoración de situaciones, que a la vez permitirán que el estudiante aplique en su entorno familiar y social.

El uso de las herramientas de la web 2.0 es un insumo que vale la pena tener presente para el diseño de ambientes de aprendizajes debido a que los estudiantes cuentan con posibilidades de aplicar una serie de acciones que en otros contextos no se les permitiría, como poder argumentar utilizando y combinando diversos modos de presentación de la información

Durante los procesos de escritura digital las acciones que tienen una relación directa con la habilidad del pensamiento crítico son: a) Lee los argumentos antes de redactar las conclusiones; b) Plasma de forma breve los resultados de la producción elaborada a través de la incorporación de algún modo de representación de las ideas diferente al alfabético/escrito (gráfico, audiovisual...); c) Retoma ideas de los compañeros a través de las discusiones desarrolladas en modo presencial y digital (panel, foro, red social...)

El funcionamiento de la habilidad de la autorregulación dentro del proceso de la producción de un texto digital aporta al pensamiento crítico del estudiante, pues optimizan la utilización de las operaciones de tipo cognitivo y motivacionales.

Por eso, es necesario que los estudiantes ejerciten sus habilidades y para ello se deben de materializar en acciones, de nada sirve el conocimiento de destrezas o estrategias alrededor del pensamiento crítico sino se hace uso de ellas en contextos reales. En el desarrollo de la investigación se reafirma la idea de que una de las tareas de la educación es aprender a pensar

y no simplemente transmitir información, repetir acciones o memorizar ideas; con la incorporación de las TIC a los procesos de aprendizaje, esa idea toma fuerza debido a que los estudiantes acceden a información de muchas partes del mundo y en diferentes formatos, sin embargo, para identificar la información y transformarla es necesario generar procesos de pensamiento.

Asimismo, la aplicación de las herramientas de la web 2.0 en la educación permite que los profesores creen su propio contenido digital para luego poder ser aplicado durante las clases. Igualmente, los estudiantes generarán su propio contenido para ser consultado o aprovechado en los procesos de aprendizaje individual. Sin embargo, las herramientas de la web 2.0, también permiten trabajar con el otro y aprender del otro, se puede descubrir que las inquietudes de unos son las de otros y que entre todos pueden encontrar solución a los problemas, mejorar procesos, aprender sobre un tema.

Dora Inés Chaverra Fernández, en su artículo Las habilidades metacognitivas en la escritura digital (2011), define la habilidad metacognitiva como las acciones observadas y/o verbalizadas durante el proceso de construcción textual que revelan un reflexión sobre qué, cómo y por qué se llevan a cabo determinadas operaciones en la elaboración de los textos, en particular de los digitales

El artículo, procede de una investigación cuyo objetivo estuvo orientado a identificar las habilidades metacognitivas más relevantes durante la escritura de textos digitales en un grupo de estudiantes y estudiar cómo desarrollarlas, a partir de una propuesta de intervención didáctica.

En su trabajo, la autora asume que las exigencias para la producción de un texto mediado por TICS son asuntos de interés cognitivo, lingüístico, creativo y discursivo que generan implicaciones didácticas y pedagógicas. Es por eso, que luego de presentar el proceso investigativo y sus resultados positivos, bajo el subtítulo: Discusión, refuta a quienes profetizaron que las nuevas herramientas dejarían obsoleta la relevancia de la enseñanza de la escritura como habilidad de pensamiento y comunicación. Entre las conclusiones a las que arriba, se encuentra que las habilidades metacognitivas asociadas al uso de estrategias siguen siendo necesarias en la escritura de textos digitales.

En este trabajo de investigación se establece que las habilidades metacognitivas estuvieron asociadas a las capacidades para: a) usar estrategias de planificación, producción o edición de un texto; b) determinar la pertinencia de la estrategia o acción a utilizar; c) reconocer la tarea de escritura; d) identificar las propias habilidades escriturales; y, e) reconocer las propias dificultades escriturales.

El Trabajo de campo se realizó en tres grupos del nivel de educación primaria, dos de 4º y uno de 5º, quienes durante cuatro meses elaboraron producciones escritas digitales en el aula de informática de la institución, durante dos horas semanales, para participar en las clases de lengua castellana e informática. La recolección de la información y el seguimiento de este proceso consideró los siguientes instrumentos: a) Cuestionario de autorregistro sobre habilidades metacognitivas asociadas a la producción de textos digitales; realizado en dos ocasiones, una previa y otra posterior a la implementación de la propuesta didáctica.

b) Escala de observación. Un registro sistemático de comportamientos o conductas manifiestas de carácter verbal o no verbal durante el desarrollo de una tarea. Fue aplicada a todos los equipos de trabajo durante todas las sesiones de escritura.

Para el procesamiento y análisis de la información, se utilizó la prueba Willcoxon para comparar los promedios obtenidos por cada grupo en la aplicación inicial y final del cuestionario. Se

observaron los distintos niveles alcanzados en cada grupo en las dimensiones: Reconocimiento de la tarea, reconocimiento de las propias habilidades, reconocimiento de las propias dificultades, uso de estrategias, pertinencia en el uso de estrategias.

Además, se hizo un análisis de varianza no paramétrico utilizando la prueba de Kruskal–Wallis, para comparar los promedios obtenidos por cada grupo en la aplicación de la escala de observación. Se utilizó el método de Ward para clasificar las habilidades metacognitivas más relevantes derivadas del análisis de la escala de observación. En ellas se distinguieron tres niveles de acuerdo a las habilidades de menor a mayor uso en las producciones de textos. Surgen así los siguientes aspectos: Escribe desde el conocimiento previo del tema; Lee fuentes de consulta; Verbaliza espontáneamente ideas, tareas o procedimientos a realizar; Modifica aspectos relacionados con los aspectos gráfico-visuales del trabajo escrito; Relee parcialmente lo que lleva escrito; Modifica aspectos relacionados con los aspectos formales del trabajo escrito; Conversa con sus compañeros sobre la manera de hacer el trabajo escrito; Borra parcial o totalmente fragmentos del trabajo que ha escrito. Los Resultados, exhibidos en tablas y cuadros, demuestran que la propuesta didáctica implementada tuvo un efecto positivo en todas las habilidades metacognitivas, con especial énfasis en lo relacionado con el reconocimiento de la tarea de escritura y el reconocimiento de las propias dificultades escriturales.

La Doctora, Chaverra Fernández, señala en la Conclusión que el resultado de la investigación “constituye una evidencia teórica y empírica sobre la importancia y el papel protagónico que la escritura desempeña en el campo de la alfabetización digital”.

A los efectos de la investigación, cabe destacar del artículo resumido escuetamente, el procesamiento de datos del trabajo de campo realizado. La utilización de la prueba Willcoxon , prueba de Kruskal–Wallis, método de Ward- confieren a la investigación un carácter significativo . Sin embargo, no se otorgan explicitaciones de la intervención didáctica implementada en el trabajo de campo en este nivel primario de la enseñanza.

El texto de Luceli Patiño Garzón titulado La escritura académica en la formación del docente universitario es un artículo de investigación que forma parte del proyecto de investigación “El taller de escritura: un elemento de formación del docente universitario”, del grupo Centro de Estudios de Didáctica y Pedagogía (Cedip) financiado por la Universidad de Ibagué, Corunversitaria, dedicado a indagar los procesos de escritura de los docentes universitarios. Fue publicado en Revista Educación y Pedagogía, Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (2006).

En el informe de investigación se presentan los resultados de un taller realizado con la finalidad de dar apoyo a la formación en escritura académica de profesores universitarios. El mismo se realizó con la presencia de 104 profesores universitarios en calidad de estudiantes del diplomado en docencia universitaria entre los años 2001 y 2005. Los mismos pertenecían a distintas disciplinas: ingeniería, humanidades y ciencias económicas, entre otras. Las actividades se desarrollaron en forma grupal e individual.

Para el desarrollo del taller se consideraron tres momentos: en primer lugar se indagó acerca de las concepciones que los docentes tenían de la escritura académica. En un segundo momento se consideró la escritura como proceso y por último la reflexión sobre la importancia de la escritura como un proceso complejo.

Los resultados en cuanto a las concepciones sobre escritura fueron los siguientes:

- No son conscientes del proceso de escritura y de las implicancias en la producción intelectual.
- La escritura no es considerada como una actividad relevante dentro de la labor docente o académica.
- Existe una preocupación por la construcción gramatical de los escritos como así también por expresar ideas más que por la organización y argumentación de ellas.

En cuanto al proceso de escritura:

- Los docentes manifestaron utilizar la misma para actividades administrativas más que para lo académico.
- La corrección se realizaba para la identificación y rectificación de las fallas a nivel gramatical.
- Había poca atención al proceso de planificación y argumentación.
- De acuerdo con lo desarrollado en el taller, los docentes llegaron a las siguientes conclusiones:
 - La escritura académica se puede aprender, responde a un ejercicio sistemático de planificación y organización que ellos pueden desarrollar.
 - Detrás de la escritura hay una organización del pensamiento.
 - Reconocen que deben utilizar a la escritura para posicionar planteamientos.
 - Por último se toma conciencia de que la escritura es un proceso complejo y lento conformado por etapas. Hay que dedicarle tiempo y disciplina.

Las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la investigación, según los docentes son: falta de conocimientos lingüísticos y gramaticales, además de tiempo.

En cuanto a planeación no se avanzó en la idea de una planificación recurrente y dinámica.

En relación con la argumentación: ninguno aludió a la dificultad en la elaboración de un buen argumento ni se refirieron al ejercicio de argumentación como elemento importante en la planeación y la corrección. No definían los argumentos que iban a usar.

La revisión está relacionada con la competencia lingüística y no tanto con el proceso de planeación de los textos.

El texto plantea en síntesis que la escritura académica requiere un trabajo reflexivo y sistemático.

2.2 Antecedentes del grupo en relación al tema

Los docentes que participamos de esta investigación desde el año 2009 venimos trabajando en el Programa de Lectura y Escritura en la Universidad de la Secretaría Académica. Desde entonces nos planteamos como objetivo indagar las prácticas docentes en lectura y escritura académica, y trabajar para su formación con la premisa de que desarrollando y estimulando sus prácticas mejoraremos las prácticas de los ingresantes y de los futuros académicos.

Durante el 2010, desarrollamos un primer Seminario Interno de Lectura y Escritura para la formación de los Docentes de Ingreso que requería un amplio recorrido bibliográfico en torno a la lectoescritura académica y sus géneros discursivos. Durante la serie de encuentros que duró el Seminario advertimos que las dificultades que tienen nuestros docentes de ingreso se vinculan también con cierto déficit en la formación de base en cuanto a la lectura de textos

teóricos, a la construcción de conocimiento y a la puesta en texto de lo leído en modalidades académicas. Observamos también entonces representaciones problemáticas en torno a la tarea y rol del docente de ingreso.

En respuesta a estas observaciones, decidimos construir una Comunidad de Práctica Virtual como espacio donde estar comunicados permanentemente, favorecer la interacción comunicativa entre coordinadoras docentes y docentes participantes, e ir reforzando sus estrategias en lectoescritura académica observando al mismo tiempo las competencias de los docentes en relación con los nuevos modos de leer, escribir y construir conocimiento colectivo en los tiempos de la convergencia digital (2011-2012, 55-B163).

Dicha indagación evidenció los aspectos beneficiosos que presenta la CVP para trabajar con las representaciones docentes e intercambiar experiencias didácticas entre los miembros de la comunidad y nos informó la permanencia de los problemas ya detectados en investigaciones anteriores en cuanto a la lectoescritura académica y, en particular, con la lectoescritura académica en pantalla. A observamos que estas prácticas se caracterizan por:

- lecturas rápidas y poco atentas a la red argumentativa que sostienen los discursos (en los textos on line y off line), es decir, son como sostiene el profesor Aníbal Jarkowski, son escrituras no reflexivas y no intesivas en el sentido de Martínez Frago (2005)
- ciencia pegada o reproductora de lo ya sabido, como también señala Arnoux (2006)
- escasas conceptualizaciones o elaboraciones teóricas de carácter explicativo (Arnoux, 2006)
- dificultades para clasificar los viejos y los nuevos géneros discursivos, lo que habla de un desconocimiento histórico y teórico de los géneros y de las dificultades para vincular lo actual con el pasado como dice Jarkowski.
- tendencia a la lectura en soporte papel,
- escritura breve, suponemos como resultado de una lectura breve,
- macroactos de habla informativos no argumentativos o reflexivos,
- dificultades para el trabajo grupal en línea y búsqueda del contacto cara a cara (aún los docentes más jóvenes y habituados a trabajar con redes sociales y muy interactivos)

En el 2013-2014, los datos que acabamos de listar nos llevaron a diseñar, en el marco de la misma investigación, una intervención para seguir formando a nuestros docentes en un segundo Seminario Interno sobre Lectura y Escritura Académica. Los resultados dejaron en evidencia, por una parte, los problemas que presentan los docentes en relación con la lectoescritura académica de los géneros específicos y, en particular, con el Informe Crítico de Lectura, variedad genérica que es objeto de enseñanza en nuestra cátedra. Los docentes presentaron problemas para detectar las redes argumentativas en los textos, leer críticamente fuentes bibliográficas diversas y para desarrollar argumentaciones con sustento teórico. Se detectó también en un grupo importante de docentes poca disposición para leer y escribir en tiempos acotados en papel y también en pantalla; y un gran desconocimiento sobre los problemas existentes en sus prácticas, lo que hablaba de una diferencia entre las mismas y las representaciones de los docentes. (A-PIDC 177).

2.3 Problema a investigar

Nuestra comunidad docente ha ido creciendo con el tiempo. Desde el año 2000 hasta la fecha de entrega de esta investigación, el grupo ha pasado de estar conformado por 3 docentes a 70. Los profesores y profesoras que la integran provienen de distintas carreras de base: Letras, Comunicación Social, Sociología, Filosofía, Ciencias de la Educación. Algunos son egresados de la UNLaM, que la Universidad para dar un horizonte de realización a sus egresados² ha decidido integrar a su comunidad docente. Muchos de ellos son primera generación de universitarios en su ámbito social, no tienen experiencia docente, desconocen el rol del docente de ingreso y tienen un capital cultural muy diferente al del profesor clásico como para garantizar a nuestros alumnos el acceso a la lectura y escritura académica. (Aguirre Lora, 1989). Ahora bien, más allá de esta heterogeneidad, y para no centrar las responsabilidades en un grupo particular, señalamos que aún los profesores que han sido formados en la lectura, análisis y producción de textos tienen severas dificultades para leer críticamente y producir textos acordes al ámbito universitario, es decir, con densidad teórica, registro específico y fundamentaciones consistentes. Dadas las investigaciones del estado de la cuestión y las realizadas por nuestro grupo nos preguntamos si reforzando los conocimientos teóricos-prácticos sobre lectura y escritura académica, entendida como discurso, si trabajando en particular con teoría de la argumentación, y si desarrollando prácticas de lectura y escritura acompañadas de actividades metacognitivas, mejoraríamos las prácticas de lectura y escritura de los docentes que participan en el ingreso universitario.

2.4 Objetivos

Fueron objetivos de esta investigación:

- acotar en forma detallada los problemas en lectura y escritura que tienen los docentes;
- realizar seminarios de formación docente en lectura y escritura académica que intervengan sobre los problemas específicos de la lectura y producción de textos argumentativos
- desarrollar prácticas de lectura y producción de textos que incluyan actividades de metacognición

2.5 Hipótesis

Esta investigación partió de la siguiente hipótesis:

Si tanto la lectura como la escritura son prácticas sociales de carácter discursivo que se basan en procesos sociopsicocognitivos, consideramos que el estudio de los procesos de producción discursiva, la práctica de la lectoescritura académica y la reflexión sobre la propia práctica permitirían desplegar competencias específicas para el futuro desarrollo de estrategias de enseñanza de la lectura y escritura en el ingreso a la Universidad.

2.6 Metodología y etapas del trabajo

A partir de estos resultados obtenidos en las investigaciones anteriores decidimos iniciar una “investigación-acción” que se propuso:

² La historia de la institución escolar nos muestra que en el pasado, cuando se hizo necesario leer y escribir no existían ni los docentes ni las escuelas. Los mediadores ocasionales fueron inicialmente los ciudadanos instruidos. Con la gran alfabetización del siglo XIX, comenzó a profesionalizarse la docencia. En nuestro país como en muchos otros, los docentes no fueron ni son suficientes todavía hoy. El fenómeno de la mediación de los más experimentados se reitera en distintas regiones y en los distintos niveles de la educación formal (Martin Lyons, 2012)

a) Identificar y comprender los problemas remanentes en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en el ingreso a la Universidad (géneros discursivos, argumentación, escritura académica, lectura y escritura en pantalla);

b) Intervenir en las prácticas de lectura y escritura de los docentes ofreciéndoles formación específica, con la certeza de que a mediano plazo se beneficiará el aprendizaje de los estudiantes.

c) Continuar la alfabetización tecnológica de nuestros docentes para hacer frente a los desafíos que la convergencia digital reclama en función de las competencias de los nuevos estudiantes.

-Así durante el 2015 en una **primera etapa** realizamos una indagación bibliográfica sobre experiencias realizadas que nos permitió constituir el estado de la cuestión y acopiar consideraciones teóricas que nos facilitaron el diseño de un plan de trabajo con la lectura y la escritura de los docentes. Durante esta etapa se conformó el corpus de escritos docentes para el diagnóstico de su lectura y escritura.

-En la **segunda etapa**, una primera **acción** tuvo la forma de un **Seminario de Argumentación (SIA)** que tendría como resultado la revisión y actualización teórica sobre argumentación y la corrección de escritos de los compañeros con un protocolo guía para la reflexión.

-En la **tercera etapa**, los docentes corregirían sus propias producciones y completarían una encuesta sobre el SIA.

-En el 2016, en la **cuarta etapa**, y a partir del relevamiento de los datos, desarrolló una segunda **acción** bajo la forma de un **Seminario de Introducción al Análisis del Discurso**, que trabajaría sobre zonas todavía problemáticas y terminaría con una prueba de lectura y escritura. En este marco también realizamos una encuesta. En esta etapa dividimos el grupo de investigación en dos grupos. Uno dedicado a la lectura de los docentes y otro a la escritura.

3. Marco teórico

En esta investigación partimos del marco teórico ya presentado en nuestros anteriores trabajos, en particular, de *La lectura y la escritura en la Universidad (2009-2012)*, en el que desarrollamos la perspectiva sociopsicolingüística que adoptamos para trabajar la lectura y escritura. Desde este encuadre, entendemos la lectoescritura como procesos en los que el sujeto lector y productor ponen en juego habilidades cognitivas (seleccionar, analizar, resumir, relacionar, juzgar, ampliar información) que involucran la memoria a corto y largo plazo; conocimientos (previos sobre la disciplina, el mundo y sobre sí mismo), habilidades lingüísticas y discursivas (manejo del idioma, de sus variables sociales y contextuales, de los géneros discursivos); habilidades metacognitivas y autorreguladoras (que le ayudan a monitorear sus prácticas de lectura, escritura y aprendizaje); creencias y valores sociales y culturales. Es la presencia de estas competencias las que permiten diferenciar una lectura ingenua de una lectura crítica; y el grado de experiencia del escritor al considerar si aquello que se lee y se ha escrito corresponde a una prosa de lector de una prosa de escritor.

Se llama *lector ingenuo* a aquel que hace una lectura literal del texto, asignando sentido a las palabras. Su proceder es distinto al del lector experto. "El lector experto es un lector que tiene estrategias, sabe acceder no solo al sentido literal de un texto, sino a otras posibles lecturas: puede leer entre líneas, hacer inferencias, conjeturas y proponer conclusiones que sintetizan una cantidad considerable de información, como suele ocurrir en los textos, dada su linealidad. Es capaz de resumir, completar o formular previsiones y es consciente de lo que sabe hacer (metacognición). Sobre todo, el lector experto sabe proyectar sus conocimientos, experiencias

previas e intereses en la lectura” (Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura, 2014). En relación con estos conceptos destacamos los aportes de Bonnie Mayer, que prefirió hablar de *lector novato* en vez de ingenuo y completó su caracterización:

Lector – novato	Lector – experto
Avanza lenta y continuamente, sin detenerse y sin darse cuenta de que está fallando su comprensión o que debería de enfocar su atención en otros aspectos más específicos.	Al darse cuenta de que empieza a fallarle la comprensión, realiza unos pasos para reactivar su atención.
Leerá sin manipular la información.	Puede predecir que material relevante le será difícil de recordar y realiza diferentes estrategias que le ayudan a darle significación, incluyendo el elaborar listados, el parafraseo, el reconocer o el enlazarlo con sus conocimientos previos.
	Reconoce que hay diferentes propósitos de lectura, utiliza diferentes habilidades y estrategias para cada aspecto, tiene a su disposición conceptos y conocimientos previos.

Al respecto, Córscico afirma que el lector crítico es aquél que mejor lee, que evalúa la veracidad, la validez, y el valor intelectual de lo que lee. “Es el que se interesa por saber no sólo qué se dice sino por qué se dice”, explican Dechant y Smith. En otro esquema de clasificación, Marton y Svensson hablan de lector profundo o de lector de superficie y señalan que “La comprensión profunda depende de la capacidad de relacionar la argumentación con las conclusiones”. Marton también descubrió que la comprensión profunda, además permite recordar fácilmente los detalles:

La comprensión profunda requiere de un nivel adecuado de inteligencia como prerrequisito, de suficientes conocimientos previos (esquemas de conocimiento) y de habilidades y estrategias específicas de interpretación para que en el texto la tesis, argumentación y evidencia del autor tomen sentido en la comprensión del lector (citado por Argudin y Luna, 1994)

Freire (AA.VV, 2010) agrega que un buen lector es aquel que relaciona la teoría con la práctica, puede leer en los textos los aspectos ideológicos y concientizarse de su propia situación.

Se entiende por prosa de lector, una prosa que reúne una serie de rasgos específicos (Flowers, L. y Rayes, J. 1979). Entre ellos: intención de comunicar información a un lector; estructura retórica, basada en el propósito del autor; utilización de un lenguaje compartido con el lector, en este caso académico; y carácter autónomo del texto: no es necesario el contexto para que el lector entienda. Para esta investigación el tema de la metacognición es central tanto para el proceso de lectura como para el proceso de escritura. John Flavell, uno de los primeros en usar el término, a principios de la década de 1970, definió la metacognición, como un conjunto de

estrategias que hacen al control que las personas realizan de sus propios procesos cognitivos para ser eficientes y producir cambios. Al respecto Flavell (1996: 160) asevera: “Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante”. Flavell identifica el área metacognitiva como un nuevo campo de investigación y reconoce dos dominios metacognitivos: el del conocimiento metacognitivo y el de la experiencia metacognitiva. El primero se refiere a los conocimientos que tienen los sujetos sobre sí mismos y sobre otras personas (lo que saben las personas respecto a sus capacidades o a la de otras personas ya sea en lo intra- individual, interindividual o universal), sobre las demandas y exigencias que requiere una tareas y sobre las estrategias a utilizar (conocimiento sobre qué estrategia utilizar para lograr un objetivo y cómo controlar su eficacia o pertinencia según las circunstancias). El segundo dominio metacognitivo, el correspondiente a las experiencias metacognitivas son definidas por Flavell como el de las sensaciones que experimenta conscientemente un sujeto durante el transcurso de la tarea siendo consciente de sus avances y problemas a resolver. (Ortega de Hocevar y Nelsi Lacon, 2008). Todas estas estrategias consideramos deberán extenderse y ampliarse tanto para la lectura como para la escritura digital donde se debe regular y relacionar lecturas multimodales también en el caso de la lectura y escritura académica.

3.1 Lectura y escritura académica

Se entiende por lectura y escritura académica la lectura y la escritura que se practica en la Universidad en relación con los textos del saber. La mayoría de esos textos son de géneros diversos y obedecen a condiciones precisas pero pueden ser reconocidos por ciertos rasgos característicos: un objeto de estudio, un modo de tratarlo, densidad teórica que se advierte en un gran desarrollo de conceptos, una sintaxis compleja en la que sobresale la nominalización, un lenguaje especializado y bastante referencial en relación fechas, autores, datos (Bidiña y Zerillo, Manual de Ingreso a la Universidad 2015).

La formación en lectura y escritura académica ha ido atravesando distintas etapas. En un principio no había nada o muy poco. El acompañamiento en la lectura y escritura de los estudiantes quedaba relegado a la buena voluntad del docente de turno. Durante décadas los universitarios se formaron en la lectoescritura académica asimilando teorías sin cuestionarse ni reparar en su propio vínculo con la lectura y la escritura. Eran pocas las universidades y los institutos terciarios que incluían en sus currículos espacios para el desarrollo de la lectura y la escritura. En todos los casos se consideraba que exponer los estudiantes a la teoría o asignarles trabajos de lectura y escritura (con alguna guía para hacer un informe o una monografía) era suficiente para desarrollar en ellos las competencias inherentes.

Recién en 1985, al menos en nuestro país, surgieron en el marco de universidades tradicionales como la UBA, los talleres de lectura y escritura. En un principio, con carácter extracurricular; a partir de 1989, como asignatura obligatoria para desarrollar la lectura crítica de los modos de producción social del sentido y preparar a los alumnos para la formulación de discursos válidos. La metodología era la reflexión sistemática sobre textos propios y ajenos. Pero no había talleres de lectura y escritura para los futuros profesores en la materia y aún menos para los otros profesorado.

Con el tiempo, la experiencia de los talleres del CBC de la UBA fue imitada por otras instituciones universitarias y de formación docente, que incorporaron también talleres de escritura literaria, de tesis o tesinas, con la idea no solo de reponer o ensayar algunas competencias o saberes que los ingresantes necesitaban sino también para ir sentando las bases de esa disciplina que hace 20 años atrás comenzaría a llamarse “alfabetización

académica". Su objetivo era "la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla" (Tolchinsky y Simó, 2001: 159).

Según estos datos, si leer y escribir es necesario para los estudiantes, leer y escribir académicamente es indispensable para quienes intentan ser especialistas en lectura y escritura académica y desean propiciar esas prácticas y contribuir a su mejoramiento.

(...) Si la formación en la lectura y la escritura es importante para cualquier profesional, con mucha mayor razón para quienes estamos encargados de dirigir el desarrollo de esos procesos en niños, jóvenes, o adultos, es decir, para nosotros, los docentes. Nuestra formación, en este caso, tiene que abarcar, necesariamente, el saber, el hacer y el ser (...) (...)El saber es una condición necesaria para el hacer, pero no es una condición suficiente. Se requiere, de modo especial en el caso de la lectoescritura, no sólo que el maestro conozca el proceso "desde afuera", sino que lo sienta y lo viva "desde adentro". Cuando deseamos comprender algo debemos meternos dentro de ese algo para contemplarlo desde su mismo centro. De igual manera, para comprender el proceso de la lectoescritura no podemos permanecer fuera de él.

Tenemos que introducirnos, insertarnos en su interior, lo cual significa que debemos transformarnos en lectores y escritores. Sólo así es posible conocer de verdad el proceso, sentirlo y, por lo tanto, comprenderlo. A este respecto, lo que el maestro haga en relación con la lectoescritura, dependerá no solamente de lo que él sepa, sino –y tal vez por encima de cualquier otra cosa– de lo que él sea. (Dubois, 1990)

Estos conceptos se condicen con los señalamientos de formadores de formadores (Maruco, 2004) que vienen predicando la necesidad de que "el docente sea un lector activo, crítico y versátil, capaz de apropiarse de los textos, y adecuar sus estrategias lectoras a los objetivos que para él tiene la lectura de los diversos materiales" y capaz de superar tendencias que aparecen como fuertes en un gran número de nuevos docentes y profesores ya egresados, de las que hemos dado cuenta en las investigaciones del estado de la cuestión:

- actitud pasiva ante los textos,
- reproducción de contenidos más que comprensión o explicación de lo leído (lectura obediente)
- desconocimiento de los propósitos de lectura y escritura
- dificultades para jerarquizar la información
- dificultad para relacionar textos de distintos autores referidos a un mismo tema.
- incapacidad para justificar interpretaciones de los textos
- falta de relación entre la teoría y la práctica
- dificultades para desarrollar por escrito lo leído, para explicar conceptos fundamentales, para desarrollar posturas frente a los textos considerados rasgos remanentes de una formación en la que la lectura y la escritura no tuvieron un papel central desde el punto de vista epistemológico y de unos tiempos en los que la formación docente en general respondió a las urgencias y necesidades del mercado (Bonal, 2006) y descuidó el capital simbólico de los futuros docentes.

Según numerosos documentos, declaraciones nacionales e internacionales, una forma de aumentar ese capital simbólico resulta de motivar en ellos la lectura y la producción escrita en contextos reales, de proveerles de las instancias para desarrollar sus competencias en el manejo bibliográfico, de activar estrategias tales como desentrañar los sentidos no explícitos de las palabras relacionando el texto con su contexto para explicitar las inferencias, juzgar la veracidad de las fuentes, exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla,

ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, contrastar, evaluar teorías, construir e informar nuevos conocimientos; adecuar los registros de habla y de escritura al ámbito de desempeño, conocerlos géneros y cadenas discursivas de la cultura letrada en la que participan.

Por tales razones, los programas de especialización en lectura y escritura académica incluidos en la formación docente necesariamente insisten, entre otras asignaturas, en promover talleres de comprensión y producción de textos narrativos, explicativos y argumentativos propios del espacio académico; seminarios de teoría de la interpretación y de la argumentación (Arnoux, 2013); talleres para el desarrollo del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005) que apoyados en los fundamentos de la pedagogía crítica de Freire y de la necesidad de formar a los profesores como intelectuales, buscan abrir la cultura de los jóvenes ingresantes a las carreras docentes de una forma más comprometida con su entorno y con el universo discursivo (Bidiña y Zerillo, 2012), incluyéndolos desde temprano en proyectos de investigación. Esta formación centrada en la ciencia y su discursividad incluye, en los tiempos de la convergencia tecnológica, la formación en las nuevas tecnologías para acceder, procesar y distribuir el conocimiento especializado (PNFD).

3.2 Lectura y escritura digital

Entre los requerimientos comunicativos exigidos en el Nivel Superior y Universitario se encuentran el dominio de la lectura y escritura académica en sus dimensiones lingüística y disciplinar, en su doble formato, analógico y digital (Ricci, 2012).

Las condiciones materiales para una formación docente de adecuado nivel tecnológico están dadas en Argentina desde el año 2010 a partir del Programa Conectar Igualdad que distribuyó entre estudiantes de la formación docente para la educación secundaria y especial computadoras y aulas digitales móviles y los integró a la Red Virtual de Formación Docente para favorecer la creación de entornos colaborativos de producción de conocimiento, sistematización de experiencias y producción de materiales de enseñanza que constituyan fuentes privilegiadas de consulta para los docentes en formación y en ejercicio. Sin embargo no todos los docentes egresados de los Institutos de Formación Docente o de la Universidad han tenido esas posibilidades ni esa formación.

Aun así, a pesar de que los docentes carecen en muchos casos de los recursos tecnológicos y de las competencias necesarias para usarlos, las instituciones y sus grupos docentes han desarrollado sus propios espacios de formación y creado redes para incentivar el uso de los medios digitales y aproximarse a los nuevos modos de leer y escribir de sus alumnos. Entre esas redes mencionamos la RedU, que nuclea a los docentes universitarios españoles; la Relfildo, una red europea y latinoamericana; la Redolac, red docentes de Latinoamérica y el Caribe, red "Cultura escrita y comunidades discursivas", de la Universidad de Puebla, la RedU de Chile. Estas redes no solo comparten información sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura académica sino sus propias publicaciones en relación a sus experiencias docentes, imparten cursos sincrónicos y asincrónicos.

Las redes sociales, por encima de cualquier otra consideración, tienen mucho que ver con las nuevas metodologías activas y participativas que de modo masivo se están adoptando en el espacio europeo de educación superior (EEES) y, en especial, con el denominado trabajo colaborativo, entendido como el intercambio y el desarrollo de conocimiento por parte de grupos reducidos de iguales, orientados a la consecución de idénticos fines académicos (García Sans, 2008). Tienen, además, mucho que ver con el trabajo colaborativo que incrementa la motivación; favorece mayores niveles de rendimiento académico, puesto que el aprendizaje

individual y el grupal se retroalimentan; mejora la retención de lo aprendido; potencia el pensamiento crítico; multiplica la diversidad de los conocimientos y las experiencias que se adquieren (Martín-Moreno, 2004).

Además de constituir una herramienta al servicio del trabajo colaborativo, las posibilidades didácticas de estos programas informáticos son casi infinitas. Así, Hernández (2008) calificaba las redes sociales de «herramientas constructivistas», en relación directa con sus posibilidades cuando se ponen al servicio de la interacción dentro del grupo, entre el grupo y el profesorado, dentro del profesorado, y todo ello fuera de las exigencias temporales y espaciales de un entorno escolar. La virtualidad permite romper estas coordenadas y facilitar la interacción, compartir un sinfín de ficheros, de tipología también variada, y comunicarse de la forma más semejante a la actual, combinando a la vez sonido, vídeo, documento. En este sentido, Ortega y Gacitúa (2008) inciden en la multiplicidad de posibilidades educativas de las redes sociales: «La construcción de grupos, la conexión inmediata o el sistema descentralizado que mantienen las redes sociales han facilitado la creación natural de una inteligencia colectiva [...], un aprendizaje continuo fruto de la colaboración y la cooperación. Sistemas que son independientes, personalizados y, a la vez, tremendamente diversos».

Entre las redes conformadas por las universidades, aparece como experiencia innovadora en formación docente la Comunidad de Práctica Virtual de los docentes de Seminario de Comprensión y Producción de Textos de la UNLaM (CVP), espacio desarrollado después de investigar el paradigma conectivista, el trabajo colaborativo (2012), y la inteligencia colectiva (2014). Aunque la CPV es básicamente una red, tiene otros atributos. Sánchez Arce y otros (2001) destacan que el concepto de “comunidad” presupone un sentimiento de pertenencia, supone un tejido de relaciones sociales y un contexto de acción. En términos de Amoroch, Gualdrón y otros (2010), una “comunidad de práctica” es un grupo social que se constituye con el fin de desarrollar un conocimiento especializado. Al decir de estos autores, la comunidad de práctica tiene una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de experiencias compartidas y reforzar la identidad del grupo en un espacio de confianza que propicia no solo la creación e intercambio de conocimiento sino también la rápida solución de problemas. El origen y la finalidad planteados diferencian a las comunidades de práctica de las redes sociales, que se caracterizan por ser asociaciones de personas ligadas por motivos heterogéneos y que conforman una estructura compuesta por nodos unidos entre ellos por más de un tipo de relación.

La CPV de los docentes de Seminario se presenta como una de las pocas que atienden cotidianamente las necesidades de los docentes en el trabajo diario del aula con la lectura y la escritura académica, en la apropiación de la teoría y de la práctica de la escritura académica, en el acompañamiento de sus procesos de lectura y escritura sobre la bibliografía de la disciplina, en los procesos de evaluación de la lectura y escritura de los alumnos, en la investigación y manejo de los géneros científicos y la cadena genérica que los lleva a manos de sus alumnos. En la Comunidad de Práctica Virtual de los docentes de Seminario, los miembros de la comunidad revisan sus prácticas, e intercambian información y experiencias pedagógicas.

A través de la CPV, los docentes no solo se mantienen comunicados y se sienten acompañados sino que son formados en los nuevos modos de leer y escribir en la era digital, en los nuevos modos de procesar la información y de comunicar sus habilidades interpretativas. En los nuevos géneros digitales.

Con respecto al perfil de los nuevos lectores, Eduardo Gutiérrez, en La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Claves para su comprensión y pistas para una prospectiva, reconoce las necesidades de información, de autocomprensión y de

interacción como propias del lector contemporáneo, y que influyen y son influidas por las nuevas tecnologías, lo que comporta el desarrollo de habilidades lectoras (y escriturales) adecuadas a las características del entorno y de nuevas formas de aprender. Coincidimos con el académico en señalar que, en el contexto de las nuevas tecnologías, es importante cuestionar el papel del sujeto a la hora de apropiarse y poner en uso los contenidos disponibles en los nuevos soportes así como también, entre otras cosas, su habilidad para seleccionar dichos contenidos en función de un criterio sobre su validez, vigencia y calidad. En relación con las nuevas formas de leer, define el perfil del lector como un “lector escritor ideal del presente”, y lo caracteriza como un “lector flexible” que, entre otras cosas, dispone de alternativas de comunicación permanente y no sólo accede a fuentes digitales, sino que también recurre a información en formatos tradicionales como libros o impresos. Este lector, que busca tecnologías convergentes, es capaz de “narrar su experiencia” en formatos hiper o multimediales, así como también puede “interactuar y construir redes no sólo como parte de su actividad académica o laboral sino como parte de la configuración de su identidad”.

3.3 Lectura y escritura de textos argumentativos

A excepción de los manuales de cátedra, los apuntes y los parciales, la bibliografía que conforma los distintos programas de las cátedras, casi toda, es de carácter argumentativo. Se trata de tratados, tesis, artículos de investigación, ensayos que proponen puntos de vista que discuten con teorías existentes o nuevas y que luchan por defender un saber. Incluso aquella bibliografía que se presenta como no argumentativa conserva una dimensión retórica que busca convencer de los conocimientos que se exponen. El docente trata de demostrar a su auditorio (un alumno, una clase) la verdad de tal proposición que pertenece a un ámbito determinado del saber por medio de la relación entre las proposiciones anteriores y las actuales o de aquellas proposiciones que el alumno no puede desconocer (los axiomas). Así como orador o escritor busca hacerse creíble expresando, de manera apropiada, su carácter y su tipo social, es decir, a través de un ethos. Se trata de una imagen de sí que el enunciador produce para legitimar su decir en el discurso a partir de una posición institucional o marca una relación con un saber, que no es solo un estatus, sino que se manifiesta como una voz y un cuerpo.

Argumentar es la única forma de participación en ese campo de fuerzas que es el campo académico. Pensar en una definición de argumentación nos remite inmediatamente a un discurso pronunciado con la intención de ofrecer un punto de vista a partir de una controversia y de convencer o persuadir al adversario de la razón al mantener esa posición. Pero argumentar es algo mucho más complejo, su objetivo no se limita a resolver una diferencia de opinión a través de medios razonables para alcanzar un acuerdo. También busca obtener la adhesión de otros con respecto al punto de vista que se discute, la finalidad del discurso argumentativo es persuadir. Es decir que puede suceder que las diferencias de opinión se mantengan intactas, el desarrollo argumentativo del discurso puede ayudar a percibir las con mayor nitidez y aclararlas. En ese caso, es muy posible que los interlocutores sigan manteniendo su propia posición, sin embargo al final de la conversación, cada uno habrá comprendido el punto de vista del otro. En este caso, la meta de la argumentación será comprender.

La argumentación al servicio de la clarificación muestra el potencial de la argumentación como fenómeno epistemológico. Su práctica mejora la aptitud para pensar y juega un rol fundamental en la política, en el derecho, en la ciencia y en múltiples áreas de la vida. (Bitonte-Lo Coco. 2013)

En la antigua Grecia, en la época clásica (siglos V y IV a.C) los griegos estaban convencidos de que nadie podía defenderse o alcanzar un puesto importante en el Estado sin elocuencia (sin hablar bien). Nació así la retórica y estuvo íntimamente ligada al Estado democrático. “Entendemos por Retórica la facultad de conocer en cada caso aquello que puede persuadir” (Aristóteles, *El arte de la retórica*). La retórica fue utilizada como herramienta, en un marco social, ligada íntimamente a la vida democrática y la metodología dominante en ese mundo oral fue primeramente la dialéctica, un método que sirve para discutir bien sobre cualquier argumento posible partiendo de opiniones –esto significa, de opiniones compartidas por todos o por la mayoría, o por los sabios y dentro de estos por todos o por aquellos que son los más conocidos y estimados- a fin de demoler una tesis o defenderla. El hombre común practica una dialéctica sin un método, el verdadero dialéctico lo hace según una técnica y una habilidad argumentativa adquirida y ejercitada. Aristóteles produce el primer tratado dirigido a respetar las formas de la buena argumentación.

La especificidad de la dialéctica es determinada mediante indicaciones acerca de sus posibles usos que son tres:

- La dialéctica sirve para adiestrarse en la práctica de la argumentación.
- Es útil en los encuentros pues permite conducir de modo correcto las discusiones que cada uno emprende.
- Es útil en relación a las ciencias filosóficas ya que se puede discernir lo verdadero de lo falso y ayuda a encontrar las proposiciones iniciales de las que parte una demostración. (Marafioti, 2005)

El discurso científico académico, definido por la construcción y transmisión de un saber también es dialéctico aunque muchas veces ese diálogo no sea explícito. El mundo científico, la comunidad discursiva, como cualquier otra no es homogénea, hay diversidad de opiniones, existen distintas formas de tratar y entender un objeto, la comunidad dialoga pero muchas veces esos diálogos quedan solapados bajo las posturas dominantes, pero existen. Tanto la retórica como la dialéctica y el discurso epistémico responden a reglas y técnicas discursivas ligadas a la argumentación.

Respecto de la argumentación existen distintos modelos. El viejo modelo aristotélico estaba basado en argumentos del logos o de lo dicho, del ethos o de la figura del enunciador y del pathos, aquellos destinados a conmover al auditorio. La idea era responder a una quaestio social mediante el desarrollo de una estructura comprendida por:

1. Un tema general o punto de partida que da origen al discurso (el problema/contexto que hace surgir la quaestio)
2. Una posición particular del autor, llamada hipótesis, opinión, perspectiva o punto de vista (la respuesta a la quaestio). Es aquello de lo que se intenta persuadir o convencer. Puede plantearse en forma directa (explícita) o desprenderse indirectamente (en forma implícita) de los argumentos desarrollados. En el primer caso, estaremos frente a una argumentación de ESTRUCTURA INCOMPLETA (suele verse en los textos periodísticos). El segundo corresponde a una ESTRUCTURA COMPLETA (como la que presentan obligatoriamente los textos académicos)
3. La demostración: una serie de argumentos destinados a justificar el punto de vista (cuerpo principal del trabajo argumentativo)

4. Un cierre o conclusión (no confundir esta conclusión con la “conclusión” que más adelante aparece en el modelo de Toulmin)

Que demandaba un proceso de producción en cuatro etapas: Inventio, Dispositio, Elocutio y Actio.

1. Inventio: La ideación, el plan retórico, el pensar el recorrido temático.
2. Dispositio: La disposición, cómo ordenar lo pensado en la Inventio. (Exordio/ Narratio/ Confirmatio/ Epílogo)
 - a. Exordio:
 - i. Presentación del tema y captación del auditorio (Captatio benevolentiae)
 - ii. Anticipación de las partes del discurso (Partitio)
 - b. Narratio: Presentación del problema
 - c. Confirmatio: Hipótesis a demostrar, presentación de pruebas, desarrollo de la altercatio (dimensión polémica, contraargumentación)
 - d. Epílogo: Refuerzo de la hipótesis y apelación emotiva.
3. Elocutio: Momento en que el argumentador revisa o piensa las estrategias retórico-estilísticas con que dirá para que produzca un efecto, para que impresione al auditorio (adornar con palabras)
4. Actio: La actuación. Es la parte de la Retórica que enseñaba al orador los recursos físicos que iba a usar en su discurso, los actos corporales, gestuales, prosódicos que acompañan la elocutio

A este modelos con el correr del tiempo se le suman nuevos modelos: el modelo de Toulmin (Toulmin: 1958); la Nueva Retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca, que presenta tipos de argumentos (1958); La argumentación dialéctica de Plantin(1990), que considera y evalúa todos los aspectos de un problema, atiende a otras posiciones y otros sistemas conceptuales sobre un tema dado; y el modelo pragmatialéctico de van Eemeren (2000.2002) que trabaja con las reglas pragmáticas y condicionantes que hacen a una comunicación eficaz, entre otros. El punto en común que presentan estos modelos es que consideran el carácter conflictivo propio de la actividad argumentativa y las formas razonables para resolverlo discursivamente. En nuestros seminarios de formación hemos trabajado con el modelo retórico, con el modelo de Toulmin por sus contribuciones al campo de la ciencia y con algunos aspectos de la teoría de Perelman, sobre todo con aquellos que tienen que ver con las estrategias argumentativas.

El modelo de Stephen Toulmin

La propuesta de Toulmin consiste en desplazar el campo de atención de la lógica a la lógica práctica, no formal, una lógica operativa o aplicada, y para usar esta perspectiva parte del ámbito jurídico.

El modelo de Toulmin es justificador. Analiza la técnica por la cual un locutor brinda una justificación a una aserción que había sostenido y que es puesta en duda por su interlocutor.

Así parte de la idea según la cual una de las actividades centrales de los seres humanos es razonar, brindar fundamentos para certificar que las acciones, los pensamientos y los dichos son los pertinentes.

Uno de los aportes más importantes de Toulmin es el “esquema de procedimiento” que explica el pasaje de una aserción a una conclusión por medio de una Garantía (ley de pasaje), la que, a su vez requiere del respaldo implícito o explícito, de una serie de fundamentos o Soportes. De acuerdo con este esquema, la primera aserción es una Conclusión que está sujeta a la duda de un interlocutor. Así se plantea la necesidad de aportar los datos que justifiquen lo afirmado antes, dando lugar a la estructura argumentativa básica, la red argumentativa básica.

Según Toulmin no hay una aserción primera o fundante. Todo enunciado depende de otros enunciados previos que lo fundamenten. Por eso es fundamental la instancia de la justificación. Entonces, toda aserción es el producto de otra que lo sostiene en un proceso inferencial dinámico.

Otro de los aportes realizados por Toulmin es el de los lugares comunes en la justificación. Esto está relacionado con la pertinencia de la Ley de pasaje y con el criterio de relevancia. La noción de topos viene de la antigua retórica, es de origen griego y corresponde en latín a “lugar común”. La teoría de la argumentación en la lengua (Ducrot: 1988) los redefine como principios generales aceptados por la comunidad.

Para determinar si una aserción es pertinente, Toulmin establece diferentes campos de la argumentación que constituyen los marcos de referencia a partir de los cuales se pueden evaluar si una aserción es o no es una buena razón para justificar la conclusión de un argumento. Al situar el razonamiento en el terreno de la práctica, Toulmin observa los procedimientos que se dan en diferentes foros y encuentra que cada campo –legal, científico, deportivo, político u otro- tiene objetivos y estrategias específicas que varían de uno a otro. De acuerdo con las restricciones instituidas (o institucionales) se derivan las diferencias de géneros argumentativos.

Podemos diferenciar un intercambio de opiniones con un amigo acerca del rendimiento de un equipo de fútbol por ser informal y donde no existen reglas establecidas para llegar a un acuerdo, de una argumentación legal en la que debe ajustarse a procedimientos, normativas, métodos y jerarquías con alto grado de formalización. (Bitonte-Lo Coco).

Características del campo científico según Toulmin

Se desarrolla en universidades, institutos, laboratorios, academias y otros espacios cuyo propósito es investigar, preservar y divulgar saberes. Los métodos que aplica pueden ser de distinta clase (cualitativo, cuantitativo, experimental, etc.) pero siempre rigurosos para describir los fenómenos que observa. Busca la objetividad como criterio de validez y somete sus avances a la evaluación de los miembros de su comunidad, lo que promueve permanentes controversias para llegar a consensos (los que con el tiempo pueden volver a ser cuestionados).

El modelo de Perelman

El liderazgo de la *nouvelle rhétorique*, le corresponde a Chaim Perelman, profundo conocedor de la filosofía en general y de la retórica clásica en particular. El redescubrimiento por parte de Perelman de la retórica arranca cuando constata que no se pueden explicar las normas jurídicas o morales en términos de lógica formal, cuyas proposiciones son racionales y gozan de necesidad y universalidad. Los argumentos (enunciados orientados a una conclusión), para Perelman, ven su estructura modelada por una situación retórica pensada sobre el modelo jurídico y definido por la presencia de un auditorio-juez. A diferencia de Toulmin, no le interesa

Llegar a verdades absolutas sino a “acuerdos” a partir de premisas incompatibles en el auditorio. La argumentación no busca acercarse a una verdad preestablecida sino ejercer una influencia más o menos fuerte sobre el auditorio. El concepto de “auditorio” es fundamental en este modelo, es el juez y fuente de todas las justificaciones posibles. Perelman define al auditorio, desde el punto de vista retórico, como “el conjunto de aquellos a quienes el orador quiere influir con su argumentación” (Perelman: 2006). Para que la argumentación sea eficiente, se debe “construir” un auditorio lo más cerca posible de la realidad. El conocimiento por parte del orador, de aquellos cuya adhesión piensa obtener, es una condición previa a toda argumentación eficaz. El discurso debe adaptarse al auditorio, cualquiera que sea. Argumentos apropiados para ciertas circunstancias pueden parecer ridículos en otra.

Perelman reconoce tres tipos de auditorios:

UNIVERSAL: Adultos normales.

PARTICULAR: EL destinatario directo, el interlocutor al que nos dirigimos en forma evidente.

SINGULAR: El propio sujeto (Se supone que, para convencer a otro, primero debe convencerse a sí mismo).

Dentro del AUDITORIO UNIVERSAL, Perelman incluye al “auditorio de élite”: adultos normales que además se destacan por ser buenos ciudadanos, justos, nobles... En definitiva, aquel “modelo” de auditorio al que deben amoldarse los hombres para ser dignos de este nombre.

Recordemos que la INVENTIO es la operación retórica que consiste en la búsqueda de los argumentos. Dentro de ella ubicamos lo que Perelman denominó Técnicas argumentativas, es decir, tipos de argumentos que constituyen procedimientos de enlace (se intenta unir argumentos que no están unidos) o disociación (se intenta disociar pares que por lo general están asociados). Dentro de los argumentos que incluye en las Técnicas de Enlace existen los relacionados con ideas (argumentos cuasilógicos y basados en la estructura de lo real) o con datos (argumentos que fundamentan la estructura de lo real).

Técnicas argumentativas

1. T. de enlace de ideas que de suyo están separadas pero podrían vincularse a través de:

- a) argumentos cuasilógicos
- b) argumentos que fundamentan la estructura de lo real
- c) argumentos basados en la estructura de lo real

2. T. de desenlace, desagrega ideas que culturalmente aparecen asociadas

Para nuestro seminario y para nuestra investigación seleccionamos aquellos argumentos que fundamentan la estructura de lo real y por lo general los más utilizados, algunos de los principios lógicos como la definición, y aquellos basados en la estructura de lo real que tienen que ver con la causalidad. De este modo una argumentación, incluye en su estructura alguno de estos ítems:

Quaestio: eje de la disquisición-problema. Pregunta que desencadena la argumentación

Tesis: respuesta a la quaestio-idea a defender (hipótesis sostenida)

Definición: marca el modo en el que debe ser entendido un concepto. Así, selecciona una definición (entre varias) de un mismo concepto (muchas veces la definición tiene que ver con la garantía de Toulmin)

Ejemplo: es un argumento en el que se presenta un caso concreto al que se aplica un concepto más general. Es decir, se pasa de un caso particular a una generalización.

Cita autoridad: se incluye la voz de un enunciador (autoridad en el tema) que avala la postura sostenida por el enunciador del texto.

Argumentos del ethos: la verdad del enunciado se apoya en las cualidades personales del enunciador, discursivas y prediscursivas (Maingueneau,)

Ad personam: razones que invalidan al adversario.

Comparación y analogía: en ella se vinculan objetos o conceptos. Su eficacia reside en que se equipara aquello sobre lo que se quiere convencer con una idea ya aceptada por el interlocutor.

Causal: se asocian dos acontecimientos a partir de una relación causa- consecuencia.

Narración o anécdota: presenta una historia como prueba real.

Otros: el sarcasmo, la ironía, la injuria.

3.4 La lectura y la escritura como discursos. Los aportes del análisis del discurso a la lectura y escritura académica

Considerar los textos escritos como discursos implicados en un contexto social es una práctica social relativamente reciente. Tenemos que remitirnos a los estudios etnográficos, a los estudios de la gramática sistémico funcional y a los estudios pragmáticos para encontrar allí algunos antecedentes. Sin embargo hubo que esperar al nacimiento del análisis del discurso para que todos los aportes anteriores se sistematizarán e integrarán. En este sentido la interdisciplina del análisis del discurso en los últimos treinta años ha hecho importantes contribuciones para mejorar la comprensión y producción de los discursos sociales al proponer conceptos y métodos de análisis.

Se entiende por discursos sociales todo lo que se dice, se escribe, se habla, se imprime, los sistemas cognitivos, los distintos modos de puesta del discurso (narrar-argumentar), las investigaciones y los discursos científicos, los rumores que surgen de lugares comunes donde se lleva adelante la conversación, los rumores que provienen de la sociedad, los discursos de los políticos (Angenot, 1996)

Los discursos sociales tienen una función cognitiva importante pero sobre todo una función política: representan el mundo, lo construyen, organizan lo decible, lo narrable y lo opinable, a partir de las representaciones dominantes que suelen preservarse y reproducirse en el discurso hegemónico.

La hegemonía, en términos de Angenot (1996), debe describirse formalmente como un “canon de reglas” y de imposiciones legitimadoras. En tanto que socialmente es un instrumento de control social, como una vasta sinergia de poderes, restricciones y medios de exclusión ligados a arbitrariedades formales y temáticas.

La hegemonía tiene en cuenta la lengua legítima porque determina al enunciador aceptable e imprimible y establece muchas veces la tónica o conjunto de los “lugares” (topos) o presupuestos irreductibles del verosímil social, a los que todos lo que intervienen en los debates se refieren para fundar sus divergencias y desacuerdos en todos los presupuestos colectivos de los discursos argumentativos y narrativos.

Según Raiter (2012), el discurso dominante constituye un eje de referencias valorizadas, que se encuentra presente en todos los miembros de la comunidad, aunque no acuerden completamente con los valores presentes en él. Las referencias y los valores del discurso pueden ir cambiando con el tiempo, pero siempre hay uno y sus referencias son tan extensas como amplio es el sentido común: abarcan desde lo ético y lo solidario hasta lo higiénico personal.

Los trabajos de Antonio Gramsci y de Michel Foucault son útiles para forjar la definición del discurso contrahegemónico. Para Gramsci, la cultura es el locus privilegiado en el que se materializa el discurso dominante y el papel del intelectual en la tarea de cuestionar el orden establecido opera como un elemento de resistencia frente al discurso hegemónico, de esa manera, su discurso que articula los intereses sociales de los grupos subalternos cuyas identidades no encajan con el discurso de la norma y les hacen frente, constituye el discurso contrahegemónico.

Estos discursos además pueden inscribirse en “formaciones discursivas”, concepto elaborado por Michel Foucault (1969), para reconocer regularidades entre objetos, modalidades de enunciación, conceptos y elecciones temáticas como las que aparecen en el discurso feminista, el discurso anarquista, etc. Formaciones que a su vez remiten a formaciones ideológicas de los grupos sociales, es decir, a los valores, sistemas de creencias, representaciones que sostienen su ser en el mundo y su idea de él.

Por lo demás, todos los discursos tienen la propiedad de estar en interrelación con otros discursos, dicha interdiscursividad es similar a la relación que se establece entre el texto y el intertexto, es decir, la intertextualidad, que supone la presencia de un texto dentro de otro texto.

La lingüística crítica de más reciente formación, ha hecho al campo de la lectura y la interpretación aportes que tienen que ver con el análisis sintagmático de los textos a través del análisis de los enunciados, segmentables en oraciones y cláusulas, en las que se reconocen distintos tipos de participantes que cumplen distintos roles. En ese análisis se brinda particular importancia a distintos fenómenos que permiten identificar la ideología en los textos a partir de las distintas opciones que se realizan durante la construcción del enunciado.

La lingüística crítica, que conjuga propuestas de la lingüística funcional, propone considerar distintos tipos de oposiciones, entre ellas, observar si una oración es personal o impersonal, si tiene sujeto que tipo de sujeto es (activo o pasivo); si las acciones que realizan son accionales o relacionales, transactivos (materiales o mentales) o no transactivos (en tanto despliegan o no una acción sobre otro objeto). De esta manera un enunciado como “El presidente decidió la renuncia del ministro” es una forma de representar a un sujeto activo pero a través de acciones menos contundentes como las materiales o físicos (Hodge y Kress, 1988)

3.5 Sobre la lectura

Martinez Frago, como Roger Chartier, en su momento, en el artículo Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas (2005) sostiene que los soportes y tipos de escritura, la forma material de los textos, condiciona la lectura y del modo de apropiación, es decir. Dicha forma material puede referirse a los soportes, a los utillajes y a las técnicas de ejecución de la escritura, desde la tablilla de barro a la pantalla en sus diversas modalidades, pasando por el punzón, el papiro, el rollo, el pergamino, el códice, el papel, el manuscrito, el libro impreso, la pizarra, las escrituras mecánicas y electrónicas y la amplia panoplia histórica y actual de dichas técnicas.

Lecturas intensivas y extensivas: ¿oposición o complementariedad?

Históricamente se han señalado dos modos de leer, intensivo y extensivo; dos modos de enfrentarse, apropiarse y relacionarse con los textos; dos modos de pensar a partir de lo que se lee. Una tesis en general aceptada sobre la evolución histórica de la lectura como práctica social y cultural, viene manteniendo la existencia de una tendencia al desplazamiento de las lecturas intensivas por las extensivas, en especial, tras la aparición y difusión de la prensa puramente informativa. Las lecturas intensivas establecen una relación estrecha con unos pocos textos releídos y, en algún caso, incluso memorizados. Se trata de lecturas concentradas, atentas, rumiadas y digeridas, en las que el lector se implica o se ve implicado y en las que, de un modo u otro, resulta afectado por lo que lee. Las extensivas, por el contrario, son lecturas superficiales, no atentas, rápidas, circunstanciales, fragmentarias, banales, que no dejan o dejan escasas huellas.

La tesis, así mantenida, precisa ser matizada. Y no porque ambos modos de leer se combinen en el tiempo, sino porque hoy es posible que algunos modos de leer, intensivos o extensivos, sean menos frecuentes que antaño y otros estén hoy más extendidos.

Lecturas intensivas: modalidades o tipos. No todas las lecturas intensivas responden a las mismas motivaciones, se producen en el mismo contexto o situación ni ofrecen los mismos rasgos. El término intensivas oculta una amplia diversidad de prácticas y formas de leer. Da como ejemplos lecturas intensivas **forzadas o impuestas** por la escasez de texto escritos en la antigüedad, por cuestiones religiosas, escolares, carcelarias, partidarias o ideológicas. También cuestiones de índole laboral, por ejemplo para leer las instrucciones de funcionamiento de una máquina o cuestiones sentimentales, lecturas poéticas, emocionales, de textos de ficción. Otra forma de lectura intensiva sería la **relectura**, volver sobre lo ya leído, sobre aquello que ya conocemos y que sabemos que puede producirnos un cierto placer, entretenimiento o utilidad. Pero destaca dos formas de lecturas intensivas, relacionadas con el trabajo académico, lo que Adler y Van Doren llaman **lectura analíticas y lecturas paralelas**.

Las lecturas analíticas tendrían por objetivo la comprensión de un texto y su más completa y sistemática apropiación por quien lo lee. Dichas lecturas, además de dirigir preguntas al texto de modo más o menos sistemático u organizado, de definir los temas, cuestiones, palabras o párrafos clave, tesis, lagunas y contradicciones del mismo, suele ir acompañada de dos prácticas escritas. Uno de ellas es la confección independiente, en otro soporte, de esquemas, notas, comentarios o resúmenes. La otra deja sus huellas o marcas de apropiación lectora en el mismo soporte donde figura el texto: se trata de subrayados, notas, asteriscos, líneas verticales en los márgenes, signos (por ejemplo, flechas dirigidas a un determinado párrafo o palabra), referencias a otras páginas y temas, comentarios e incluso imprecaciones escritas en los márgenes o en espacios u hojas en blanco.

Las lecturas combinadas o comparativas son aquellas que se realizan cuando se trabaja con varios textos durante un lapso de tiempo más o menos prolongado y en relación con una cuestión o tema dado por lo general académicamente, en el mundo universitario, pero también, por ejemplo, con vistas a un informe profesional o técnico. Este tipo de lectura exige una primera lectura de inspección de los textos con los que trabajar, una posterior lectura analítica de todo o parte de ellos, una vez desechados, tras la inspección previa, los que no interesan, y la lectura a diferentes velocidades de los textos seleccionados, según cual se estime que sea su relevancia en el tema. Lo que se busca, en último término, es facilitar el hallazgo de semejanzas y puntos en común, de diferencias y matices, de oposiciones y contradicciones y de complementariedades y relaciones entre los textos leídos.

Lecturas extensivas: modalidades y tipos

La caracterización inicial de las lecturas extensivas como superficiales, rápidas, triviales, fragmentarias, circunstanciales y fácilmente olvidadas por la débil y ocasional relación que establecen entre lo leído y quien lee, oculta, como sucedía con las lecturas intensivas, una cierta diversidad de modalidades o tipos y, con ella, de matices y cambios en su evolución a lo largo del tiempo. Suele afirmarse que el auge y difusión de los modos extensivos de leer corren en paralelo con el auge y difusión de la prensa meramente informativa que surge en el S XIX.

La prensa periódica, en efecto, no se lee, se ojea (se le echa un ojo mirándola superficialmente) y se hojea (pasando hojas y leyendo sólo los titulares). Incluso, en los últimos años, acomodándose a los lectores con prisa, una buena parte de la prensa periódica se ha configurado con este fin: pocas páginas, pequeño formato, textos breves con grandes titulares, abundancia de fotografías y color, letra grande, etc. Como se decía en el titular de una noticia periodística sobre periódicos, se trata de diarios de lectura rápida para jóvenes adultos con prisa. Sin embargo, las lecturas extensivas no se reducen a este ámbito. Los medios técnicos de producción de textos escritos (impresos o electrónicos) han originado tal sobreabundancia de escritura en circulación que, cada vez más, la velocidad lectora y la necesidad de discriminar lo relevante o irrelevante dentro de esa gran masa informe de producción escrita han convertido el modo extensivo de leer no ya en una práctica habitual sino en una necesidad formativa. Hoy en día, para saber leer hay también que saber leer extensivamente, hay que dominar el arte de lo que Adler y van Doren llaman las lecturas de inspección o prelecturas. Algo que ellos refieren al mundo académico, en especial universitario, pero que cada vez parece más necesario incluir en la noción general, para toda la población, de lo que significa saber leer.

Algo que no se opone sino que complementa y es exigido por el modo de leer intensivo. La lectura de inspección o prelectura es el arte de examinar superficialmente un texto de forma sistemática para saber de qué trata y hacerse una idea general del mismo por razones informativas y por si valiera la pena o fuera necesario en algún momento volver a él o leerlo detenidamente. En definitiva, se trata de extraer la máxima información sobre un texto determinado en un tiempo limitado. Un arte muy útil tanto en el mundo académico como en el profesional y, desde una perspectiva más general, para sobrevivir ante la sobreinformación trivial, repetitiva y engañosa propiciada por la revolución electrónica de la cultura escrita. Un arte que, con algunas diferencias estratégicas, puede practicarse no sólo ante la pantalla del ordenador sino también en las librerías o bibliotecas de libre acceso.

Es claro que los nuevos soportes y tecnologías plantean cuestiones. Una de ellas es la cada vez más necesaria distinción entre el acceso a la información, la información misma como conocimiento, y el dominio de dicho conocimiento o saber. Como ha señalado Anne-Marie Chartier, clicar no es saber. La información se encuentra disponible para cualquiera que pueda y sepa hacerle clic a un ratón, *pero para llegar a dominar la información y el conocimiento es necesario que los vínculos se establezcan no en el soporte electrónico sino en el soporte mental de quien lee, en la memoria del lector.* La tarea escolar, en este punto, ha sido la de imponer los vínculos autorizados, los buenos y legítimos vínculos, estigmatizando o dejando en la oscuridad aquellos vínculos establecidos por el lector en su marcha subjetiva a través de los textos.

La situación actual, para unos, incentivaría los vínculos mentales del lector y las redes no jerarquizadas, informales, productoras de sociabilidad e inventiva cultural al margen del fosilizado sistema escolar. Para otros, sólo conduce a un peloteo o zapping generalizado que convierte al lector en un teleespectador con control remoto que cambia de canal según sus

gustos , una práctica mediática cada vez más difundida (que) es exactamente lo contrario de la lectura entendida en su sentido tradicional.

Otra cuestión es la relativa a la contraposición entre las lecturas lineales, continuas, con un principio, un argumento, trama o desarrollo, y un fin, que, al menos desde un punto de vista teórico, han sido las predominantes en el mundo académico y escolar, ya sea como práctica, ya sea como objetivo o modelo, y las fragmentarias, laberínticas, entrecortadas y discontinuas lecturas que promueven los soportes electrónicos de lo escrito. Una contraposición, por último, a la que viene a sumarse la que existe entre el

orden o intento de orden escolar de la lectura sujetándola a unas determinadas reglas en cuanto a los contenidos, formas textuales, posturas e implicaciones corporales, lugares, contextos y hábitos de utilización y conservación de los textos, y el desorden de la lectura promovido por la lectura como acto anárquico cada vez más habitual entre los jóvenes lectores, como un acto en el que se hallan ausentes los cánones de dicho orden escolar y en el que pueden apreciarse ya los nuevos cánones de la cultura consumista, televisiva y publicitaria.

Otra contradicción añadida y relacionada con la anterior, la que existe entre la lectura como formación y la lectura como consumo, entre la lectura sosegada y saboreada y la lectura funcional, rápida, de pura información o entretenimiento

3.6 Sobre la escritura

En relación con la escritura, Cassany (1999) señala que la enseñanza de la escritura necesariamente debe ser una práctica ecléctica. En todo acto de escritura interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición, y la información o el contenido. Cualquiera de los enfoques sumariados deberá incluir de alguna forma al resto si lo que se pretende es ser útil al alumno.

En su libro *Construir la escritura* (1999), Cassany expone que, como el título del texto lo señala, escribir es construir, es decir, la composición de un texto es un proceso que consiste en el entramado eficaz y complejo de factores precisos que pueden y deben ser regulados.

Como en toda la bibliografía de Cassany, para el autor, la escritura es un elemento epistemológico de aprendizaje y de apropiación del conocimiento y como específicamente señala en este libro, un instrumento de progreso académico del alumno que debe desarrollarse en todas las materias del currículo escolar y de manera integral, entre los que están ocupados en este proceso.

La relación entre lenguaje y pensamiento viene desarrollándose desde la antigüedad clásica. Sus mutuas implicancias han dado lugar a numerosas polémicas (Sapir, Whorf, 1940,), que no vamos a desarrollar aquí, pero es necesario mencionar a raíz de que esa discusión ha servido para pensar la relación estrecha que existe entre lenguaje y aprendizaje en general. Psicólogos cognitivos (Bruner, 1984), sociólogos (Berstein, 1965) y lingüistas (Halliday, 1975, 1977) han señalado que la experiencia y el conocimiento se socioconstruyen y sociocomunican a través del lenguaje en distintos espacios de interacción social (Vigotsky, 1934), el aula es uno de ellos. En consecuencia, el lenguaje ocupa un lugar central en el aprendizaje de las ciencias en la escuela y en la Universidad, espacios en los que aprender ciencia significa, entre otras operaciones, aprender a hablar y escribir sobre ciencia con su lenguaje y configuraciones específicas.

En este marco, la ciencia es un proceso social, enseñado, aprendido y realizado por comunidades sociales que manejan un lenguaje común, el de la ciencia que estén practicando, enseñando o aprendiendo (Lemke, 1997). Estudiantes, docentes y científicos deben manejar el

mismo lenguaje y conocer las herramientas que hacen de la ciencia un discurso que se vuelve en muchos casos escritura tanto para aprenderla (estudiantes) como para producirla (científicos) y comunicarla (científicos y docentes).

Esta búsqueda del lenguaje común y el manejo de la retórica de la disciplina requieren de un entrenamiento docente (Bazerman, 2005) que, entendemos, no debe descuidar la enseñanza de la lengua de base (Martin y Rose, traducción Navarro y Chi6n, 2012: 40) que permita a) entender a los estudiantes c6mo funciona la lengua; y b) desarrollar un metalenguaje que le permita hablar de ella, actividad metarreflexiva absolutamente necesaria para generar autonomía en los estudiantes. La idea es lograr entender el lenguaje de la ciencia, los distintos procedimientos de an6lisis y descripci6n de los distintos objetos, las conceptualizaciones, nominalizaciones, reformulaciones, metodologías y abrir el acceso a los recursos semi6ticos de cada disciplina. (Martin y Rose, 2012: 318).

En sntesis, la lectoescritura de la ciencia es una pr6ctica que debe ensearse y que debe acompaarse al estudiante a lo largo de su formaci6n de grado no s6lo ni principalmente para subsanar carencias provenientes de niveles previos del sistema, sino como actividad formativa especfica del nivel universitario, para permitir el acceso a una comunidad discursiva especializada en tanto y en cuanto los estudiantes nunca han formado parte de ella y no tienen esa experiencia (Carlino, 2004). La lectoescritura de la ciencia se da generalmente a trav6s de la mediaci6n de los acad6micos, de los especialistas en la disciplina en su car6cter de docentes, a trav6s de materiales que se denominan cientfico acad6micos, en funci6n de su espacio de circulaci6n y que aquí hemos denominado simplemente acad6micos.

Son pr6cticas epistémicas aquellas vinculadas a la construcci6n y desarrollo del conocimiento. Presentar, describir, explicar, analizar, justificar, evaluar y legitimar las teorías de una disciplina son algunas de ellas. Estas pr6cticas pueden subsumirse en pr6cticas o actos de habla m6s complejos como producir, comunicar y evaluar conocimientos a trav6s de la lectura y la escritura como actividades fundamentales.

Para algunos especialistas (Langer y Applebee, 1987), la escritura en las disciplinas es m6s importante que la lectura y que otras actividades que requieren respuestas breves y fragmentarias. El principio deviene del hecho de que la lectura lentifica, pero mueve a la meditaci6n (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010b). En la escritura la producci6n de textos explicativos y sobre todo argumentativos constituye una operaci6n epistémica b6sica en el marco de las configuraciones sociodiscursivas que cada disciplina presenta (Duschi, 2008)

En una experiencia de reciente difusi6n Liliana Tolchisnky (2013) junto a un grupo de docentes de la Universidad de Barcelona desarrollaron en extensi6n la importancia de la escritura acad6mica en todos sus aspectos.

Su objeto de estudio es un conjunto particular de mensajes: los destinados a generar y difundir conocimiento disciplinar. Sus productores son los estudiantes y profesores, principiantes y expertos, en instituciones educativas, para crear y difundir saber especializado (Russell, 2009).

Según Tolchinsky (2013), la escritura acad6mica cumple diversas funciones. Sin duda, la m6s evidente es la funci6n comunicativa: al escribir transmitimos a alguien (a uno o a miles) alg6n tipo de informaci6n. La transmisi6n de informaci6n genera intercambios entre interlocutores que establecen redes de influencias, (pedimos y nos piden, recomendamos, consultamos y somos consultados, diseamos actividades comunes). A trav6s de los intercambios construyen su identidad social como profesionales, investigadores y autores. Cada comunidad cientfica (o disciplinar), como cualquier comunidad humana, tiene sus referentes: personajes con mayor

bagaje disciplinar, con mayor poder de decisión o de transmisión, y seguidores de uno u otro de los líderes naturales o impuestos.

Cada comunidad disciplinar desarrolla, además, maneras típicas de comunicarse. Los psicólogos utilizan un vocabulario, una organización del discurso y unos giros idiomáticos que los diferencian de los abogados. Las comunidades disciplinares son comunidades discursivas. Por medio de los intercambios verbales, orales y escritos, recién llegados y veteranos van integrándose y perfilándose en la comunidad discursiva. Los estudiantes de psicología van asumiendo maneras de comunicarse propias de los psicólogos; los estudiantes de derecho, maneras propias de los abogados.

La universidad realiza una tarea fundamental en el trasvase de conocimiento a la sociedad para fomentar el bienestar y la cohesión social. La escritura cumple un papel central tanto en el trasvase de conocimiento como en la integración de los nuevos miembros académicos en las respectivas comunidades discursivas y en la sociedad en general (Bazerman, 2004).

Esta función epistémica de la escritura constituye una de las razones más importantes para escribir mientras se investiga. Debido al efecto clarificador y organizador que tiene la escritura, conviene que el proceso de redacción sea parte del proceso de investigación y no solamente una actividad que se realiza una vez acabada la investigación.

Muchos de los escritos académicos acaban publicándose en medios especializados o de divulgación. El proceso de publicación tiene características diversas, según se trate de un encargo o de un envío a un medio especializado para pasar un proceso de evaluación que puede acabar en aceptación o rechazo, y suele implicar la redacción de varias versiones del mismo escrito. Para publicar hay que ajustarse a ciertas normas. También hay que ajustarse a ciertas normas para presentar una tesis y para redactar un proyecto o un informe de investigación. Para formar parte de una comunidad discursiva hay que ajustarse a sus normas.

A pesar de ello, el proceso por el cual se aprehenden las prácticas discursivas propias de cada disciplina universitaria es arduo y conviene que esté mediado por algún experto; es decir, alguna persona que tenga experiencia en la redacción de los textos de la especialidad; un experto docente o investigador que ya domina «ese adquirir, elaborar y comunicar el conocimiento de su ámbito específico» (Carlino, 2005).

No existe disciplina universitaria que pueda prescindir de la comunicación escrita. Al contrario, las maneras para redactar y para publicar los textos de la especialidad pueden enseñarse explícitamente y conviene que las enseñe un especialista.

La publicación es el principal mecanismo de promoción de las instituciones académicas. Sirve para evaluar el rendimiento de los profesores y ascender en los diferentes peldaños de la carrera académica así como para obtener fondos de investigación. Ambas son actividades que dependen esencialmente de la comunicación escrita.

Hay dos razones fundamentales por las cuales conviene que estudiantes y científicos escriban más allá de cumplir con los requisitos de la titulación o con las exigencias de la promoción académica.

La primera razón estriba en el efecto epistémico de escribir; la escritura modifica la comprensión del asunto sobre el que redactamos.

Sucede así porque no hay un traspaso directo de una idea en la mente a una frase o párrafo en el texto. La traducción (de lo mental –o pensado– a lo escrito) y la revisión (de lo escrito a lo pensado) explican el efecto epistémico de la escritura y justifican su utilidad en los procesos de investigación y, en general, de aprendizaje.

La segunda razón por la que conviene escribir tiene que ver con la función pedagógica de la escritura. La mejor manera de aprender a escribir es escribiendo. La transformación de ideas en formas lingüísticas, denominada «proceso de traducción» en los modelos cognitivos de composición escrita (Flower y Hayes, 1981) modifica las ideas (y las palabras) en un círculo virtuoso que mejora con la práctica. Por estas dos razones conviene redactar a lo largo de todo el proceso de investigación, no cuando este ha culminado.

La redacción obliga a traducir ideas a palabras escritas y a otros medios de simbolización que suelen integrarse en un texto académico. En la composición de un texto no solamente entran en juego las palabras, sino también otros medios de simbolización (fotografías, gráficos, figuras, fórmulas). Los textos, sobre todo los textos académicos, son «híbridos semióticos» (Lemke, 1998) en los que confluyen múltiples recursos para significar. La modalidad escrita posibilita revisar las palabras escritas y la efectividad de los otros recursos para verificar en qué medida refleja, mejoran o empeoran las ideas. La función epistémica de la escritura se realiza en el trascurso de las distintas fases por las que pasa el proceso de generación de un texto.

El proceso de traducción moviliza un conjunto de operaciones mentales (o cognitivas) que redundan en una comprensión diferente (y a menudo aumentada) del asunto que se trata. Cuando se intenta explicar una idea, implícitamente se comparan explicaciones posibles –se seleccionan argumentos y se descartan otros– y se decide un orden de presentación de los argumentos.

La necesidad de redactar en forma lineal obliga a jerarquizar. La necesidad de jerarquizar y relacionar aumenta la comprensión del tema que estamos exponiendo. Para poner en palabras las ideas (traducción) se selecciona de manera explícita o implícita entre términos posibles. Muchos términos tienen un sustrato teórico o técnico en el contexto disciplinar que debe ser conocido por el autor para decidir su uso. El proceso de selección y confrontación léxica, así como la verificación necesaria del significado disciplinar de los términos que se utilizan en un escrito, provoca un aumento en la precisión terminológica (y en la comprensión).

En el proceso de revisión se vuelve sobre lo escrito y se confronta lo que se pretendía decir con lo que efectivamente se logró redactar. La escritura tiene una cualidad de la cual carece la lengua oral: permite visualizar el mensaje –tal como lo hemos producido– y volver sobre él, reflexionar sobre la forma y el contenido del mensaje, repasarlo ya no como emisor, sino como receptor (lector).

Conviene redactar con otros y que los textos producidos sean leídos, revisados y comentados por otros lectores, dispuestos a señalar una posible falta de claridad en lo escrito o huecos en el razonamiento. En cuanto a la función pedagógica, aunque se puede mejorar la redacción con explicaciones y modelos, la práctica en sí es una potente herramienta de aprendizaje. Aprendemos de nuestra propia escritura, de las múltiples operaciones mentales y actividades involucradas en el proceso de producir un escrito.

La composición de un texto es una actividad compleja que involucra procesos lingüísticos y no lingüísticos. En tanto acto comunicativo, involucra al que escribe (emisor), a la audiencia de lectores (receptores) y resulta, obligatoriamente, un producto tangible (escrito en papel o digital) que debe reunir ciertas condiciones de calidad: deben ser textos coherentes, cohesivos y adecuados a los propósitos comunicativos.

Reunir estas condiciones es de importancia crítica para múltiples situaciones y profesiones: para defender una tesis doctoral, conseguir recursos de financiación, publicar en un medio prestigioso, etc.

Redactar no es tarea sencilla, aunque se facilita enormemente con la práctica y, sobre todo, si tenemos claro a quién escribimos, para qué escribimos, sobre qué escribimos y cómo lo hacemos.

Para redactar se realizan tres actividades: planificar, traducir ideas a palabras y revisar. Estas actividades no son ni sucesivas ni separadas.

El conocimiento que tiene el autor del asunto sobre el que escribe influye notablemente.

La generación de ideas es el motor del proceso de producción (Alamargot y Chanquoy, 2002; 2003). Si no hay ideas, si no se posee conocimiento sobre el asunto del cual se escribe o no hay posibilidad de acceder al conocimiento, no habrá contenido en el texto escrito. Sucede, sin embargo, que muchas ideas surgen al escribir y van cobrando forma a medida que se escribe.

El espacio del contenido (lo que se sabe sobre un tema) y el espacio retórico (la manera de verbalizar lo que se sabe) se nutren mutuamente. A medida que se redacta va cambiando la representación interna de la información que se transmite y el texto resultante. Cuanto más se escribe sobre un tema, mayor cantidad de expresiones surgen de la memoria a largo plazo y mayor cantidad de alternativas de organización aparecen en la mente de quien redacta. En general, cuanto más se escribe, más fácil resulta escribir. Cuanta más práctica se tiene, mayor recursividad y simultaneidad en las actividades. Los escritores expertos planifican mientras escriben, traducen en palabras párrafos enteros mientras planifican, revisan mientras traducen. Los escritores expertos tienen claro que escribir es reescribir.

Además de la conciencia del estilo personal, el conocimiento del tema y la práctica, conviene prestar especial atención a las convenciones que rigen la redacción de los trabajos académicos. Estas convenciones aparecen en la forma de instrucciones explícitas a autores en los medios de publicación, en libros de estilo de la especialidad, o en las indicaciones que dan los profesores al encargar un trabajo orientan las decisiones retóricas que debe tomar el escritor y facilitan enormemente la tarea de redacción.

El texto que se redacta, según Tolchinsky, es un «espacio de problema» y la redacción una actividad que ha de resolver los distintos desafíos que el texto provoca: de contenido (qué poner, qué ideas) y retóricos (cómo ponerlo, cómo traducir el contenido en palabras, cómo ordenarlas según a quién vaya dirigido el texto y según cuál sea el motivo por el cual se está redactando). Los escritores más avezados trabajan tanto con los aspectos de contenido como con las cuestiones retóricas. Se detienen no solamente en qué decir, sino en cómo decirlo. Alteran el orden en el que presentan las ideas si no les parece claro, cambian una expresión si no les parece que está bien construida, quitan o agregan detalles según van revisando el texto. En general, dedican más tiempo a la planificación y a la revisión.

En la redacción del experto, los dos tipos de problema (de contenido y retórico) están interactuando continuamente; el escritor adopta una postura crítica que le permite ir reformulando ideas y texto, lo que genera una transformación del conocimiento. Es capaz de anticipar las diferentes interpretaciones de su texto e ir las aclarando o rebatiendo para alcanzar una comprensión más amplia de su escrito.

Además, es fundamental conocer las prácticas discursivas de la comunidad específica a la que pertenece la audiencia para poder leer el texto como otro miembro de dicha comunidad, anticipar las posibles críticas y revisar el texto en profundidad. Es necesario conocer a fondo qué problemas se han tratado hasta el momento, hacia dónde se dirige la disciplina y qué autores son los más influyentes (Bazerman, 1988).

La internacionalización de la publicación científica ha llevado a una convergencia de criterios sobre las características que deben reunir los textos científicos más allá de la especificidad

disciplinar. Para describir los componentes de un texto se basan en las sugerencias provenientes de los modelos de análisis del discurso que se centran en la caracterización funcional y lingüística de los productos textuales, tanto en su organización global como en el uso de recursos más locales, coherencia y cohesión.

Describen los distintos apartados que aparecen en los textos deteniéndose en la función comunicativa que cumplen en un determinado entorno sociocultural, el de las instituciones académicas.

Cada modo discursivo (narración, exposición y argumentación) cumple sus propósitos comunicativos por medio de estructuras diferentes pero respondiendo al propósito comunicativo central del texto. Las partes que lo componen, la organización global propia de cada modo discursivo, es un factor de coherencia, ya que sirve para responder a las expectativas que tiene el lector frente a ese modo discursivo y que se han ido creando, culturalmente sostenidas. Son coherentes los textos que el lector percibe como una unidad significativa, el lector capta de qué trata el texto e integra las diferentes ideas que discursivas esperadas provocan una percepción de incoherencia, aunque las frases estén bien vinculadas entre sí.

Los artículos de investigación, que tienen por objetivo presentar de manera detallada, sintética y replicable los resultados originales de una investigación, se caracterizan por tener una estructura fija que funciona como factor de coherencia: introducción, método, resultados y discusión.

Otro tipo de artículos, como los de reflexión, no tienen una organización global con apartados y movimientos tan definidos. Los artículos de reflexión reúnen la deliberación de uno o varios autores sobre un tema o hecho específico desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica, recurriendo a fuentes originales que pueden o no incluir investigación empírica.

En el libro de Tolchinsky y su grupo, presenta los géneros dominantes en las distintas disciplinas. En general, dentro de las comunicaciones académicas en el marco de las disciplinas destaca el manual, el artículo científico, el ensayo, la tesis, el proyecto e informe de investigación, el abstract, entre otros géneros; como así también ciertos géneros profesionales que la disciplina utiliza en el campo de la formación, por ejemplo, leyes, decretos, noticias, tratados, ficha médica.

Daniel Cassany en *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad* (2005) hace un interesante aporte, define la literacidad como todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. Es decir, el autor conceptualiza a la lectura y escritura como prácticas concretas en contextos culturales específicos³.

Entre las áreas de competencia del término literacidad señala estudios que reconocen a los géneros como portadores de rasgos verbales, discursivos, pragmáticos, cognitivos y culturales particulares (Swales, 1990; Bazerman, 1988; Hyland 2003, entre otros). Cassany señala que la orientación de las investigaciones sobre literacidad es sociocultural, en desmedro de las más

³ En "Literacidad crítica: leer y escribir la ideología", el autor lista como elementos del campo de investigación de la literacidad: el código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor/lector, la organización social, Los valores y representaciones y las formas de pensamiento.

tradicionales lingüísticas o psicolingüísticas. Suponemos que ya es condición propia del concepto tender hacia el enfoque etnográfico ya que alude a los sistemas culturales complejos en que la escritura y la lectura ocurren. Un ámbito especialmente interesante son los llamados Nuevos estudios de literacidad, con una perspectiva etnográfica entienden la lectura y la escritura como prácticas sociales, en las que las personas utilizan los textos, situados sociohistóricamente, dentro de contextos particulares, para desarrollar funciones concretas, en el sí de instituciones establecidas, con unas relaciones de poder determinadas.

Cassany señala como trabajos representantes de estos nuevos estudios a Gee (1990), Barton et al. (2000), Zavala (2002) y Ames (2002).

Otras áreas de interés de los estudios de literacidad son:

Estudios sobre competencia sociocultural y aprendizaje de segundas lenguas (Miquel, 2004).

Literacidad electrónica (Yus, 2001; Shetzer y Warschauer, 2000; Snyder et al. 1998, etc.).

Literacidad crítica (Siegel y Fernández, 2000); Freebody y Luke (1990); Luke (1999).

Retórica contrastiva (Kaplan, 1966; 1987; Connor 1996; 2001).

Para resaltar la importancia del enfoque etnográfico-contextual, señala el autor: “Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en los que se los usa”. Al pensar el proceso de lectura y escritura de manera situada e histórica, se espera y registra la ocurrencia de nuevas prácticas, de nuevas literacidades. Cassany menciona cuatro de estas nuevas formas de literacidad: la multiliteracidad, la biliteracidad, la literacidad electrónica y la criticidad.

Multiliteracidad: Alude al hecho de que actualmente se leen variados textos en muy breves espacios temporales. Se “salta” de una práctica de lectura a la otra, de una estrategia de lectura a la otra. Refiere a esta alternación instantánea de géneros, idiomas, temas, propósitos, etc., como “zapping” de lectura.

Biliteracidad: intervienen problemáticas de traductología como la adopción o no de la forma cultural de la lengua meta al momento de estructurar o darle vocalidad al texto.

Literacidad electrónica: problemáticas en torno a la lectura analógica o la lectura digital que resultan en una reorganización de los géneros y sus prácticas (algunas resistirán el cambio, otras adoptaran la norma digital).

Estudios sobre literacidad electrónica reconocen dos tipos de géneros electrónicos: Sincrónicos (chat, MSN, juegos) y asincrónicos (email, web, foros,, blogs). Se puede agregar que la regulación de la dinámica comunicativa (instantánea vs diferida) depende, por un lado, de las posibilidades tecnológicas y, por otro igualmente importante, de las prácticas sociales que lo constituyen en medio (por ejemplo, la instantaneidad demanda a la comunicación por What’s up)

Criticidad⁴: Relacionado con la “gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir” (Cassany, “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología”, pág. 2), estudia cómo se lee y escribe la ideología o, con otras palabras, las formas de inscripción en el texto del necesario sesgo subjetivo. La lectura crítica implica según el autor:

Situar el texto en el contexto sociocultural de partida

Reconocer y participar en la práctica discursiva

⁴Si bien en el texto de referencia es apenas esbozada, esta área de estudios ocupa un lugar central en los desarrollos de Cassany y su equipo de investigación, por lo que este informe se completa con lo expuesto por el autor en “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología”.

Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad

Las fuentes a las que acude Cassany para definir la perspectiva de los estudios de la criticidad son:

El Análisis Crítico de Discurso (Van Dijk, Fairclough, Wodak, Luke, Freebody);

Teoría crítica (Horkheimer, Adorno, Habermas);

Pedagogía crítica (Freire, Macedo, Giroux);

Postestructuralismo (Foucault, Derrida);

Estudios culturales;

Retórica contrastiva (Kaplan, Connor, Canagarajah);

Lingüística sistémico-funcional (Halliday);

Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, Barton, Zavala, Ames). Esta última fuente es destacada como la principal ya que de ella deriva su concepción de literacidad: la lectura y escritura como una práctica, como actos socioculturales a través de los que accionamos en una comunidad letrada. Estos estudio atienden a las prácticas de literacidad en su diversidad según los ámbitos en que ocurren, en su historicidad como actos localizables espacio-temporalmente y por ello mutables y dinámicos, y, necesariamente al ser prácticas sociales, en su politicidad siendo gestionadas por instituciones sociales y relaciones de poder.

4. La investigación

4.1. Primera etapa. Evaluación diagnóstica de la lecto-escritura de los docentes (Ver ANEXO VI, Grilla I)

La investigación tomó como insumos para la prueba diagnóstica los informes de lectura escritos por los docentes al finalizar la investigación anterior y profundizó su análisis.

En nuestra materia consideramos que un informe de lectura es un género de formación y evaluación de lectura y pensamiento crítico. Un aspecto importante del informe de lectura es la reconstrucción de la red argumentativa del texto leído y la construcción de la propia red desde un marco teórico o sistema de creencias a elección. Entendemos por red, la red primaria que para responder a una cuestión o pregunta (Q) enlaza una respuesta o conclusión (R/C), con un sistema de creencias compartidas y un conjunto de datos o pruebas (Toulmin, 2007). El modelo de ILC con el que trabajamos ha sido acordado hace algunos años y responde al siguiente modelo/cuestionario guía:

1-Referencia bibliográfica:

¿Quién es el autor del texto? ¿Cuál es el título del TF? ¿Dónde y cuándo se publicó?

2-Cuerpo del informe

a- Presentación del autor y del TF.

¿Cuál es el texto que va a presentar? ¿Quién lo escribió? ¿Qué tema trata en esta oportunidad? ¿En qué lugar y en qué momento escribió el texto: qué pasaba en el contexto geográfico local e internacional? ¿Qué vínculos tiene ese texto con la obra y los intereses del autor? ¿Se trata de una primera aproximación al tema o es el fruto de años

de investigación con el tema?

b- Descripción del TF

¿A qué género pertenece el texto: es un artículo de opinión/un ensayo/un artículo de investigación/un informe? ¿A qué ámbito corresponde: circula en un medio masivo, académico, literario, científico? ¿Cuál es la finalidad social del TF: en qué debate/*quaestio* se incluye, qué problemas intenta resolver? ¿Qué hipótesis presenta el autor en respuesta a la *quaestio*? ¿Desde qué mirada/marco teórico lo hace: analiza el tema en términos filosóficos, jurídicos, sociológicos, psicológicos, etc.? ¿Por qué: en qué términos analiza el problema? ¿A qué campo intenta contribuir: aporta conocimientos sobre política, sociología, cultura, comunicación, literatura, etc.?

c- Punto de vista del lector s/ la propuesta del TF

¿Cuál es su punto de vista sobre la propuesta del autor del TF: es una visión realista, idealista, novedosa, poco convincente? ¿"reitera", "desarrolla", "discute", "reafirma" propuestas de otros autores? Si tiene los datos, mencione a cuáles y desarrolle las propuestas.

d- Desarrollo del contenido del TF

Si el TF es un texto argumentativo, ¿cuál es la hipótesis que presenta sobre el tema? ¿Cómo hace el autor para convencernos de su hipótesis? ¿Qué argumentos presenta para sostener/probar su hipótesis o punto de vista? Desarrollar y explicar.

e- Ideología del TF

¿Cómo ve el mundo el autor y qué valores parece defender en este texto (ideología)? ¿Con qué discursos/de qué autores/ puede relacionarse este texto?

f- Argumentación personal sobre el TF

A partir de lo expuesto, y como se anunció más arriba, ¿por qué para Ud. el texto resulta idealista, novedoso, poco convincente, etc.? Desarrolle sus argumentos. ¿Está de acuerdo con la visión de mundo que presenta el autor, con los valores que defiende, las creencias que rechaza? Fundamente.

g- Conclusión

En resumen, cuáles son las ideas más importantes que destacaría del autor y de su opinión personal.

3- Bibliografía de consulta

¿Qué textos leyó para hacer este informe? ¿Cuáles son los datos de las publicaciones?

El texto presentado a los docentes para el análisis fue el mismo que debieron leer los alumnos en el último examen del mes de marzo 2015.⁵ La prueba fue de carácter presencial y no anticipada. De 44 profesores presentes, solo 34 docentes pudieron resolverla in situ. Para el análisis de la prueba, se confeccionó una grilla con una serie de variables en relación con las restricciones externas e internas del género según el cuestionario guía presentado más arriba. Las columnas consideran si el trabajo se hizo o no, si simplemente se mencionó algún aspecto de los solicitados en la guía, o si en cambio mencionó y desarrolló.

⁵ Mayor, Santiago (2015). "Charlie Hebdo y el debate sobre la libertad de expresión", en www.rebelión.org, 10 de enero.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Desarrolla	Menciona	NO	SI	VARIABLES
--	34	1	33	Referencia bibliográfica
				INTRODUCCIÓN
3	30	1	33	autor
5	17	12	22	semblanza
2	--	32	2	vinculo de la obra con sus trabajos
--	30	4	30	título del texto
2	28	4	30	tema
1	32	1	33	género discursivo
10	21	3	31	contexto
1	19	14	20	marco
	18	16	18	campo
4	26	4	30	quaestio
3	26	5	29	hipótesis
-	-	-	-	finalidad
				DESARROLLO
9	21	4	30	argumentos del autor
2	16	16	18	ideología del autor
2	3	29	5	justificación de la ideología
				Comparación con otros autores/estado de la cuestión
1	9	24	10	un autor
--	4	30	4	más de un autor
--	5	29	5	presenta autor
--	6	28	6	título del texto
--	7	27	7	idea que plantea
--	7	27	7	en qué se parecen
--	3	31	3	en qué se diferencia
				Argumentación del informante
2	14	18	16	Anticipa punto de vista
1	14	19	15	explicita hipótesis
				Argumentos

6	7	21	13	1° argumento
3	6	25	9	2° argumento
--	6	28	6	3° argumento
--	4	30	4	ley o argumento conceptual
				Enunciador académico
--	26	26	8	hace mención de fuentes
--	3	31	3	hay densidad teórica
--	5	29	5	conceptualizaciones
1	4	29	5	desarrollo teórico
1	3	30	4	marco de análisis
				Conclusión
--	8	26	8	resume las ideas principales del ILC
--	4	30	4	agrega algo nuevo
1	7	26	8	refuerza la opinión personal

Según estos datos, los docentes responden a los requisitos de la introducción y logran ingresar al análisis del texto pero solo para exponer los argumentos del autor muy rápidamente sin desarrollar. Comienzan a tener dificultades más severas al no poder observar el sistema de creencias que sostiene la red argumentativa y abandonan el género académico cuando no pueden comparar con otros textos ni dar cuenta de sus lecturas, de su formación. Las últimas líneas de la grilla confirman la información precedente al mostrar que el estilo no es el científico académico, la densidad teórica es reducida, salvo excepciones no presentan conceptos ni desarrollos teóricos. Predomina el relato sobre la nominalización. Esta interpretación de los datos nos permitió delimitar algunos de los problemas en lectura y la escritura de nuestro grupo de docentes:

- desconocimiento del conjunto de discursos con el que el texto establece relaciones explícitas o implícitas (interdiscurso)
- incoherencia en la reconstrucción de la red argumentativa del texto fuente y desconsideración de los aspectos ideológicos implicados en la red
- lectura ingenua y falta de pensamiento crítico
- falta relación autor texto y texto contexto
- desconocimiento de la situación comunicativa
- falta de apoyo teórico, es decir, de lecturas
- limitaciones para construir o expresar puntos de vista personales con un apoyo teórico
- puesta en escena de enunciadores poco adultos y dificultades para construir un ethos académico
- estilo inadecuado poco especializado
- desconocimiento del objetivo del informe de lectura como género

- falta de compromiso con el campo y la comunidad discursiva: no entienden el informe como una aportación de saberes.

Según lo relevado, los productos escritos muestran que no importa la edad, ni la formación que tenga el docente, existen grandes dificultades para inscribirse en la comunidad científico académica y abordar materiales bibliográficos desde una postura académica. Son claras también las dificultades que presentan para interpretar críticamente los textos y producir textos críticos con evaluaciones ideológicas. El análisis cualitativo de estas producciones muestra que los docentes comienzan respetando el género informe de lectura académico y migran lentamente hacia el artículo de opinión. Y que aun cuando puedan presentar una hipótesis/conclusión con argumentos, los argumentos no siempre están orientados hacia esa conclusión y la red, por lo tanto, es incoherente.

Inferimos que esto tiene que ver con que los docentes como tantos otros lectores están permeados por la cultura de los medios y leen desde una posición de ciudadanos comunes los textos que abordan. Lo mismo sucede con su escritura, ya que como hemos señalado más arriba presentan problemas para elaborar la situación retórica que requieren los escritos, componer un ethos académico y expresar los presupuestos ideológicos y científicos que sustentan toda argumentación. Tienden más a identificarse con la forma de leer y escribir de sus estudiantes que con el modo de leer y escribir de la comunidad a la que pertenecen. Falta posicionamiento en la comunidad discursiva y entrenamiento de escritura desde ese lugar.

En función de estos resultados, formalizamos la propuesta de efectuar un Seminario sobre Argumentación con la expectativa de que la intervención sobre la lectura y la escritura de los docentes produjeran a mediano plazo mejoras en la lectura y escritura de los estudiantes.

4.2 Segunda etapa. Intervención- acción

4.2.1 Seminario de Argumentación

El Seminario sobre Argumentación (ver anexo I) constó de cinco encuentros presenciales y se ajustó a un programa de actualización teórica que buscaba reforzar el trabajo con la red argumentativa y a desarrollar el pensamiento crítico abordando temas como: comunidad discursiva, sentido común, sistema de creencias, topos, ideología. En esta ocasión, partimos del supuesto de que los profesores ya habían trabajado años anteriores con géneros discursivos de carácter académico y consideramos ese tema como un conocimiento compartido y disponible. Como trabajo final para evaluar la intervención contemplaba dos pruebas. Por un lado, una práctica de corrección de una argumentación a partir de un protocolo muy exhaustivo (ver *ut supra*, Riestra 2002) que pedía claridad en la corrección del trabajo de otro; y por el otro, solicitamos a los docentes la reescritura de los informes escritos por ellos y utilizados como prueba diagnóstica.

A lo largo de los encuentros los profesores debían leer y exponer los materiales bibliográficos del programa, que serían objeto de discusión en el grupo. Los docentes contaron con una guía para el armado de sus exposiciones y con el apoyo de las docentes coordinadoras del grupo para resolver dudas y trabajar con ellos en forma más acotada y orientada. Los encuentros contemplaban además una dimensión práctica de aplicación de las teorías trabajadas a la lectura de textos de distinta índole.

Seminario sobre Argumentación – Instructivo para exposiciones

-Duración de la exposición: 15 minutos

-La forma de exposición es libre, puede ser oral o con apoyatura de medios gráficos o digitales.

Ideas que deben aparecer

1-Contextualización del autor y del artículo leído

2-¿Cómo define “argumentación”?

3-¿Se orienta hacia el análisis del ethos, pathos o logos?

4-¿Cuál es el modelo de análisis que propone?

5-¿Qué aspectos les parecen destacables de la/s propuesta/s? ¿Qué aportes son significativos para nuestra tarea?

6-¿Es posible relacionar esta propuesta con otras líneas teóricas?

Como evaluación general del SIA puede decirse que los encuentros fueron productivos. Promovieron la reflexión teórica sobre argumentación y se pudo pensar la práctica en el aula y su transposición didáctica. El SIA sirvió también para ver el tipo de lectura que hacían los docentes. Fueron muy pocos los docentes que hicieron su disertación sobre la base de los parámetros establecidos en el instructivo. Las exposiciones, salvo algunas excepciones, fueron reproducciones discursivas, muy leídas, muy apoyadas en distintos recursos, que no jerarquizaban la información y no focalizaban en el eje temático. Solo algunos solicitaron ayuda de las coordinadoras. Veamos ahora los resultados más específicos.

4.2.2 Resultados del Seminario de Argumentación

4.2.2.1 Protocolo

El protocolo fue pensado como una tarea de reflexión sobre la propia práctica docente de corrección de informes argumentativos y como ejercicio de metacognición para ir monitoreando los propios saberes y las apropiaciones realizadas en el SIA. El protocolo propuso a los docentes reflexionar sobre su propia lectura y escritura revisando y corrigiendo la lectura y la escritura de otros bajo el supuesto de que cada uno de ellos era parte de un Comité Editor y debía decidir o no la publicación del informe. En un encuentro presencial de dos horas se solicitó a los profesores que evaluarán los informes escritos por sus propios compañeros atendiendo al siguiente protocolo de observación:

1-EL PROBLEMA:

- a. Determinar si el objeto de debate del que habla Borges está claramente expresado por el autor del informe en forma de pregunta o no. Si no está expresado sugerir interrogante en una nota al pie.
- b. En relación con ese debate, el informe ¿expresa los puntos en litigio? Si no lo están, sugerir su inclusión en una nota al pie que los explique.

2- SITUACIÓN DE PARTIDA

- a. ¿Se advierte en qué ámbito surge el problema y quiénes son los protagonistas involucrados en la discusión inicial?
- b. ¿Se señala cómo el texto de Borges puede ser relevante a la comunidad académica? Sugerir en una nota al pie la relevancia y mencionar también interés en función del marco y

campo implicados.

- c. Los hechos que dan origen al razonamiento de Borges son mencionados (contexto)
- d. ¿Qué características tiene el ethos discursivo del informante? ¿Presenta pruebas que estimulen la confianza del lector? ¿Explícitas o mostradas?

3- LA ARGUMENTACION

- a. El informante, ¿explicita cuáles son, para Borges, los datos presentados como objetivos y sobre los cuales todo el mundo se supone que está de acuerdo y no deben ser objeto de discusión?
- b. El informante, ¿está de acuerdo con estos datos de partida o se permite ponerlos en duda? ¿Fundamenta sus dudas?
- c. Sugerir en a, b, la información que cree necesaria para completar el desarrollo de los puntos.
- d. El autor del informe, ¿expone la conclusión a la que quiere llegar Borges?
- e. ¿Señala contra quiénes o contra qué representaciones escribe el escritor?
- f. ¿Expone los argumentos borgeanos? ¿los analiza en función de algún tipo de principio? En su análisis, se construye como un experto en teoría de la argumentación?
- g. ¿Expresa el analista un punto de vista personal sobre el texto de Borges? Si lo hace, considere la relevancia de la conclusión para la comunidad académica? Incluya en una nota al pie, otro dato que permita aumentar la pertinencia de esa conclusión.
- h. El informante, ¿desarrolla sus propios argumentos?
- i. ¿Tiene en cuenta quién, entre los destinatarios, estará de acuerdo con su hipótesis /conclusión? ¿Quién se opondrá? ¿En qué argumentos se advierte esta consideración?

j.

4- EVALUACIÓN CRÍTICA

- a. ¿La conclusión del informante le parece bien justificada por los argumentos?
- b. ¿O los son solamente por una serie de afirmaciones implícitas (leyes o principios compartidos por una comunidad) que son discutibles/ refutables? ¿Cuáles son? ¿En qué son refutables? ¿Cómo se relacionan estas afirmaciones con creencias y representaciones no compartidas?
- c. Piense en argumentos dirigidos a obtener una conclusión opuesta al informante acerca del punto de vista borgeano y sugiera en una nota al pie esos contraargumentos: explícelos.

5- EVALUACIÓN DISCURSIVA

- a. ¿El ILC reúne los requisitos de la escritura académica en relación con el lenguaje y el ethos construido? En caso negativo, ¿qué sugeriría para enfatizar el ethos académico según lo analizado en 2d y 3f?
- b. ¿Se privilegia el logos o el pathos en el tratamiento del texto de Borges? Destaque estos aspectos en el informe leído y sugiera (o no) correcciones.

6- DICTAMEN

- a. A su consideración, el ILC amerita su inclusión en la Revista. Justifique su respuesta globalmente o incluyendo otros aspectos no señalados más arriba.

4.2.2.2 Análisis del protocolo

El análisis de los protocolos se hizo en relación a una serie de variables que remiten a los aspectos a observar en la tarea de los profesores:

-lectura atenta a la red argumentativa, apropiación de la teoría del SIA,

-reflexión sobre la propia práctica a partir de la reflexión sobre el trabajo del otro, si sugiere correcciones desde la teoría apropiada (metarreflexión)

Incluimos la variable tiempo ya que consideramos importante relevar cuántos profesores y en qué medida pudieron responder la consigna en el tiempo estipulado (porcentaje respondido); si lo hicieron siguiendo ordenadamente las consignas o respondiendo a lo que sabían en primera instancia.

En relación con la lectura y escritura académica, nos interesó saber cuál fue el grado de compromiso de los docentes con el trabajo realizado y a ser leído por sus coordinadoras; compromiso que medimos a partir de la prolijidad, la legibilidad, es decir, por una escritura atenta al lector (Flower, 1979).

Y agregamos la variable género, a partir de la lectura que hicimos de los protocolos, porque nos pareció un dato significativo a cruzar con la naturaleza de sus exposiciones.

En el siguiente cuadro, presentamos los datos obtenidos sobre un total de 27 protocolos.

VARIABLES ANÁLISIS PROTOCOLO ARGUMENTACIÓN

			VARIABLES
61/100	31/60	0/30%	1. Porcentaje respondido
1	14	12	
	Aleatoria	Ordenada	2. Forma de responder
	5	22	
Alto	Medio	Bajo	3. Grado de compromiso
14	11	2	a. Prolijidad
16	8	3	b. Caligrafía
17	9	1	c. Coherencia y cohesión
8	12	7	d. Respeto por género respuesta ⁶
Alto	Medio	Bajo	4. Apropiación del SIA
2	14	11	
Siempre	A veces	Nunca	5. Responde a lo pedido en la consigna
13	11	3	
7	14	6	6. Actividad metarreflexiva
13	12	2	7. Agrega sugerencias

El primer dato significativo que surge del análisis de los protocolos es que solamente un profesor logró terminar todo el trabajo en el tiempo estipulado (dos horas) mientras que la mayoría no logró completar la mitad del mismo.

Con respecto a la selección del modo académico de responder, la mayoría lo hizo siguiendo el orden propuesto en las consignas, se podría inferir que los profesores no hicieron un

⁶ Enunciado con o sin referencia a la consigna

relevamiento total de la propuesta con la idea de ir respondiendo aquellos ítems que les resultarán menos dificultosos.

En cuanto al grado de compromiso mostrado en esta producción, podemos decir que los docentes cumplieron con la formalidad y con los estándares a los que están acostumbrados por su trabajo, especialmente en cuanto a la prolijidad y la caligrafía. Sin embargo es significativo el bajo número de docentes que presentan “respeto por el género respuesta” ya que en el dictado de clases de la materia se insiste a los alumnos que elaboren respuestas referenciadas a la pregunta que se efectuó. Lo mismo sucede con “responde a lo pedido en la consigna”. El hecho habla de un desconocimiento del género o de una escritura económica con fines muy prácticos de resolver lo que se pide sin atender a las cuestiones retóricas.

Con respecto a la apropiación de los conocimientos trabajados en el SIA, el 52% alcanzó un nivel medio de apropiación sobre el 60% de las respuestas.

Con respecto a la actividad metacognitiva, eje de esta actividad, el trabajo docente fue medianamente satisfactoria ya que la mayoría no logró completar el protocolo. Aunque podríamos inferir falta de compromiso con el trabajo presentado o que la elección de la instancia de trabajo no era la adecuada creemos que es de destacar que el único docente que terminó es un compañero que sobresale en su formación académica y que está terminando una maestría en Análisis del Discurso. El dato no es menor. Habla de la falta de formación para encarar trabajos académicos en tiempos acotados.

Finalmente podemos decir que esta actividad nos resultó útil para observar de qué modo los docentes se comprometen o no con las actividades propuestas por la cátedra y para medir sus vinculaciones con la teoría.

4.3 Tercera etapa: Reescritura y encuesta

4.3.1 Reescritura del Informe

La reescritura del informe de lectura crítico de carácter académico (el que fue tomado como diagnóstico) fue una prueba domiciliaria y personal que debía entregarse en un lapso de 15 días. Los textos eran subidos en un repositorio de google drive de nuestra comunidad y allí eran revisados por las docentes coordinadoras y formadoras. Los docentes observados tardaron en reescribir y entregar más de tres meses, es decir, que la mayoría de los docentes infringió la variable tiempo. El dato vuelve a marcar esta idea de una falta de lectura y escritura acotada a los tiempos académicos que siempre son exigidos, o puede hablar también de un grupo de docentes que considera que su práctica se limita al aula y desconsidera la práctica de lectura y escritura en general, hecho que hace que para ellos leer y escribir sean prácticas siempre complejas y difíciles de resolver en tiempo y forma.

Una vez en el repositorio, los textos fueron revisados y corregidos on line con comentarios por las docentes coordinadoras y formadoras. Los trabajos presentaban todavía dificultades en la construcción de la red argumentativa tanto al leer como al construir las propias argumentaciones. Presentaban argumentos que no se orientaban hacia el punto de vista a demostrar y no tenían sustento teórico, es decir, tenían falencias muy considerables en la formulación de la ley / garantía, andamiaje teórico o ideología que sustentan las argumentaciones según el género. Tampoco hacían una lectura contextual de las argumentaciones, no tenían en cuenta las discusiones sociales de las que surgían, solo hacían alusiones a datos muy concretos que figuran en nuestro manual para ayuda de los ingresantes. De los 27 docentes participantes, solo algunos miraron las revisiones realizadas por los

docentes. En un momento se dejó de corregir para ver el efecto en el grupo, y solo una docente de modo particular pidió que le corrigieran el trabajo.

Entre las observaciones realizadas destacamos que muchos de los docentes que pudieron corregir el trabajo del otro no pudieron aún después del SIA corregir su propio trabajo. Es decir que reflexionar sobre la lectura y la escritura del otro parece no tener consecuencias sobre la lectura y la escritura propia o la teoría no está lo suficientemente consolidada para lograr resultados positivos en situaciones nuevas.

4.3.2 Encuesta sobre lectura y escritura académica (ver anexo N°2)

La encuesta se formuló virtualmente mediante un formulario de Google cuya invitación a responder se envió por mail con la aclaración de que la resolución de la misma sería anónima. La encuesta fue enviada a todo el equipo de trabajo. A los 44 profesores que venían participando en la investigación, a los 33 profesores nuevos que se incorporaron después del SIA, más las 6 coordinadoras, de este total de 83 encuestados solo se obtuvieron 52 respuestas (64% del total esperado). El período en el que la encuesta estuvo abierta para recibir respuestas fue de 15 días. La encuesta hacía preguntas sobre la lectura y escritura on y off line y pedía datos personales para caracterizar el universo investigado (ver anexo, encuesta)

4.3.3 Resultados de la encuesta

El presente informe intenta condensar el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los docentes integrantes del Seminario Interno de Argumentación, respecto puntualmente a las preguntas sobre lectura académica.

Indagar sobre la realidad lectora de los docentes, que han accedido a responder anónimamente, implica poder visualizar que su respuesta (al menos hipotéticamente) da cuenta de la conexión específica que estos tienen con la lectura académica, la familiarización que poseen con ese tipo de lectura en particular y, la/s forma/s práctica/s que desarrollan para apropiarse de esos espacios de lectura. Espacios de lectura que por cierto, hacen que su trabajo - como profesionales académicos - se vea fortalecido, enriquecido y actualizado.

Posicionados en este preámbulo general de reflexión, se detallarán a continuación, las percepciones que las respuestas obtenidas despiertan:

Respecto a la pregunta número uno: *¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas usted lee?* Lejos de realizar una comparación entre los resultados recogidos en esta pregunta, dado que los números certifican que hay más de una categoría importante y que, en consecuencia, una opción no invalida la otra, resulta ser interesante que tanto las opciones que incluyen: investigación (72.5%) y evento académico: congreso, seminario, encuentro (62.7 %); como así también las categorías de cursos extracurriculares (54.9%) y grupos de estudio (45.1 %), todas ellas son reconocidas por los docentes como ejes primordiales en su dinámica académica. Es decir, no hay una disparidad entre las respuestas que sentencie una, firmemente por sobre la otra, aunque podríamos decir que el ítem investigación sobresale y surge aquí una primera contradicción porque solo el grupo de investigadores en el 2015 no llegaba al 20 %. Podría darse que algunos profesores tuvieran investigando en otra universidad pero la mayoría declaró no tener antecedentes en investigación.

Esto último nos obliga a emparentar esta primera pregunta con el interrogante nº 3. Allí, de algún modo se puso en juego el proceso de lectura con cada una de las opciones dadas en la pregunta 1. Esta intencionalidad de dilucidar si la respuesta al interrogante anterior fue automática; además de posibilitar que el encuestado pueda dar cuenta de la relación que realiza entre el proceso de lectura y la/s actividad/es que seleccionó, permitió certificar que "se lee" con la finalidad de aplicar el conocimiento de lo leído en el espacio o en la acción

académica en la que cada uno está inmiscuido. Resultan ser coherentes los porcentajes de las respuestas con las categorías planteadas en la pregunta numerada como uno (investigación, proyectos de investigación, etc.)

En el interrogante 2 los resultados arrojados también demuestran un escaso porcentaje de encuestados que declaran recurrir a la lectura académica con el propósito de “responder a una evaluación escrita u oral” (34,6%). Esto puede leerse como un indicador de que muchos de los individuos sometidos a la encuesta no son estudiantes actualmente (de hecho, 54,2% señalaron que no poseen estudios de posgrado)..

Respecto a la pregunta 5 y, en un intento de entrelazar los datos recogidos en las respuestas anteriores, resulta interesante mencionar aquí que: consultados sobre *qué tipos de documentos leyó en más cantidad durante el último año*, los docentes demostraron coherencia con las respuestas anteriores. Así, uno de los porcentaje más elevado aparece en: artículos científicos (78.8%). Lectura, que seguramente se transforma en insumo para cumplir los propósitos propuestos y que les permite desempeñarse como profesionales en las actividades académicas en las que participan. A su vez, no resulta ser un dato menor que ese mismo porcentaje (78.8) represente a la lectura de documentos periodísticos; hecho que consolida que la actualización de la información, el análisis del contexto, y la necesidad de reflexionar sobre el panorama y los distintos discursos, es prioridad entre estos docentes encuestados. La orientación puede deberse también a que un gran grupo de profesores de la cátedra son mayormente formados en Ciencias de la Comunicación, estos valores son posiblemente atribuibles a la temática actual que abordan transversalmente los artículos de opinión del manual de lectura que se utiliza para dar clases de “Seminario de Comprensión y Producción de Textos”. En definitiva, esta alta cifra que toca por igual a los artículos científicos y periodísticos parece corresponderse con los tópicos que se trabajan en las clases ordinarias.

Como nada resulta ser casual, analizar los datos obtenidos en la respuesta ocho, promueve la consistencia de conexión hasta aquí planteada. En esa pregunta se consultó *qué contenido consideraba pertinente para ampliar su formación*. En la respuesta con número más abultado está la clave: El análisis del discurso alcanzó un 74.5 % siendo esto coincidente con las tres preguntas/repuestas anteriores. Les siguieron ideología y semiología (52,9%), Enunciación y Lingüística Textual (51%). Pero estos docentes que están al frente de cursos de ingresantes, también consideran importantes los conocimientos vinculados a la práctica en el aula: taller de lectura (41,2%) y taller de escritura (56,9%).

Es decir, si estos docentes anónimos que se definen (de acuerdo a la respuesta 1) como investigadores, que intentan aplicar el propósito de la lectura académica en proyectos de investigación, entre otras finalidades (según datos de la respuesta 3) y, que dicen leer artículos científicos y valerse de material periodístico (tal cual lo evidencia la respuesta 5), carecen de herramientas que les permitan reflexionar sobre el análisis del discurso, la razón de ser de la lectura académica se desvanece.

Con respecto a la pregunta N°10 que observa la lectura en pantalla resulta llamativo doblemente, en primer lugar, que el 77,6% otorga importancia a la lectura en pantalla ya que es habitual que los profesores nos pidan materiales bibliográficos en papel; y en segundo lugar, llama la atención el porcentaje, aunque bajo, de los que le asignan poca importancia (18,4%) o ninguna (4.1%) sabiendo que somos un grupo comprometido con el aprendizaje virtual. Muy posiblemente los que no se interesen por la pantalla sean personas que no estén dedicándose a tareas de investigación que obliga a la frecuente indagación en múltiples repositorios y a la búsqueda de espacios de trabajo colaborativo y a distancia, de tipo sincrónico y asincrónico.

Otro aspecto a considerar en esta pregunta es que los docentes prefieren más la pantalla para escribir que para leer.

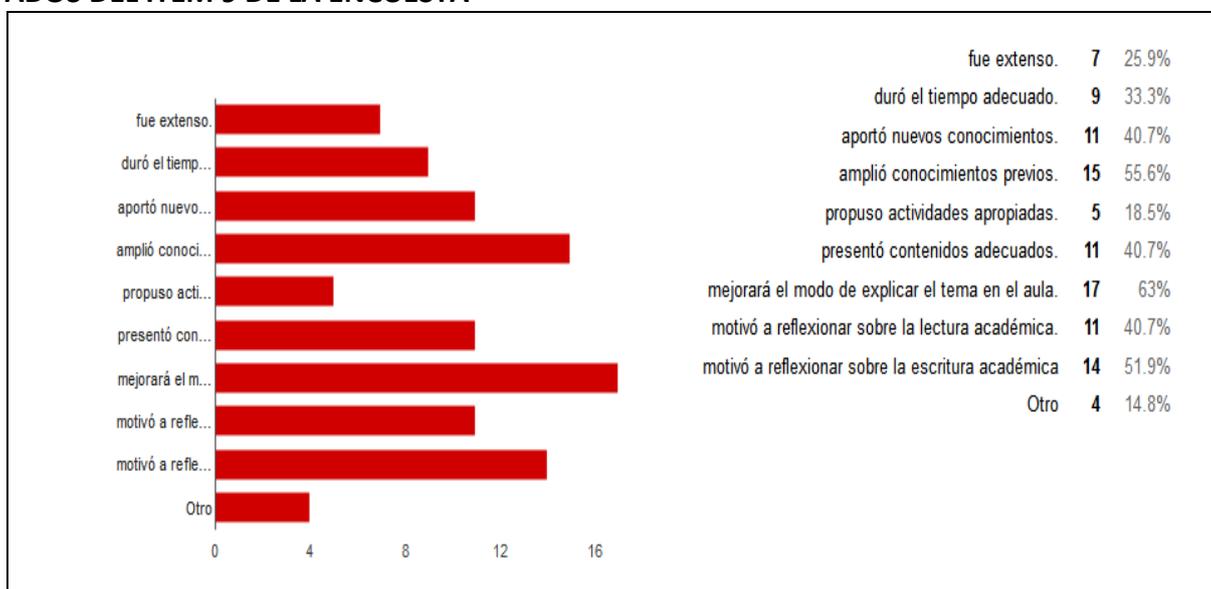
Para concluir esta breve segregación analítica, resulta necesario expresar que la comparación de la lectura de los resultados implicó ser, para quien aquí escribe, fascinante al momento de descubrir conexiones. Además es pertinente aclarar que el recorte de reflexión ha sido sin duda arbitrario (dado que muchos de otros datos que las encuestas brindan no han sido puestos en juego aquí).

Entendiendo que, ni el análisis ni la reflexión se agotan en esta mirada personal, se destaca que sin duda alguna será beneficioso el compartir de estos informes para ampliar la propia visión que aquí se describió.

En este cuadro presentamos los datos del ítem N9 en el que se pidió a los docentes que evaluaran el SIA:

9. Considera que el Seminario de Argumentación (Puede marcar varias opciones):
- fue extenso.
 - duró el tiempo adecuado.
 - aportó nuevos conocimientos.
 - amplió conocimientos previos.
 - propuso actividades apropiadas.
 - presentó contenidos adecuados.
 - mejorará el modo de explicar el tema en el aula.
 - motivó a reflexionar sobre la lectura académica.
 - motivó a reflexionar sobre la escritura académica
 - Otros:

RESULTADOS DEL ÍTEM 9 DE LA ENCUESTA



Según esta encuesta, los docentes destacan del SIA, en primer lugar, la posibilidad de mejorar el modo de transferir el conocimiento a los alumnos y, en segundo lugar, de ampliar conocimientos previos. Menos de la mitad de los docentes consideró relevante el tema de la reflexión sobre la lectura académica y un poco más consideró importante la escritura académica, objetivos fundantes de la materia que dictan. Es decir, no consideran que necesiten revisar cuestiones de lectura (ver datos arriba sobre lectura de redes argumentativas).

Con respecto al ítem que aborda la temática de las actividades propuestas durante el Seminario, es significativo observar que solo cinco docentes las rescatan como apropiadas. Las interpretaciones pueden ser variadas pero creemos que la respuesta está en relación directa con las dificultades que la mayoría de los docentes tuvieron para resolverlas en tiempo y forma.

4.4 Cuarta etapa. Seminario de Introducción al Análisis del Discurso. 2016

Tras los resultados obtenidos el primer año de la investigación, desarrollamos una segunda acción a modo de intervención sobre las prácticas de lectura y escritura de los docentes de nuestra materia. Un seminario de formación en análisis del discurso y una encuesta para indagar sus representaciones sobre la propia tarea.

El **Seminario de Introducción al Análisis del Discurso (SIAD)** se diseñó con el objetivo de continuar la formación docente en lectura y escritura. En relación con la lectura, específicamente el objetivo del Seminario, por un lado, era ayudar a los docentes a leer mejor y sobre todo a analizar las bases teóricas o ideológicas que sustentan los textos; por otro lado, observar progresos y dificultades en la escritura académica. Para ello se pensó en acercar a los docentes distintas conceptualizaciones aportadas por la teoría del análisis del discurso y el análisis crítico del discurso (ACD). Se trabajó con los conceptos: discurso social, encadenamiento discursivo, masa sincrónica de textos, interdiscurso, formaciones ideológicas, formaciones discursivas que colaboran en la construcción de un lector académico que logre vincular y relacionar los distintos discursos sociales. En este Seminario se trabajó con un corpus de lecturas sobre la universidad pública, discusión muy presente en ese momento.

El seminario se desarrolló de mayo a junio (programa, Anexo II) con una carga horaria de 20 horas aproximadamente. Fueron cinco encuentros presenciales de 3 horas. El resto de las horas fue pensado para la lectura de la bibliografía y la resolución del trabajo final. Durante esos encuentros se trabajaron los textos *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, de Arnoux; *El discurso social*, de Angenot; y *Discurso y cambio social*, de Fairclough. Se trabajaron los conceptos relativos al análisis de los discursos sociales: discurso social, discurso dominante, hegemonía, interdiscurso, disidencia y contradiscurso, discurso y contexto; y discurso e ideología. En el último encuentro, se desarrolló la teoría del análisis crítico del discurso y sus principios básicos desde la teoría de Van Dijk. En todos los encuentros después de una breve exposición, se discutió y se presentaron ejercicios de análisis sobre los textos de unos corpus preparados para tal fin, todos textos argumentativos. En el quinto y último encuentro, se les pidió a los docentes que realizaran un trabajo de lectura y escritura académica en el que volcarían los conceptos trabajados en el seminario.

La prueba, una sola para lectura y escritura, consistió en la lectura de un texto del corpus y en la escritura de un comentario académico sobre el mismo. Los materiales que componían el corpus habían sido publicados recientemente en los medios masivos de comunicación, algunos, en las redes sociales y en la prensa gráfica digital. Dicho corpus se presentó en formato digital en Google Drive con meses de anticipación y se compartió en la Comunidad Virtual Google+ en

la que los profesores de Seminario de Comprensión y Producción de Textos deben ingresar una vez por semana a partir de la relación laboral que establecen con la cátedra (Anexo II). El mismo reiteramos había sido objetivo de análisis durante los encuentros del SIAD.

La práctica experimental se realizó en el marco del Seminario Análisis del Discurso; espacio académico en el cual participaron 21 docentes. Docentes de edades diferentes, oscilantes entre 25 y 65 años. El 60 por ciento entre 25 y 35 años. Algunos jóvenes con habilidades para los recursos tecnológicos, otros no; los mayores con menos predisposición. La prueba se dividió en dos grupos, un grupo de escritura en papel y otro de escritura digital. La elección fue libre. Algunos profesores prefirieron el trabajo en pantalla, entre ellos un gran porcentaje de jóvenes. Los más maduros prefirieron el trabajo en papel. Para que la muestra fuera heterogénea, solo a unos pocos los invitamos a participar de uno y otro grupo.

Consigna de trabajo

INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DEL DISCURSO Prueba de lectura y escritura académica en pantalla

Los textos que figuran a continuación son parte de los discursos sociales acerca de la Universidad. Corresponden al debate que se dio en las redes sociales a partir de la ampliación de la ley (corpus con el que estuvimos trabajando).

Leer el texto 1 (los otros dos no son obligatorios) y hacer un comentario académico en el que se apliquen algunos de los conceptos teóricos trabajados en el Seminario introductorio al Análisis del Discurso (discurso, discurso hegemónico, discurso dominante, formaciones discursivas, ideología, garantía, creencias, análisis sintagmático de los enunciados -según la lingüística crítica-, análisis crítico del discurso, discurso de dominación, discurso de resistencia, etc). Para la escritura del documento, abrir uno nuevo en google docs y luego guardarlo en la carpeta de drive en forma anónima.

1)sergiorevilladay 14:50 19/03/2016:

El análisis se dedica a una de las utilidades del título de grado universitario, que es el de conseguir trabajo de eso. La base universitaria o terciaria es eso, base para luego hacer cursos, las especializaciones, etc. como el ejemplo de la chica ingeniera. Hay otra utilidad, que es la de formar políticamente a ciudadanos que votan, da espíritu crítico para los demás quehaceres sociales. Ser solo técnico no está mal, pero te hace limitado, es para alguien que trabaja, ve tele y hace asados los domingos. Hay gente que trabaja en organizaciones sociales, que incentiva el espíritu creativo del arte, que tiene acción política, que construye el cerebro social. Imaginémonos un país llenos de técnicos y obreros no especializados, los llevan de las narices a votar lo que quiere un grupo educado. O un país formado por los estados del centro de Estados Unidos presidido por Trump, qué futuro tendría? O en el avance de la civilización, nos quedaríamos leyendo una Biblia reescrita en la Edad Media como base de la técnica y de las relaciones sociales? y precisamente los chinos construyen una universidad por semana porque ellos pasaron de una etapa agraria a una industrial y ahora quieren pasar a ser productores de tecnología, es su plan de desarrollo. Lo que deberían saber es que después sus habitantes calificados van a querer desarrollo político y eso se consigue con conciencia crítica que te la dan los estudios terciarios.

2) eugenievich17:54 19/03/2016

@sergiorevilladay Y de dónde sacás que un obrero especializado labura 8 horas y después va a su casa a ver tinelli, hacerse la manuela y comer asados?? A mucha gente con formación de oficios le gusta la música, leer de política, o ir al teatro. Un ingeniero o un médico no tiene por qué entender más de economía o de enología que un tornero o un oficial de soldadura.

3) sergiorevilladay19:10 19/03/2016

@eugenievich De acuerdo con vos. Pero, cuando uno analiza una realidad específica, puede aislar el campo que influye su prueba, en este caso, simplifiqué una situación y la llevé a un extremo, para lograr una conclusión que la convalidara más fuertemente. La formación de oficios no implica necesariamente lo que expresé, una persona universitaria también puede llegar al mismo ejemplo.

Esta consigna para el trabajo en pantalla contó con una serie de enlaces y un dispositivo digital prezi que iniciaba la lectura del docente y lo ubicaba en el contexto social de producción. El dispositivo construido buscaba que el docente tuviera en una sola herramienta todos los elementos para construir un comentario académico, es decir, que tuviera a su alcance en un solo formato la contextualización del problema, la visualización de los discursos sociales, mediáticos en su dimensión discursiva y visual. El “prezi”, conocido en la red como un programa de presentaciones virtual cuyo servicio se encuentra en una nube “Software as a Service” (SaaS), tiene un soporte lógico y los datos que a este se le incorporan, se alojan en los

servidores de una compañía de tecnologías de información y comunicaciones que provee, por medio de internet, a sus clientes este servicio. El insumo puede ser consultado desde cualquier computadora. Una de sus características es su interfaz gráfica es que tiene un zoom que permite a los usuarios acercar o alejar la presentación. La interfaz además de agrupar textos permite subir imágenes, videos y música en marcos que se desplazan creando un mapa mental ligado a una ruta de presentación prescripta. Las presentaciones se pueden mostrar en una pantalla, es gratis, se puede acceder mediante una conexión a internet y también puede bajarse a una computadora. Los usuarios estudiantes y educadores tienen una licencia especial.

Partiendo de la idea que el dispositivo propone vincular elementos textuales, visuales y sonoros elegimos para comenzar la imagen de un microscopio que dice “Análisis del discurso”. Después del título, el primer marco, presenta una cita de uno de los autores presentados en el seminario. Debajo de la cita aparece el mapa de la República Argentina. Se lee: “En toda sociedad circulan discursos, el discurso es una de las prácticas que la constituyen como grupo social”. En el segundo marco, presentamos una definición del concepto discurso social construida por nosotros a partir del texto de Angenot.

Discurso social es todo lo que se dice, se escribe, se habla, se imprime, los sistemas cognitivos, los distintos modos de puesta del discurso (narrar-argumentar), las investigaciones y los discursos científicos, los rumores que surgen de lugares comunes donde se lleva adelante la conversación, los rumores que provienen de la sociedad, los discursos de los políticos. Tiene por finalidad identificar el estado de una sociedad, determinar la dominante interdiscursiva, las maneras de conocer de significar lo conocido.

En el tercer marco, presentamos la definición de discurso hegemónico:

Es aquel que propone la acción sinérgica de un conjunto de mecanismos unificadores y reguladores que aseguran la aceptabilidad y legitimidad de ciertas ideas, formas y parámetros genéricos. Su función es generar encanto, interés sobre ciertos contenidos y valores desviando la mirada de otros discursos y de otras formaciones discursivas que habitan en el interdiscurso. Ejemplo: la meritocracia. Ese spot publicitario basado en los criterios y conceptos de la clase dominante vienen a cuestionar el discurso hegemónico de los últimos años que pregonaba el derecho y la inclusión.

Debajo aparece la imagen de la publicidad con la que en 2016 presentó Chevrolet un nuevo modelo de automóvil en Argentina. La publicidad fue titulada “Meritocracia” y su lanzamiento se realizó en el mes de abril y comenzó a instalarse como un discurso contrario a los discursos hegemónicos en América Latina en los últimos 15 años, discursos que hablaban de derecho, de inclusión y de democracia para todos, de solidaridad.

En el cuarto marco, aparece la reformulación de lo dicho:

Dicho de otra manera, la hegemonía discursiva busca difundir un criterio de valor que congrege a la mayoría en función del prestigio social que significa. Consiste en un instrumento por el cual en una época dada se difunden los sujetos impuestos, los discursos y las posiciones dóxicas. Su función es decir de qué se debe hablar, cómo y establecer lo no decible e impensable (censura en Foucault)

El quinto marco, presenta notas periodísticas de La Nación y Clarín que sobre el tema habían sido publicadas por esos días. En ese mismo marco se ubicaron algunos comentarios de lectores de dichos diarios. Todos estos discursos sociales estaban y habían podido ser leído por los profesores en el corpus de lectura con anterioridad.

El sexto marco presenta la Ley N° 27.204 correspondiente a la **implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior**. El séptimo marco, y con el título La Universidad según los Medios Masivos de Comunicación: jueves 12 de mayo. Marcha universitaria, aparecen fotografías de las portadas de los principales diarios metropolitanos del día 13 de mayo de 2016, es decir, al día siguiente de la marcha universitaria que estudiantes y docentes universitarios realizaron el jueves 12 de mayo de 2016 en CABA en las principales calles de la ciudad que ligaban las distintas sedes de la histórica Universidad de Buenos Aires. Los cuatro diarios son *Clarín*, *La Nación*, *Página 12* y *Buenos Aires Herald*. En algunas el tema de la Universidad no aparece mencionado.

En el octavo marco, con el título de Facebook se presentaron las imágenes de la marcha del día jueves 12 de mayo de 2016 las que fueron compartidas en las redes sociales por estudiantes universitarios de la UBA quienes aparecen pacíficamente manifestándose en la ciudad de Buenos Aires en defensa de la universidad pública. En el último marco, aparece un link en el que aparecía la consigna del trabajo sobre un post incluido en el corpus (Anexo IV). El trabajo de cierre fue consensuado y si bien algunos profesores decidieron el soporte de realización, algunos fueron seleccionados a sabiendas para tener una muestra heterogénea.

Los docentes que trabajaban en papel contaron con una consigna similar, sin enlaces y los datos del autor seleccionado para el trabajo. Cuando se dio la consigna se aclaró que se buscaba además ver allí además de lo trabajado en el SIAD también la práctica con la teoría de la argumentación, que suponemos básica para el análisis del discurso y es además el contenido que enseñan a nuestra materia. No se solicitó esta vez un informe de lectura para que se movieran con mayor libertad y pudieran desarrollar a su entender los aspectos más relevantes del texto leído.

4.4.1 Prueba de lectura (ver anexo II)

Para relevar los resultados de la lectura del texto y seguir indagando sobre cómo leen (leemos) en pantalla los docentes dividimos los trabajos de los profesores en dos grupos. Por un lado, agrupamos las producciones de los profesores que realizaron los comentarios académicos en pantalla y, por otro lado, agrupamos las producciones de los profesores realizadas en papel. Las variables a observar tenían que ver con los conceptos desarrollados en el SIAD, con su apropiación, con el grado de desarrollo de una lectura crítica atendiendo a las cuestiones académicas ya trabajadas en seminarios anteriores: géneros discursivos, informe de lectura, argumentación; con la necesidad de observar si los docentes tras la intervención realizada podían leer la red argumentativa, el marco de sustento/ garantía o ideología y leer la relación de ese texto con otros discursos sociales. Establecimos para el análisis tres variables: omite (un concepto, por ejemplo); menciona el concepto; y menciona el concepto y lo desarrolla.

En primer lugar, observamos si los profesores mostraban en sus trabajos una lectura atenta a los aspectos que permiten ubicar el texto y al autor:

- a) Lectura del título del texto y del nombre del autor
- b) Lectura del debate social/Quaestio,
- c) Lectura del texto como uno de los tantos discursos sociales,

- d) Lectura de la relación del texto con el contexto,
- e) Lectura de la relación del autor con el texto; y
- f) Lectura del ethos del autor.

En segundo lugar, indagamos aquellos aspectos que hacen a las características del texto: el género discursivo y el marco teórico en el que se apoya.

En tercer lugar, observamos aquellos rasgos que pudieran mostrarnos que los profesores hacían una lectura intensiva, analítica, atenta a la dimensión argumentativa reconociendo:

- a) Lectura del debate social/Quaestio,
- b) Hipótesis/Conclusión,
- c) Marco teórico/ Garantía y
- d) Argumentos /Datos.

En cuarto lugar, buscamos identificar si los docentes hacían una lectura de la dimensión discursiva atendiendo al debate social y a la interdiscursividad presente en el corpus.

En quinto lugar, buscamos identificar si habían podido vincular los conceptos desarrollados en el SIAD: a) Discurso hegemónico, b) Discurso dominante, c) Discurso contrahegemónico, e) Relación entre los discursos sociales, f) Masa sincrónica de textos, g) Interdiscurso y h) Ideología/formaciones discursivas.

Por último, indagamos la apropiación de los elementos propios de la Lingüística crítica: a) análisis sintagmático, b) impersonalización, c) pasivación, d) verbos de procesos materiales/inmateriales, d) sujetos activos y e) sujetos pasivos

La construcción de un comentario académico resultó ser la consigna central del Seminario; propuesta que incluyó la lectura de un breve texto obligatorio y un corpus de textos argumentativos de temática y autores trabajados en el espacio reflexivo del Seminario. La consigna escrita en una hoja que tenía tres post acerca de la Universidad fue la siguiente:

Leer el post de Sergio Revilladay en referencia al texto Educación: ¿Vale la pena ir a la Universidad? (los otros dos no son obligatorios). Hacer un comentario académico en el que se apliquen algunos de los conceptos teóricos trabajados en el Seminario introductorio al Análisis del Discurso (discurso, discurso hegemónico, discurso dominante, formaciones discursivas, ideología, garantía, creencias, análisis sintagmático de los enunciados –según la lingüística crítica-, análisis crítico del discurso, discurso de dominación, discurso de resistencia, etc.)

4.4.1.2 Resultados de la experiencia

En el presente apartado nos ocuparemos de analizar los resultados obtenidos en la prueba de lectura. Tal como señalamos anteriormente se utilizaron como universo de análisis 10 producciones escritas en formato papel realizadas por los docentes participantes del Seminario de Análisis del discurso y, otras 10⁷ producciones escritas en soporte digital por los docentes participantes, realizadas en un laboratorio de medios audiovisuales.

Con el objetivo de posibilitar una reflexión integral se describirán los aspectos más significativos de cada universo analítico para, luego de la interpretación de las lecturas realizadas por cada

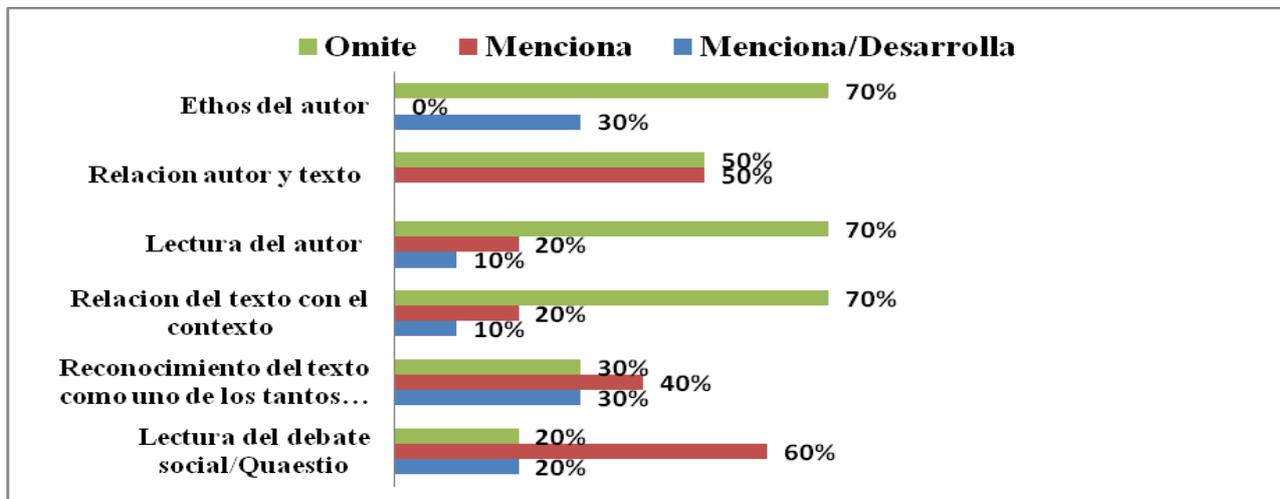
⁷ Para la prueba de lectura se tomaron en cuenta 20 producciones, las entregadas al tiempo de la investigación y análisis de la prueba de lectura. Fuera de fecha un docente entregó una producción que solo fue considerada en su escritura.

uno de ellos, proceder a la comparación entre los resultados obtenidos en la lectura en papel y la lectura en pantalla.

Resultados de la lectura en soporte papel

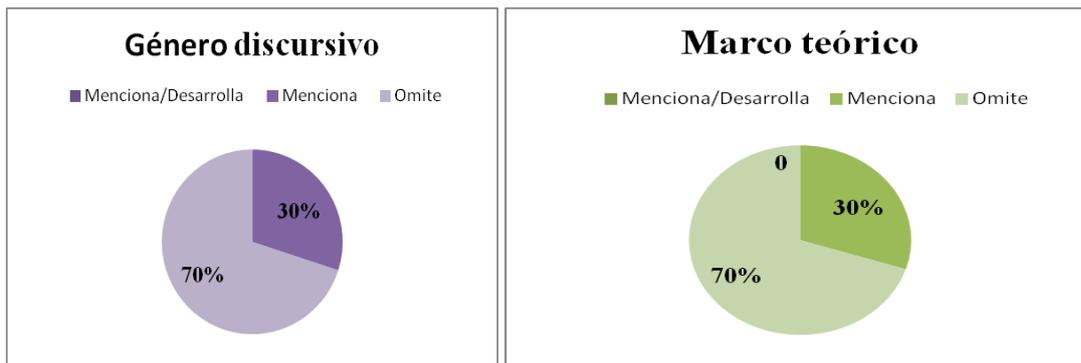
Comenzaremos observando los datos obtenidos de las producciones escritas en soporte papel. En el cuadro que sigue, se muestra qué porcentaje de profesores omite, solo menciona o menciona y desarrolla aspectos referidos a la presentación del texto que comentan:

-LECTURA DE TEXTO EN RELACIÓN CON AUTOR Y CONTEXTO



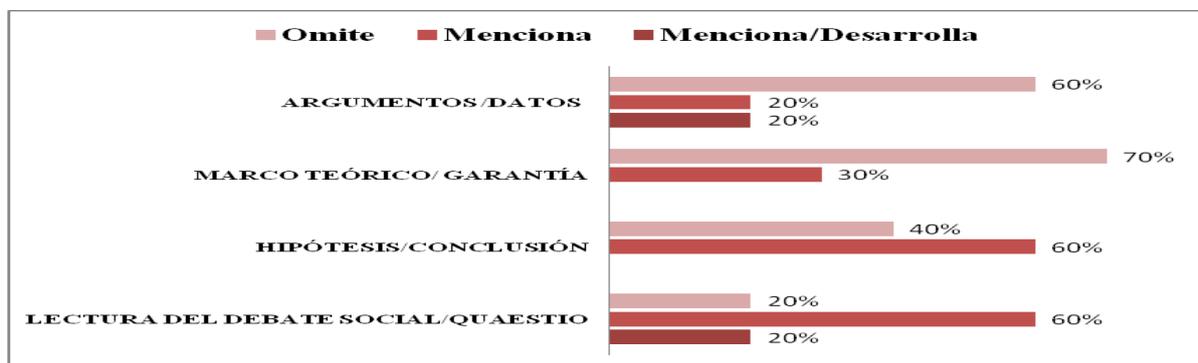
Según este gráfico y los datos relevados, un 70 % de los profesores que realizaron la consigna en formato papel omite en su lectura la relación vinculante entre el texto y su contexto, mientras que el 20 % menciona la relación y logra leer el debate social/quaestio. Solo un 10 % de ellos menciona/developa este aspecto en profundidad. Además ese mismo 70% porcentaje parece no contemplar la figura del autor. Es decir, pierde de vista que el texto fuente es una construcción discursiva de otro, se pega al texto fuente sin delegar la voz, ni caracteriza al autor a partir de su ethos a partir del texto y de los datos disponibles (ethos prediscursivo).

Lo expuesto demuestra la lectura es poco atenta a ubicar contextualmente y discursivamente el texto leído, que se realiza una lectura inmanentista del texto fuente. Solo un 30% de los docentes lee el texto como una práctica discursiva ubicando su género y su relación con un marco teórico de pertenencia. Los porcentajes son coincidentes. Tal como se puede observar en los esquemas circulares que se comparten a continuación, ninguna producción escrita realizada en formato papel, reflejó el desarrollo de estas dos variables de la lectura; un 70 % omite directamente tratar sobre ambas y tan sólo un 30 % las menciona.



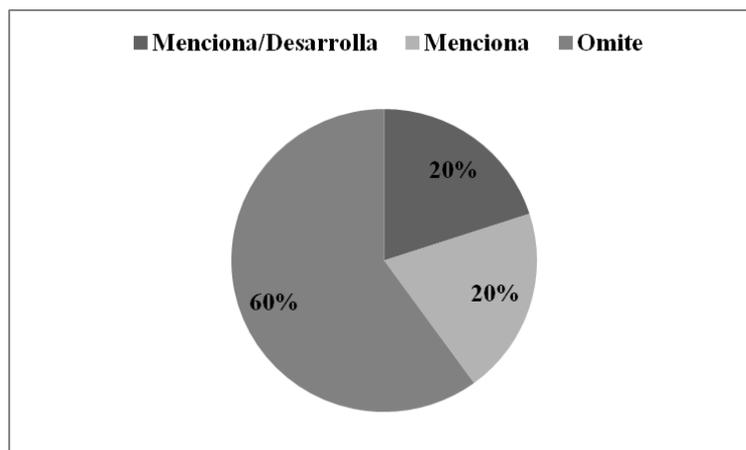
En relación con la lectura que se hizo del texto, se advierte en el gráfico que sigue una coincidencia en cuanto a la mención y desarrollo de los argumentos, pero es un alto porcentaje el que omite hablar de ellos. Solo un 20% de los docentes, analiza la red argumentativa básica en su totalidad. Como ya se ha dicho, son más los que ven el marco teórico y muchos los que distinguen la conclusión a la que el texto fuente pretende llegar y el debate en el que se inscribe pero no desarrollan.

-LECTURA DE LA RED ARGUMENTATIVA DEL AUTOR



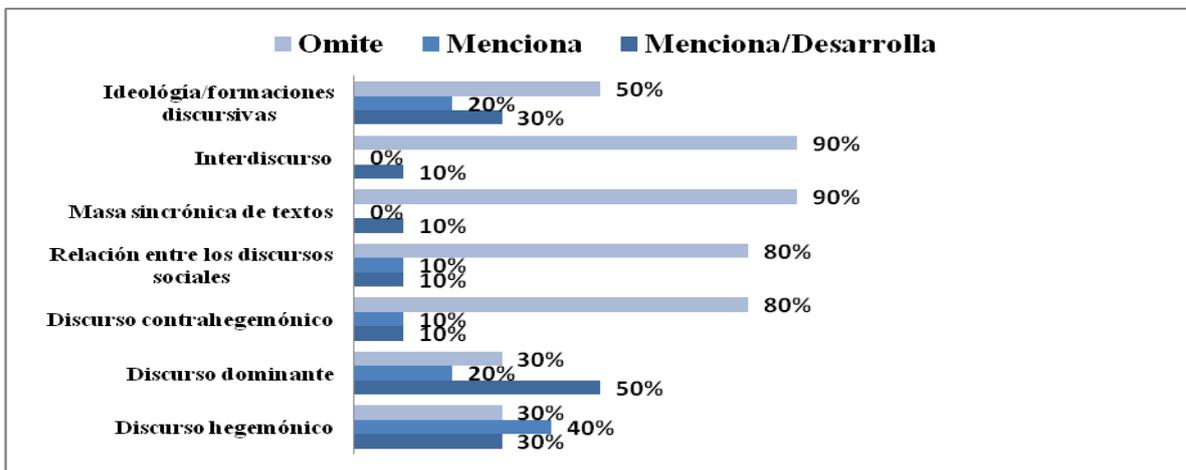
Focalizando el análisis en la variable analítica de la lectura del material que compone el corpus, queda definido y sentenciado en los porcentajes que veremos que el 60 % de los profesores durante el proceso de lectura omitió relacionar el texto dado en la prueba con los textos del corpus que tenía a su disposición y con los que se había trabajado durante el SIAD. Solo un 20 % menciona y desarrolla los vínculos interdiscursivos, ve la red que se establece entre los discursos sociales.

-LECTURA DEL TEXTO EN RELACIÓN CON EL CORPUS



Respecto a la lectura a partir de los conceptos teóricos desarrollados en el Seminario, la mirada reflexiva se sustentará en los índices porcentuales más elevados.

-LECTURA A PARTIR DE LOS CONCEPTOS TEÓRICOS DESARROLLADOS EN EL SEMINARIO



El gráfico muestra que durante la lectura se activaron algunos conceptos que permiten profundizar la interpretación como el de ideología/ formaciones discursivas y discurso dominante mayoritariamente; seguido por el concepto de discurso hegemónico. Los tres lograron ser desarrollados en un porcentaje que alcanzó el 30 % y un poco más en el caso del discurso dominante. Pero el 90 % no atiende a los aspectos relativos a la masa sincrónica de los textos que circulan socialmente y que pueden orientar los distintos posicionamientos discursivos y, tampoco se avocó a leer la interdiscursividad fuera del corpus. El concepto discurso contrahegemónico tampoco fue muy tenido en cuenta.

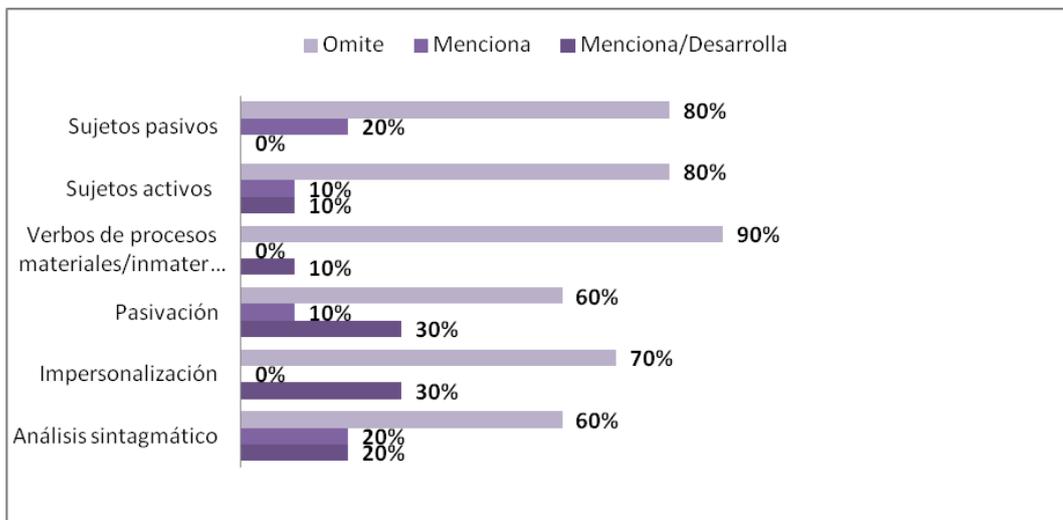
-LINGÜÍSTICA CRÍTICA

Hodge y Kress (citados por Raiter⁸, 2001) identifican a la Lingüística crítica como aquella que:

(...) representa el camino más firme y seguro para comprender el modo en que funciona el lenguaje en la comunicación, en la formación de la conciencia o —conciencias colectivas— de una comunidad y en el cambio histórico de esas conciencias. También nos permite comprender mejor el funcionamiento del lenguaje como instrumento cognitivo —organizador de la realidad— en las mentes individuales.

Partiendo de esta noción del concepto, puede descubrirse en el análisis del gráfico que, si bien un 30% logró interpretar críticamente aspectos como la pasivación y la impersonalización, y en menor medida los fenómenos restantes, los porcentajes más elevados y significativos se han dado en la omisión de los aspectos técnicos que consolidan el discernimiento y el sentido de edificar una lectura crítica con apoyo en lo lingüístico. Lo expuesto indica que estos actores, no han podido materializar una lectura basada en el análisis lingüístico ideológico ni utilizarla como un método de conocimiento de las posiciones discursivas que adoptan los textos.

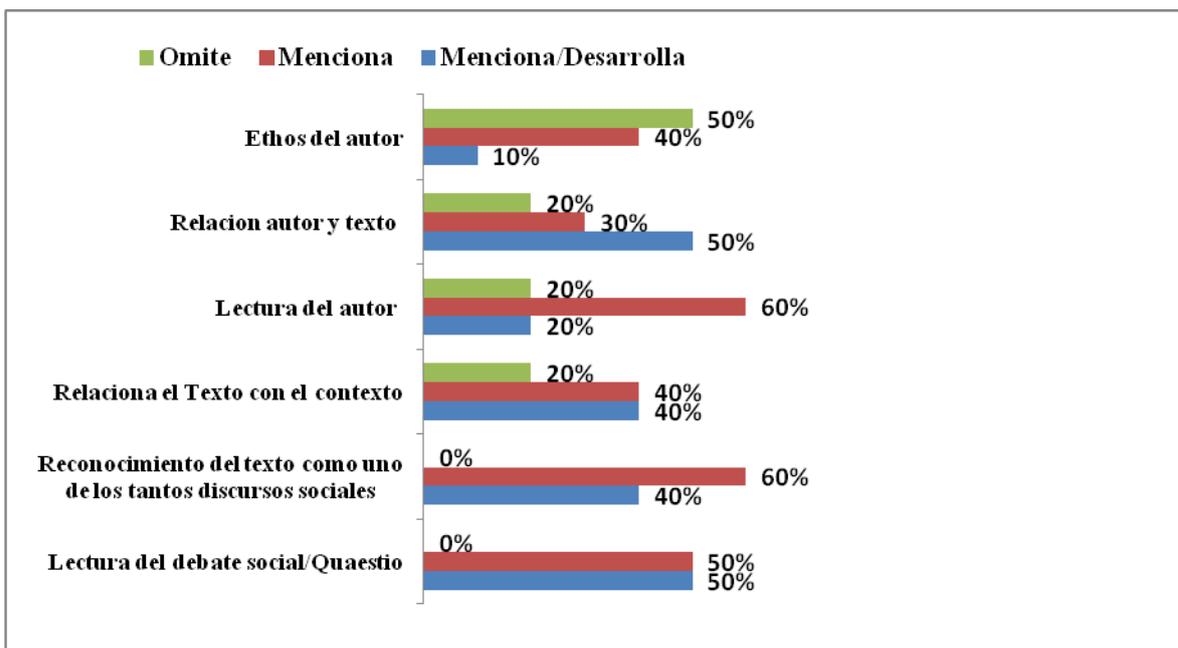
⁸ RAITER, Alejandro. "La lingüística crítica y el estudio del sentido común". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), 2001. pp. 61-71.



Hasta aquí hemos detallado los resultados más significativos de las producciones realizadas por los profesores que eligieron realizar la consigna en formato papel. Es tiempo de analizar entonces, los trabajos resueltos en *pantalla* a fin de individualizar el análisis. Consecutivamente, se profundizará la reflexión en la comparación lógica de ambos formatos resolutivos (papel/pantalla), alternativas democráticas que conformaron las opciones para materializar la concreción de la actividad integradora de los contenidos, desarrollados a lo largo, del Seminario de Análisis del Discurso.

Resultados de la lectura en pantalla

-LECTURA DEL TEXTO EN RELACIÓN CON AUTOR Y CONTEXTO

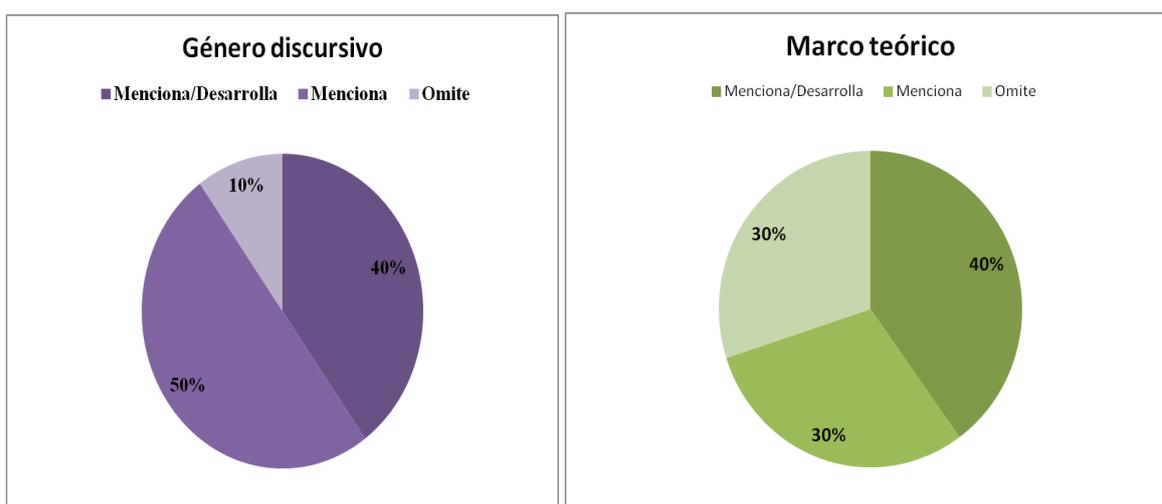


En principio, una mirada global al gráfico permite dar cuenta de porcentajes más significativos para las actitudes de mención y desarrollo de los conceptos. El hecho posibilita dilucidar la existencia de un proceso de lectura reflexivo por parte de quienes participaron de la actividad.

En cuanto a la lectura del debate social, se observa que los porcentajes se dan equilibradamente en un 50% para las opciones antes mencionadas (menciona, menciona/desarrolla). En este grupo no hay omisión en este ítem evaluado, tampoco en el reconocimiento del texto como uno de los tantos discursos sociales. Aquí los guarismos suben en todos los casos.

Si bien, la consecución de la mirada reflexiva a las restantes relaciones confirma que la omisión ha sido baja, los porcentajes se invierten para la noción de ethos del autor. Allí el valor más elevado resulta ser justamente la omisión. Específicamente un 50 % de las construcciones analíticas realizadas en pantalla omitió reconocer, proceso de lectura mediante, el ethos del autor.

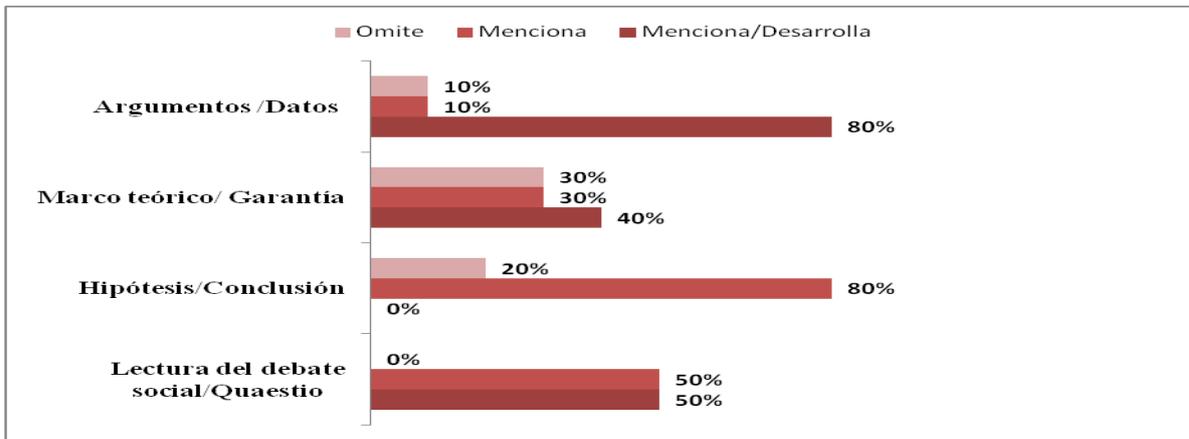
Con respecto a los otros rasgos de presentación del texto, la demostración de reconocimiento de género discursivo y marco teórico de acuerdo a la imagen que acompañamos, los porcentajes son coincidentes.



El 40 % de los docentes logró promover y evidenciar las nociones de género discursivo y marco teórico. Nuevamente y a modo de comparación, los gráficos reflejan que en menor porcentaje omiten. Y omiten más en el caso de leer la base teórica de los textos. En la variable “marco teórico”, el valor alcanza un 30%. Ineludible es continuar con el análisis de las variables, sin corroborar aquello que la totalidad de las matrices gráficas reflejan: los valores más significativos se advierten en las acciones de “mención y desarrollo”.

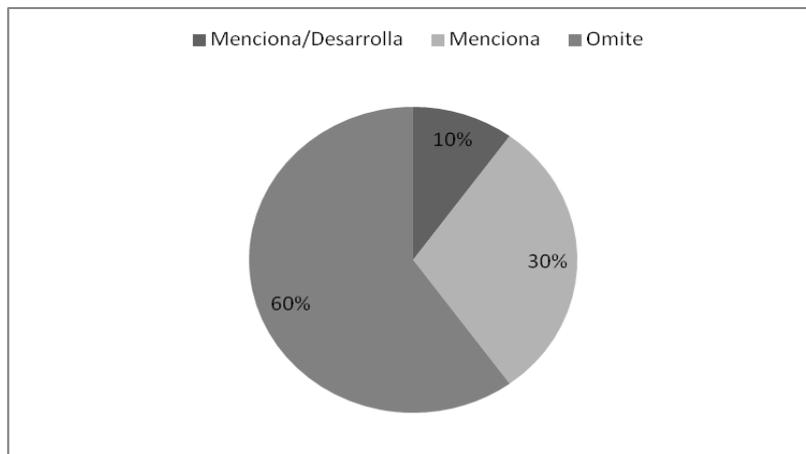
-LECTURA DE LA RED ARGUMENTATIVA DEL AUTOR

Coincidentemente con lo anteriormente destacado, el análisis de la red argumentativa del autor, en las producciones realizadas por los profesores que resolvieron la consigna en pantalla, da cuenta del predominio de la referencia y exposición de argumentos e hipótesis. Consecuencia específica de un proceso de lectura introspectivo que logró sustentar la construcción de la tarea y todos superan el 40% alcanzando niveles más que estimables al tocar el 80%.



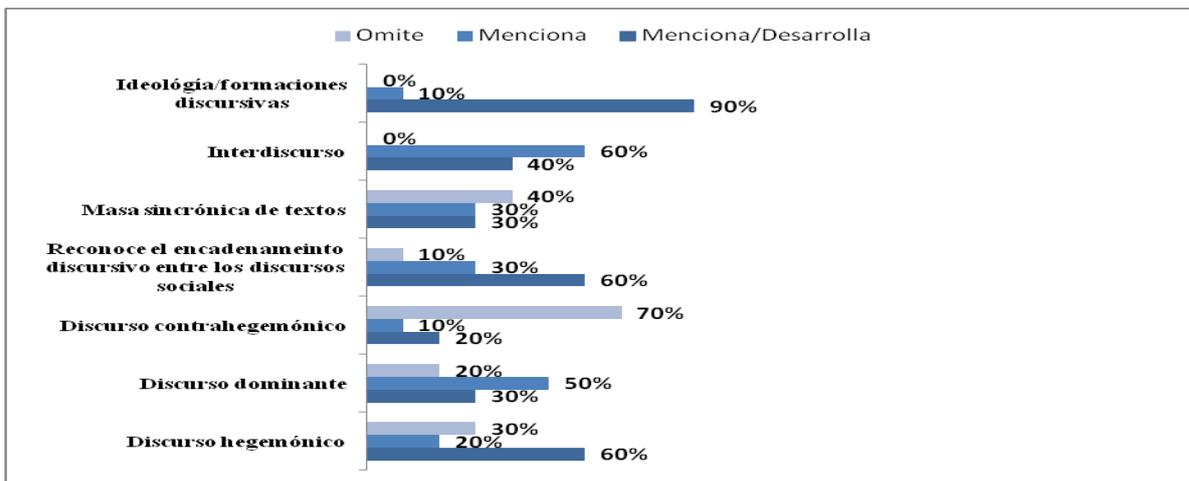
-LECTURA DEL TEXTO EN RELACIÓN CON EL CORPUS

Veamos ahora qué sucede con las producciones de estos docentes y la apropiación del corpus de lectura propuesto por la cátedra con el objetivo de sustentar el proceso de lectura y afianzar la concreción de la consigna. Visualicemos el gráfico que se comparte a continuación:



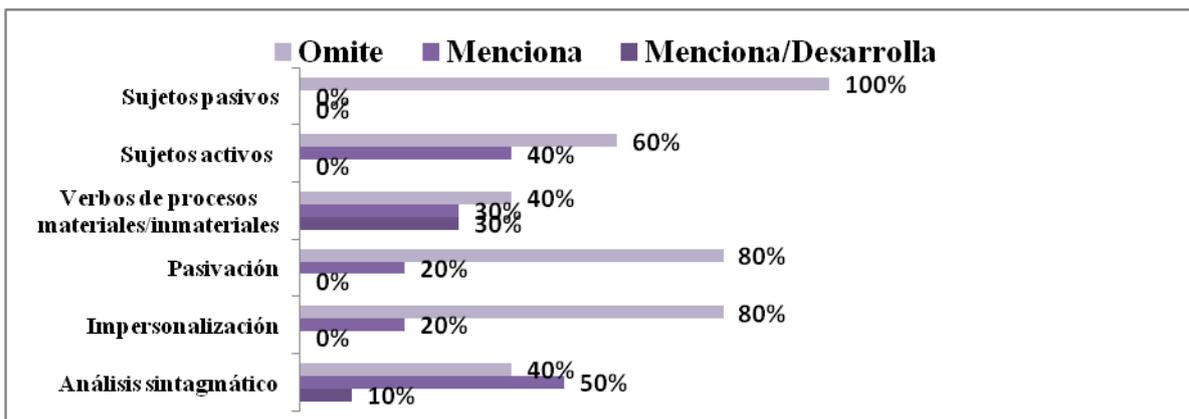
Paradójicamente, sorprende de acuerdo a las variables analizadas anteriormente, que el porcentaje de omisión de la lectura en relación con el corpus representa el valor más alto. Un 60 % de los profesores omitió referirse al material bibliográfico seleccionado. Mientras que un 30 % sólo logra mencionarlo y un 10 % además de mencionarlo, lo desarrolla. Estos valores evidencian que la producción final lograda por los docentes, no consigue evidenciar un proceso de lectura integral que condense y complejiza la totalidad de los contenidos y discursos puestos en juego en el Seminario de Análisis del Discurso.

- LECTURA A PARTIR DE LOS CONCEPTOS TEÓRICOS DESARROLLADOS EN EL SEMINARIO



A partir de los resultados que arroja este gráfico, podemos decir que, en todas las variables de análisis se han alcanzado mejores resultados; en la lectura en pantalla aparecen trabajados aquellos temas que no aparecían en el grupo anterior. Se habla de *masa sincrónica* y de *discurso contrahegemónico* algo más que en papel. En cuanto al *reconocimiento del encadenamiento discursivo entre los discursos sociales*, han logrado un 60% para mencionar y desarrollar el mismo, frente a un porcentaje muy bajo (10%) de omisión de éste y un 30% mencionó. Lo referente al *Interdiscurso* permite observar que los porcentajes se reparten entre la mención y mención/desarrollo, 40% y 60% respectivamente; han aplicado este concepto y es por eso que no arroja el gráfico, omisión posible. La *ideología/formaciones discursivas* también ha sido mencionado en un 10%, frente mención/desarrollo que ha arrojado un 90%.

-LINGÜÍSTICA CRÍTICA



Para el caso analítico de la variable lingüística crítica, el esquema que se comparte a continuación evidencia que los porcentajes mayores se dan en la omisión de estos componentes, van desde un 40 a 100%. En cuanto a la mención, dichos porcentajes van desde 20 a 40%. El desarrollo de estos aspectos se mantiene bajo. Se detecta en este gráfico que los conceptos de la lingüística crítica, no han sido aplicados, a pesar de que disponían de material online para poder visualizar en todo el desarrollo de la actividad y está presente el concepto de análisis sintagmático.

Análisis comparativo entre los resultados obtenidos a partir de las producciones escritas en papel y pantalla

Tal como se indicó más arriba, el presente apartado se propone dar cuenta de los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo de las variables sometidas a consideración tanto en el caso de las producciones escritas en formato papel como en pantalla. La comparación se hará en base a la variable más importante que a nuestro entender es *menciona y desarrolla*.

	x	Menciona/Desarrolla	
		PANTALLA	PAPEL
Lectura del texto/ discurso			
Lectura del debate social/Quaestio		50%	20%
Reconocimiento del texto como uno de los tantos discursos sociales		40%	30%
Relaciona el Texto con el contexto		40%	10%
Lectura del autor		20%	10%
Relacion autor y texto		50%	0%
Ethos del autor		10%	30%
Género discursivo		40%	0%
Marco teórico		40%	0%
Lectura de la red argumentativa del autor			
Lectura del debate social/Quaestio		50%	20%
Hipótesis/Conclusión		0%	0%
Marco teórico/ Garantía		40%	0%
Argumentos /Datos		80%	20%
Lectura del texto en relación con el corpus		10%	20%
Lectura a partir de los conceptos teóricos desarrollados en el Seminario			
Discurso hegemónico		60%	30%
Discurso dominante		30%	50%
Discurso contrahegemónico		20%	10%
Reconoce el encadenamiento discursivo entre los discursos sociales		60%	10%
Masa sincrónica de textos		30%	10%
Interdiscurso		40%	10%
Ideología/formaciones discursivas		90%	30%
Lingüística crítica			
Análisis sintagmático		10%	20%
Impersonalización		0%	30%
Pasivación		0%	30%
Verbos de procesos materiales/inmateriales		30%	10%
Sujetos activos		0%	10%
Sujetos pasivos		0%	0%

En consonancia con esto, la variable *lectura del debate social / quaestio* presenta un 50% en la categoría *menciona / desarrolla* en formato *pantalla* mientras que la cifra se reduce al 20% cuando se trata del formato *papel*.

En cuanto a la variable *reconocimiento del texto como uno de los tantos discursos sociales*, el porcentaje obtenido por las producciones *en pantalla* en la categoría *menciona / desarrolla* duplica, con un 40%, los valores obtenidos en la misma categoría por la variante *papel* (30%).

Con respecto a la *relación del texto con el contexto*, puede señalarse que existe una continuidad de la tendencia que se desprende de las comparaciones anteriores. Así, una vez más, los trabajos realizados *en pantalla* superan ampliamente a los elaborados en papel en la categoría *menciona / desarrolla*, 40% y 10%, respectivamente. Cuando se trata de analizar la variable *lectura del autor*, los trabajos realizados *en pantalla* vuelven a ubicarse por encima de los elaborados en papel, 20 y 10% respectivamente.

En lo concerniente a la variable *relación autor y texto*, se observa que ninguna de las producciones escritas en formato papel *menciona / desarrolla* este ítem, solo mencionan. En pantalla se alcanzó un *menciona- desarrolla* del 50%.

Para finalizar con el primer eje analítico, se observa que en un 30% de las producciones *en papel* se *menciona y desarrolla* el *ethos del autor*, porcentaje que desciende al 10% en el caso de los textos escritos *en pantalla*.

A modo de cierre de este eje analítico, puede decirse que, tal como se indicó más arriba, es notorio el predominio de la categoría *menciona / desarrolla* en aquellas unidades de análisis constituidas por producciones elaboradas *en pantalla*. Como conjetura, esta diferencia con respecto a los trabajos elaborados *en papel* puede atribuirse al hecho de que, según se indicó al comienzo del presente informe, los docentes que trabajaron en computadora tuvieron acceso a un PREZI con información útil para el desarrollo de los ítems propuestos para el análisis del eje aquí analizado a partir de la activación de la memoria a mediano plazo. Esto permitiría aventurar, entonces, que las nuevas tecnologías impactan sobre las estrategias de lectura.

Con respecto a los últimos aspectos relacionados con la presentación del texto que se comenta, lectura del género discursivo y marco teórico, en pantalla llegaron al 40% y en papel llegaron al 30% solo como mención.

Con respecto a la lectura de la red argumentativa del autor, en papel solo un 20% logró armar toda la red. En pantalla llegaron a un 40% considerando en total el reconocimiento de la *quaestio*, la hipótesis, lectura de datos y desarrollo del marco teórico o garantía. Y en la lectura de los datos alcanzaron un 80%.

En la variable *lectura del texto en relación con el corpus*, se constata que el porcentaje obtenido en la categoría *menciona / desarrolla* es mayor para las producciones *en papel* alcanzan el 20% y 10 % para la lectura en papel.

En la lectura a partir de los conceptos teóricos desarrollados en el seminario en papel se desarrolló en un 30% en los ítems, ideología y hegemónico. Con excepción del discurso dominante que llega al 50%, los otros ítems presentan guarismos por debajo. En pantalla, se superó el porcentaje alcanzado en esos ítems en papel y aparecieron guarismos interesantes al tratar el interdiscurso, la masa sincrónica y el encadenamiento discursivo. Solo se obtuvo menor porcentaje en relación con el discurso dominante. Consideramos que hay al respecto algún problema con la diferenciación entre discurso hegemónico y discurso dominante.

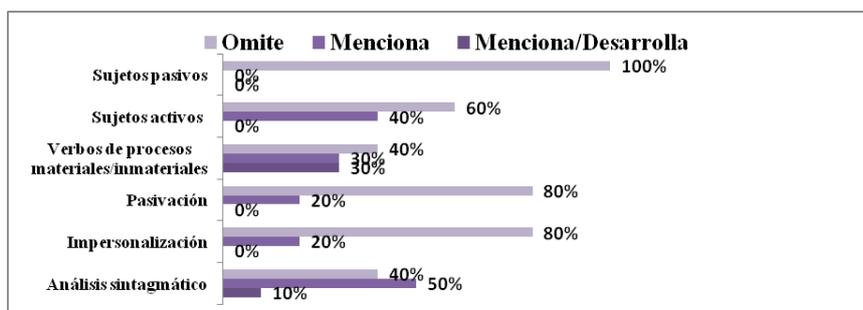
La evaluación de los resultados atinentes a este eje analítico arroja un grado más elevado de aplicación de la teoría en el caso de las producciones *en pantalla* que en las elaboraciones *en papel*.

Esto parece confirmar la conjetura, arriba mencionada, de que las nuevas tecnologías impactan en las prácticas de lectura ya que, aunque ambos grupos –esto es, quienes trabajaron *en*

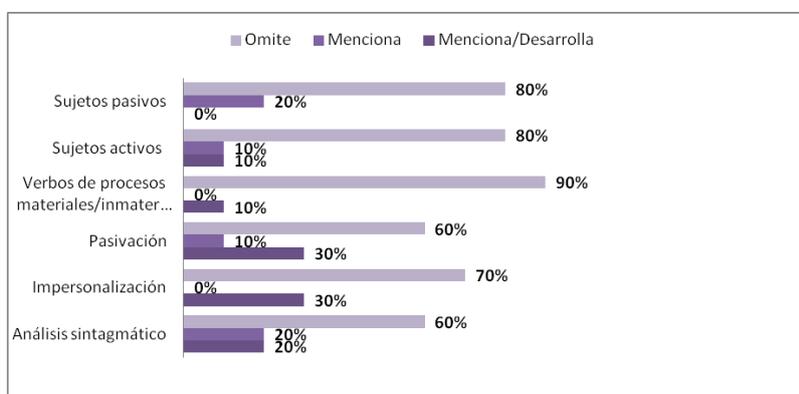
pantalla y quienes lo hicieron *en papel*- disponían del mismo material de consulta, fueron los que optaron por trabajar en computadora quienes construyeron los análisis con mayor rigor conceptual.

Con respecto a los aspectos aportados por la lingüística crítica a la lectura, se ve que son *mencionados y desarrollados* en mayor medida en los textos escritos *en papel* que en aquellos redactados *en pantalla*. De esta manera, variables como *impersonalización, pasivación y sujetos pasivos* son apenas mencionadas en los textos escritos *en pantalla*, mientras que, en los textos *en papel*, también son desarrolladas. Mas allá de los datos, los lectores de pantalla parecieron entender en mayor medida de que se trataba el análisis sintagmático.

Pantalla



Papel



Una posible explicación de esta diferencia podría residir en el hecho de que quienes trabajaron con la metodología *en pantalla* priorizaron otros aspectos del análisis al disponer de una fuente de consulta instantánea como es la red, mientras que, para quienes escribieron *en papel*, el proceso de consulta de los conceptos teóricos pudo haberles resultado más trabajoso por lo que optaron por abocarse más a un análisis enmarcado dentro de la *lingüística crítica*, en lugar de apuntar a una mayor amplitud analítica.

Sin embargo, vale destacar que tales apreciaciones son meramente conjeturales en tanto no es posible saber fehacientemente si los docentes que trabajaron en computadora accedieron a internet en busca de información para respaldar su análisis del texto propuesto por la consigna.

4.4.2 Encuesta de lectura (ver anexo III y IV)

Después del seminario diseñamos una encuesta para los docentes que habían participado en el SIAD con dos propósitos. Por un lado, constituir una instancia metarreflexiva como forma de revisar la lectura y escritura realizada; y como forma de evaluar la apropiación de la teoría vista en el seminario (ver https://docs.google.com/forms/d/1VpdkoKtWvVWqfabshy7_8hY8riczToOfPVf50Y0jgOU/edit?usp=sharing)

El corpus estaba compuesto por 4 textos principales:

- a) Clarín.com . Opinión, 08/03/16-Nuestra universidad desperdicia recursos-Debate-
Alieto Aldo Guadagni
- b) *Educación: ¿Vale la pena ir a la universidad?-Muchos expertos consideran que el título es "irrelevante" a la hora de conseguir empleo-Luciana Vázquez-PARA LA NACION*
VIERNES 18 DE MARZO DE 2016
- c) *Educación: más demagogia y populismo-Tras el falso concepto de gratuidad y de ingreso irrestricto a la universidad se esconde la decisión de seguir nivelando para abajo y condicionar al nuevo gobierno-VIERNES 06 DE NOVIEMBRE DE 2015*
- d) *Un comentario de facebook de Javier Emmanuel Perez-Sobre "Nuestra universidad desperdicia recursos"*

Y 31 comentarios de posteos.

1. Leandro Román
2. martin gomez
3. Patsy Will
4. Cacho Cachito
5. Daniel Calderini
6. Jorge Alfredo Roetti
7. Beatriz Gimenez
8. Sebastián Cabrera
9. Pablo Orlandi
10. Blanca Zanon
11. alberto gutierrez
12. Patsy Will
13. Luis Muller
14. Sebastián Cabrera
15. RodArgentina2
16. dario90
17. diomedestididax
18. @diomedestididax
19. marcelamayor
20. politikon
21. salvia_ronchi
22. Monckton
23. tano488
24. sergiorevilladay
25. eugenievich1
26. sergiorevilladay
27. juan_rivadeneir
28. JackBauerDuels
29. ProyectoGadorcha
30. JackBauerDuels
31. inesita_paz

4.4.3 Resultados de la encuesta sobre la prueba de lectura y escritura (ver anexo N° II)

En relación con el primer interrogante acerca de la edad de nuestros docentes que se ubican mayoritariamente en un 62% entre 25 y 35 años, una primera observación permite identificar que aproximadamente la mayoría de ellos pertenece al grupo de personas que pudiéramos identificar como nativos digitales. Mientras que solo casi un 40% se inscribe entre los profesores que serían considerados como inmigrantes digitales y que son en este grupo (con excepción de 3 de ellos que no son docentes de letras), los profesores con mayor experiencia en la materia.

Este dato se podría comparar con los resultados que surgen en la encuesta en la pregunta 5 al momento de preguntarles a los profesores sobre su formación en TICS dichos datos muestran que un 50% se ha formado y el otro 50% no se ha formado en TICS. Seguramente porque un gran número al ser nativos no necesitan formación o porque no consideran formación a la capacitación en una materia que ya dominan. Igualmente tendríamos que considerar que al menos hay un pequeño grupo que la ha necesitado pero no la ha declarado.

En la pregunta 2, que alude a la formación, se pone en evidencia que solo el 33.3 % tienen estudios de posgrado completos. Dominan entre ellos las maestrías y los doctorados. Este dato se puede unir a otro que surge en la pregunta de indagar sobre la formación de grado. Dichos guarismos plantean la presencia de un 60% aproximadamente de docentes que tienen una formación en letras mientras que un 40 proviene de otras disciplinas que no son de lengua.

En cuanto al desempeño laboral, la totalidad de los encuestados trabaja en pre-grado, por lo tanto, todos son docentes universitarios. De ese 100%, el 33.3% se desempeña, además, en carreras de grado. Un porcentaje mayor a este, 52.3%, es docente también en el nivel secundario. Finalmente, el 14.4% restante ejerce la docencia en el nivel terciario. No hay docentes de posgrado.

Ante la pregunta sobre cuántos textos del corpus leyó compuesto por 4 textos principales y 31 comentarios. La gran mayoría después de dos meses de trabajo con el corpus afirmó haber leído entre 4 y 6. Solo uno leyó 9 textos. Sin embargo todos afirman haber leído los textos principales y una gran mayoría afirma haber leído los textos del comentario. Todos acordaron salvo excepciones que las consignas eran facilitadoras y que el corpus era sencillo.

En lo que hace a las preguntas del proceso de relectura, solo el 47 % afirmó haber releído, y la mayoría volvió a consultar algún fragmento.

La mayoría afirmó haber considerado el contexto, haber reconocido los problemas (al decir de algunos, se venían solos a la mente). Fue fácil para ellos considerar a los actores y las ideologías en pugnas antes de comenzar a escribir y consideraron el género discursivo, sin embargo, nada de esto fue así en el 100% de los casos. La mayoría tampoco identificó en el escrito que hicieron, el texto leído como comentario de post en una red periodística. La mayoría afirma haber reconocido el marco teórico que sostenían las argumentaciones, el dialogismo que establecía con otros textos, vinculó el texto con el contexto debido a la temática tan actual, y también vincularon con el autor, aunque era un autor medianamente desconocido, posteador consuetudinario, y también vieron su ethos de catedrático porteño un tanto irónico. Dicen haber reconocido la red argumentativa. Reconocieron impersonalizaciones, pasivaciones en un 60 %, de sujetos activos un poco más, pero nada de los conceptos aportados por la lingüística crítica al análisis sintagmático. No todo fue así para la mayoría.

Con respecto al trabajo en pantalla, todos afirman que la consigna y el prezzi les facilitó la comprensión y que de no estar la presentación del contexto, la ley u otro tipo de información

faltante en pantalla la hubieran buscado igual, pero cuando se les preguntó si habrían analizado las redes sociales para ver lo que decía la gente común dijeron que no lo habían hecho porque la consigna no lo solicitaba o porque para ellos esa información era conocida o no tenía valor. Lo mismo dijeron cuando se les preguntó por si habían consultado otra página de internet para completar la lectura de los hechos, el 66 % no lo hizo. Si hubieran revisado, hubieran sabido quién era el autor del comentario, su tipo de formación, etc. Todos consideraron haber entendido el texto y haber atendido a todas las cuestiones del análisis crítico. Nos llamó particularmente la atención la negación a leer la opinión de la gente común y también por momentos a leer los textos del corpus por conocidos.

4.4.4 Conclusiones sobre la lectura

Algunas conclusiones preliminares, a partir de los resultados obtenidos, indicarían que los docentes hacen una lectura más inmanentista que discursiva. Aún cuando los lectores de pantalla hicieron una mejor lectura, tenemos que considerar que un 50% de los docentes no atienden a la interdiscursividad propia de los textos, dejan de lado al autor y al contexto, son indiferentes a las redes que tejen los discursos y desestiman la madeja de los discursos sociales como productores de lecturas. Su lectura, por momentos novata en el ámbito académico, es analítica del texto fuente, pero no es una lectura intensiva que se atenga a lo no dicho, que en parte depende de esas redes invisibles que desconsideran. La suya es una lectura extensiva, un escaneo rápido de los textos. Leen como quien lee para cumplir con una consigna. Al decir de Arnoux es una lectura pragmática que no los muestra con un espíritu inquisidor, de investigadores, ni con una actitud intelectual. Solo hacen lo justo y necesario (con excepción de un 20% que parece estar en todo). Por lo demás no parecen atender a conceptos y categorías que ellos mismos tienen que enseñar en el aula como el ethos y el concepto de debates sociales. Se advierte una mejora en el análisis de las redes argumentativas en relación con los primeros trabajos de formación (SIA), aunque son todavía bastante incompletos, un gran número puede armar ahora una red coherente.

Podría pensarse que a los docentes no les alcanzó el tiempo para hacer una lectura más “integral”, pero lo cierto es que nuestros alumnos hacen lecturas integrales para sus exámenes en dos horas. Nosotros no pusimos plazos e incluso algunos continuaron el trabajo en sus casas y con peores rendimientos. Tampoco puede aducirse que el género “comentario académico” es un género laxo. La lectura académica, tal como lo hemos descrito, es una lectura en profundidad, crítica, atenta a las argumentaciones y a la teoría. No hay aquí un oxímoron. Lo laxo era la estructura para la escritura. Si bien se indicó considerar en la lectura algunos aspectos de la teoría desarrollada en los seminarios, esos ítems abordados debían ser en profundidad.

Desde otro punto de vista, mientras la lectura en pantalla fue más eficiente en algunos aspectos, la lectura en papel fue más profunda en relación con el corpus y las cuestiones lingüísticas. Una primera justificación a esa diferencia podría ser que entre los lectores en papel estaban los más experimentados y los profesores con más antigüedad en la materia. Sin embargo, pese a estas condiciones, tampoco ellos activaron la memoria a mediano plazo ni nada de lo dicho sobre el contexto y el debate social durante el seminario. En otras palabras, también su práctica lectora es también una experiencia inmanentista que considera que el papel lo dice todo. Su rendimiento hace evidente la misma representación que tiene la mayoría, los textos son unidades autónomas, autogestadas y monológicas. Les cuesta ver el entrecruzamiento de voces, las continuidades y las “disidencias”, escasamente advierten en los escritos sociales las peleas entre el discurso hegemónico y el contrahegemónico.

4.4.5 Resultados de la prueba de escritura

Con el objetivo de relevar los resultados de la escritura del comentario académico y continuar nuestra indagación sobre cómo escriben los docentes académicamente ya sea en pantalla o en papel, desagregamos el corpus de trabajos realizados por los profesores (21 en total) en tres subgrupos. Por una parte, agrupamos las producciones que se realizaron en pantalla in situ, por otra parte centralizamos las producciones en papel in situ y en un tercer subgrupo congregamos producciones en pantalla realizadas en forma domiciliaria.

Las variables observadas fueron en primer término, generales, esto es: si el comentario llevaba título o encabezado, si se hacía mención al texto de origen, si se había podido construir un texto autónomo, si se respetaba la consigna o plan textual, si el trabajo estaba completo y si daba cuenta de una estructura argumentativa básica (hipótesis, datos o argumentos).

En segundo término, observamos un grupo de variables que daban cuenta de la densidad teórica de las producciones escriturales de los docentes, es decir: prestamos atención a si los profesores utilizaban un registro académico, mencionaban conceptos teóricos, si desarrollaban esos conceptos mencionados y si hacían referencia a los autores de esos conceptos.

En tercer lugar reparamos en una serie de variables relacionadas con la textura de las producciones, vale decir fijamos nuestra atención en si los trabajos de los docentes utilizaban adecuadamente la puntuación, la ortografía y la sintaxis académica, si se evidenciaba en sus escritos una idea de párrafo y si sus textos resultaban adecuadamente cohesionados.

Por último, y solo para el caso de los textos en papel observamos otras dos variables, la presentación y la lecturabilidad/legibilidad.

En el cuadro que sigue se expresa en porcentajes lo observado. El SÍ hace mención a la presencia o al uso adecuado y el NO a la ausencia o al uso inadecuado

PAPEL		DOMICILIARIOS		VIRTUAL		VARIABLES GENERALES
NO	SI	NO	SI	NO	SI	
44,44	55,56	66,67	33,33	88,89	11,11	Título o encabezado
33,33	66,67	66,67	33,33	44,44	55,56	Mención del texto origen
11,11	88,89	33,33	66,67	55,56	44,44	Construcción de texto autónomo
22,22	77,78	33,33	66,67	55,56	44,44	Respeto consigna/plan textual
33,33	66,67	0,00	100,00	44,44	55,56	Trabajo completo
44,44	66,67	66,67	33,33	33,33	66,67	Estructura argumentativa básica (introducción, argumentos, conclusión)

NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	DENSIDAD TEÓRICA
22,22	77,78	0,00	100,00	22,22	77,78	Utiliza registro académico
22,22	77,78	33,33	66,67	22,22	77,78	Hace mención de conceptos
66,67	33,33	66,67	33,33	77,78	22,22	Desarrolla conceptos
11,11	88,89	100,00	0,00	77,78	22,22	Menciona autores

NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	TEXTURA
----	----	----	----	----	----	---------

44,44	55,56	0,00	100,00	11,11	88,89	Puntuación
0,00	100,00	0,00	100,00	11,11	88,89	Ortografía
22,22	77,78	0,00	100,00	33,33	66,67	Sintaxis académica
22,22	77,78	0,00	100,00	44,44	55,56	Idea de párrafo
22,22	77,78	0,00	100,00	44,44	55,56	Cohesión

44,44	55,56					Presentación
33,33	66,67					Legibilidad/lecturabilidad

Luego de haber analizado el cuadro anterior señalamos lo siguiente:

La colocación del **título** es un problema que se presenta en todas las variantes de presentación de los informes. Comparativamente, es en la modalidad digital en la cual se da el mayor porcentaje de inadecuación general. Es llamativo el caso de la no inclusión de un **encabezado o título**: el 88,8 % de los docentes no tiene en cuenta los paratextos en la modalidad virtual, en domicilio la inadecuación es de un 66.6 % y en papel, 44.4%.

La **mención del texto de origen** en la modalidad papel obtuvo un 66.6 % de efectividad, mientras que en digital 55.5% y en domicilio sólo 33.3%.

La **construcción de un texto autónomo** adecuado en su totalidad no se alcanzó en ninguna de las tres formas. El mayor porcentaje de adecuación se logró en el tipo de escritura en papel, fue notablemente superior en esa modalidad, alcanzando un 88,8 %. El porcentaje en escritura digital en domicilio fue del 66,6 % y solo un 44.4% adecuado en modo virtual.

La misma observación puede hacerse en relación a **respetar la consigna/plan textual**. Los porcentajes de inadecuación son mayores en los textos virtuales con un 55.5%, le siguen un 33.3% en domicilio y sólo un 22.2% en papel.

Es de hacer notar que **completar el trabajo** resultó dificultoso cuando se trata de los trabajos in situ, ya que solo los domiciliarios lo pudieron realizar en forma total.

En cuanto a la **estructura argumentativa básica** llama la atención que los que mayores dificultades presentaron fueran los trabajos realizados en forma domiciliaria, ya que la disposición del tiempo podría hacer suponer un mayor detalle en la revisión y corrección. Sin embargo solo el 33,33 % de los docentes que trabajó en domicilio logró estructurar argumentativamente su comentario académico mientras que el 66,6 % tanto de los que trabajaron virtualmente como en papel alcanzaron el objetivo.

En cuanto a la densidad teórica la **utilización del registro académico** y la **mención de conceptos**, no presentan mayores complicaciones para la escritura de los comentarios, en ninguna de sus variantes de presentación. Sin embargo el **desarrollo de los conceptos** es muy bajo y la **mención de autores**, salvo en la presentación en papel, ha presentado una bajísima performance. **El mayor porcentaje de inadecuación de toda la muestra es en domicilio: ningún texto alcanza la densidad teórica adecuada para el comentario académico solicitado (registro, mención y desarrollo de conceptos, mención de autores).**

La **utilización de registro académico** es completa en los textos domiciliarios, en tanto que en papel y digitales adquiere un 77.7% de adecuación.

Se **hace mención de conceptos** en los tres modos de escritura, (77.7% virtual y papel, 66.6% en domicilio).

Desarrolla conceptos solamente un 22.2% virtual y apenas un 33.3 % los escritos en papel y domiciliarios.

Menciona autores un 88.8 % de los trabajos manuscritos, mientras que únicamente lo hace el 22.2% en los trabajos digitales y ninguno de los trabajos realizados en domicilio.

En cuanto a la textura, en papel resultó adecuada. En papel solo la puntuación presenta inconvenientes.

La textura de los trabajos realizados de modo domiciliario fue adecuada en un 100% en todos los ítems observados.

La textura de los trabajos presentados en papel resultó adecuada en un 100% en ortografía y en más de un 70% en sintaxis académica, idea de párrafo y cohesión. El mayor porcentaje de inadecuación se presentó en **puntuación**.

La textura en los trabajos en pantalla fue adecuada en un 88,8 % en puntuación y ortografía, en un 66.6% en sintaxis académica y en un 55,5% en idea de párrafo y cohesión.

Los aspectos de adecuación en la presentación (66%) y **lecturabilidad** (40%) de los textos producidos en papel permiten pensar en textos legibles, planificados o versiones definitivas adecuados a la situación comunicativa sólo en aproximadamente un 50%. En tanto que el resto solamente alcanza el nivel de pre borradores o borradores que no logran ser adecuados a la situación comunicativa.

4.4.6 Algunas conclusiones sobre la prueba de escritura

En relación con los escritos digitales domiciliarios podemos decir que en su totalidad están completos, y es adecuado su nivel de textura y de registro académico puesto que la textura se complementa en la etapa del proceso de revisión de la escritura, se podría pensar que la adecuación que logran los textos en esos ítems se origina en el factor temporal que permite considerar los pormenores de estos aspectos. Esto nos lleva a pensar que no puede considerarse un olvido que casi un 67 % de los trabajos carecieran de título o encabezado.

Por otra parte, la **inadecuación total en la densidad teórica, la omisión de autores** y el poco desarrollo de conceptos tal vez conlleve una falsa representación sobre la escritura académica. Se puede pensar que es durante el proceso de producción y planificación de ideas cuando se presentan las dificultades, hecho que da cuenta del escaso dominio en la construcción de un enunciador académico. Tal vez habría que preguntarse si la muestra es suficientemente representativa como para concluir taxativamente en el déficit observado en el desarrollo de la estructura argumentativa. Es probable que esto se deba a que los comentarios académicos realizados en esa modalidad domiciliaria son muy escasos (sólo tres)

En relación con los escritos en papel presenciales notamos que la mayor dificultad de estos textos se encuentra entre las variables de **densidad teórica** ya que no hay desarrollo de los conceptos en un 66%, aunque sí hay mención de conceptos y de autores, por eso no pareciera que ese dato sea muestra de indiferencia sobre el aspecto teórico.

Entre las dificultades que superan el 40% de inadecuación en estas producciones se observan la presentación y legibilidad de los textos. Aquí sí podría hablarse de una despreocupación sobre este aspecto textual que demuestra la no ocurrencia del pasaje de “prosa de escritor” a “prosa de lector” (Flower 1979). Los docentes no parecen tener en cuenta estos aspectos al pensar en la comprensión que pueda alcanzar el lector. Al mismo tiempo, la textura sí se atiende, si

observamos una adecuación del 100% en ortografía y de más del 70% en sintaxis académica, idea de párrafo y cohesión. Esto nos permite ver que los docentes centran la etapa de revisión de los escritos en la corrección gramatical y textual, a pesar de no atender a la lecturabilidad y presentación, aspectos tal vez desconocidos como relevantes por los profesores.

Por lo demás, son bajos los porcentajes de inadecuación en general (son los más bajos de la muestra).

En relación con los escritos digitales, podemos decir que son los de mayores porcentajes de inadecuación en las variables generales.

Puede pensarse que no hay una destreza en el manejo de esta modalidad, por ejemplo, no utilizan las herramientas que tienen a su disposición, aunque en un mínimo porcentaje, por ejemplo el 10% de los textos manifiesta disortografía, a pesar de la disponibilidad de las herramientas de gramática y ortografía.

De la misma forma, un 88% no dispuso de un encabezado para el texto académico solicitado.

Por otra parte, la consigna pedida no es respetada en más del 50%. No habría planificación adecuada a la situación comunicativa.

En resumen se podría decir que el desarrollo de los comentarios en forma virtual es el que mayores inconvenientes le ha ocasionado a los docentes. Se podría colegir que la escritura en papel sigue siendo la que más comodidad presenta para los docentes, ya que, exceptuando las dificultades del desarrollo de conceptos, que es común a todas las modalidades en que se trabajó, es la forma de presentación que más altos porcentajes de adecuación presenta.

Consideramos junto con Cordon y Jarvio (2015) que para desplegar de modo apropiado y conveniente aspectos digitales en la escritura se requiere de un nivel de capacidades y aptitudes que la educación tradicional no siempre ofrece. Creemos que ese es el caso de nuestros docentes, dado que en sus escrituras han dado cuenta de una carencia en las habilidades de encontrar, ordenar, organizar y utilizar la información que los textos fuentes brindaban del modo que demanda un texto académico.

Sin embargo nuestros docentes en su mayoría, según hemos podido recabar, realizan lecturas y escrituras digitales por fuera del ámbito laboral con otros fines que los académicos. Siguiendo a Olaizola (2015), consideramos necesario integrar los formatos virtuales en el ámbito académico, reconsiderar y valorizar su aporte y contribución y las posibilidades que abarcan, pues todas estas prácticas discursivas vernáculas, tal como Cassany (2005, 2006) lo sostiene tienen puntos de contacto y encuentro con los requerimientos y las exigencias del discurso académico.

Consideramos que debemos propiciar la creación de espacios de interacción entre esas prácticas de escritura informales y las admitidas por la *tradicón* universitaria.

Olaizola (2015) plantea que no existen tantas diferencias al escribir tanto sea en las plataformas digitales como en los géneros discursivos propios del ámbito universitario, coincidimos con él, también al considerar que se impone una mirada conservadora de la universidad que impide incorporar los nuevos formatos multimodales y explorar todo el potencial que conllevan.

En el trabajo formativo que hacemos con los docentes en nuestra cátedra, apuntamos a esa integración, pero aún débil e incipientemente. Debemos incrementar actividades

Motivadoras que los acerquen desde sus prácticas digitales vernáculas a las académicas, y generar en nuestros profesores una valorización de la escritura con conciencia retórica desde diversas plataformas.

Asimismo, se podría resaltar que, la lecturabilidad y la legibilidad son cuestiones a mejorar.

Existen entonces algunas fortalezas y debilidades en el plantel docente que son importantes de resaltar. Por un lado, hay una buena competencia en la utilización del registro académico, la mención de conceptos, la ortografía y la sintaxis académica; por otro, el desarrollo de conceptos y la construcción de un sujeto crítico son dificultades muy notorias, por lo que deberían ser aspectos a considerar seriamente, a fin de producir una modificación que mejore ese aspecto tan importante de la escritura académica.

En ese sentido y en relación con lo planteado por Calle Álvarez (2014) consideramos central este punto. El objetivo del pensamiento crítico es tratar de pasar de la información y la opinión a la construcción de conocimiento, la contra argumentación, la toma de decisiones, etc. En la prueba de escritura, nuestros docentes han tenido serias dificultades para establecer una posición frente a un tema, presentar sus argumentos y plantear sus conclusiones. En la era digital el desarrollo de estas habilidades juega un rol muy importante. Esta es otra de las razones que nos lleva a pensar que debemos continuar la formación práctica de los docentes de la cátedra en escritura académica en pantalla.

Igual que Calle Álvarez (2014) sostemos que la principal dificultad de los docentes radica en la autorregulación para identificar de qué modo esas competencias que hemos mencionado funcionan en el momento de forjar el pensamiento en la escritura digital. Quien escribe requiere de competencias cognitivas y discursivas muy particulares, pero también, como señala Chaverra Fernández (2011) necesita de habilidades metacognitivas, esto es, de acciones observadas y/o verbalizadas durante el proceso de construcción textual que revelan una reflexión sobre qué, cómo y por qué se llevan a cabo determinadas operaciones en la elaboración de los textos, en particular de los digitales.

4.4.7 Encuesta de escritura (ver anexo N° V y VI)

Del mismo modo en que los docentes fueron interrogados acerca de sus prácticas de lectura, se les solicitó que respondieran algunas preguntas específicas acerca de sus experiencias y habilidades escriturales.

<https://docs.google.com/forms/d/1yICztuQ0TVcWGd4jORJH00thaCD1PyKbZXotCKgFWk/viewanalytics#responses>

Aquí nos interesa poner en relación las respuestas obtenidas en las grillas de análisis de las variables hemos venido analizando con las respuestas que los docentes dieron en la encuesta sobre esos mismos aspectos.

PROMEDIO	ENCUESTA	PAPEL		DOMICILIARIOS		VIRTUAL		VARIABLES GENERALES
		NO	SI	NO	SI	NO	SI	
	SÍ							
33,33		44,44	55,56	66,67	33,33	88,89	11,11	Título o encabezado
51,85	94,7	33,33	66,67	66,67	33,33	44,44	55,56	Mención del texto origen
66,67		11,11	88,89	33,33	66,67	55,56	44,44	Construcción de texto autónomo
62,96	94,7	22,22	77,78	33,33	66,67	55,56	44,44	Respeto consigna/plan textual

74,07		33,33	66,67	0,00	100,00	44,44	55,56	Trabajo completo
55,56	78,9	33,33	66,67	66,67	33,33	33,33	66,67	(introducción, argumentos, conclusión)
								Densidad Teórica
85,19	78,9	22,22	77,78	0,00	100,00	22,22	77,78	Utiliza registro académico
74,07	84,3	22,22	77,78	33,33	66,67	22,22	77,78	Hace mención de conceptos
29,63	79	66,67	33,33	66,67	33,33	77,78	22,22	Desarrolla conceptos
37,04	73,7	11,11	88,89	100,00	0,00	77,78	22,22	Menciona autores
								Textura
81,48	94,7	44,44	55,56	0,00	100,00	11,11	88,89	Puntuación
96,30	100	0,00	100,00	0,00	100,00	11,11	88,89	Ortografía
81,48	100	22,22	77,78	0,00	100,00	33,33	66,67	Sintaxis académica
77,78	100	22,22	77,78	0,00	100,00	44,44	55,56	Idea de párrafo
77,78	100	22,22	77,78	0,00	100,00	44,44	55,56	Cohesión
55,56	57,1	44,44	55,56					Presentación
66,67	100	33,33	66,67					Legibilidad/lecturabilidad

La intención de este apartado es realizar una comparación entre la grilla de análisis de las variables efectuada oportunamente y las respuestas a la encuesta sobre esos mismos ítems que dan cuenta de la representación que tienen los docentes sobre la tarea realizada. Para plasmar dicho análisis, en la grilla se sacó un promedio de los porcentajes obtenidos para cada variable, ya que de la encuesta, no se puede determinar fehacientemente, quienes hicieron el trabajo en forma manual, virtual o domiciliaria.

Asimismo, dos de las variables no se han podido comparar, ya que no se desprenden claramente de la encuesta, estas son: la **colocación del título** y la **construcción del texto autónomo**.

Las preguntas de la encuesta que se tuvieron en cuenta fueron:

¿Respetó la consigna de escritura al escribir su comentario?

¿Pudo completar su trabajo?

¿Estructuró argumentativamente su texto?

✓ ¿Atendió al registro académico en su comentario?

✓ ¿Tuvo en cuenta los conceptos teóricos antes de escribir su texto?

✓ ¿Mencionó esos conceptos?

- ✓ ¿Desarrolló esos conceptos?
- ✓ ¿Mencionó a los autores de los textos en su comentario?
- ✓ ¿Tuvo en cuenta el texto de origen al escribir su comentario?
- ✓ ¿Mencionó fuentes teóricas
- ✓ ¿Atendió a la cohesión de su texto?
- ✓ ¿Atendió a la sintaxis de su texto?
- ✓ ¿Atendió a la ortografía de su texto?
- ✓ ¿Atendió a la puntuación de su texto?
- ✓ ¿Atendió a la división en párrafo de su texto?
- ✓ ¿Considera adecuada la presentación de su texto?
- ✓ ¿Considera que su texto tiene legibilidad/lecturabilidad adecuadas?

En primer lugar notamos que en la encuesta, la **mención del texto de origen** fue respondida afirmativamente por la casi la totalidad de los encuestados. Sin embargo, en la grilla solo la mitad (51.85%), aproximadamente lo realizó.

Sobre el **respetar la consigna** sucede lo mismo que con la variable anterior, la casi totalidad de los encuestados brinda una respuesta afirmativa., mientras que, según la grilla, el 37% en promedio cumplió con ese ítem.

En cuanto a la **estructura argumentativa**, la encuesta revela que cerca del 80% de los docentes cree haberla utilizado, lo que no se condice con nuestro análisis, que indica que cerca de la mitad no lo hizo.

Los índices de la **utilización del registro académico** muestran una pequeña diferencia, pero en sentido contrario a las anteriores variables, ya que en la grilla hay un mayor porcentaje de empleo de dicho registro, aunque es de hacer notar, que en la forma virtual y en papel, es prácticamente idéntico el resultado del análisis con el de la encuesta.

Con respecto a la **mención de los conceptos** se consideraron como respuestas positivas las que manifestaron “Sí” y “En parte”. En la comparación con la grilla existe un 10% de diferencia, siendo mayor la representación de su inclusión por parte de los docentes.

En cuanto al **desarrollo de los conceptos**, también se tomaron las respuestas “Sí y En parte” como positivas, y en este caso, la distancia entre los resultados es enorme, ya que mientras las respuestas de los docentes es de una afirmación del 79%, en la grilla de análisis no llegan al 30%.

Siguiendo con la suma entre las respuestas sí y “en parte”, **la mención de los autores** también presenta una marcada diferencia. En la encuesta el 73.7% manifiesta haberlo hecho, mientras que en nuestro análisis el resultado promedio da el 37.04%.

Prácticamente todos los docentes dicen haber atendido **la puntuación** en su texto lo que concuerda con la grilla de análisis, en los casos de escritura en pantalla y domiciliaria, no así en papel (55.56%), lo que baja el promedio que se toma en este caso, y que da el 81.48%.

El 100% de los encuestados manifiesta haber atendido la **ortografía** en su texto, lo que coincide con la grilla, exceptuando algún trabajo en forma virtual en las que hubo faltas ortográficas. De todas maneras, la diferencia no es significativa

La **sintaxis académica** también presenta una respuesta afirmativa, en la encuesta, del 100%, lo que coincidiría sólo con los trabajos realizados en forma domiciliaria, ya que en promedio el resultado de la grilla es del 81.48%.

En la variable **idea de párrafo** se encontraron grandes diferencias entre lo que responden los docentes encuestados y la grilla. Mientras que el 100% cree haber atendido la división de párrafos en el texto, el análisis de sus trabajos en promedio arroja un resultado del 77.78%. Es conveniente aclarar que en los trabajos realizados en forma virtual esta variable fue de baja performance (55.56%) y en forma domiciliaria del 100%.

En el caso de los trabajos en papel, resulta llamativa la coincidencia entre las respuestas de la encuesta y la grilla de análisis, en cuanto a la **presentación**. Cabe destacar que las respuestas fueron sólo 7 mientras que en la grilla tomamos 9.

La **legibilidad/lecturabilidad** presenta una diferencia notoria en porcentajes de respuestas afirmativas entre la encuesta, que es del 100% y la grilla que brinda un resultado porcentual del 66.67%.

Una primera conclusión sobre el cruce entre las prácticas escriturales de las que dieron cuenta los docentes en la encuesta sobre sus prácticas escriturales y los resultados que observamos al analizar la producción escritural de los comentarios académicos nos permite decir que los docentes encuestados creen haber hecho un mejor trabajo que el que se pudo analizar en la grilla, es decir que la representación acerca de su tarea no coincide, en su gran mayoría, con la efectivamente realizada.

Un análisis más exhaustivo de las respuestas a las preguntas abiertas, quizás pueda entregarnos algunas reflexiones acerca de las razones de estas diferencias. Consideramos que en esto puede haber jugado un rol importante el tiempo transcurrido entre la realización del trabajo de escritura y la ejecución de la encuesta. La variable tiempo puede haber operado como deformadora de los resultados de dicha encuesta.

La reflexión de los docentes sobre su propia práctica es muy difícil de analizar únicamente con estos datos, pero colabora en construir una base de donde partir que nos permita formular algunas hipótesis sobre los aspectos que los docentes ponderan (ortografía, puntuación, sintaxis) y los que rebajan o descartan (desarrollo de conceptos teóricos, estructura argumentativa, toma de posición crítica, etc.) cuando escriben.

En relación con los ítems que surgen de la encuesta, nos resultó interesante, en virtud de la variación de edad de nuestros docentes, cruzar esta variable con las restantes para observar su comportamiento y sacar algunas conclusiones.

Al contrastar la formación de posgrado de los docentes con su edad, el mayor porcentaje de profesores con títulos de posgrado (o en curso) se concentra en la franja más joven (48,28% de los encuestados entre 25 y 35 dice seguir o haber seguido cursos de posgrado), la sigue el grupo etario más adulto (42% de los mayores de 46) y muy por detrás el grupo etario medio (sólo el 18,18% de los profesores entre 36 y 45 años).

No habría sorpresa en encontrar los mayores porcentajes de formación de posgrado en la franja etaria más adulta, su tiempo más largo en la docencia o en la vida profesional podría ser el factor que explique la realización de cursos de posgrado, en otras palabras, sencillamente han tenido más tiempo de estudiar; sin embargo, este grupo de docentes recién aparece en segunda posición. Estos números dan cuenta de un campo cada vez más competitivo, en el que la especialización y la titulación suponen capitales fundamentales para el posicionamiento

profesional. Los profesores, apenas salidos de sus carreras de origen, comienzan cursos de posgrado para asegurar su inserción laboral. El campo de la enseñanza de la escritura académica parece ser un espacio de una especificidad creciente, que demanda mayores competencias o al menos una mayor profesionalización, y en el que se enlistan cada vez más profesores que ven en estos cursos de pregrado el medio de acceso a la docencia universitaria.

No se puede desvincular este comentario de “la historia del seminario”, es decir, la demanda variable a lo largo del tiempo de docentes producto del surgimiento de nuevas carreras en la universidad y, por tanto, del crecimiento súbito de la cantidad de inscriptos. Tampoco se puede pasar por alto la aparición de cursos de pregrado similares en otras universidades, que generó una oferta de profesores especializados en la enseñanza de la lecto-escritura académica.

En cuanto a las actividades para las que escriben, los números sugieren que el grupo etario medio se inclina más por la escritura literaria que el resto de las franjas etarias, es decir, los tipos de actividades de escritura más próximos a lo literario (talleres de escritura, así como nuestra categoría “otros” en la que algunos especificaron “por placer”) son realizados en un porcentaje mayor por los profesores entre 36 y 45 años, mientras que los docentes más jóvenes (25 a 35) lo hacen en uno significativamente menor.

Por el contrario, los escritos de tipo académico (investigaciones, ponencias) ponen a los más adultos (46 o más) y a los más jóvenes (25 a 35) entre los grupos de edades que más los realizan. Como en el ítem anterior, se infiere a partir de estos números la presencia de mayores exigencias de profesionalización en edad temprana.

En relación a los propósitos por los que escribe nuevamente, siguiendo lo comentado en los dos primeros apartados, los géneros de mayor científicidad (“diseñar un proyecto”, “elaborar ponencias”, “escribir artículos para ser publicados”) son escritos en mayor porcentaje por los profesores de menor edad y los de mayor edad, confirmando tendencialmente nuestra hipótesis inicial. Los propósitos que aluden a instancias de formación (“responder a una evaluación escrita”) presentan un decremento esperable al ir del grupo más joven al de mayor edad.

En relación a los tipos de documentos que escribe podemos señalar que entre los diversos géneros, se puede operar una clasificación que distinga a grandes rasgos entre géneros estudiantiles, géneros profesoriales o científicos y géneros extra-académicos (literarios, periodísticos, recreativos o de mayor grado de informalidad como foros online). Si bien esta clasificación sugiere escrituras más técnicas o específicas, no se registra variación entre los distintos grupos etarios, es decir, no se puede señalar un incremento o decremento significativo.

Al preguntarles por qué cree que se escribe en pantalla las categorías por las que menos se inclinaron los encuestados son “para que los profesores evalúen a sus alumnos” y “para que los alumnos aprendan los contenidos de las clases” (53,85% de todos los profesores en ambos casos). Resulta significativo que, según la percepción de los profesores, la escritura estudiantil sigue siendo en gran parte manuscrita incluso en géneros en los que se podría realizar en computadora. El otro tipo de escritura realizada por estudiantes e incluida en el sondeo, “para que los estudiantes aprendan a escribir el tipo de escritos que usarán como profesionales”, sí fue mayoritariamente considerado por los encuestados (86,54%). Cabe señalar que esta categoría refiere no a escrituras típicamente estudiantiles (como serían los exámenes o apuntes de las categorías anteriores), sino escrituras preparatorias que simulan las condiciones de la producción escrita profesional.

En cuanto a la importancia que le otorga a la escritura en pantalla y al porcentaje de trabajos escritos directamente en pantalla diremos que la relevancia de los escritos digitales no parece variar, se mantiene constante entre todos los grupos de edades, aunque se percibe un descenso escalonado que va de los profesores de menor edad hacia los de mayor. Sin embargo, al momento de consultar por el porcentaje de escritos hechos en pantalla es atendible el comportamiento de la variable: como era de esperar, el grupo entre 25 y 35 años concentra el mayor porcentaje de escritura en pantalla (el 58,62% dice escribir entre el 81 y 100% de sus escritos en computadora); mientras que entre los encuestados de 36 a 45 años sólo el 18,18% y entre los mayores solo un tercio realiza la gran mayoría de sus trabajos en pantalla. El escalafón siguiente (del 61 al 80% de los trabajos realizado en computadora) concentra la mayor cantidad de profesores entre 36 a 45 años (45,45%). Por su parte, el grupo etario de entre 56 o más años se reparte inconsistentemente entre todos los escalafones, con un ligero ascenso en el de 80 a 100% de los escritos en computadora (33,33%).

5. Conclusiones finales sobre las prácticas de lectura y escritura de los docentes

Tal como nos propusimos en este trabajo, consideramos haber acotado en forma detallada los problemas que tienen los docentes con respecto a la lectura y escritura académica y también haber avanzado con respecto a la descripción de sus prácticas virtuales y a la consolidación de espacios virtuales que incidan en la capacitación de los docentes.

Las evaluaciones diagnósticas nos permitieron detectar los problemas de lectura y escritura que se localizaban particularmente en el reconocimiento de la red argumentativa y en la construcción de argumentaciones con fundamentos y densidad teórica; y los Seminarios internos de Argumentación e Introducción al Análisis del Discurso, realizados como acción para intervenir sobre esos problemas, nos permitieron progresar en ese sentido mejorando ciertas resoluciones.

Algunas conclusiones importantes de estas investigaciones se relacionan con que la lectura en pantalla de los docentes es mejor que la lectura en papel. Allí la tecnología y los hábitos de lectura por lo general de los docentes más jóvenes y más formados inciden favorablemente. Pero la escritura en papel de los docentes más experimentados es mejor que la escritura digital de los docentes con más titulaciones y tal vez con experiencia en la enseñanza de la escritura académica.

Sin embargo, como muestran los resultados obtenidos, todavía el rendimiento de los docentes en relación con las prácticas académicas es insuficiente tanto en las prácticas en papel como en las digitales. Aunque como sostienen Briceño y otros (2010) venimos realizando una aproximación gradual al marco de referencia de la cátedra, y consideramos con Dora Riestra (2010) la importancia de consignas que pongan en el centro el tema /problema, no hemos logrado que el docente aprendiente asuma su rol y que él/ella pueda sentirse valorado por el lugar que ocupa (y no cuestionado o examinado) como sugiere la docente. No hemos logrado que los docentes sumen a lo racional lo emocional y pongan en juego su compromiso. Las prácticas que observamos no dejan de ser pragmáticas, restringidas, poco integradoras y comprometidas (Arnoux y otros, 2010, 2014).

Los seminarios de formación han logrado mejorar algunos de los problemas específicos que tenían los docentes con respecto a las redes argumentativas y al entramado ideológico que sostienen dichas redes pero el desarrollo teórico sigue siendo deficitario.

Los trabajos de metacognición, basados en la corrección de la escritura del otro y de la propia escritura, no parecen haber sido muy productivos para ellos. No hemos podido avanzar mucho

en ese sentido. De hecho durante la escritura de los comentarios les solicitamos la escritura de un diario en el que fueran documentando sus dificultades pero muchos de los profesores no lo hicieron o aprovecharon ese espacio para quejarse de las computadoras, de los seminarios o de los trabajos que se les estaba solicitando. Notamos en ellos poca predisposición al reconocimiento de sus dificultades. Las encuestas, por otra parte, nos han revelado que un gran número de docentes tienen representaciones positivas sobre sus propias prácticas de lectura y escritura, representaciones que no coinciden con los resultados obtenidos.

Es interpretación de este grupo de investigadores que lo macrosocial, la condición de docente golondrina de gran número de ellos, las necesidades económicas inciden sobre el rendimiento, aunque no justifican los resultados obtenidos. Se advierte en el grupo de docentes investigados un descompromiso con las actividades que realizan, un costado pragmático en los espacios de formación que asumen, el suyo como el de muchos alumnos, es un asistir, un estar, que considera que, con la sola exposición a las teorías, el sujeto resultará modificado y justipreciado.

Necesitamos mejorar nuestros trabajos de metacognición y trabajar sobre las representaciones de los docentes. Los errores cometidos nos incumben a todos: docentes e investigadores muchas veces hacemos lo mismo. Leer y escribir académicamente son actividades complejas que de no ser necesarias no se practican con compromiso y conciencia.

Asumir que el docente, que *nosotros*, somos sujetos en formación permanente es nuestro próximo desafío. Redefinir nuestro rol, como sostiene la investigación del Instituto Artigas, y como lo hemos hecho nosotros hace ya tiempo (2008), es también un largo y continuo proceso que requiere de comprensión, paciencia y experiencia.

Más allá de lo que parezca por algunos resultados, consideramos que los problemas que tenemos no tienen que ver solo con la edad de la mayoría del grupo, no hay solo un problema generacional, hay jóvenes comprometidos y también hay adultos experimentados que se desligan de sus obligaciones. Entendemos que se trata de un problema de valores compartidos que no solo tienen que ver con el compromiso sino también con la honestidad, la dedicación, la claridad y la profesionalidad.

Sabemos que los problemas de los docentes cruzan cuestiones pedagógicas con cuestiones laborales e identitarias, de pertenencia. A veces sumergidos en el proceso de trabajo y en las demandas cotidianas lo olvidamos todos. Hoy por hoy los talleres de lectura y escritura académica parecen estar siendo desacreditados. Nosotros no cejamos en nuestras convicciones. Solo la práctica nos hará más competentes, solo la práctica nos volverá más críticos, más intelectuales y más profesionales. La toma de conciencia es fundamental.

6. Bibliografía

Lectura:

Aguirre Lora, M. E. (1999) Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales. *Perfiles Educativos*, núm. 86, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México DF.

Argudín, Y. & Luna, M. (2001). *La lectura crítica. Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. Colombia, UIA/Plaza y Valdés.

----- (1994) Habilidades de lectura a nivel superior. *Revista Sinéctica*.

Aristóteles (2010) *El arte de la retórica*. Buenos Aires, Eudeba.

AA.VV. *Manual de Ingreso a la Universidad 2015*. Buenos Aires. Universidad Nacional de La Matanza.

AA.VV. (s.f.e). Consideraciones en torno al acto de estudiar. Disponible en línea en: <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/practi1.htm>.

Caldera de Briceño, R. (2010) Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, Vol. 31, N° 88. Disponible en línea en: www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

----- (2013) Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-81 <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART57002&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57002.pdf>

Carr, N. (2010) *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Bogotá. Taurus Pensamiento.

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.

Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes, en *Revista Lectura y Vida*. Año 28, N° 2, Junio, 2007. Disponible en línea en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/castedo.pdf>

Corsico M. C. A. de. (1981) *La evaluación lectora y el papel de algunos verbos*, Buenos Aires, Plus Ultra.

----- (2014) *Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*.

Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en línea en:

<http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Lector%20ingenuo%20frente%20a%20lector%20experto.%20Leer%20entre%20l%C3%ADneas>

Di Stefano, M. (2010) Panel Plenario: Escritura y campos profesionales. Ponencia: “Los talleres de reflexión sobre la lectura y la escritura para docentes de distintas disciplinas” Congreso Regional Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Dubois, M. E. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. *Revista Lectura y Vida*. Año 11, N° 4. Disponible en línea en:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/autores/atct_topic_view?b_start:int=200&-C=

Gómez, M. T. (2008) ¿Necesitamos una didáctica para la Lectura Académica en Pantalla? Universidad José María Vargas, Caracas. Disponible en línea en:

https://www.academia.edu/4237667/Necesitamos_una_didactica_para_la_la_lectura_acad%C3%A9mica_en_pantalla?auto=download

Gutiérrez, E. (2009) Leer digital. La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Signo y Pensamiento*. Vol. 28, N° 54. Disponible en línea en: <http://www.redalyc.org/pdf/860/86011409010.pdf>

Flavell, H. J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34.

Flowers, L. S. y Rayes, J. R. (1979) Writer-based Prose. A cognitive Basis for problems in Writing. *College English*.

Foucault, M. (1969) *Arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI

Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile: Edición incompleta.

Disponible en línea en:

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

- Hodge, R. y Kress, G. (1993) *Language as Ideology*. Londres, Routledge.
- Manguel, A. (2005) *Una historia de la lectura*. Buenos Aires. Lumen.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2004) The e-Learning Technologies and the New Hidden Curriculum. The proceedings of the 8th International Conference on Computers. Atenas.
- Marton & Saljo (1976) Nivel activo profundo, se ha tomado de los estudios sobre los niveles de la lectura a nivel superior de Marton y Saljo, en On qualitative differences in learning I Outcome and process. En Field and field independent cognitive styles and their educational implication, Gottenburgh, Nueva York.
- Ortega de Hocevar, S. & Lacon de De Lucia, N. (2016) Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*. Disponible en línea en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013776007>
- Pereira, C. & di Stefano, M. (2013) La formación de lectores en la educación superior: la lectura de concepciones teóricas implícitas en los debates sociales. II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR. Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina.
- (2014) Representaciones sobre los modos de leer en el primer año de los estudios superiores. Ponencia expuesta en Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y la Literaturas. Grupo GEISE. Universidad Nacional de Río Negro y Centro Regional Universitario Bariloche. UNCo.
- Peronard, M. (2007) Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*. v.40 n.63. Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Disponible en línea en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100009#asterisco
- Rojas, G. (2011) Enseñar con TIC. Lectura y Escritura Académicas. Bogotá, Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en línea en: <http://textosenlinea.com.ar/monografias/Propuestas%20para%20ense%C3%B1ar%20con%20TIC%20lectura%20y%20escritua%20acad%C3%A9mica.pdf>
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación* Vol. 15, Núm. 1. Bogotá, Colombia.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Toulmin, S. (1958) *Los usos de la argumentación*, Barcelona, Península, 2007.
- Van Dijk, T. De la gramática del texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica. Disponible en línea en: <http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20análisis%20critico%20del%20discurso.pdf>
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Lengua Escrita, Murcia.
- (2005) Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals. XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Disponible en línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5565307>

Escritura:

[Arnoux, E.](#); [Nogueira, S.](#) & [Silvestri, Adriana.](#) (2006) Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de

docentes primarios. *Revista Signos*, vol.39, n.60. Disponible en línea en:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100001>.

Calle Álvarez, G. Y. (2014) Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Encuentros*, vol 12 nº1, 27-45. Universidad del Caribe.

Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: [Paidós](#).

----- (2005) Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Congreso Nacional Cátedra UNESCO. *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Disponible en línea en: https://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/Concep.pdf

Charter, R. (2005) *El presente del pasado. Escritura de la historia. Historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana. México DF.

Chaverra Fernández, Dora Inés (2011) Las habilidades metacognitivas en la escritura digital, en *Revista Lasallista de Investigación* - Vol. 8 No2. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/695/69522607012/index.html>

Cordón García, J. A. & Jarvio Fernández, O. ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? Soportes de lectura, libro electrónico, lectura analógica, lectura digital. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Disponible en línea en: <http://www.redalyc.org/exportarcita.oa?id=179038631005>

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Flores, M. L. y Natale, Lucía (s.f.e) ¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Facultad de Sociales UBA. Disponible en línea en: <https://lh4.googleusercontent.com/9aSjNRC48xwWEutt9UnZLoVDuH55QJNqMrSVDOOkdXfvu5CtNatjZ650zmQNnufgVcJ8>

Halpern, D. (2006). Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2º Report). Unpublished manuscript. Claremont, CA: Claremont McKenna College.

Jarkowski, A. (2009), Cuando se transforma la lectura, *Todavía* Nº 21.

Navarro, F. (2014) Manual de escritura para carreras de humanidades. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Disponible en línea en: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>

Olaizola, A. (2015) Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica, Buenos Aires, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Olza, I. (2014). Nuevas tecnologías y procesos de lectura/escritura: panorama y aplicaciones, en *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar*. Janus, Anexo 2, pp. 85-98

Patiño Garzón Luceli (2006) La escritura académica en la formación del docente universitario en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (

Patiño Garzón, L. (2006) La escritura académica en la formación del docente universitario, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46.

Wang, Q y Woo, H. L. (2010) Investigating students' critical thinking in weblogs: an exploratory study in a Singapore secondary school. *Asian Pacific education review* 11 (4).

7. Anexos

Anexo I PROGRAMA DE LOS SEMINARIOS INTERNOS

SEMINARIO INTERNO DE ARGUMENTACIÓN 2015

DOCENTES DE SEMINARIO DE COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Toda comunidad discursiva universitaria requiere una cierta conciencia retórica que implica modos de hacer y decir particulares (Maingueneau, 1987). Desarrollar esa conciencia retórica no significa aplicar determinadas técnicas que suelen embellecer la palabra sino utilizar los procedimientos discursivos y las operaciones cognitivas necesarias para alcanzar la finalidad discursiva. “Las comunidades se recortan y existen en y por la enunciación y por el modo en que ponen en circulación esos discursos, y está claro que no refieren a grupos que encontrarían en otra parte su razón de ser.” (di Stéfano, 2015)

El informe de lectura crítico, el paper, el artículo académico, la tesis, el informe de investigación son géneros académicos que tienen una finalidad argumentativa relacionada con la construcción del conocimiento. Lograr una comunicación eficaz requiere del dominio de los procedimientos como así también del conocimiento de los marcos cognitivos de los argumentarios. La experiencia nos indica que los ingresantes a la comunidad académica no siempre entienden cuáles son esos marcos ni qué es demostrar y probar una idea discursivamente.

En relación con estas dificultades, muchos docentes sienten un déficit que puede obedecer a su formación de base, o bien al propio desarrollo profesional en el que la práctica escritora está muchas veces ausente, y demandan herramientas que ayuden a la resolución de esos problemas en el aula.

A partir de los resultados obtenidos en el Seminario de Géneros Discursivos (2014), que exponen los problemas de la comunidad docente en relación con la enunciación académica, la construcción del ethos y el sostenimiento de la red argumentativa (p.e.: confunden argumentos del pathos con argumentos del logos, pruebas con estrategias, presentan argumentos que no corresponden a la demostración de la hipótesis), este Seminario Interno busca promover la reflexión teórico práctica sobre la argumentación y favorecer las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el ámbito de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos.

La organización del seminario presenta cuatro secciones. En la primera, se presenta un breve panorama de los estudios retóricos desde la antigüedad hasta nuestros días y las características de la argumentación en la comunidad científico académica. En las secciones restantes abordamos cada uno de los tres aspectos que intervienen en toda argumentación -ethos, logos y pathos- según el tratamiento que le han dado distintas perspectivas teóricas como la retórica clásica (Aristóteles, 2002); la nueva retórica (Perelman, 1989); la lógica argumentativa (Toulmin, 1958); el modelo dialogal (Plantin, 2001)⁹. Una vez apropiadas las herramientas se analizarán discursos sociales y científicos, y se escribirán textos argumentativos de carácter académico, en particular, informes de lectura.

Se espera que la realización de este Seminario contribuya a mejorar las prácticas de lectura y escritura en el espacio áulico, a promover el pensamiento crítico y a estimular la producción de conocimientos.

Contenidos

1. La retórica antigua. El arte: inventio, dispositio y elocutio. Las pruebas: ethos, pathos y logos. Entimemas y exempla. Los topoi y las creencias.
2. El modelo de S. E. Toulmin. Argumentación y razonamiento no demostrativo. La racionalidad práctica. El logos.
3. El modelo de Perelman: la nueva retórica. El orador y su auditorio (marcos cognitivos). Los acuerdos. Las técnicas argumentativas. El ethos.
4. El modelo dialogal. La argumentación en la interacción. El pathos.

Duración y metodología

El seminario tendrá una extensión aproximada de 40 horas. Se desarrollará en 5 encuentros presenciales de 3

⁹ Por razones que exceden a este Seminario no trabajaremos con la propuesta de la Pragmadiálectica, que requiere desarrollar teorías lingüísticas más específicas como la de los actos de habla de Austin. Incluiremos en la bibliografía las propuestas de van Eemeren y otros, para la evaluación de la argumentación.

horas. La carga horaria restante se distribuirá en encuentros no presenciales dedicados a la lectura y discusión grupal de la bibliografía que se asignará oportunamente para el tratamiento del marco teórico. En los encuentros presenciales los grupos expondrán sus lecturas y se debatirá conjuntamente la perspectiva de los autores. Se espera que en cada oportunidad haya un espacio para la lectura y análisis de otros discursos desde los conceptos o encuadres teóricos expuestos. Los participantes optarán entre viernes o sábado para los encuentros presenciales:

DÍAS
8 y 9 de mayo
22-23 de mayo
26 y 27 de junio
10 y 11 de julio
31- de julio y 1 de agosto

Formas de evaluación y acreditación

Para la aprobación del Seminario se requerirá la escritura de un trabajo final que dé cuenta de los recorridos teóricos y de la apropiación de los procedimientos de escritura desarrollados en los

Bibliografía

Amossy, R. 2000 "Les fondements de l'argumentation", L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction. Paris, Nathan. (Traducciones de cátedra de la UBA) PEN

Amossy, R. 2000 "Les voix du logos et du pathos", L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction, Paris, Nathan. (Traducciones de cátedra de la UBA) PEN

Aristóteles, Retórica, Madrid, Alianza, 2002, Libro 2, 181 a 226

Barthes, R., 1997, [1ª ed. 1970] "La retórica antigua", en: La aventura semiológica, Buenos Aires, Paidós. Está en archivo de Semiología Mortara, Aristoteles, Barthes

Bermúdez, N. Propuestas Para Un Abordaje Multidimensional De Los Géneros En La Comunidad Discursiva De Posgrado,

Bitonte, María Elena y Matienzo, Teresita. Los fundamentos de la argumentación: Topos, Garantías y pre-construidos culturales, en www.academia.edu PEN

Charaudeau P. y Maingueneau, D. "Comunidad discursiva", en Diccionario de análisis del discurso, Buenos Aires-Madrid, Amorrortu, 2005 , pag. 101-103

Charaudeau, P. Las emociones como efectos de discurso, revista Versión, n°26, junio 2011, La experiencia emocional y sus razones, pp.97-118, UAM, México en <http://www.patrick-charaudeau.com/Las-emociones-como-efectos-de.html> PEN

Maingueneau, Dominique (2002): "Problèmes d'ethos", en *Pratiques* N °113/114, junio de 2002, pp. 55-67. PEN

Marafioti, R. (2003) "El modelo argumentativo de Stephen Toulmin" y "El modelo de Perelman", en *Los Patrones de la argumentación*, Buenos Aires, Biblos. Capítulos 4,5 y 6. Pag. 95-179

Mortara Garavelli, B.1991) "Datos históricos" en: Manual de retórica, Salamanca, Cátedra (Capítulos en Cuadernillo de Semiología de la UBA, 2015), pag. 77 a 97

Pereira, M. C. y Di Stefano, M. "Didáctica de la argumentación en el nivel de grado y de postgrado universitarios" Hay q conseguirlo

Perelman, Ch. y Olbrechts Tyteca, 1989 [1ª ed. 1958] *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos. Primera parte, pags. 7-95

Plantin, Ch., (2001) *La argumentación*, Barcelona, Ariel. Capítulo 2, 4, 5 y 6

----- (2011) *El hacer argumentativo*, Buenos Aires, Biblos. Capítulo 3 y 6

Raiter, A. Lenguaje y sentido común. Buenos Aires, Biblos, 2003. Capítulo 3 y 4

Toulmin, S. (1958) *Los usos de la argumentación*, Barcelona, Península, 2007.

van Dijk, T. "Manejo del conocimiento contextual", en *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Pags.133-152

van Eemeren et alii, (2006). *Argumentación*. Buenos Aires, Biblos. Capítulo, 2, 3 y 9

Seminario interno

Introducción al Análisis del Discurso

La vida social está atravesada por numerosas prácticas. El discurso es solo una de ellas, tal vez la más visible. Como práctica, guarda con lo social una relación dialéctica, siempre bidireccional: el discurso "está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales pero a su vez les da forma" (Fairclough- Wodak). **Universidad**

En este sentido, la necesidad de comprender la vida social y de intervenir con eficacia en la resolución de sus conflictos ha delimitado un espacio académico que considera al analista del discurso como aquel "profesional capaz de articular saberes provenientes del campo en el cual el discurso ha sido producido con los conocimientos elaborados por las ciencias del lenguaje". Gracias a su desarrollo, hoy se lee y se escribe de otra manera.

La propuesta de trabajo que presentamos intenta responder a esas necesidades y significa un paso adelante en el camino de formación ya abierto en el Seminario de Comprensión y Producción de Textos.

El desarrollo de este Seminario de Introducción al Análisis del Discurso está organizado en tres encuentros que tendrán por eje temático la discusión y puesta en análisis de materiales bibliográficos diversos.

Encuentros

1. Análisis del Discurso: hacia una definición (Arnoux) - 7 de mayo. El discurso social (Angenot) Discurso y cambio social (Fairclough)
2. Análisis de los discursos sociales: discurso dominante, hegemonía, interdiscurso, disidencia y contradiscurso. (Angenot) Discurso y contexto. Discurso e ideología. (Raiter) 21 de mayo
3. Análisis crítico del Discurso: principios básicos (van Dijk, Hodge y Kress). 4 de junio

Duración y metodología de trabajo

El seminario tendrá una extensión aproximada de 20 horas. Se desarrollará en 3 encuentros presenciales de 3 horas durante los cuales se abordará la bibliografía temática y se analizarán textos de un corpus a establecer. La carga horaria restante será de trabajo domiciliario y estará dedicada, por un lado, a la lectura anticipada de la bibliografía y, por otro lado, a la resolución del trabajo final, que será de carácter analítico a partir de las teorías trabajadas. Encontrará la bibliografía en el repositorio de google drive de la CPV de Seminario.

Anexo II PRUEBA DE LECTURA

Prezi

<https://prezi.com/gvv4kcphnw5e/copia-de-lectura-y-escritura-academica-en-pantalla/>

Anexo III. ENCUESTAS SOBRE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS

Esta encuesta es anónima. Por favor les pedimos que la completen lo antes posible.

Muchas gracias

***Obligatorio**

Edad *

- 25/35
- 36/45
- 46/55

- 56 o más

Formación *

- Letras (UBA)
- Lengua y Literatura (UNLaM)
- Comunicación
- Psicología
- Sociología
- Relaciones Laborales
- Relaciones Públicas
- Otros:

Formación de posgrado *

- Si
- No
- Otros:

1. ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas usted lee? *

Puede marcar varias opciones

- Investigaciones
- Grupo de estudio
- Curso extracurricular/varios
- Concurso
- Evento académico (congreso, seminario, simposio, encuentro, etc)
- Otros:

2. ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas usted escribe? *

Puede marcar varias opciones

- Concurso
- Taller de escritura
- Grupo de estudio
- Investigaciones

- Evento académico (congreso, seminario, simposio, encuentro, etc)
- Curso extracurricular/varios
- Otros:

3. ¿Con qué propósitos lee en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 1? *

Puede marcar varias opciones

- Diseñar un proyecto
- Participar en discusiones grupales
- Asistir a eventos académicos
- Escribir artículos o ponencias
- Trabajar en el marco de un proyecto de investigación
- Responder a una evaluación escrita u oral
- Realizar una exposición
- Elaborar un escrito académico
- Otros:

4. ¿Con qué propósitos escribe en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 2? *

Puede marcar varias opciones

- Diseñar un proyecto
- Escribir un informe/reseña
- Elaborar ponencias
- Responder a una evaluación escrita
- Elaborar escritos para una exposición (guías, resúmenes, diapositivas, etc.)
- Elaborar notas personales
- Escribir artículos para ser publicados
- Otros:

5. Señalar cuáles de los siguientes documentos fueron los que más leyó en el último año para responder a sus compromisos académicos *

Puede marcar varias opciones

- Apuntes de clase propios
- Apuntes de clase de otros

- Resúmenes de libros o de artículos
- Artículos científicos
- Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales, etc.)
- Informes de investigación
- Libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios)
- Literatura (novelas, cuentos, poesía)
- Páginas web, blogs, etc.
- Otros:

6. Seleccionar qué tipo de documentos escribió durante el último año para responder a sus compromisos académicos en la universidad. *

Puede marcar varias opciones

- Apuntes de clase
- Resúmenes
- Artículos científicos
- Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)
- Informes
- Reseñas
- Ensayos
- Memorias, protocolos, actas, diarios
- Textos literarios (cuento, novela, poesía, etc.)
- Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión en línea
- Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión presenciales
- Otros:

7. ¿Para qué cree usted que se utiliza la escritura en la universidad? *

Puede marcar varias opciones

- Para que los profesores evalúen a los alumnos
- Para que los estudiantes aprendan los contenidos de las clases
- Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales

- Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional
- Para discutir y participar en escenarios académicos
- Para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito
- Otros:

8. ¿Cuáles de los siguientes contenidos considera pertinentes para ampliar su formación en lectura y escritura académica? *

Puede marcar varias opciones

- Ortografía
- Morfología
- Semántica
- Sintaxis
- Análisis del discurso
- Lingüística general
- Lingüística textual
- Semiología
- Filología
- Fonética/Fonología
- Taller de lectura
- Taller de escritura
- Literatura
- Géneros Discursivos
- Enunciación
- Ideología
- Otros:

9. Responder únicamente si cursó el Seminario de Argumentación. Puede marcar varias opciones.

Considera que el Seminario de Argumentación:

- fue extenso.
- duró el tiempo adecuado.

- aportó nuevos conocimientos.
- amplió conocimientos previos.
- propuso actividades apropiadas.
- presentó contenidos adecuados.
- mejorará el modo de explicar el tema en el aula.
- motivó a reflexionar sobre la lectura académica.
- motivó a reflexionar sobre la escritura académica
- Otros:

10. ¿Qué importancia le otorga a la lectura en pantalla? *

- Mucha
- Poco
- Nada

11. ¿Qué porcentaje de sus lecturas son en pantalla? *

- 0 a 20
- 21 a 40
- 41 a 60
- 61 a 80
- 81 a 100

12. ¿Qué importancia le otorga a la escritura en pantalla? *

- Mucha
- Poca
- Nada

13. ¿Qué porcentaje de sus trabajos escritos los efectúa directamente en pantalla? *

- 0 a 20
- 21 a 40
- 41 a 60
- 61 a 80
- 81 a 100

¿Hay algo

Anexo IV . Resultados de la encuesta

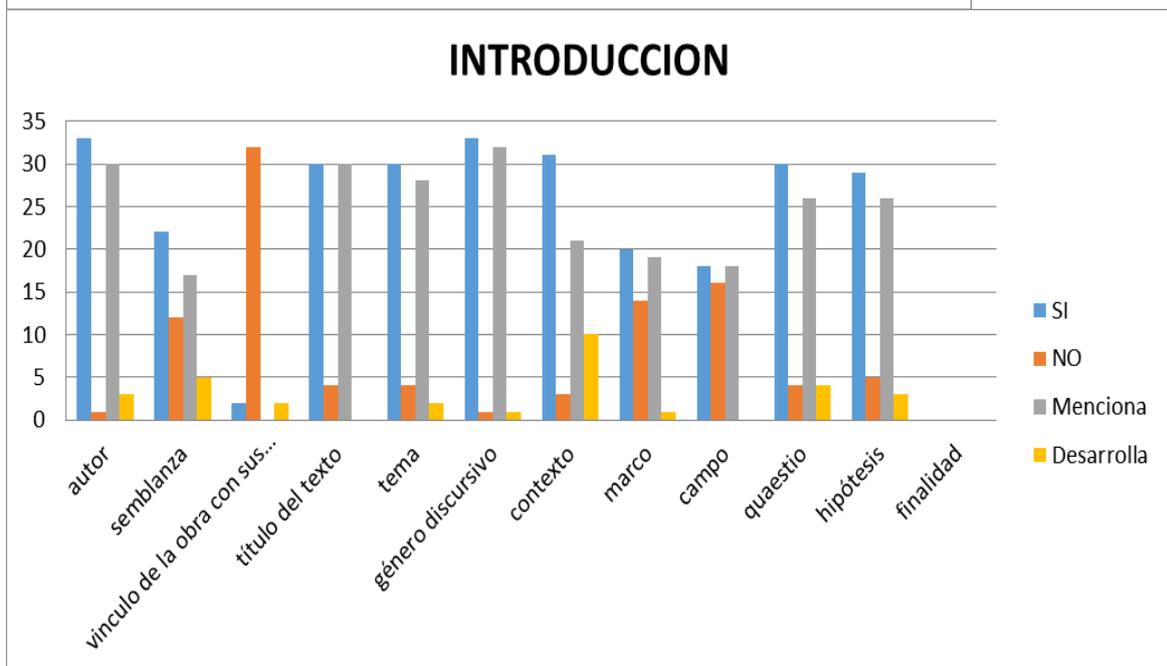
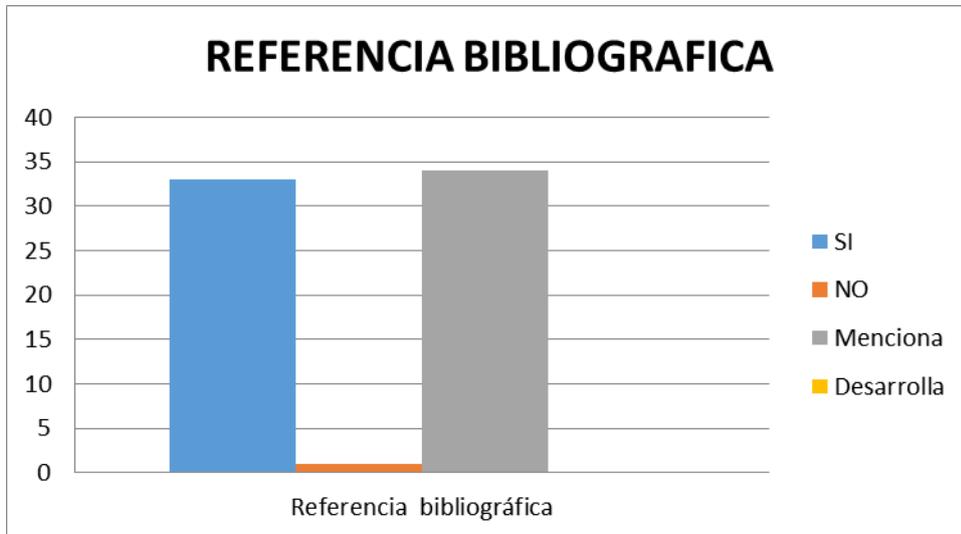
Anexo V. Encuesta sobre prácticas de lectura y escritura.

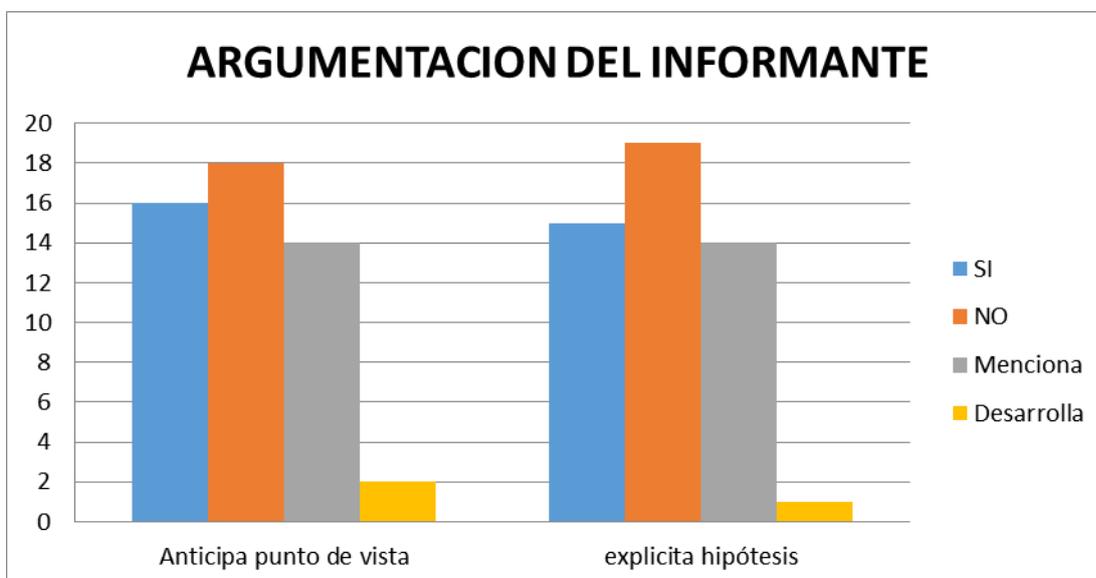
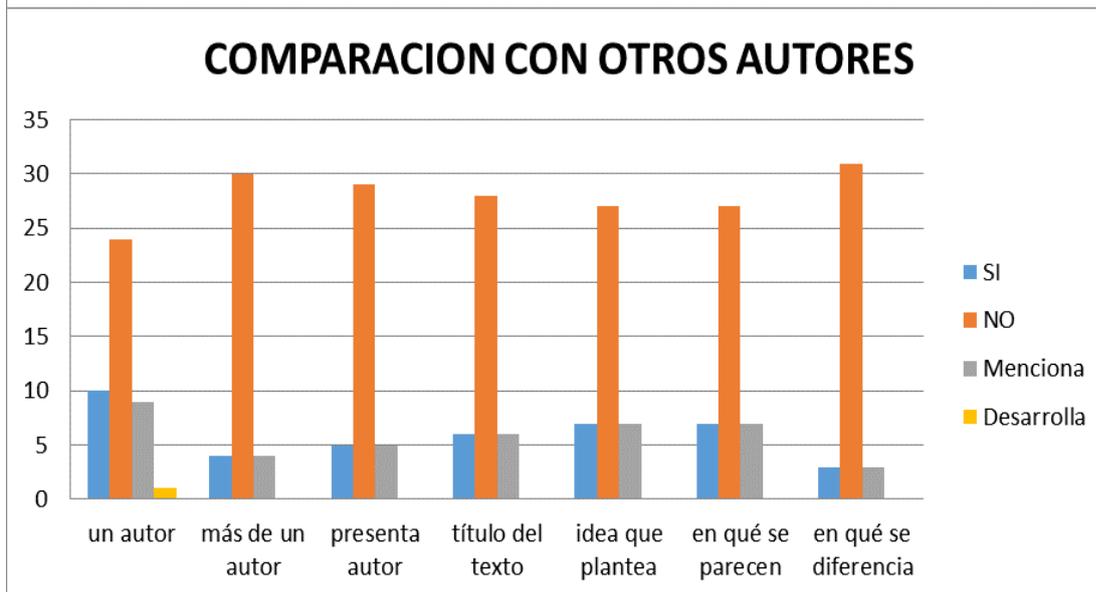
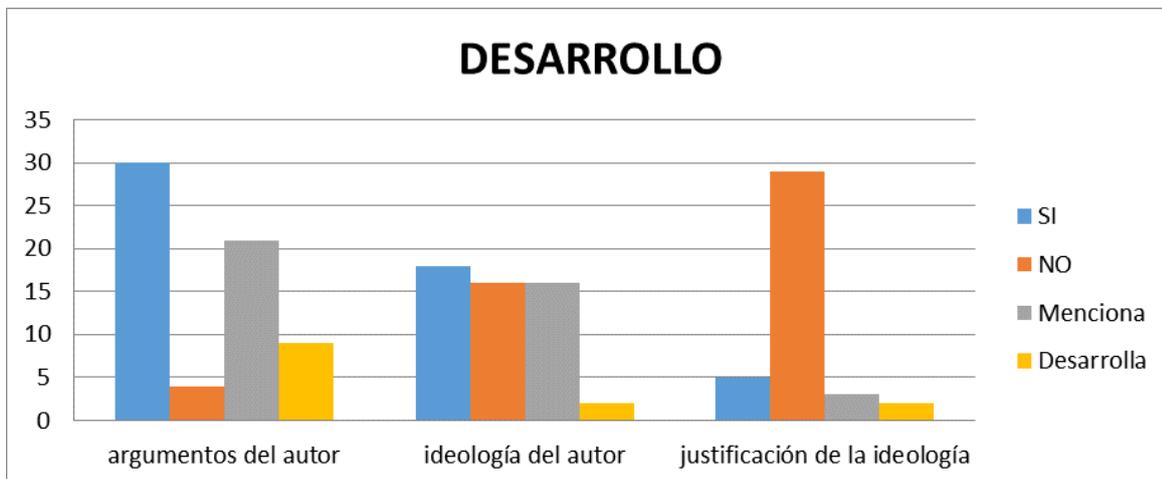
Anexo VI. Resultados de la encuesta.

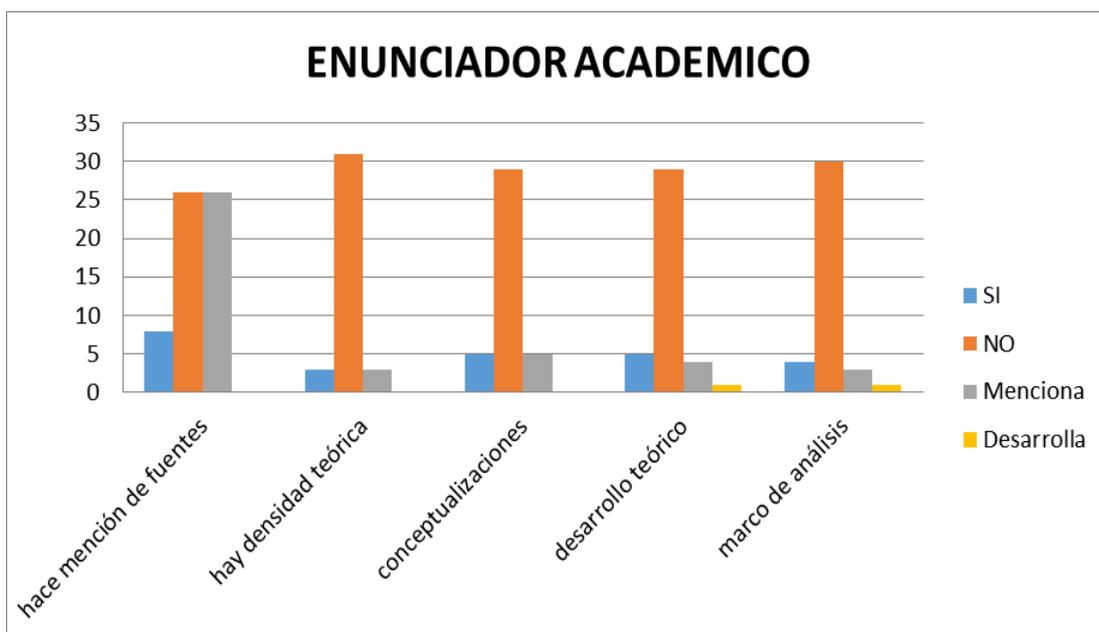
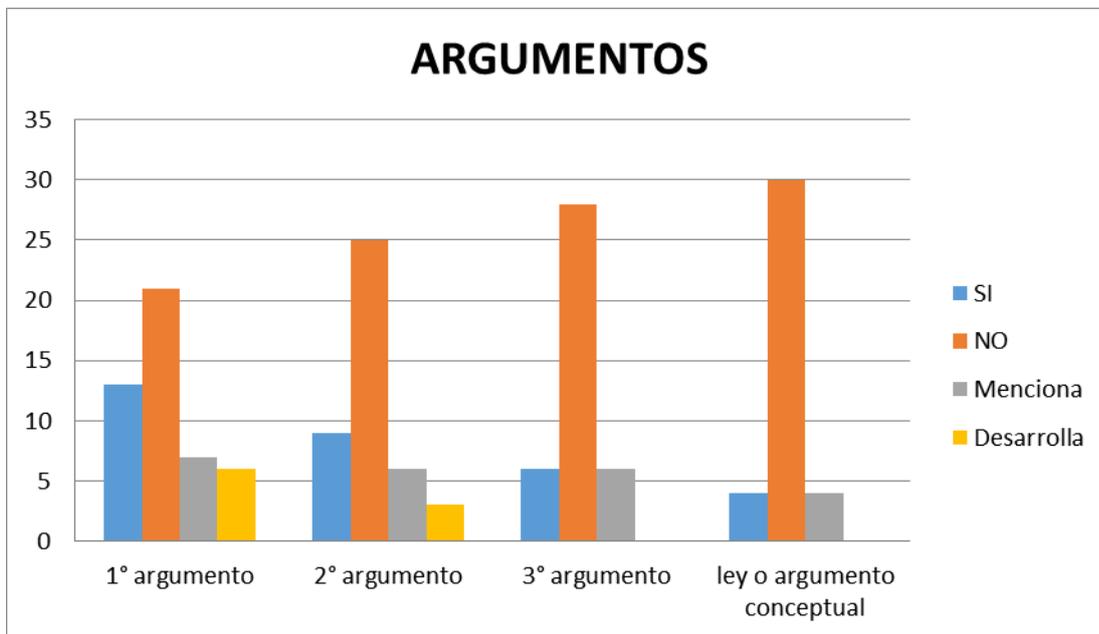
PRO ME DIO	ENCUESTA	PAPEL		DOMICILIARIOS		VIRTUAL		VARIABLES GENERALES
		NO	SI	NO	SI	NO	SI	
SÍ	SÍ							
33,33		44,4 4	55, 56	66,67	33,33	88, 89	11, 11	Título o encabezado
51,85	94,7	33,3 3	66, 67	66,67	33,33	44, 44	55, 56	Mención del texto origen
66,67		11,1 1	88, 89	33,33	66,67	55, 56	44, 44	Construcción de texto autónomo
62,96	94,7	22,2 2	77, 78	33,33	66,67	55, 56	44, 44	Respeto consigna/plan textual
74,07		33,3 3	66, 67	0,00	100,00	44, 44	55, 56	Trabajo completo
55,56	78,9	33,3 3	66, 67	66,67	33,33	33, 33	66, 67	(introducción, argumentos, conclusión)
								Densidad Teórica
85,19	78.9	22,2 2	77, 78	0,00	100,00	22, 22	77, 78	Utiliza registro académico
74,07	84.3	22,2 2	77, 78	33,33	66,67	22, 22	77, 78	Hace mención de conceptos
29,63	79	66,6 7	33, 33	66,67	33,33	77, 78	22, 22	Desarrolla conceptos
37,04	73,7	11,1 1	88, 89	100,00	0,00	77, 78	22, 22	Menciona autores
								Textura
81,48	94.7	44,4 4	55, 56	0,00	100,00	11, 11	88, 89	Puntuación
96,30	100	0,00	100, 00	0,00	100,00	11, 11	88, 89	Ortografía
81,48	100	22,2 2	77, 78	0,00	100,00	33, 33	66, 67	Sintaxis académica
77,78	100	22,2 2	77, 78	0,00	100,00	44, 44	55, 56	Idea de párrafo
77,78	100	22,2 2	77, 78	0,00	100,00	44, 44	55, 56	Cohesión

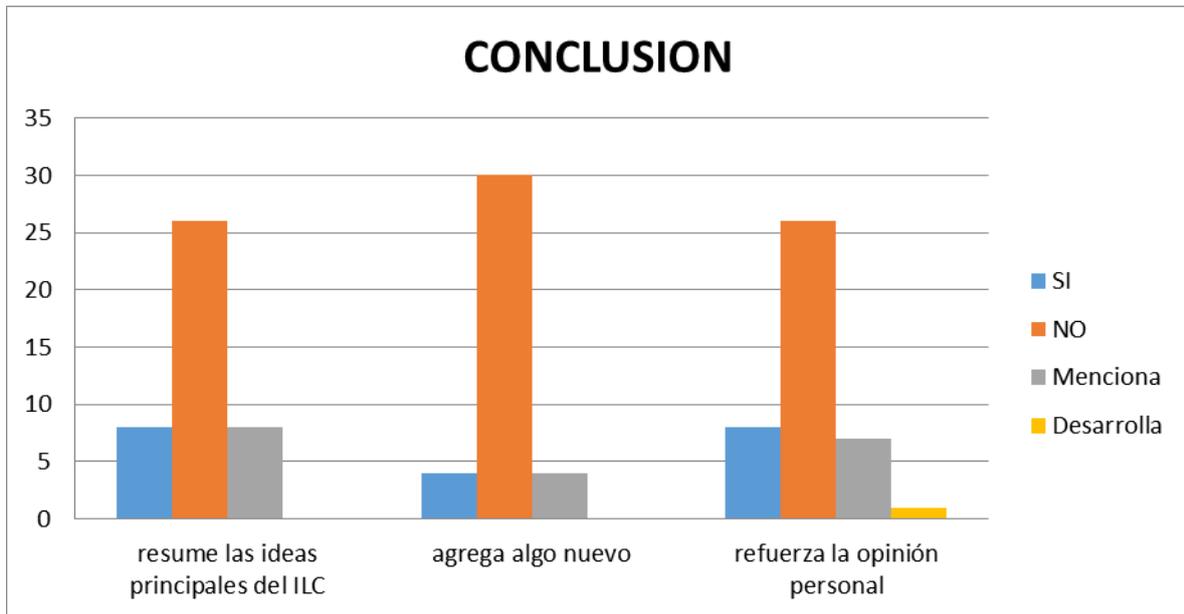
55,56	57,1	44,4 4	55, 56					Presentación
66,67	100	33,3 3	66, 67					Legibilidad/lecturabilidad

GRAFICOS GRILLA 1

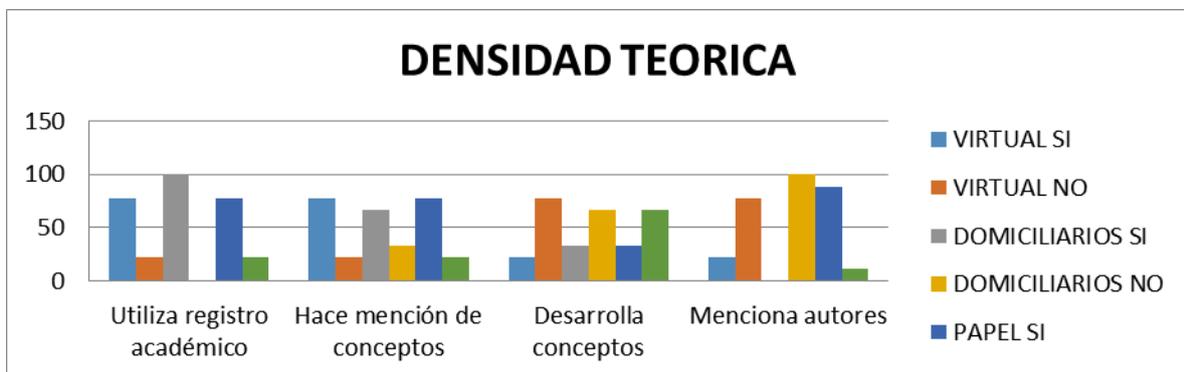
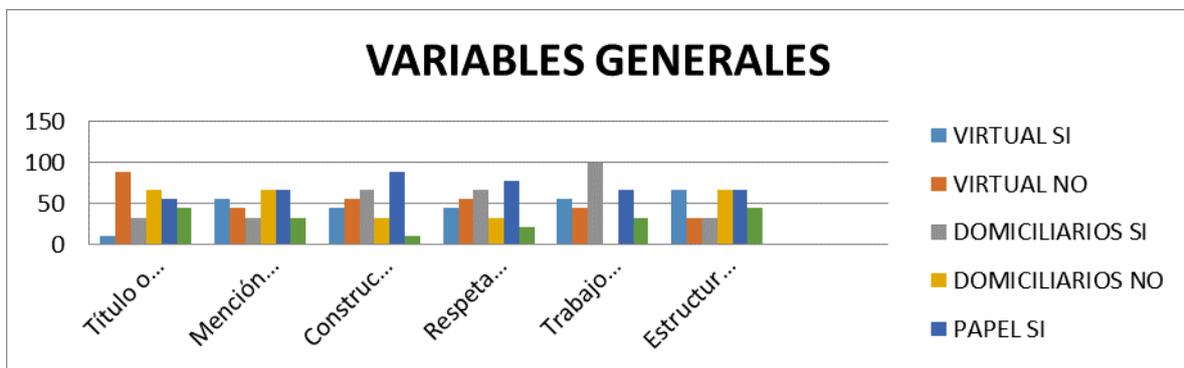


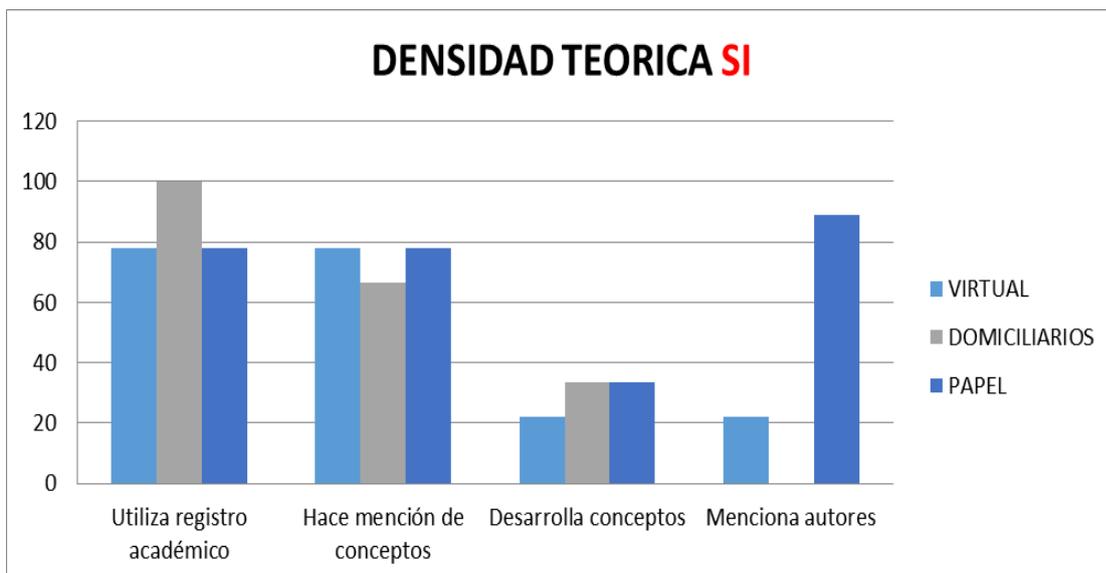
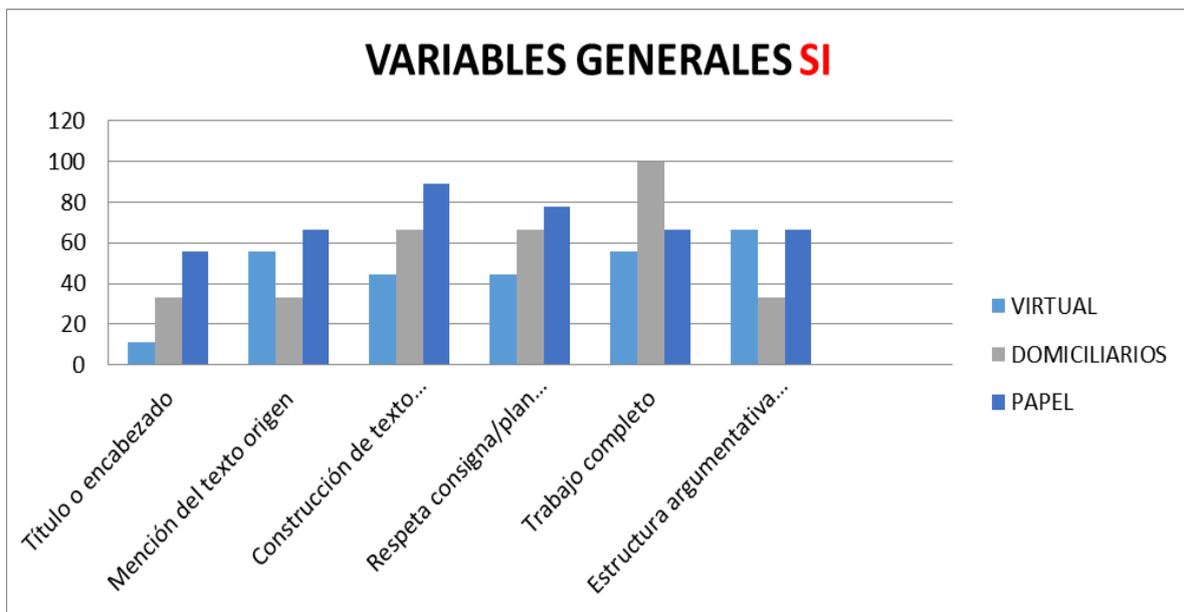
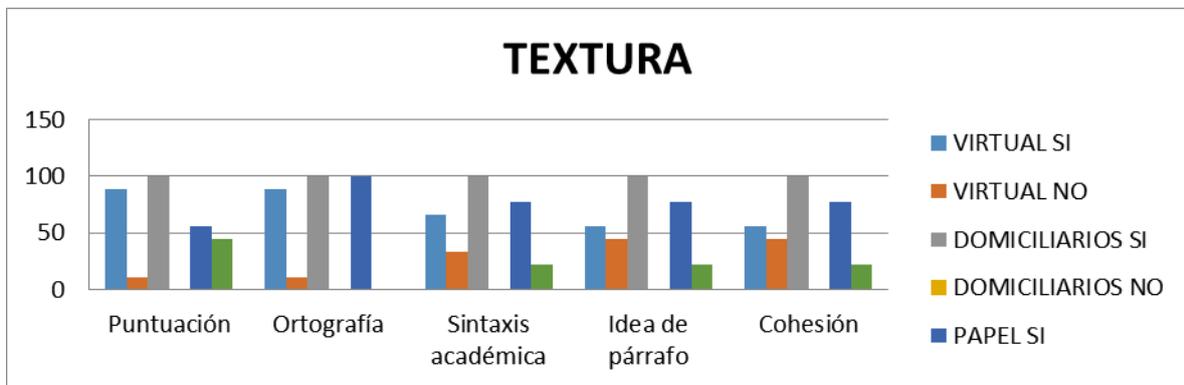


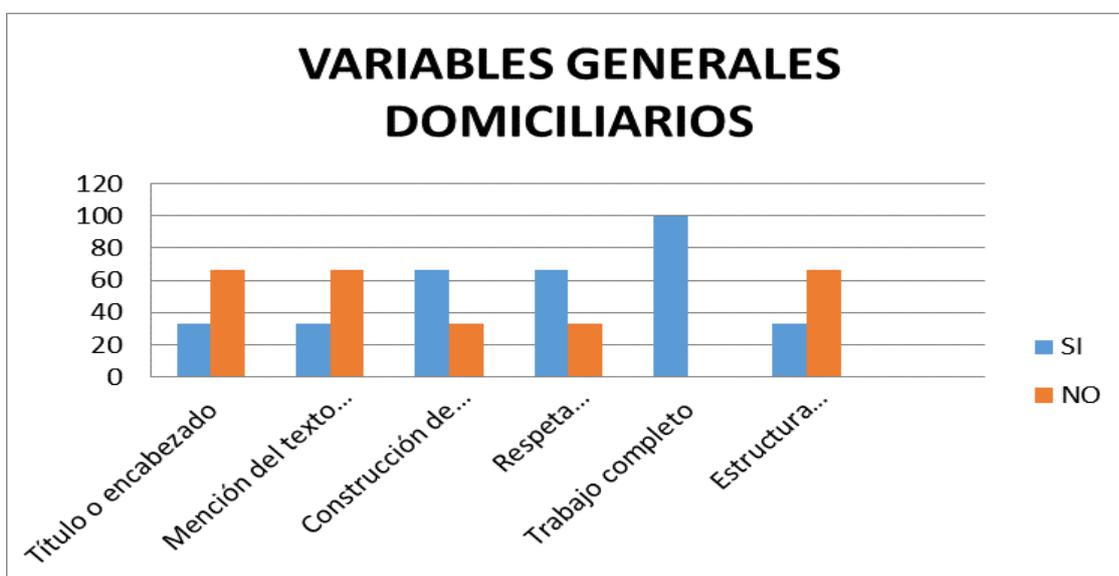
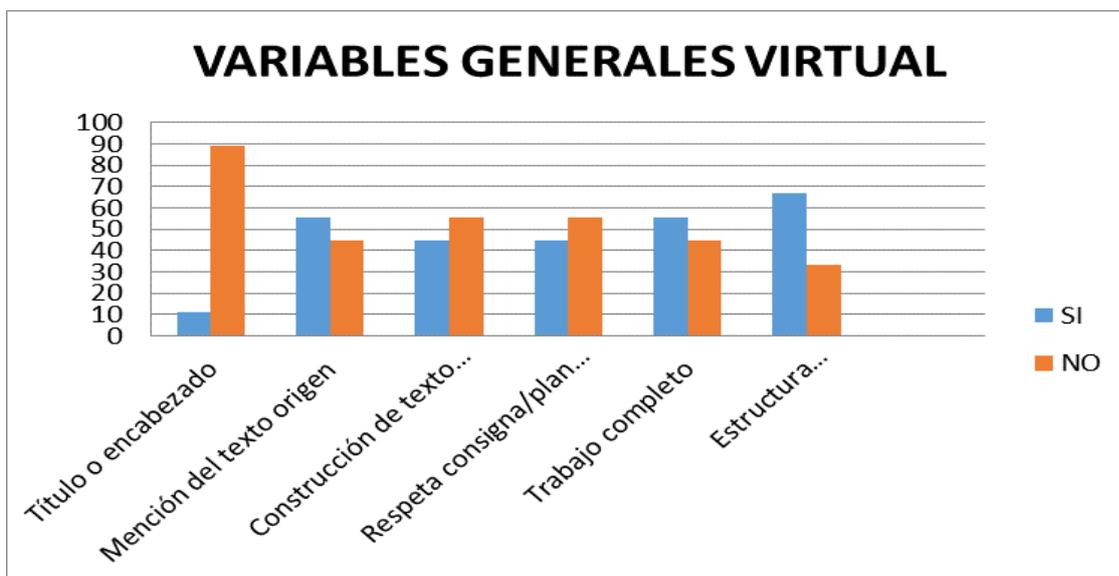
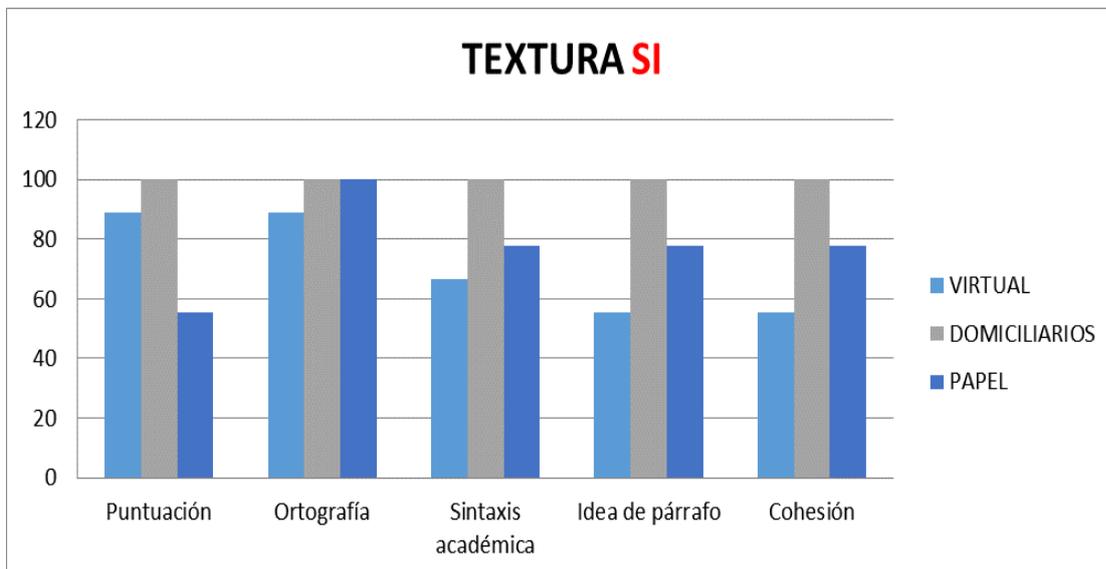


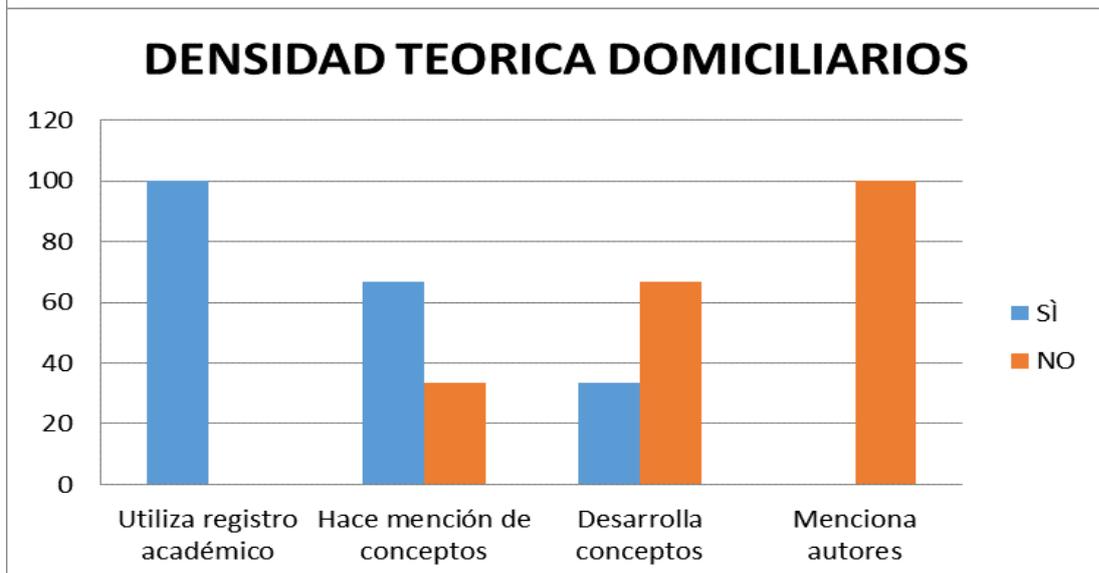
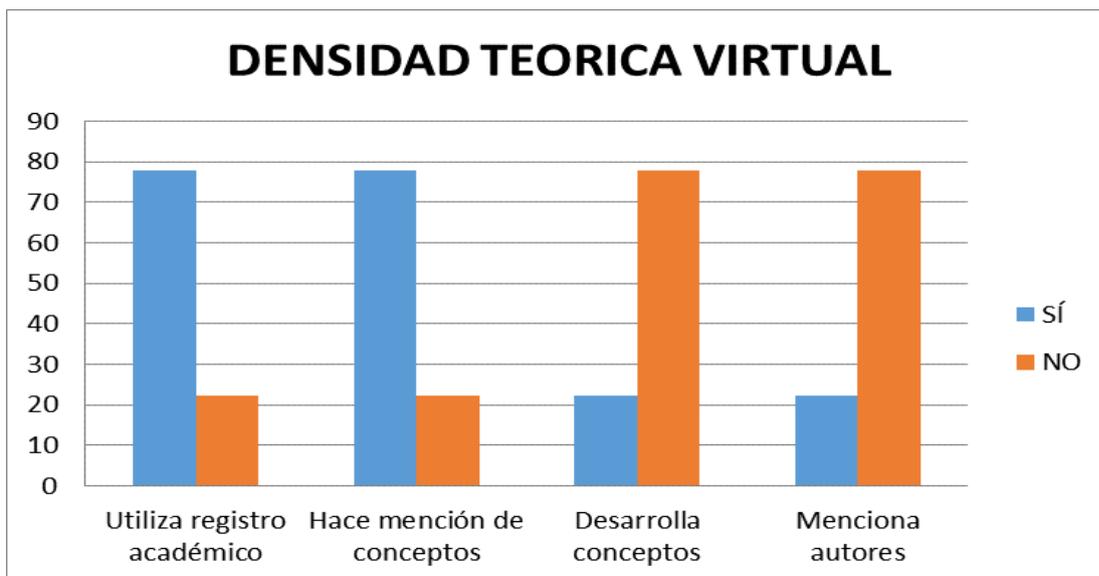
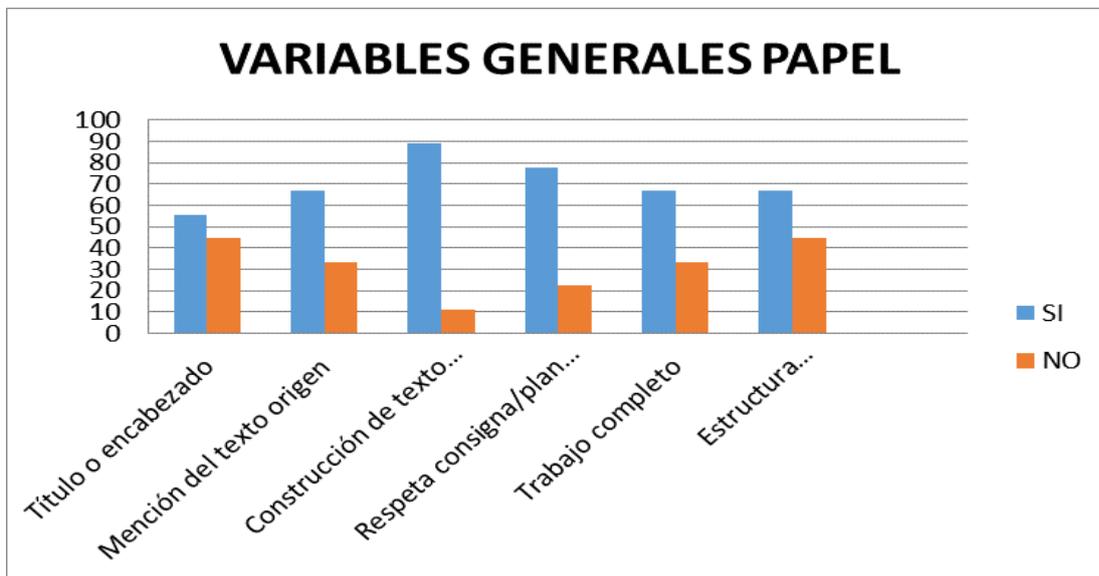


GRAFICOS GRILLA 2

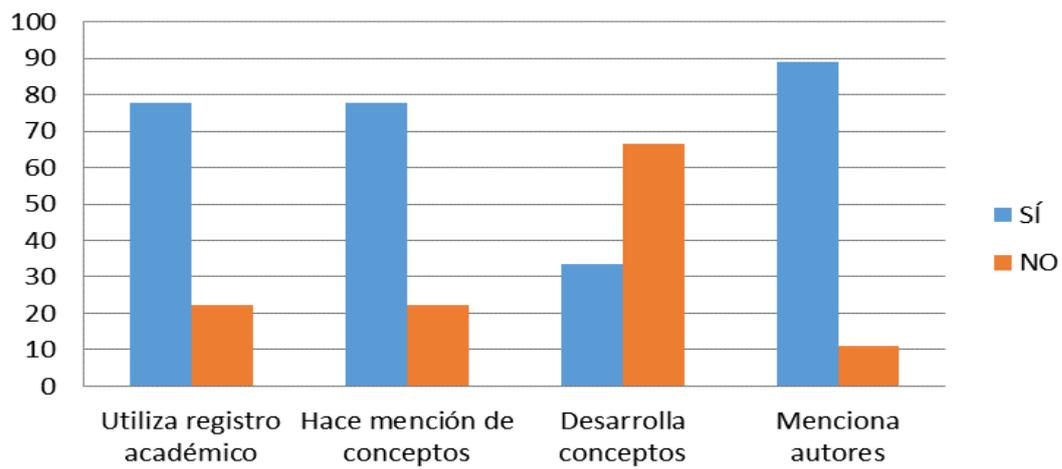




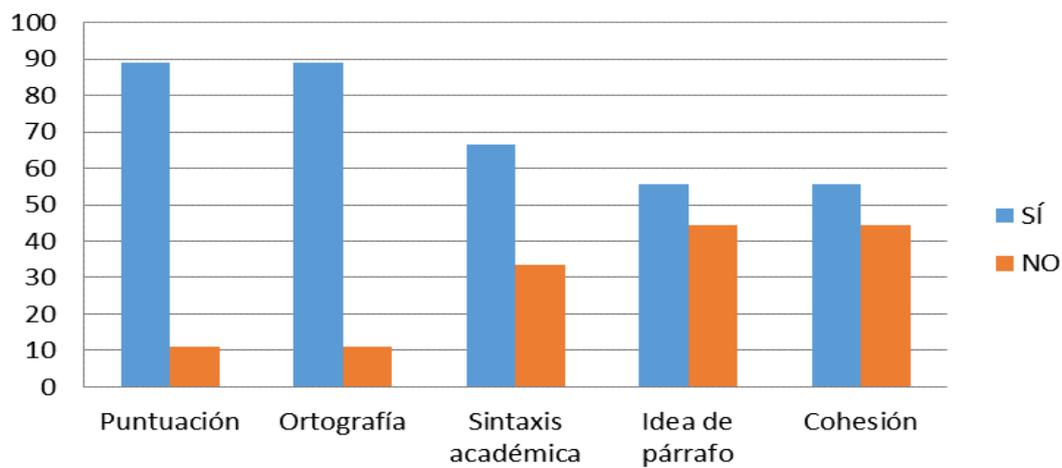




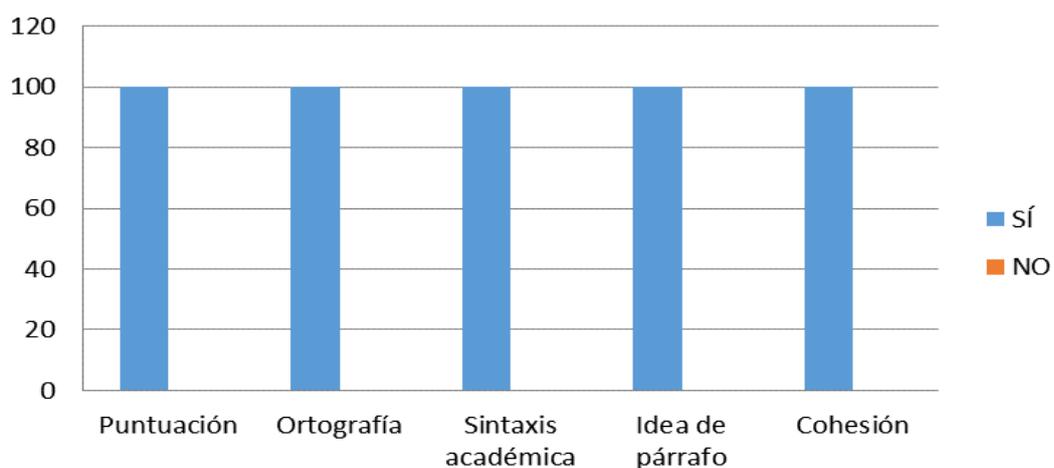
DENSIDAD TEORICA PAPEL

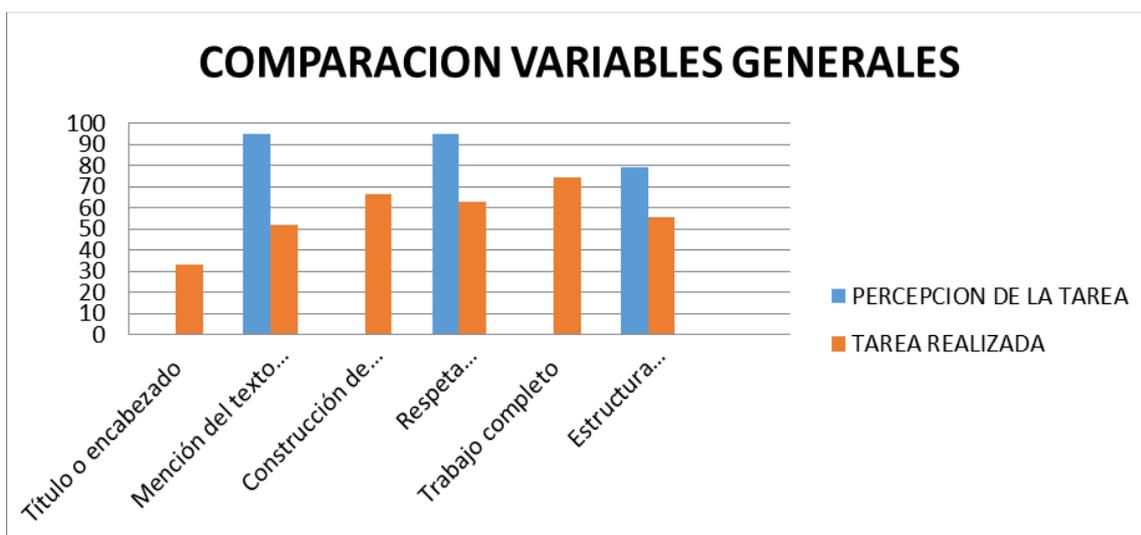
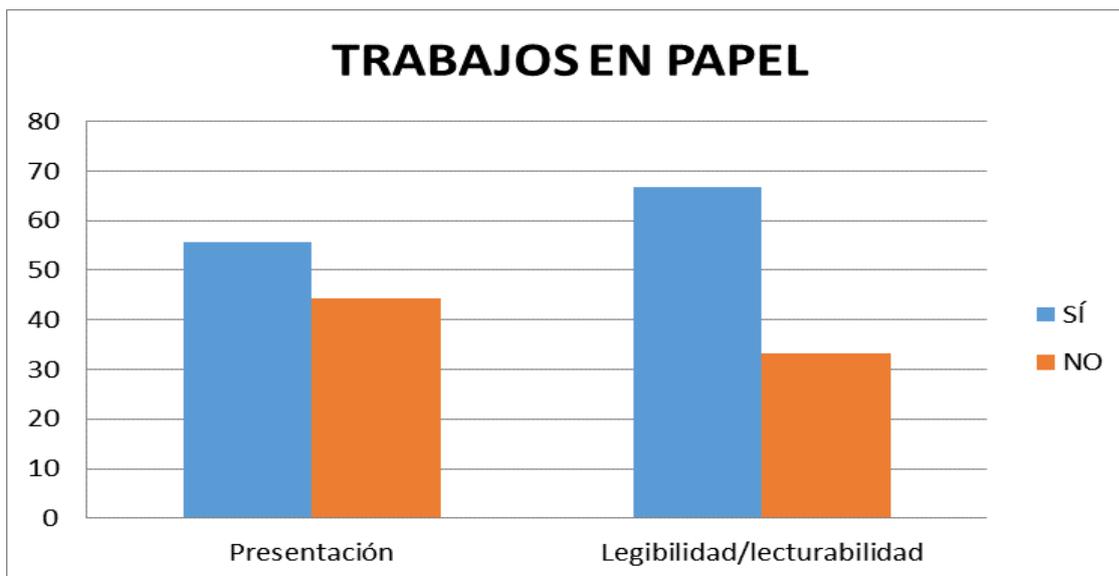
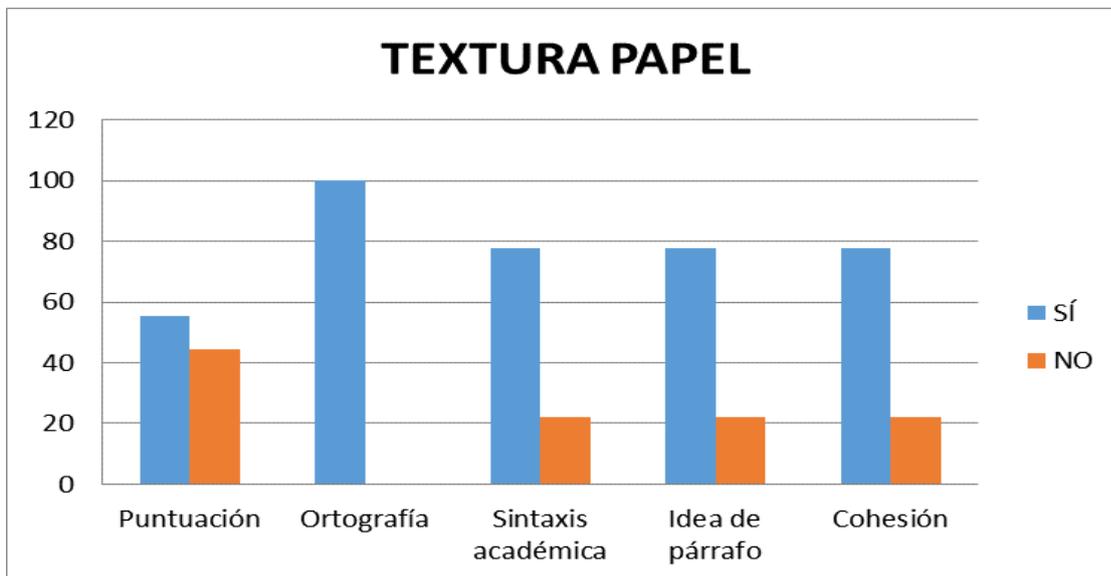


TEXTURA VIRTUAL

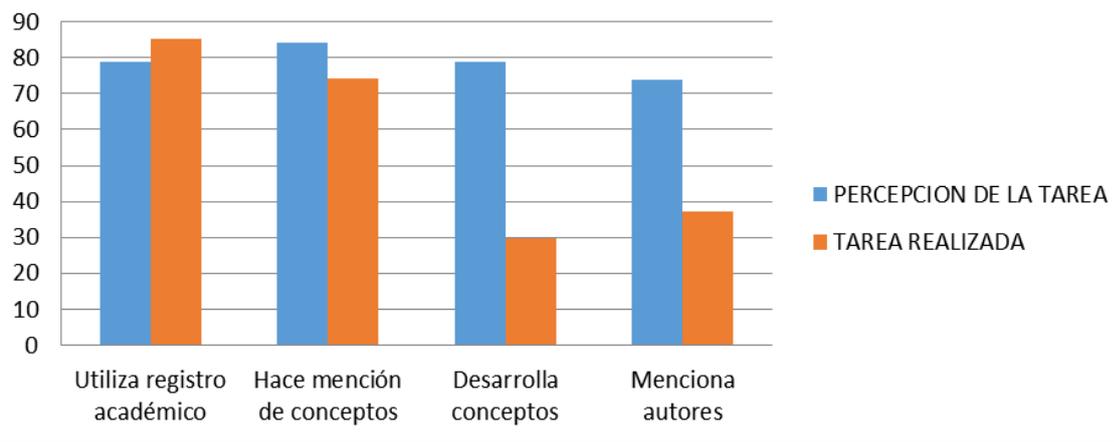


TEXTURA DOMICILIARIOS

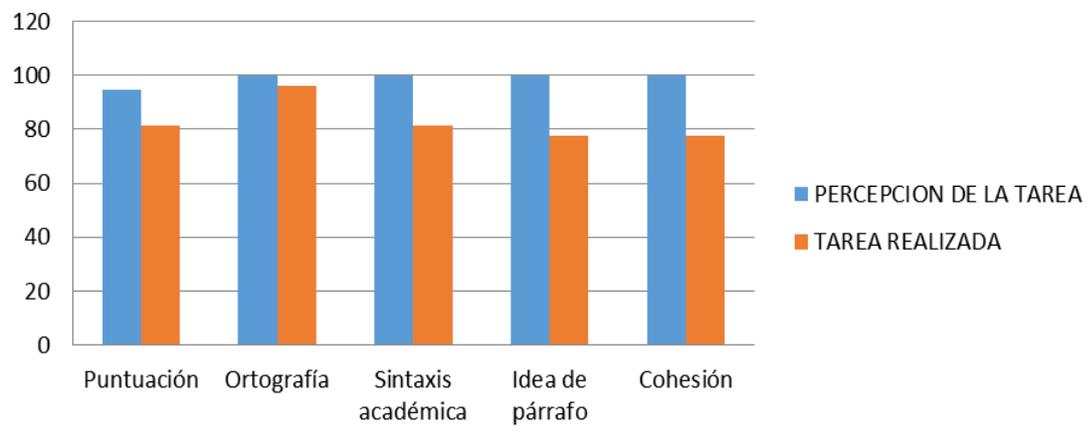




COMPARACION DENSIDAD TEORICA



COMPARACION TEXTURA



COMPARACION TRABAJOS EN PAPEL

