**Unidad Ejecutora:**
**Secretaría Académica – Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales**

**Título del proyecto de investigación:**

# ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: NUEVOS MODOS DE LEER Y ESCRIBIR 3

**Programa de acreditación:**

**PROINCE**

**Director del proyecto:**

**Ana Bidiña**

**Co-Director del proyecto:**

**Amelia Zerillo**

**Integrantes del equipo:**

**Integrantes investigación sobre alumnos**

| Investigadores | Investigadores en formación |
|---|---|
| Luppi, Liliana<br>Miranda, Marcela Nora<br>Toledo, Viviana Patricia<br>Smael, Nora Cristina | Bermúdez, Claudia Elizabeth<br>Cortese  Rita<br>Flores, Carolina Valeria<br>Flores, Romina Edith<br>Gallo Kleiman, Florencia<br>García Raquel, Noemi<br>Gómez Bernardis, Ariel Emiliano<br>Gonzalez, Lucas Ignacio<br>Lacalle, Juan Manuel<br>Lakner, Hernán Cristian<br>Mazzola, Verónica Gabriela<br>Medina, Pablo Mariano<br>Piceda, Yolanda Paula<br>Rodríguez, M. Jazmín<br>Sanchez Oscar Daniel |

**Integrantes investigación sobre docentes:**

| Investigadores | Investigadores en formación |
|---|---|
| Gómez, Silvia<br>Rocaro, Sandra<br>Val, María Alejandra | Braile, Sandra Daniela<br>Bukaczewski Patricia Andrea<br>Campos Bassi, Veronica Vanesa<br>Castillo Isabel<br>Garberi María Itatí<br>González Verónica Itatí<br>Jehin Mariano Patricio |

| | |
|---|---|
| | Macrini Ana Patricia<br>Martínez Daiana Magalí<br>Nagao, Christiane Kazue<br>Nahabedian Juan Javier<br>Narvaja, Susana Graciela<br>Robles Bernunzio Carolina Jimena<br>Violanti, Claudia |

**Fecha de inicio: 01/01/2017**

**Fecha de finalización: 31/12/2018**

## Sumario


| | |
|---|---|
| 1. Identificación del proyecto de investigación | p. 3 |
| 2. Composición del equipo de investigación | p. 4 |
| 3. Plan de investigación | p. 17 |
| 4. Presupuesto solicitado | p. 42 |
| 5. Nota de compromiso del director e integrantes del equipo | p. 43 |

| 1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | | | |
|---|---|---|---|
| **1.1 Programa de acreditación** | PROINCE (Programa de Incentivos. SPU-ME) | | **X** |
| | CyTMA2 (Programa de Investigación Científica, Desarrollo y Transferencia de Tecnologías e Innovaciones. UNLaM) | | |
| **1.2 Modalidad de ejecución** | Unidepartamental | | |
| | PIDC (Programa de Investigación con Dependencia Compartida) | | **X** |
| | PDTS-UNLaM (Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social-UNLaM) | | |
| **1.3 Unidad Ejecutora en la cual se presenta el proyecto** | Departamentos | Humanidades y Ciencias Sociales | **X** |
| | | Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas | |
| | | Ciencias Económicas | |
| | | Derecho y Ciencia Política | |
| | | Ciencias de la Salud | |
| | Escuelas | Escuela de Posgrado | |
| **1.4 Unidad/es Académica u Órgano/s de Gestión/Dirección que participan en la elaboración del proyecto de investigación bajo la modalidad PIDC** | Secretarías | General | |
| | | Académica | **X** |
| | | Ciencia y Tecnología | |
| | | Extensión | |
| | | Administrativa | |
| | | Legal y Técnica | |
| | | Informática y Comunicaciones | |
| | | Planeamiento y Control de Gestión | |
| | | Transferencia de Servicios | |
| | Institutos | Cooperación Internacional | |
| | | Medio Ambiente | |
| | | Medios de Comunicación | |
| | Escuelas | Formación Continua | |
| **1.5 Otra entidad participante en el proyecto externa a la UNLaM** | | | |
| **1.6 Entidad/es demandante/s y/o adoptante/s externas a UNLaM** | **Secretaría Académica. Curso de Ingreso. UNLaM** | | |
| **1.7 Título del Proyecto** | **ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: NUEVOS MODOS DE LEER Y ESCRIBIR 3** | | |
| **1.8 Programa de investigación** | **--** | | |
| **1.9 Línea de investigación** | **--** | | |
| **1.10 Apellido y Nombre del Director de proyecto** | **Ana Bidiña** | | |
| **1.11 Apellido y Nombre del Co-Director de proyecto** | **Amelia Zerillo** | | |
| **1.12 Fecha de inicio** | **01/01/2017** | | |
| **1.13 Fecha de finalización** | **31/12/2018** | | |

| 2. COMPOSICIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN | | | |
|---|---|---|---|
| **2.1 Director de proyecto** | Apellido y nombre | **Bidiña, Ana** | |
| | CUIL | 27165803715 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Magister en Análisis del Discurso | |
| | Cargo docente actual UNLaM | Profesor Titular | x |
| | Dedicación docente actual UNLaM | 6 Exclusiva | x |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Departamento de Humanidades y ciencias Sociales | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | 10 | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | III | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | 1316 | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | 29/04/2011 | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | - | |
| **2.2 Co-Director de proyecto** | Apellido y nombre | **Zerillo, Amelia** | |
| | CUIL | 27127539885 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Magister en Análisis del Discurso | |
| | Cargo docente actual UNLaM | Profesor Adjunto | x |
| | Dedicación docente actual UNLaM | 6 Exclusiva | x |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Departamento de Humanidades y ciencias Sociales | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | 18 | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | IV | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | 1293 | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | 29/04/2011 | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |
| **2.3.1 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Val, María Alejandra** | |
| | CUIL | 27171321536 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Comunicación Social | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | x |
| | | 5 Tiempo Completo | x |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Departamento de Humanidades y ciencias Sociales | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | 4 | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | V | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | 8389 | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | 05/12/2013 | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |
| **2.3.2 Docente-investigador** | Apellido y nombre | **Gómez, Silvia** | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **UNLaM** | CUIL | 27148576640 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Lengua y Literatura | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | x |
| | | 4 Semiexclusiva | x |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | 8 | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **---** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.3 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Luppi, Liliana** | |
| | CUIL | 23142899124 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Lengua y Literatura | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 4 Semiexclusiva | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **8** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.4 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Miranda, Marcela Nora** | |
| | CUIL | 23142899124 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Lengua y Literatura | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.5 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Smael, Nora Cristina** | |
| | CUIL | 27121272828 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Lengua y Literatura | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 4 Semiexclusiva | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **8** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.6 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Rocaro, Sandra** | |
| | CUIL | 23143693864 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Lengua y Literatura | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 4 Semiexclusiva | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **8** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.7 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Toledo, Viviana Patricia** | |
| | CUIL | 27162136440 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Lengua y Literatura | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.8 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Bermúdez, Claudia Elizabeth** | |
| | CUIL | 27145082310 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Lengua y Literatura | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.9 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Cortese Rita** | |
| | CUIL | 27120873283 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Letras | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.10 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Flores, Carolina Valeria** | |
| | CUIL | 27310903960 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Comunicación Social | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.11 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Flores, Romina Edith** | |
| | CUIL | 27288330145 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Ciencias de la Comunicación | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.12 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Gallo Kleiman, Florencia** | |
| | CUIL | 27353227497 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Comunicación Social | |
| | | Ayudante de primera | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.13 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **García Raquel, Noemi** | |
| | CUIL | 27233766963 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Comunicación Social | |
| | | Ayudante de primera | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.14 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Gómez Bernardis, Ariel Emiliano** | |
| | CUIL | 23251289719 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Letras | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.15 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Gonzalez, Lucas Ignacio** | |
| | CUIL | 20267327522 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Profesor en Lengua y Literatura | |
| | | Ayudante de primera | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.16 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Lacalle, Juan Manuel** | |
| | CUIL | 20337799028 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Letras | |
| | | Ayudante de primera | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.17 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Lakner, Hernán Cristian** | |
| | CUIL | 20277188512 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciado en Letras | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.18 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Mazzola, Verónica Gabriela** | |
| | CUIL | 27276675163 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Profesora de Lengua y Literatura | |
| | | Ayudante de primera | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.19 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Medina, Pablo Mariano** | |
| | CUIL | 20254008312 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciado en Comunicación Social | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | |
|---|---|---|
| **2.3.20 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Piceda, Yolanda Paula** |
| | CUIL | 27261830642 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Lengua y Literatura | |
| | | Ayudante de primera | |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.21 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Rodríguez, M. Jazmín** | |
| | CUIL | 27327708746 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Ciencias de la Comunicación | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.22 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Sanchez Oscar Daniel** | |
| | CUIL | 20247218220 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Comunicación Social | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | |
|---|---|---|
| **2.3.23 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Braile, Sandra Daniela** |
| | CUIL | 27209647929 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Lengua y Literatura | |
| | | Ayudante de primera | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.24 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Bukaczewski Patricia Andrea** | |
| | CUIL | 27242126373 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Profesora en Castellano y Literatura | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.25 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Campos Bassi, Veronica Vanesa** | |
| | CUIL | 27260011294 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Gestión Educativa | |
| | | Ayudante de primera | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | |
|---|---|---|
| **2.3.26 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Castillo Isabel** |
| | CUIL | 27140521561 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Máxima titulación alcanzada | Profesora en Lengua y Literatura | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.27 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Garberi María Itatí** | |
| | CUIL | 27290781960 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Ciencias de la Comunicación | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 4 Semiexclusiva | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.28 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **González Verónica Itatí** | |
| | CUIL | **24260768200** | |
| | Máxima titulación alcanzada | **Profesora en Lengua y Literatura** | |
| | | **Ayudante de primera** | **x** |
| | | **2 Simple** | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | **Secretaría Académica** | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | **--** | |

| | | |
|---|---|---|
| **2.3.29 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Jehin Mariano Patricio** |
| | CUIL | 20264202575 |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciado en Comunicación |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Social | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.30 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Macrini Ana Patricia** | |
| | CUIL | 27149556414 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Psicología | |
| | | Ayudante de primera | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.31 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Martínez Daiana Magalí** | |
| | CUIL | 24319999430 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Comunicación Social | |
| | | Ayudante de primera | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.32 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Nagao, Christiane Kazue** | |
| | CUIL | 27188198762 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Profesora de enseñanza Media y Superior en Letras | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.33 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Nahabedian Juan Javier** | |
| | CUIL | 20293198757 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.34 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Narvaja, Susana Graciela** | |
| | CUIL | 27207950071 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Lengua y Literatura | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | |
|---|---|---|
| **2.3.35 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Robles Bernunzio Carolina Jimena** |
| | CUIL | 27331506864 |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Comunicación Social |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **2.3.36 Docente-investigador UNLaM** | Apellido y nombre | **Violanti, Claudia** | |
| | CUIL | 23240068303 | |
| | Máxima titulación alcanzada | Licenciada en Letras | |
| | | Jefe de Trabajos Prácticos | **x** |
| | | 2 Simple | **x** |
| | Dependencia donde tiene la designación docente actual | Secretaría Académica | |
| | Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto | **4** | |
| | Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos | **--** | |
| | Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU | **--** | |
| | Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU | -- | |
| | Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros | -- | |

## 3. PLAN DE INVESTIGACIÓN

### 3.1 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 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. Finalmente, entre 2015 y 2016, en el proyecto denominado "Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2" (PIDC A-197) ampliamos la experiencia de lectura y escritura digitales y críticas, mediante la creación de contenido digital, y generamos diversas estrategias didácticas, que nos han enriquecido la mirada sobre los materiales de enseñanza-aprendizaje… En este nuevo proyecto, nos proponemos profundizar la experiencia sobre lectura y escritura digitales, partiendo de los resultados obtenidos en la experiencia realizada y desarrollando estrategias didácticas específicas sobre escritura digital.

Respecto del trabajo con los profesores desde el 2009 hasta la fecha hemos realizado una serie de investigaciones y seminarios internos para los docentes de nuestra materia que mostraron las dificultades que tienen los docentes en relación con la lectoescritura académica, los géneros específicos, la lectoescritura en pantalla, la argumentación y la escritura en general. Siempre partiendo de la idea de que mejorando las prácticas docentes lograremos incidir en las prácticas de nuestros estudiantes, en 2015 y 2016, diseñamos una investigación que indagó más profundamente en los problemas discursivos y efectuamos dos seminarios de formación a modo de acción sobre las dificultades históricas. Los resultados obtenidos solo mostraron modificaciones significativas en el campo de la argumentación. En algunos otros aspectos, a partir del ingreso de nuevos docentes, los resultados fueron todavía más preocupantes. Por lo demás, los docentes nuevos mostraron alto grado de resistencia a la formación académica y niveles de descompromiso que afectaron el desarrollo de los seminarios y el trabajo de cátedra. A los efectos de obtener mejores resultados en la formación académica de los docentes, esta vez intentamos acercarnos a las prácticas de lectura y escritura de los docentes desde otro lugar. En este nuevo proyecto proponemos una "investigación-acción" que permita: relevar las representaciones dominantes en relación con la tarea docente y los espacios de formación; y obtener un mayor compromiso docente. Creemos que la transformación de esos espacios en contextos significativos de lectura y escritura podrían mejorar las prácticas de lectura y escritura académica que los docentes luego llevarán al aula.

### 3.2 Palabras clave:

Lectura académica – escritura académica- alfabetización digital - práctica docente

### 3.3 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 nuevas estrategias de formación en lectura y escritura académica analógica y digital para ampliar las competencias teórico-prácticas de los docentes.

**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. En relación con los docentes, a partir de la CPV se desarrollará un Centro de Escritura en la que los propios docentes serán los encargados de monitorear, acompañar y orientar la lecto escritura de sus pares. Creación de un espacio significativo de lectura y escritura (libro, jornada, revista)y de un centro de lectura y escritura que acompañe y monitoree la producción académica en ese contexto significativo

**3.4 Área de conocimiento (código numérico y nombre):**

Código Área: **4700**

Área: **LINGÜÍSTICA**

**3.5 Disciplina de conocimiento (código numérico y nombre):**

Código Disciplina: **4300**

Disciplina: **EDUCACIÓN**

**3.6 Campo de aplicación (código numérico y nombre):**

Código Campo de Aplicación: 4701

Campo de Aplicación: Alfabetización y sistemas educativos

Código Campo de Aplicación: 4702

Campo de Aplicación: Aplicaciones (enseñanza)

Código Campo de Aplicación: 4307

Campo de Aplicación: Medios educativos

Código Campo de Aplicación: 4302

Campo de Aplicación: Didáctica (C. de la enseñanza)

**3.7 Estado actual del conocimiento:**

Este proyecto se plantea la continuidad del proyecto PIDC A-197 “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2” (2015-2016), antecedido por el proyecto A-PIDC 177 “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir en los tiempos de la convergencia tecnológica” (2013-14), y el proyecto B163 (2011-12) “Construcción de comunidad de práctica virtual a partir del paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la

universidad". Todos ellos siguen la orientación planteada en estudios previos realizados entre 2008 y 2012 en el ámbito del "Programa: la Lectura y la Escritura en el ingreso a la Universidad".

**Esta línea de investigación tiene dos objetos de estudio: los alumnos y los docentes de ingreso, que si bien confluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, requieren para la investigación separar su estudio. En este sentido planteamos en adelante el tratamiento diferenciado de ambos objetos.**

**Respecto de los alumnos**

El proyecto de investigación se presenta como 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 han demostrado la necesidad de proponer alternativas que redunden en el trabajo de comprensión y producción de textos con los estudiantes.

Luego, en 2011, 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), 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 permitiera identificar qué hacen los alumnos cuando leen y escriben en los medios electrónicos. Los resultados nos 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 aun más dificultades para la comprensión crítica, medida desde una perspectiva sociocultural. Pero, 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.

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.

Finalmente, en 2015, iniciamos el proyecto "Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2" (PIDC A-197), en el que diseñamos 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. Así, Así, pusimos en marcha una experiencia piloto de aprendizaje invertido, y una de aprendizaje a distancia. Ambas plantearon como uno de sus objetivos ofrecer una forma de enseñanza alternativa, utilizando las TIC. El tema elegido fue "Enunciación". Los alumnos participantes visualizaron videos elaborados ad hoc y luego realizaron actividades de aplicación de los conocimientos obtenidos. Lo hicieron en clase los participantes de la experiencia de aprendizaje invertido, y por medio de la plataforma Moodle los que completaron las actividades a distancia.

Como resultado de esta última investigación, en el proyecto actual nos proponemos profundizar la experiencia realizada, apropiándonos de los resultados respecto de la lectura digital en el marco del

estudio de la enunciación en el curso de ingreso a la universidad, y –esta vez- tomando como objeto de estudio la escritura digital, específicamente la enseñanza-aprendizaje del informe d lectura crítico, en un entorno digital, siempre con el objetivo de desarrollar mayores oportunidades de aprendizaje para los alumnos.

**Respecto de los profesores**

El proyecto también se plantea como una continuación del proyecto A-PIDC 177, en el que investigamos cómo leen/escriben los docentes en pantalla y cómo construyen conocimiento colaborativamente. La observación de una serie de problemas en relación con la construcción de ese conocimiento da lugar a la nueva investigación que presentamos.

Desde que comenzamos con el Programa de Lectura y Escritura en la Universidad, los docentes que participamos en esta investigación venimos estudiando los problemas de la comunidad docente de la materia Seminario de Lectura y Escritura para los Docentes de Ingreso. En un primer momento, dado el gran número de docentes y la heterogeneidad de su formación de base (Licenciatura en Lengua y Literatura, Comunicación Social, Filosofía y Ciencias de la Educación), y según ellos mismos lo manifestaron también, entendimos que el tema que más urgentemente reclamaba nuestra atención era la falta de comunicación entre los miembros de la comunidad docente y el cuasi desconocimiento de su tarea y rol.

Paralelamente y en el marco del mismo Programa, durante el 2010, desarrollamos el Seminario Interno de Lectura y Escritura para 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, como coordinadoras 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.

En respuesta a estas observaciones, decidimos construir una Comunidad de Práctica Virtual como espacio donde estar comunicados, intercambiar nuestras experiencias, fortalecer la identidad y el rol docente de lectura y escritura. El funcionamiento de este ámbito virtual fue estudiado en una investigación que llamamos “Construcción de comunidad de práctica virtual (CVP) a partir del paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad” (2011-2012). El trabajo se proponía, a través de la interacción comunicativa entre coordinadoras docentes y docentes participantes, 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.

Dicha indagación evidenció los aspectos beneficiosos que presenta la CVP para fortalecer lazos identitarios 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. Así detectamos y confirmamos que nuestros docentes, en ese momento de nuestra trayectoria:

- practicaban lecturas rápidas y poco atentas a la red argumentativa que los sostienen (en los textos on line y off line),
- en un compromiso por participar, repetían lo ya sabido,
- raramente conceptualizaban construyendo teoría
- eran más atentos a las cuestiones de aula y necesidades de los alumnos que a los materiales teóricos,
- tenían dificultades para clasificar los viejos y los nuevos géneros discursivos,
- preferían los textos en papel,
- posteaban comentarios breves,
- sus macroactos de habla más frecuentes distaban de “argumentar” o “contraargumentar”,

- salvo excepciones, para trabajar grupalmente preferían el contacto cara a cara.

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, 38 en total, a través de la comunidad virtual. Realizamos un seminario de géneros discursivos que mostró una mejor comunicación intergrupal y ciertos resultados positivos en relación con el paradigma conectivista pero pocos resultados positivos en las prácticas de lectura y escritura académica, y en la construcción de conocimientos a partir del manejo de datos y pruebas.

En el 2015- 2016 continuamos con la formación docente en lectura y escritura académica a través de la Comunidad Virtual. Como diagnóstico más acotado se administró un pretest de lectura y escritura que consistió en la lectura y escritura de un informe de lectura crítico, género que los docentes enseñan en el aula. El test mostró que la mayoría del plantel docente tenía dificultades menores vinculadas a la textualidad y problemas, a nuestro entender, más serios en la construcción de la red argumentativa. En muchos casos los argumentos no se orientaban hacia la conclusión o la conclusión no estaba relacionada con el problema que había dado origen a la producción textual (del autor leído y del docente participante). Notamos también producciones de baja densidad teórica y lenguaje no especializado.

Para actuar sobre el primer problema, diseñamos un Semnario Interno de Argumentación (SIA); para operar sobre el segundo, se trabajó con un corpus bibliográfico de lenguaje especializado, altamente teórico, con la expectativa de generar las apropiaciones teóricas y terminológicas que fueran de incumbencia.

El pos-test realizado después del SIA, si bien presentó ligeras modificaciones, hizo evidentes dos problemas de índole diversa. Por un lado, reveló en menor grado deficiencias en la elaboración de argumentos, pero evidenció todavía problemas al conectar una conclusión con un sistema de creencias, ideología o teoría, aspectos trabajados en el seminario. Por otro lado, mostró la participación poco comprometida de un gran número de docentes que no enviaron su trabajo final o lo ejecutaron de forma no profesional.

Durante el segundo cuatrimestre de 2015, el grupo de docentes se amplió a 73 y cambió la situación laboral del grupo. De ser docentes eventuales pasaron a ser docentes permanentes. Entre los profesores nuevos ingresaron jóvenes con escasa experiencia docente, y profesionales de la casa con distinta formación de base. Ese mismo año un grupo de docentes se integró a la investigación para formarse como investigadores.

Dado este nuevo contexto y a partir de los datos recogidos en las investigaciones anteriores, decidimos seguir insistiendo con teoría de la argumentación, pero esta vez en el marco de un seminario de introducción al Análisis del Discurso (SIAD) que nos permitiría conocer las prácticas de lectura y escritura de los profesores nuevos, retomar los temas ya vistos para trabajar en su formación y desarrollar en profundidad el tema de representaciones, ideología y marco teórico.

En el 2016, el grupo se redujo a 68 profesores. Participaron del SIAD, 36 profesores, los profesores investigadores no participaron. Durante el mismo se discutieron distintas propuestas teóricas y se desarrollaron prácticas de análisis sobre un corpus que configuramos para esa oportunidad, que reunía artículos de distintos géneros y de distinta procedencia ideológica sobre el tema de la Universidad Pública. Después del SIAD, se solicitó como pos-test la escritura en papel y en formato digital de un artículo de opinión para una revista académica y se administró una encuesta para relevar representaciones sobre el trabajo realizado.

De los 36 profesores participantes solo 19 entregaron sus trabajos finales. Estos escritos, mostraron un avance en la construcción de la red, en la coherencia entre argumentos y sistema de creencias/ idelogía/ teoría pero fueron deficientes a la hora de contextualizar y ubicar el texto en el juego de fuerzas que se da en el interdiscurso. Estas dificultades, que fueron interpretadas como lecturas acotadas, inmanentes y textualistas todavía fueron más precarias en los textos escritos en

formato digital y en algunas producciones de carácter domiciliario (enviadas por los profesores ausentes).

De los datos obtenidos, dos fueron los resultados más preocupantes. Por un lado, la reiterada falta de compromiso con los espacios de formación que la Universidad y la cátedra ofrecen, actitud que aparece como dato más visible en la escasa e inacadémica producción escrita. Por otro lado, y esto se evidenció en las encuestas, la falta de correspondencia entre lo que los docentes dicen que hacen cuando leen y escriben, y aquello que los docentes realmente hacen cuando leen y escriben.

### 3.8 Problemática a investigar:

#### Respecto de los alumnos

Los resultados obtenidos en el marco del Proyecto PIDC A-197 “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2” (2015-2016), sobre la creación de contenidos digitales para la lectura académica y el estudio de la enunciación, destinado a los alumnos del Seminario de Comprensión y Producción de Textos del ingreso a la UNLaM, nos indican, en primer lugar, 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. En segundo lugar, encontramos que la multimodalidad es un aspecto que favorece la apropiación de conocimientos para un número significativo de estudiantes. Asimismo, observamos que tanto la metodología del aprendizaje invertido como la del aprendizaje a distancia 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, algunos resultados nos indican también que existe una cantidad menor pero significativa de alumnos que presentan dificultades para el manejo de las TIC. Ello señala la necesidad de una alfabetización digital en la universidad de modo de propiciar la inclusión, y atender a la brecha cultural que esto produce.

En este contexto, este nuevo proyecto nos permite proponer la creación de contenidos digitales para la escritura académica destinado a los alumnos del Seminario de Comprensión y Producción de Textos del ingreso a la UNLaM. El diseño de contenidos digitales didácticos de escritura crítica propiciará un trabajo social y colaborativo, en el que el docente contribuya en la construcción del conocimiento y la distribución de la inteligencia, y de ese modo incrementar las oportunidades para que mayor cantidad de alumnos se incorporen exitosamente a la vida universitaria.

Para ello, nos proponemos, en primer lugar, la elaboración de contenidos digitales para alumnos, relacionados con la escritura para ser aplicados a la educación a distancia. Luego, en segundo lugar, se llevará a cabo un testeo de esos contenidos digitales, con muestras representativas de alumnos y docentes. La meta es ampliar la población participante en el curso de ingreso, y diversificar los modos de acceso a los conocimientos requeridos para el ingreso a la UNLaM. Así, se verá favorecida también la articulación con escuelas medias de la región.

#### Respecto de los docentes

Las investigaciones realizadas hasta el momento nos han permitido conocer los problemas de lectura y escritura académica de nuestros docentes y las limitaciones de la Comunidad de Práctica Virtual (CPV) diseñada en 2011 para su comunicación y formación. La CPV permite a los docentes encontrar un espacio donde nuclearse, debatir los temas que los interrogan grupos estables. Pero la incorporación de nuevos docentes de distintas orientaciones, con representaciones diferentes sobre qué es enseñar a leer y escribir en la Universidad puso en riesgo el espacio de encuentro y la naturaleza social y profesional de los intercambios.

Por otra parte, las prácticas realizadas on line y off line de lectura y escritura mostraron en un porcentaje que llega al 60% graves dificultades para leer críticamente, ubicar un texto en un contexto significativo de debate social y desarrollar marcos teóricos que amplíen y enriquezcan la lectura. Después de haber trabajado sistemáticamente con seminarios internos de formación sobre Géneros Discursivos, Argumentación e Introducción al Análisis del Discurso, creemos que no solo se trata de un problema de formación de base sino de un problema más de fondo que tiene que ver con las representaciones que sustentan las prácticas del nuevo grupo que se ha conformado y con una estima que se siente en riesgo ante el docente formador. Algunos artículos científicos señalan entre viejos y nuevos docentes un problema generacional e incluso algunos mencionan la existencia de una posible generación milenial (Cuesta et al. 2009) de gran creatividad, altas competencias y escaso compromiso.

En esta investigación partimos de la hipótesis de que muchos de nuestros docentes - pertenezcan o no a la mentada generación-, consideran que los espacios de formación son innecesarios y consideran deseable cambiarlo todo, incluso aquellos que manifiestan deseos de perfeccionamiento, y que a la hora de participar se muestran renuentes. Partimos también de la paradoja de que más allá de sus necesidades de cambiar y su negación a formarse, no exhiben competencias complejas, se resisten a mostrarlas y tampoco han aprovechado las oportunidades brindadas para hacer propuestas contundentes o aportes teóricos significativos que puedan abrir debates nuevos sobre los temas de cátedra. Es decir que consideramos que más allá de la no aceptación de nuestros docentes, creemos que todos necesitamos seguir formándonos y revisar nuestras prácticas de lectura y escritura fuera y dentro del aula.

El problema que nos aqueja y que constituye el propósito central de este proyecto de investigación es encontrar estrategias de formación que resulten significativas para los docentes, logren comprometerlos y den respuesta a las necesidades de la cátedra en relación con su deseo de formación permanente y competencia docente en lectura y escritura académica.

### 3.9 Objetivos:

**Generales**

- Desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje de escritura académica, que favorezcan la producción escrita en el marco del Seminario Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso UNLaM, a partir del diseño de secuencias didácticas y material didáctico para los alumnos.

- Desarrollar nuevos espacios de formación para docentes de lectura y escritura académicas a partir de la indagación y reflexión de la propia práctica docente.

**Específicos**

- Desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje para los alumnos, propias de la 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.

- Relevar las representaciones que tienen los docentes acerca de
    - los espacios de formación en general y los nuestros en particular

    - responsabilidades que son de su incumbencia como docente de lectura y escritura
    - sus competencias lectoras y productoras
- Modificar las estrategias de formación y convertir el espacio dedicado a esos efectos en un espacio de producción académica que pueda ser significativo para ellos.
- Convertir la comunidad de práctica virtual en un Centro de Escritura para el acompañamiento y evaluación de la escritura entre pares.

### 3.10 Marco teórico:

### Sobre los alumnos

El marco teórico refiere en primer lugar a los modelos y teorías más representativos con respecto a la escritura se desarrollan en un amplio abanico desde modelos cognitivos hasta modelos sociales y afectivos.

En segundo lugar, tratamos la escritura digital, desde el enfoque sociocultural de la literacidad académica desde el cual plateamos la presente investigación.

### La escritura como proceso

Es la psicología cognitiva la que comienza a estudiar la escritura como un proceso, en la década de los´60 del siglo XX. El primer modelo se caracteriza por ser lineal y unidireccional porque su aplicación supone la posibilidad de abordar de forma ordenada y programada el proceso de escritura.

Con posterioridad, Flower y Hayes (1981) sostienen que el proceso de producción escrita debe sostenerse sobre el principio de la recursividad y de la flexibilidad, y proponen un modelo del proceso de producción textual que describe los componentes de una teoría acerca de los procesos distintivos de pensamiento en la escritura. Bereiter Scardamalia (1982, 1987) interesados en una psicología del proceso de producción escrita, que describa los procesos y las estrategias que llevan al escritor a la generación del texto escrito, proponen dos modelos de composición textual. El primer modelo corresponde a “decir el conocimiento”, está limitado por los conocimientos y las experiencias previas del escritor y carece de un análisis del problema y de la determinación de objetivos y metas a desarrollar. Se transforma en un proceso reproductivo. El segundo modelo corresponde a “transformar el conocimiento”, o se plantea como un análisis y resolución de un problema y se construye a partir de conocimientos y estrategias de escritores talentosos, dispuestos a realizar cambios en el texto en lo que ellos quieren decir. Este modelo propone una escritura como generación de ideas a partir de una tarea asumida como búsqueda de conocimientos en que los procesos son interactivos y se retroalimentan bidireccionalmente.

La propuesta de Flower de 1989-1993 es una teoría interesada por la interacción entre la cognición y el contexto. Flower (1993) intenta especificar cómo los escritores construyen significado dentro de un contexto retórico. Para este enfoque, el conocimiento y desarrollo consciente de los propios procesos o capacidad metacognitiva es una clave para mejorar en el proceso de escritura. El contexto social en su interacción con la cognición significa que todo escrito es producido y elaborado por un sujeto escritor en, con y para una comunidad discursiva específica.

En trabajos posteriores J. Hayes (1996) propone un modelo de escritura que depende de una gran cantidad de factores de índole cognitiva, social, afectiva y ambiental. Se asigna especial importancia a la memoria de trabajo y a la incorporación de factores afectivos y motivacionales. Estos últimos lograrían un mejor involucramiento del sujeto con la tarea.

La crítica constante a estos modelos es su excesivo carácter cognitivo.

Van Dijk y Kintsch (1978, 1983, 1990) han propuesto un modelo general de comprensión y producción textual. Parten de una perspectiva psicolingüística y profundizan el modelo estratégico de producción textual. Estos autores enfatizan la concepción de la naturaleza estratégica como un proceso flexible, de múltiples niveles y de trabajo en paralelo. Van Dijk y Kintsch (1983) sostienen que el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejerciendo el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Esto exige la activación del modelo de situación cuyos datos están almacenados en la memoria. El proceso generativo propuesto por van Dijk y Kintsch (1983) tiene en cuenta la recursividad de los procesos, subprocesos y estrategias en una visión en paralelo, es decir, no lineal ni necesariamente secuencial de los tres componentes básicos.

Van Dijk (1985,1990) vuelve sobre la idea de los modelos cognitivos de situación. Estos se construyen sobre la base de experiencias pasadas y bases de modelos textuales, son almacenados en la memoria episódica. Esta perspectiva sugiere que los procesos de producción textual tienen en cuenta aspectos tales como los tipos de texto que se desea producir, las condiciones de producción del texto, el valor académico, social y cultural de la producción, entre otros.

Grabe y Kaplan (1996) sistematizan un modelo etnográfico de escritura que, sustentado en diversas teorías sociolingüísticas (Halliday, 1986 (1978), Bernstein, 1984), permite reivindicar el quehacer del escritor/lector, sus condiciones socioculturales y sus necesidades de expresión y comunicación. En este modelo se destaca la incidencia de las variedades socioculturales y de los cambios de la sociedad contemporánea en los procesos de desarrollo teórico y práctico de la escritura. Se puede señalar que este modelo hace hincapié en los elementos extralingüísticos de la producción textual. Dichos elementos condicionan las características de la tarea y le adjudican inteligibilidad a la misma, permiten la adecuada construcción del significado y del sentido del texto.

El Grupo Didactext (2003) concibe la producción del texto como un macroproceso en el que se interrelacionan factores culturales, sociales, emotivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos, verbales y didácticos. El modelo hace hincapié en los componentes cognitivos y su relación con los factores culturales y sociales; impulsa la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se orienta a las mejoras de las prácticas de escritura en los contextos académicos.

Esta propuesta destaca la importancia de la motivación extrínseca que brindan los aspectos extratextuales en la construcción de la escritura. Además hace hincapié en los procesos de motivación en relación con los objetivos, la afectividad, la creatividad, las creencias y las actitudes, que orientan la conducta. Didactext rescata la condición del sujeto como productor de sentido y como usuario de una memoria cultural que representa, negocia y construye significados en la elaboración del texto. A partir de estas ideas señalan algunas estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas para la producción de textos en cada una de las fases de acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión.

Los modelos presentados se complementan y las perspectivas teóricas explicitan la necesidad de que el lenguaje escrito sea estudiado como proceso y como resultado.

Considerando al texto como un proceso de producción, es necesario tener en cuenta una serie de operaciones cognitivas, metacognitivas y textuales complejas, a la vez que es indispensable asumir que los textos escritos exigen relaciones lógicas entre sus elementos discursivos, tales como niveles de cohesión, de coherencia, de intencionalidad, de aceptabilidad, de situacionalidad y de intertextualidad discursivas. El producto final de la escritura es un texto escrito, criticado y aplicado a una determinada circunstancia de vida social o académica. De igual manera, se hace hincapié en que las diferencias textuales y los niveles de complejidad están en concordancia con la audiencia, el propósito, el status del autor, el contenido de la información, entre otros aspectos.

En resumen, las distintas propuestas sobre modelos de producción de textos escritos conciben la escritura como un proceso complejo que requiere de la concurrencia de disciplinas diversas y de

dimensiones de análisis diferentes. Los procesos didácticos implican la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la producción de textos escritos en contextos académicos.

Los modelos cognitivos interactivos propugnan una visión del escritor, del texto escrito y de los procesos cognitivos involucrados dentro del marco de la psicología cognitiva y de la lingüística textual con atención a los contextos sociales y a las situaciones culturales en juego. Esta visión constructivista, social e interactiva del proceso de escritura conlleva un componente dinámico que asigna al escritor el control de la situación de la producción escrita y que posibilita, mediante la conducta estratégica, que el escritor efectúe un procesamiento flexible y recursivo de los recursos disponibles.

La toma de conciencia sobre el proceso de escritura revela la madurez del escritor y le permite controlar y revisar constantemente el avance del texto que está produciendo. En este sentido, el modelo de proceso en línea de Flower y Bereiter y Scardamalia proporciona una visión de los componentes fundamentales del procesamiento cognitivo en donde se les asigna a la generación de ideas y a la revisión constante un rol esencial.

Los aportes de van Dijk y Kintsch permiten visualizar las estrategias psicolingüísticas requeridas para transformar los conocimientos y codificarlos en oraciones coherentes y cohesionadas, a partir del análisis proposicional y de los modelos de situación activados y en construcción.

**La escritura digital**

En la actualidad, la presencia de redes de tecnologías de información y comunicación (TIC) dentro de la educación, hace necesario ampliar el concepto de literacidad, que tradicionalmente sólo se ha definido como la capacidad de leer y escribir textos manuscritos e impresos. La actual referencia a la literacidad implica que “sus funciones, no se limitan al hecho de saber leer y escribir, sino a la capacidad de comunicarse en forma oral y escrita, pensar críticamente, razonar en forma lógica y utilizar los avances tecnológicos del mundo actual" (Kalman, 1996)

La alfabetización mediática e informacional (AMI) ha surgido, en las últimas décadas, como un nuevo paradigma conceptual referido a las capacidades que permiten el uso crítico, autónomo y creativo -por parte de las personas y las comunidades- de cualquier medio de información y comunicación y de sus lenguajes específicos. La falta de esta alfabetización constituye una de las barreras más serias al desarrollo personal, social y cultural (Condemarín, 2003).

Es así que se hace necesario incorporar en la enseñanza académica el uso de las tic también en la escritura de textos. 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.

Condemarín (2003), dentro de la perspectiva del constructivismo social dada por los trabajos de Vigotsky, Bruner y otros , señala que gracias a la tecnología digital, la actividad cognitiva pasa a ser inherentemente colaborativa/social y, por ende, el profesor y los textos impresos dejan de ser la única fuente de conocimiento. El profesor se dedica menos a trasmitir información y su principal rol es permitir más descubrimiento por parte de los alumnos, en estimular ambientes donde éstos construyan conocimientos a través de la interacción, dentro de una comunidad de aprendizajes presenciales y virtuales, donde él participa y colabora en el desarrollo y refinamiento de los conocimientos.

La autora propone el uso de Internet para andamiar la tarea de escritura, los estudiantes pueden explorar una infinita variedad de tópicos, comprometerse en indagar y crear trabajos originales utilizando el completo espectro de la tecnología multimedial. Así, la metodología dada por el aprendizaje a través de la indagación favorece el desarrollo de las funciones informativas y heurísticas del lenguaje. Por aprendizaje a través de la indagación (inquiry) se entiende el proceso de búsqueda de nuevas comprensiones y cambios. Parte de la base de que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante genera preguntas y busca activamente las respuestas, con el necesario “andamiaje” dado por el profesor. Constituye un proceso recursivo en el que los alumnos son estimulados a formularse preguntas, buscar y organizar información para arribar a respuestas tentativas, y trabajar individualmente y con colaboradores para establecer que las respuestas encontradas tengan sentido.

La organización del proceso de indagación refleja su naturaleza cíclica e incluye cuatro pasos que proporcionan una estructura para el proceso de pensamiento apoyado por el computador (Ruggiano y Watts, 2001):

1. La indagación comienza cuando se está interesado en aprender y en explorar.
2. La indagación involucra desarrollar e implementar un plan.
3. La indagación involucra recolectar algún tipo de información relevante y evaluar tanto los éxitos como los fracasos del plan.
4. La indagación implica efectuar una síntesis, reflexionar y hacer un plan para dar a conocer los resultados (ampliar y socializar).

El cumplimiento de los pasos de la indagación obliga al procesamiento de la información, a encontrar datos pertinentes, seleccionarlos, clasificarlos; hacer síntesis, etcétera; en fin, obliga a poner en juego procesos cognitivos superiores y a evitar el simple “copia y pega” o a navegar a la deriva.

Durante el proceso de búsqueda de respuestas que requiere el aprendizaje a través de la indagación, el profesor debe tener claro que no toda la información bajada de Internet es confiable y válida. En este aspecto es donde el profesor debe desarrollar una literacidad crítica en sus

alumnos, estableciendo, como parámetros, sus propios valores y aquellos que se explicitan en los objetivos transversales.

El hipertexto y la hipermedia ya no son anticipaciones, ya están en una gran mayoría de las aulas. Este es el desafío que enfrentamos. Al mismo tiempo se debe tener conciencia de que la escritura digital, al igual que la manuscrita, requiere pasar por las siguientes etapas: planificación, preescritura, revisión, reescritura, edición y publicación del producto. Las fases del proceso de composición no son estrictamente secuenciales; ellas son dialécticas; van y regresan. La revisión, por ejemplo, continúa hasta el final; las introducciones rara vez se escriben al comienzo.

Otro 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 (2007) 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.

De sus resultados que se obtuvo en la experiencia rescatamos los siguientes aspectos:

En cuanto a la habilidad en los alumnos de establecimiento de una posición frente a un tema se realizaron procesos de búsqueda en la web y leyeron diversos documentos.

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

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.

**Sobre los docentes**

En esta investigación, entendemos que leer y escribir son prácticas sociales (Lerner, 2003 y Lerner et al., 1999), es decir actividades que los individuos o grupos desarrollan como forma de intervenir en el campo social y de alcanzar conciente o inconcientemente determinados fines ideológicos y sociales (Bourdieu, 1993). Estas prácticas, como la mayoría de ellas, son generadas por un habitus o sistema de disposiciones que definen acciones y construyen representaciones a partir experiencias repetidas e interiorizadas a lo largo de la historia. (Bourdieu 1993). De acuerdo con Moscovici (1961), las representaciones sociales son teorías ingenuas construidas y operadas

socialmente que dan sentido a la realidad cotidiana y constituyen verdaderas guías para la acción individual y grupal.

Hasta hace poco tiempo se consideraba que la lectura y la escritura en la Universidad constituían solo formas de apropiación (Nelson, 2001), reproducción y evaluación de los conocimientos legitimados (Alvarado y Cortés, 1999). Hoy las nuevas representaciones muestran que la lectura y la escritura tienen también otros fines específicos: enriquecerlo, cuestionarlo, difundirlo, transformarlo, producirlo (Cassany,2009; Alvarado y Cortés, 1999). Según estos propósitos, leer y escribir se constituyen como herramientas epistémicas que no solo transforman el saber existente sino también la mente que procesa y construye el saber (Scardamalia y Bereiter, 1985).

Bazerman (2005) y Carlino (2013) siguiendo el modelo australiano, canadiense y estadounidense han sido los impulsores de las prácticas situadas de lectura y escritura en contextos significativos como los espacios curriculares. Entre los docentes y los investigadores, leer y escribir son prácticas profesionales que se vuelven significativas en función de motivaciones particulares, del enriquecimiento del propio curriculum y de los intercambios que hacen a la comunidad académica, definida ante todo como una comunidad discursiva (Swales, 1990; Beacco, 1992). El funcionamiento de una comunidad tal depende de que los textos circulen, se conozcan, se hagan públicos (Tolchinsky, 2013 )

Sin embargo, no todos los universitarios y universitarias escriben con la misma intensidad y colaboran en la construcción de conocimientos. Según estadísticas, los académicos pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales son los que menos publican (Carlino, 2009). Las razones son siempre disímiles. La falta de tiempo, el trabajo cotidiano, la falta de posibilidades de publicación, la falta de seguridad en las propias competencias, la falta de competencias para hacer el trabajo más rápido y eficaz, conspiran contra la escritura (Bidiña, Zerillo, 2016). Entre las formas que las universidades han ideado para estimular la escritura y la producción de conocimientos están los distintos tipos de eventos académicos que se sostienen con disertaciones y ponencias de carácter publicable, las revistas científicas que promocionan la lectura y la revisión entre pares, la formación en investigación que lleva al investigador a iniciarse en la escritura científica y también los Centros de Escritura, creados para dar a conocer, acompañar y estimular la producción escrita.

Tanto en los eventos académicos como en las revistas científicas la relación entre expertos no siempre es directa y las posibilidades de publicación reales no siempre son tales (Opazo, 2016). En la formación en investigación desde el vamos el aspirante tiene que integrarse a un grupo de investigación y leer y escribir profesionalmente para sus directores y pares que serán sus lectores, críticos y maestros (Carlino, 2009). La experiencia demuestra que no todos los docentes disponen de tiempo para integrarse a grupos de investigación o tienen disposición para investigar temas ajenos a su área de formación básica (Bidiña, Zerillo, 2016).

Los Centros de Escritura aparecen oficialmente a partir de la década de los sesenta en las principales universidades de Estados Unidos. Pensados para remediar las necesidades de aquellos universitarios con condiciones de preparación académica inferiores hoy se han extendido a otros escritores. El sistema propone un espacio de trabajo no discriminatorio, que busca reducir las diferencias y formar mejores escritores a través de sesiones de tutorías que, en la mayoría de los casos, se realizan de manera presencial con un tutor que se presenta como un lector crítico del texto y que busca también convertir al escritor en un lector competente de su propia escritura (Waller, 2002). Hoy los Centros de Escritura, más allá de las denominaciones que reciban trabajan con escrituras en todos los niveles, incluidas aquellas que se piensan ya profesionales.

Pensar la formación académica del docente de lectura y escritura, obliga a pensar los espacios específicos para esa formación, en los innumerables problemas y esfuerzos que la tarea conlleva. La labor exige como punto de partida considerar que toda formación implica un proceso y que los cambios no son inmediatos, no se producen por arte de magia, necesitan de tiempo para el desarrollo de estrategias sostenidas y requieren, sobre todo de voluntad y convicción para entender que el cambio vale la pena (Carlino, 2009).

### 3.11 Hipótesis:

1- La elaboración de materiales didácticos digitales sobre escritura académica, destinados a los alumnos del Seminario de Comprensión y Producción de Textos, exige la puesta en juego de estrategias diversas que contemplen las especificidades de la escritura académica digital, y respondan a las diferentes necesidades y expectativas de los alumnos en la construcción de un conocimiento relevante para la alfabetización académica.

2- En una comunidad de naturaleza heterogénea como la nuestra, el conocimiento de las representaciones que sostienen la práctica docente resulta fundamental a la hora de construir un espacio de formación centrado en las necesidades de los participantes y en la voluntad de integración. Creemos que el diseño de un espacio de formación más significativo, dinámico y acorde a las inclinaciones de toda la comunidad puede redundar en una participación más comprometida y productiva, más aún si ese espacio de formación se desarrolla con una metodología de trabajo horizontal, no asimétrico, que busque sostener y enriquecer la estima docente.

### 3.12 Metodología:

**Respecto de los alumnos**

Nuestra concepción del aprendizaje se inscribe en un modelo definido como “Aprendizaje en red”. Leal Fonseca (2012) afirma que para que una red de conocimiento conectivo sea exitosa, 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”. 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. Por ello es necesario tener en cuenta la estrecha relación entre los propósitos educativos y las posibilidades que brinda la tecnología; pero además es necesario articular estos aspectos con el contenido curricular del material que se elaborará.

Teniendo en cuenta esto, para abordar el diseño de material didáctico adoptamos un 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, el enfoque sociocultural determina los tres tipos de conocimiento. Con respecto al disciplinar, el material didáctico que se diseñe abordará distintos temas relacionados con la escritura de textos académicos, y en particular con la escritura de un Informe de lectura crítico, abordada como proceso social de construcción de sentido, y teniendo en cuenta su función epistémica. Por lo tanto, el conocimiento pedagógico que se pondrá en juego en la planificación de los materiales incorporará el trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento. Se planteará 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 incluirán 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.

Tanto la modalidad de Aprendizaje Invertido como la de Aprendizaje a Distancia se han mostrado eficaces para ampliar y diversificar las posibilidades de construcción de conocimientos por parte de los alumnos y de los docentes involucrados en la investigación anterior. Por ello, en el presente

proyecto nos proponemos reeditar esas modalidades, relacionándolas con la multialfabetización, para diseñar materiales didácticos digitales referidos a la escritura académica en pantalla

Entre los aspectos que tendremos en cuenta a la hora de diseñar los materiales que se utilizarán para el aprendizaje a distancia (Asinsten, 2007), y sobre la base de lo aprendido en la investigación anterior, se encuentran los siguientes:

- responder a la carga horaria real prevista para el desarrollo de los contenidos, de acuerdo con el proyecto concreto,

- atender y respetar las tipologías textuales,

- 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,

- atender a lo visual: a los organizadores visuales, a las ilustraciones, las que deben o bien agregar información o sentido, o bien con una función referencial crear un clima, un tono, pero nunca limitarse a una función ornamental,

- colocar en pantalla textos breves (máximo tres pantallas, sin son más extensos se recomienda editarlos en PDF o similar, que es imprimible),

- promover el aprendizaje colaborativo (por medio del Foro u otros mecanismos),

- incluir la reflexión sobre la acción, a través de actividades de metacognición.

- el docente debe desempeñar un rol activo, que promueva la participación, responda en tiempo y forma las consultas, se muestre involucrado, sin pseudo objetividad.

- los contenidos digitales elaborados deben respetar parámetros de calidad.

Con respecto a la multialfabetización, Cope, Bill y Kalantzis (2009), sostienen que ofrece la posibilidad de que los estudiantes 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 de nuevo 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 que les sea más conveniente y tantas veces como lo necesiten para llegar mejor preparados a la clase. Este modelo educativo, al igual que el de Aprendizaje a distancia, 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.

Para llevar a cabo la tarea proyectada, dividimos el proyecto en dos etapas. Someramente podemos caracterizar a la primera como de preparación, y a la segunda como de ejecución. En la primera etapa (año 2017) nos dedicaremos durante los primeros meses a analizar con mayor profundidad los resultados obtenidos en la investigación anterior, para completar el aprendizaje hecho por los docentes participantes con respecto a las acciones llevadas a cabo, los materiales producidos y los resultados alcanzados por los alumnos. A partir de la reflexión sobre ese aprendizaje, podremos seleccionar lo más adecuado para la nueva experiencia. En los meses

restantes realizaremos una exploración bibliográfica acerca de la escritura digital académica y un relevamiento del estado de la cuestión. En la segunda etapa (año 2018) nos dedicaremos a diseñar los materiales y las secuencias didácticas con que llevaremos a cabo una experiencia de aprendizaje invertido y una a distancia, y las ejecutaremos.

**Respecto de los docentes**

La perspectiva teórico-metodológica se ubica dentro del paradigma investigación-acción. En una primera etapa, para indagar en las representaciones sobre la tarea docente, los espacios de lectura y escritura en contextos significativos y la interacción social en la CPV, se realizarán encuestas entre los docentes, se relevarán e interpretarán los datos, y se realizará un buceo bibliográfico a partir de los datos recogidos. En una segunda etapa se diseñará un contexto significativo de lectura y escritura acorde a la información relevada. En un tercer momento se pondrá en acción un Centro de Escritura a partir de la CPV en la que los docentes serán los encargados de intervenir en la formación en lectura y escritura académica acompañando y monitoreando las producciones de sus pares. Finalmente se evaluarán los resultados.

### 3.13 Bibliografía

**Sobre los alumnos**


ADELL, Jordi y CASTAÑEDA, Linda (2012) Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?, en *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Barcelona, 2012.

ALIAGAS MARÍN, Cristina. (2008) Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. 8º Congreso de Lingüística General. Madrid, 25 de Junio, Universidad Autónoma de Madrid.

ÁLVAREZ ANGULO, T./ Ramirez Bravo, R. (2005). “Teorías o modelos de la producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”, en Didáctica (Lengua y Literatura), 2006. Vol. 18, 29-30

ASINSTEN, Juan Carlos (2013) Producción de contenidos para educación virtual. Guía para el docente contenidista. Biblioteca Digital Virtual Educa. Licencia Creative Commons. Congreso Virtual de e-learning abril de 2013.

BALARDINI, Sergio (2004) Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación. Presentación en el Panel “Tecnología y subjetividad juveniles”. Centro Cultural del Teatro Municipal General San Martín.

BARBERO, Jesús Martín (1992) Nuevos modos de leer. Univesidad del Valle , Cali, Magazin Dominical, pp19 a 22.

BIDIÑA, A., Luppi, L. y Smael, N. (2010). Leer y escribir en el Curso de Ingreso. Representaciones de los alumnos en los procesos de escritura, trabajo de investigación realizado en la UNLaM en 2009-2010.

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”. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe.

CAPDET, Dolors. Nuevas albetizaciones y nuevos entornos conectivistas. Manual del curso de la Universitat de València, Octubre 2010.

CASSANY, Daniel (2005) Navegar con timón crítico, en *Cuadernos de Pedagogía* N°352. Diciembre de 2005.

CASSANY, Daniel (2006) *Tras las líneas.* Barcelona. Anagrama

CASSANY, Daniel (2009) Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. *Leer.es*

CASSANY, Daniel (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, Daniel y AYALA, Gilmar (2008), Nativos e inmigrantes digitales en la escuela, *CCE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71.

CASSANY, Daniel y VARGAS FRANCO, Alfonso (2011) Revisión entre iguales y escritura académica: lo que dicen los sujetos y las prácticas. XVI Congreso internacional de la ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina). Alcalá de Henares. Junio de 2011.

CONDEMARÍN, Mabel (2003).”Redefinición de la literacidad y sus implicancias en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital.” Lectura y vida, octubre de 2003

CHARTIER, Roger (2008) Aprender a leer, leer para aprender, en: Millán, José Antonio (coord.), *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 23-42.

CHAVERRA FERNÁNDEZ, Dora Inés (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

DI STEFANO M. y Pereira, M.C.(1997). “Representaciones sociales en el proceso de lectura”, en Signo y Seña, 8, 319-339

DI STEFANO M. , Pereira, M.C. y Pipkin, M. (2006). “La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes”, en Signo y Seña, 16, 119-135

FLOWER, L. /Hayes, J. (1981). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Carnegie M.University

..... (1989). “Cognition, context and theory biulding”, College composition and comunication, 40, 3, 122-142

..... (1993). Problem-solving strategies for writing, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

GÓMEZ, María Teresa (2011). ¿Necesitamos una didáctica para la Lectura Académica en Pantalla? Ponencia presentada en el II Congreso en línea en Conocimiento Libre y Educación (CLED 2011) Eje 3 Lectura en pantalla.

GRABE y Kaplan (1996). Theory and practice of writing, New York: Longman, en Alvarez Angulo/ Ramirez Bravo (2005).” Teorías o modelos de la producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, en Didáctica (Lengua y Literatura), 2006. Vol. 18, 29-30

..... (2003) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas - Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

GUZMÁN, Alfonso (2008) La lectoescritura digital http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fplatea.pntic.mec.es%2F~aguzman%2Flogopedia%2Flectoescritura%2520digital.doc&ei=-

JARKOWSKI, Aníbal (2009) Cuando se transforma la lectura. *Todavía* Nº 21. Mayo de 2009.

JENKINS, Henry. (2006) La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona, Paidós, 2008.

KALMAN, Judith (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 8, Nº. 17, págs. 37-66.

KALMAN, J. (1996) “Fundamentos de la transformación curricular en el área del lenguaje.” Comunicación presentada en el Seminario-Taller UNESCO/ CEAAL sobre “Los nuevos desarrollos curriculares de la educación con jóvenes y adultos de América Latina”. Monterrey, Nuevo León, 22-26 enero.

LEAL FONSECA, Diego (2012) En busca del sentido del desarrollo profesional docente en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). En *Tendencias emergentes en educación con TIC.* Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Barcelona, 2012.

MARTOS GARCÍA, Alberto Eloy (2010) Las prácticas de lectura – escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Revistas Científicas Complutenses*. Universidad Complutense de Madrid.

MERCHANT, G. (2007). Writing the future in the digital age. Literacy, 41 (3), 118-128. 23

MIRANDA, Marcela- TOLEDO, Viviana (2011). Lectura y escritura en el contexto de las nuevas tecnologías

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.

PERONARD, Marianne (2007) Lectura en papel y en pantalla de computador. Revista Signos, 40 (63) 179-195.

PÉREZ-MATEO SUBIRÀ et alt. (2012) Elaboración colaborativa de contenidos en el aprendizaje en línea: parámetros de calidad. En *Tendencias emergentes en educación con TIC.* Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Barcelona, 2012.

RUGGIANO SCHMIDT, P. y W. A. Pailliotet (2001) Exploring Values through Literature, Multimedia, and Literacy Events. Newark, DE: International Reading Association.

SCARDAMALIA, M. y Bereiter, C. (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en Infancia y Aprendizaje. 1985.

..... (1982). “Assimilated processes in composition planning”, Educational Psychologist, 17, 23-45

VAN DIJK, Teun (1978). La ciencia del texto. Buenos Aires: Paidós.

..... (1980). Estructuras y funciones del discurso. Madrid: Cátedra.

..... (1985). “Cognitive situation models in discourse production: the expresión of ethnic situtions in prejudices discourse”, en J. forgas (Eds.), Language and social sutuations, London: Academic Press, 61-79

..... (1990). “The future of the field: discourse anlysis in the 1990`s”,Text, 10, 133-156.

VAN DIJK y Kintsch (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2007) Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. *Ethos educativo* 40, septiembre-diciembre 2007

ZAVALA, Virginia (2011) La escritura académica y la agencia de los sujetos *Cuadernos Comillas*, 1.

WHITE, DAVID y LE CORNU, ALISON (2011) Visitantes y Residentes: Una nueva tipología para el usuario digital. Disponible en http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049

**Sobre los docentes**

Alvarado, M. y Marina Cortés, (1999). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, 4-11-99.

Arango, C. Profesores que sólo escriben exámenes (Y Que A Veces Los Escriben Mal) En *Mercatura.* Revista Virtual Facultad de Ciencias Empresariales. Medellin, 2004. Disponible en http://web.usbmed.edu.co/usbmed/mercatura/nro4/profesores.htm. Obenido el 15 de octubre de 2016.

Beacco, Jean-Claude 1992. "Les genres textuels dans l´analyse du discourse: écriture légitime et communautés translangagières". En *Langages* nº 105, 8-27.

BIDIÑA, Ana. y ZERILLO, Amelia(2012). La formación crítica del docente de ingreso a la Universidad. Editorial Académica Española.

---------- (2016) enseñanza-aprendizaje en la universidad: Nuevos modos de leer y escribir 2. Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM.

BONAL, Xavier. (2006) Globalización, neoliberalismo y educación. Revista Astrolabio de la Universidad de Vórdoba, número 4. 11/09/06. Disponible en línea en: http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/papeles/bonal.php

Bourdieu, P. (1997). El sentido práctico. Madrid: Taurus.

CALDERON, Rosa, MARTINEZ OCARANZA, Adriana. y DIAS, Gustavo. Formación de profesores en lectura y redacción. Una experiencia en la universidad de Guadalajara, Jalisco, México. *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional,* Ungs, Edutekne, Disponible en línea http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-y-Avila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formación-adadémica-docente-y-profesional.pdf

CARLINO, P (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Unipluriversidad, Universidad de Antioquia. Medellín, Col, CVol.3 No.2, 2003 –Versión Digital

---------- (2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitiaria , en *Educere*, Universidad de los Andes, Venezuela, Vol. 8, Nº 26.

---------- (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En Paula Carlino y Silvia Martínez Lectura y escritura, un asunto de todos. Neuquén (Argentina): Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: http://www.aacademica.org /paula.carlino/155.pdf

---------- (2013) Alfabetización académica diez años después. RMIE vol.18 no.57

México abr./jun. 2013. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003

CASSANY, D. (2009) Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf?sequence=1

CASTEDO, Mirta. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes, en *Lectura y Vida.* Año 28, Nº 2, Junio, 2007. Disponible en línea en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/ organismos/ lecturayescritura/ recomendados/castedo.pdf

CASTRONUOVO, Adela y PICOTO, Diego. El problema de la lectura y la escritura académica en los estudiantes, ¿y en los docentes? *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional,* Ungs, Edutekne, Disponible en línea http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-y- Avila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formación-adadémica-docente-y-profesional.pdf

CORDERO ARROYO, G et al. Publicación científica y evaluación docente en México: un diagnóstico e intervención con profesores de educación y humanidades de una universidad estatal.

*Tiempo de Educar*, vol. 10, núm. 19, enero-junio, 2009, pp. 149-168 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Disponible en http://www.redalyc.org/pdf/ 311/31113164006.pdf

CUESTA, E. et al. (2009) La nueva generación y el trabajo. En *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 31, ago./dez. 2009. Disponible en https://online.unisc.br/seer/index.php/ barbaroi/article/viewFile /479/908

DI STEFANO, MARIANA Y CECILIA PEREIRA (2007) "El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares", en Revista Signos - Estudios de Lingüística, Vol. 40 (64), pp. 405-430. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Católica de Valparaíso.

DI STEFANO, M. Y CECILIA PEREIRA (2012) Concepción sociodiscursiva de la lectura y la escritura y su enseñanza. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología Panel: Desarrollos en la investigación de la escritura académica en estudiantes universitarios Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 27 al 30 de noviembre de 2012.

GARZÓN, Luceli. La lectura y la escritura en las prácticas docentes universitarias.--- Ponencia publicada en *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional,* Ungs, Edutekne, Disponible en línea http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-y- Avila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formación-adadémica-docente-y-profesional.pdf

GORINI, Carolina y MAZZINI, Rafael. Escritura andamiada y diálogo en la alfabetización académica en los primeros años del profesorado. *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional,* Ungs, Edutekne, Disponible en línea http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-y- Avila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formación-adadémica-docente-y-profesional.pdf

LERNER, D. (2003). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

MOSCOVICI, S. et al. Psicología Social II. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós. 1961

NELSON, N. (2001). "Writing to learn: One Theory, Two Rationales". En P. Tynjälä, L. Mason. y K. Lonka (eds.), Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

OPAZO, T.(2016) La tiranía de las publicaciones acdémicas. *La tercera.* (23 de enero). Disponible en: http://www.latercera.com/noticia/la-tirania-de-las-publicaciones-academicas/

RICCI, Cristina. Alfabetizaciones múltiples en la formación docente Inicial: conjugando lo digital y lo analógico, lo lingüístico y lo disciplinar, lo coloquial y lo académico. En La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional, Ungs, Edutekne, Disponible en línea http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-y- Avila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formación-adadémica-docente-y-profesional.pdf

Scardamalia M. y C. Bereiter, 1992. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en Lectura y vida, s.d

SWALES, J. (1990). Genre Analysis: English in Ac. New York: academic and Research Settings (pp. 21-27) Cambridge: University Press, (Traducción especial para Taller de Lectura y Escritura Académica II – UNRN)

TOLCHINSKY, Liliana y SIMÓ, Rosa. (2001). La escuela en los procesos de alfabetización. En *Escribir y leer a través del currículum* (pp. 159-165). Barcelona: Universidad de Barcelona.

TOLCHINSKY, L. (coord.) (2013). La escritura académica a través de las disciplinas. Barcelona: Octaedro.

WALLER, S. (2002). “A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity”. [en línea], disponible en: http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html, recuperado el 15 de octubre 2016

### 3.14 Programación de actividades (Gantt)

| **Actividades / Responsables 1er Año** | Mes 1 | Mes 2 | Mes 3 | Mes 4 | Mes 5 | Mes 6 | Mes 7 | Mes 8 | Mes 9 | Mes 10 | Mes 11 | Mes 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Análisis de los resultados de la experiencia 2015-2016 respecto de la adecuación de los contenidos digitales para alumnos, relacionados con la enunciación para ser aplicados a la educación a distancia. | X | X | X | X | X | X | | | | | | |
| Exploración bibliográfica sobre los temas objeto de estudio (alumnos y docentes). | | | | | | | X | X | X | X | X | X |
| Diseño de encuestas sobre formación académica y necesidades personales del grupo docente. | X | X | X | X | X | X | | | | | | |
| Relevamiento de encuestas y análisis de los datos | | | | | | | X | X | | | | |
| Investigación bibliográfica sobre espacios significativos (jornadas, encuentros digitales, revistas académicas, etc), centros de escritura y formación de tutores | | | | | | | | | X | X | X | X |
| **Actividades / Responsables 2do Año** | Mes 1 | Mes 2 | Mes 3 | Mes 4 | Mes 5 | Mes 6 | Mes 7 | Mes 8 | Mes 9 | Mes 10 | Mes 11 | Mes 12 |
| Elaboración de contenidos digitales relacionados con la escritura para ser aplicados a la educación a distancia. | X | X | X | X | X | X | | | | | | |
| Testeo de los contenidos digitales para alumnos, elaborados con muestras representativas de alumnos y docentes. | | | | | | | X | X | X | X | | |
| Diseño y desarrollo de un contexto significativo de lectura y escritura – Formación de tutores de escritura | X | X | X | X | X | X | | | | | | |
| Puesta en funcionamiento del Centro de Escritura | | | | | | | X | X | X | X | | |
| Análisis de los resultados obtenidos, propuestas de mejoramiento y conclusiones | | | | | | | | | | | X | X |

### 3.15 Resultados en cuanto a la producción de conocimiento:

Desarrollo de secuencias didácticas y estrategias pedagógicas para alumnos y docentes que respondan a los nuevos modos de leer y escribir en la era digital.

### 3.16 Resultados en cuanto a la formación de recursos humanos:

La formación de recursos es simultánea con la aplicación del proyecto. Por un lado, el proyecto permitirá que los investigadores en formación afiancen su formación y como resultado obtengan categorías en la convocatoria a categorización del Programa de Incentivos 2014 (ME – SPU). Por otro lado, los docentes investigadores no solo afianzarán su formación como investigadores sino como lectores y escritores profesionales. Reunirán además conocimientos sobre los distintos espacios de difusión e intercambio de conocimientos científico-académicos.

### 3.17 Resultados en cuanto a la difusión de resultados:

- Participación en eventos científicos relacionados con la temática del proyecto de investigación (congresos, jornadas, etc.)
- Publicación del Informe final con acceso a texto completo en el repositorio institucional digital de la UNLaM, vinculado a la página web de la SCYT de la UNLaM.
- Publicación de dos artículos científicos originales de investigación en una publicación periódica con referato.

### 3.18 Resultados en cuanto a transferencia hacia las actividades de docencia y extensión:

En relación con los docentes, desarrollo de seminarios de escritura académica analógica y digital para docentes del área y de otras disciplinas.

Los resultados obtenidos permitirán un mejoramiento de la calidad educativa de la universidad. Asimismo, propiciará nuevas investigaciones que profundicen la temática propuesta así como la especialización de los investigadores intervinientes en formación de posgrado.

- Cursos de perfeccionamiento y actualización en lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural para docentes universitarios y docentes de otros ciclos de la enseñanza, particularmente interesados en la articulación escuela media – Universidad.
- Preparación y edición de material didáctico destinado al entrenamiento en la comprensión e interpretación lectora para los alumnos de la Universidad, desde la nueva perspectiva propuesta en este proyecto.

### 3.19 Resultados en cuanto a la transferencia de resultados a organismos externos a la UNLaM:

En relación con los docentes, desarrollo de seminarios para la formación de tutores y formación de centros de escritura.

Posibilidades de transferencia de resultados:

| **Institución / organismo** | **Resultados a transferir** |
|---|---|
| Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB) | Diseño de materiales didácticos que respondan al paradigma conectivista<br>Diseño de espacios significativos para la formación docente en lectura y escritura. Formación de tutores en lectura y escritura académica |
| Otras Redes Universitarias | Diseño de materiales didácticos que respondan al paradigma conectivista.<br>Diseño de espacios significativos para la formación docente |

| | |
|---|---|
| | en lectura y escritura. Formación de tutores en lectura y escritura académica |
| Red de Docentes de América Latina y el Caribe. | Diseño de materiales didácticos que respondan al paradigma conectivista. |
| Ascun.redless. Red de lectura y escritura para la educación superior. | Diseño de espacios significativos para la formación docente en lectura y escritura. Formación de tutores en lectura y escritura académica |

**3.20 Vinculación del proyecto con otros grupos de investigación del país y del extranjero:**

En relación con la formación docente continua, se prevé la vinculación con los distintos centros de escritura o redes universitarias que atiendan a la formación del docente on line y off line para compartir experiencias.

**3.21 Cantidad de horas destinadas a la investigación:**

Apellido y Nombre de la Directora: Bidiña, Ana Nº de horas semanales: 10 hs.

Apellido y Nombre de la Co-Directora: Zerillo, Amelia Nº de horas semanales: 18 hs.

**Respecto de la investigación que tiene como objeto de estudio a los alumnos**

Apellido y Nombre de Investigador/a: Luppi, Liliana Nº de horas semanales: 8 hs.

Apellido y Nombre de Investigador/a: Miranda, Marcela Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Smael, Nora Nº de horas semanales: 8 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Toledo, Viviana Nº de horas semanales: 4 hs.

Apellido y Nombre de Investigador/a: Bermúdez, Claudia Nº de horas semanales: 4 hs.

Apellido y Nombre de Investigador/a: Cortese Rita Nº de horas semanales: 4 hs.

Apellido y Nombre de Investigador/a: Flores, Carolina Valeria Nº de horas semanales: 4 hs.

Apellido y Nombre de Investigador/a: Flores, Romina Edith Nº de horas semanales: 4 hs.

Apellido y Nombre de Investigador/a: Gallo Kleiman, Florencia Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: García Raquel, Noemi Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Gómez Bernardis, Ariel Emiliano Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Gonzalez, Lucas Ignacio Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Lacalle, Juan Manuel Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Lakner, Hernán Cristian Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Mazzola, Verónica Gabriela Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Medina, Pablo Mariano Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Piceda, Yolanda Paula Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Rodríguez, M. Jazmín Nº de horas semanales: 4 hs

Apellido y Nombre de Investigador/a: Sanchez Oscar Daniel Nº de horas semanales: 4 hs

**Respecto de la investigación que tiene como objeto de estudio a los docentes**

Apellido y Nombre de Investigador/a: Gómez, Silvia Nº de horas semanales: 8 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: Rocaro, Sandra Nº de horas semanales: 8 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: Val, M. Alejandra Nº de horas semanales: 8 hs.
Apellido y Nombre de Investigador/a: Braile, Sandra Daniela Nº de horas semanales: 4 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: Bukaczewski Patricia Andrea Nº de horas semanales 4 hs.
Apellido y Nombre de Investigador/a: Campos Bassi, Veronica V. Nº de horas semanales: 4 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: Castillo Isabel Nº de horas semanales: 4 hs.
Apellido y Nombre de Investigador/a: Garberi María Itatí Nº de horas semanales: 4 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: González Verónica Itatí Nº de horas semanales: 4 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: Jehin Mariano Patricio Nº de horas semanales: 4 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: Macrini Ana Patricia Nº de horas semanales: 4 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: Martínez Daiana Magalí Nº de horas semanales: 4 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: Nahabedian Juan Javier Nº de horas semanales: 4 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: Nagao, Christiane Kazue Nº de horas semanales: 4 hs.
Apellido y Nombre de Investigador/a: Narvaja, Susana Graciela Nº de horas semanales: 4 hs.
Apellido y Nombre de Investigador/a: Robles Bernunzio Carolina J. Nº de horas semanales: 4 hs
Apellido y Nombre de Investigador/a: Violanti, Claudia Nº de horas semanales: 4 hs.

## 4. PRESUPUESTO SOLICITADO

| **4.1 ORÍGENES DE LOS FONDOS SOLICITADOS** | **Monto solicitado** |
|---|---|
| 4.1.1 Recursos propios (UNLaM) | 0,00$ |
| 4.1.2 Provenientes del CONICET | 0,00$ |
| 4.1.3 Provenientes de la ANPCyT (FONCYT, FONTAR, y otros) | 0,00$ |
| 4.1.4 Provenientes de otros Organismos Nacionales y Provinciales | 0,00$ |
| 4.1.5 Provenientes de Organismos Internacionales | 0,00$ |
| 4.1.6 Provenientes de otras Universidades Públicas o Privadas | 0,00$ |
| 4.1.7 Provenientes de Empresas | 0,00$ |
| 4.1.8 Provenientes de Entidades sin fines de lucro | 0,00$ |
| 4.1.9 Provenientes de fuentes del exterior | 0,00$ |
| 4.1.10 Otras fuentes (consignar) | 0,00$ |
| **Total de fondos solicitados** | 0,00$ |
| **4.2 ASIGNACIÓN DE FONDOS POR RUBRO** | **Monto solicitado** |
| **a) Bienes de consumo:** | 0,00$ |
| 1.1 Fotocopias | 3500 |
| 1.2 Anillados | 1000$ |
| **Subtotal rubro Bienes de consumo** | 0,00$ |
| **b) Equipamiento:** | 0,00$ |
| b.1) | 0,00$ |
| **Subtotal rubro Equipamiento** | 0,00$ |
| **c) Servicios de Terceros:** | 0,00$ |
| c.1) | 0,00$ |
| **Subtotal rubro Servicios de Terceros** | 0,00$ |
| **d) Participación en Eventos científicos:** | 0,00$ |
| Asignación para viáticos por diez participantes para la asistencia a Jornadas y Congresos. | 30000 |
| | 0,00$ |
| **Subtotal rubro Participación en Eventos Científicos** | 0,00$ |
| **e) Trabajo de campo:** | 0,00$ |
| e.1) | 0,00$ |
| **Subtotal rubro Trabajo de campo** | 0,00$ |
| **f) Bibliografía:** | 0,00$ |
| Bibliografía especializada relativa a la temática del proyecto. | 5500$ |
| **Subtotal rubro Bibliografía** | 0,00$ |
| **g) Licencias:** | 0,00$ |
| g.1) | |
| **Subtotal rubro Licencias** | 0,00$ |
| **h) Gastos administrativos de cuenta bancaria:** | 0,00$ |
| h.1 ) | 0,00$ |
| **Subtotal rubro Gastos administrativos de cuenta bancaria** | 0,00$ |
| **Total presupuestado** | 40000$ |

## 5. NOTA DE COMPROMISO DEL DIRECTOR E INTEGRANTES DEL EQUIPO

Quienes suscriben *(apellido y nombres del Director y Nº de DNI; apellido y nombres del Co-Director y Nº de DNI; apellido y nombres y Nº de DNI de los integrantes del equipo de investigación, en el orden que aparece en la portada de este protocolo),* manifiestan conocer los derechos y obligaciones que emanan del Reglamento para la Administración de Fondos y Rendición de Cuentas de los Subsidios de Investigación del Programa PROINCE/CyTMA2 (*dejar lo que corresponda),* así como de toda normativa vigente referida a este programa de investigación, y se comprometen a su debido cumplimento. Asimismo, manifiestan conceder los derechos de propiedad intelectual a la Universidad Nacional de La Matanza en cuanto a todo aquello que corresponda al conocimiento producido en el marco del presente proyecto, sus posibilidades de transferencia y capacidad de registrarlo en los ámbitos correspondientes. Asimismo, toman conocimiento que todo equipamiento, bibliografía, bienes de uso y de capital adquiridos a través del presupuesto que se asigne el proyecto una vez acreditado, es patrimonio de la Universidad Nacional de la Matanza, y deberá ser reintegrado a la Unidad Académica en la que se acreditó el proyecto u a otro destino que la autoridad competente designe una vez finalizado el proyecto.--------

| | |
|---|---|
| …… | …… |
| Firma del Co-Director del Proyecto | Firma del Director del Proyecto |
| …….. | …….. |
| Aclaración de firma | Aclaración de firma |
| …….. | …….. |
| CUIL Nº | CUIL Nº |
| …… | …… |
| Firma del Integrante del Proyecto | Firma del Integrante del Proyecto |
| …….. | …….. |
| Aclaración de firma | Aclaración de firma |
| …….. | …….. |
| CUIL Nº | CUIL Nº |
| …… | …… |
| Firma del Integrante del Proyecto | Firma del Integrante del Proyecto |
| …….. | …….. |
| Aclaración de firma | Aclaración de firma |
| …….. | …….. |
| CUIL Nº | CUIL Nº |

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………..
CUIL Nº

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………..
CUIL Nº

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………..
CUIL Nº

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………..
CUIL Nº

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………..
CUIL Nº

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………..
CUIL Nº

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………..
CUIL Nº

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………..
CUIL Nº

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………..
CUIL Nº

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……………………………………………..
CUIL Nº

……………………………………………
Firma del Integrante del Proyecto

……………………………………………..
Aclaración de firma

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

……
Firma del Integrante del Proyecto

……..
Aclaración de firma

……..
CUIL Nº

La información que consta en este protocolo de presentación de proyecto de investigación tiene el carácter de declaración jurada. Autorizo su verificación cuando la Universidad Nacional de La Matanza a través de sus órganos correspondientes lo considere pertinente.

Lugar y fecha:……

……
Firma del Director del Proyecto

……..
Aclaración de firma