



FACULTAD REGIONAL CONCEPCIÓN DEL URUGUAY

Licenciatura en Tecnologías Educativas

“TÍTULO”

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA ANALÓGICA Y DIGITAL EN LA UNIVERSIDAD

Subtítulo

**SIGNIFICACIONES QUE OTORGAN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS A LA
ALFABETIZACIÓN ANALÓGICA Y DIGITAL**

DATOS PERSONALES

Datos del alumno:

Nombre y Apellido: Ing. José María Morales

Datos del director

Nombre y Apellido: Lic. Daniel Alberto Carbone

AÑO: 2022

Lugar de ejecución: UADER - UTN

Tema de investigación: Las significaciones que los profesores otorgan a la alfabetización académica ANALÓGICA Y DIGITAL

Tipo de investigación: Conocer las concepciones y significaciones que tienen los profesores universitarios acerca de la alfabetización Académica que impactan sobre su ejercicio profesional, es decir, sobre los procesos y resultados de la enseñanza y los aprendizajes.

Acción prevista- en el marco de la tarea de obtención de información

1) Entrevistas semi-estructuradas

3) Análisis documental.

En el marco de la tarea de análisis de información Método Comparativo Constante,

- instancias de retroalimentación con los docentes, a quienes se investigó, una acción Ineludible.

PALABRAS CLAVES: Alfabetización Académica analógica y digital -profesor universitario recursos lingüísticos y tecnológicos – Método cualitativo y comparativo constante -retroalimentación

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar un sincero agradecimiento, en primer lugar, al apoyo profesional de mi tutor Lic. Daniel Alberto Carbone, quien con paciencia encausó mi trabajo con sus conocimientos, con el firme propósito de conseguir un producto nivel.

También hago extenso este reconocimiento a la Prof. Esp. Margarita Villanova, quien con que con su sabiduría, conocimiento, me ha permitido la accesibilidad a los diferentes documentos y fue de gran apoyo en la concreción de esta investigación.

Agradezco también a los docentes compañeros de trabajo, quienes me permitieron recabar la información necesaria en cada entrevista.

A mi querida Universidad y a todas las autoridades, que permitieron logre culminar mi carrera.

Y por supuesto con todo mi cariño, para mi familia, a mi esposa; a mis tres gurises, quienes me han alentado para lograr un objetivo más en mi vida.

Resumen

Se realizó un trabajo de investigación que tuvo por objeto conocer las significaciones que atribuyen los profesores de la Universidad a la Alfabetización ACADÉMICA, tanto analógica como digital y la importancia que tiene la “literacy” cuyo sentido literal expresa el acceso a la cultura escrita propia de cada disciplina a través de la cual se accede a las comunidades científicas

El interés por la temática se vincula con el deseo de desnaturalizar las concepciones de nuestras Universidades revisando el imaginario que subyace al ingreso disciplinar y al análisis de las mismas.

Enfocar la mirada en el discurso docente universitario, en las formas y características que asume la alfabetización académica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las interacciones que se producen al interior de las instituciones de educación superior.

Para ello es necesario reflexionar en torno a la relación docente-alumno, en un encuadre institucional específico dentro de un contexto y una coyuntura compleja y problemática.

Las nuevas formas de la experiencia social, la redefinición de las políticas públicas, la revolución científico-tecnológica sobre todo en el campo de las comunicaciones, los cambios operados en los modos de producción y las formas de organización del trabajo están modificando en forma inédita las condiciones en las cuales se construye dicha relación en virtud de una tarea: la de enseñar y aprender.

Fue necesario recorrer- historizar- Indagar, pensar, armar, desarmar y rearmar los modos y las formas que adquiere esa relación en la universidad, sus resignificaciones.

Además, la alfabetización académico- disciplinar hoy asume dos tipos de formato, el analógico y el digital, por lo cual la misma se amplía en ambos soportes.

Respecto del trabajo con los antecedentes, el mismo permitió realizar ajustes de relevancia respecto de los intereses y la delimitación de la investigación.

La pregunta que orienta el proyecto es: ¿qué significaciones atribuyen los docentes universitarios a la alfabetización académica analógica y digital?

Metodológicamente, se utilizó una estrategia cualitativa centrada en el rescate de la perspectiva de los propios profesores, para comprender las significaciones que construyen de acuerdo a su formación profesional, experiencias, representaciones y vivencias cotidianas.

Se presentó a lo largo de la investigación una primera demarcación de las distintas dimensiones que lo componen: epistemológica, de la estrategia general y de obtención y análisis de la información.

A partir de ello, se desarrolló la propuesta de un proceso de descubrimiento, de recolección de información que permitió acceder a la interpretación, como análisis evaluativo-comprensivo de esos significados, desde de una propuesta metodológica inductiva que no busca corroborar hipótesis a partir de los datos, ni arribar a generalizaciones, sino conocer y reconstruir la diversidad de significados y sentidos que los propios actores dan a la problemática en estudio.

Se planteó brevemente la decisión de realizar el análisis de la información a partir del método comparativo constante, recuperando los datos obtenidos en el trabajo en terreno por cada caso dentro de la muestra intencional realizada, para obtener categorías, poniendo en consideración las semejanzas y las diferencias, desde una mirada interpretativa, compleja, dialéctica, flexible y que permita incorporar la propia subjetividad como investigador en la construcción del conocimiento científico.

índice

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	13
Problematización y construcción del objeto de estudio	13
Planteamiento del problema.....	13
Problema.....	13
Objetivo general	14
Objetivos específicos	14
Objetivos de acción:	15
Justificación e importancia	15
Relevancia académica:	15
Relevancia Social:.....	15
CAPÍTULO II	17
FUENTES DEL PROBLEMA.....	17
ANTECEDENTES y ESTADO DEL ARTE	17
CAPÍTULO III	21
ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL DE REFERENCIA.....	21
A propósito de la lectura ACADÉMICA	23
¿Y la lengua escrita?.....	25
La lectura - la escritura académica y las ideas previas	28
Comunidad de habla académica	30

Aprender a leer para aprender	32
La contextualización de la lectura	32
ALFABETIZACIÓN DIGITAL	33
APROPIACIÓN.	37
CAPÍTULO IV	39
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.....	39
Tipo de estrategia general y Tipo de diseño.....	39
Universo:	41
Unidad de análisis:	41
Selección de casos	41
Respecto del rol del investigador	41
CAPITULO V	43
Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información	43
Técnicas de obtención y análisis de información:	44
1) Entrevistas semi-estructuradas.....	44
2) Análisis documental.....	44
• Comparación de incidentes aplicables a cada categoría.	44
• Integración de categorías y sus propiedades.	44
• Delimitación de la teoría.	44
• Escritura de la teoría.....	44
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	45
1) ENSEÑAR EN EL NIVEL SUPERIOR	46

2) LECTURA ACADÉMICA.....	47
3) ESCRITURA ACADÉMICA.....	51
ALFABETIZACIÓN DIGITAL.....	54
CAPITULO VI.....	57
CONCLUSIONES.....	57
Historia natural del diseño.....	60
BIBLIOGRAFIA.....	61
ANEXO.....	67
ENTREVISTA.....	67

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de escritura en el contexto universitario constituyen una de las caras del proceso de alfabetización académica, que junto a las acciones de lectura se conforman en herramientas intelectuales poderosas al momento de apropiarse y construir el conocimiento.

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

La alfabetización Académica refiere a un concepto proveniente del contexto anglosajón que se ha venido desarrollando desde hace más de una década y de acuerdo con Carlino se define *“como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender”* (2005, p. 13). De este modo refiere a las prácticas discursivas específicas del ámbito académico, pero al mismo tiempo a la posibilidad de formar parte de la comunidad académica-científica.

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

Por su parte la alfabetización digital hace referencia a la apropiación de un nuevo orden escrito que emerge en los entornos digitales – virtuales que requiere el desarrollo de competencias comunicativas multimodales. Las prácticas digitales de escritura no van a sustituir o a eliminar las analógicas completamente, sino que suponen una ampliación de las posibilidades expresivas, teniendo en cuenta que el entorno digital está modificando las prácticas de lectura y escritura en los distintos planos lingüísticos. (Cfr. Cassany, 2000; 2002).

Las comunidades académicas van conformando la cultura académica, que ponen de manifiesto una identidad y por lo tanto la pertenencia a dicha comunidad académica.

Según lo expresado, la alfabetización no termina al finalizar la escuela secundaria, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida. *“Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre al que se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir”*. (Carlino, 2005, p. 14).

Por lo tanto la alfabetización académica requiere intervenciones didácticas que pueden darse en diferentes campos: analógico, digital, lingüístico y disciplinar o sea multidimensionales, que deben ser asumidos como política universitaria y que no debe estar restringido al ámbito de algunas disciplinas.

Si se acepta que el aprendizaje de los contenidos se construye y se reconstruye a través de variadas instancias de lectura y la escritura, se infiere que éstas juegan un papel muy importante, puesto que por su mediación se accede y se transforman los conocimientos. Hacerse cargo de la alfabetización académica en la universidad es facilitar ese proceso.

Ser parte del principio de que en toda situación educativa intervienen una serie de variables y procesos de naturaleza psicológica cuya consideración es imprescindible para comprenderla y explicarla. Se trata entonces de determinar el papel que juegan estos procesos y su articulación con el resto de las variables,

presentes en la situación educativa en general, en la lectura y escritura en particular.

Se investiga cómo los profesores del nivel superior habilitan en sus estudiantes una nueva identidad como lectores de la comunidad académica, asumiendo nuevos roles como productores y aprendices que les permitan apropiarse de nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento para que vayan adquiriendo el modo de leer y de expresarse de forma analítica, reflexiva y crítica que demandada por la universidad. Para ello será necesario generar cambios cognitivos en su actuación como estudiantes y así poder acceder a conocimientos cada vez más complejos.

Daniel Cassany (2000) pone en evidencia la expansión de la capacidad comunicativa humana al referirse al soporte digital que complementa o sustituye al analógico. Como el mismo autor expresa, los recursos digitales producen cambios sustanciales en la escritura y con ellos la comunicación reviste formas poco imaginadas en el plano pragmático, discursivo y procesual.

Esta investigación encuentra su fundamento en la necesidad de conocer qué herramientas teóricas, científicas y tecnológicas utilizan los profesores que les posibilita la búsqueda, el análisis crítico y el desarrollo de diferentes estrategias de lectura y escritura considerando el aprendizaje singular de cada disciplina, como el resultado de un complejo proceso en el que interactúan múltiples factores y se lleva a cabo en una situación vincular.

Por otra parte, la textualidad electrónica, permite desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva, sino que puede ser abierta, expandida y relacional, gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales.

Desde esta perspectiva la alfabetización académica, analógica y digital, pone énfasis en que los modos de leer y escribir, es decir de incorporar, producir y comunicar el conocimiento, no son todos iguales, sino que difieren de un ámbito a otro.

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

Emilia Ferreiro expresa *“Todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencias en las prácticas sociales”*, (Cfr. Ferreiro, 2006). Del análisis que realiza surge que uno de los condicionantes que imponen a los usos del lenguaje: es la rapidez de los cambios en las tecnologías de la escritura.

El mayor impacto que las nuevas tecnologías tienen en la educación es cuestionar sus prácticas y reclamarles un cambio epistemológico y metodológico en las intencionalidades y en los modos de enseñar. Las nuevas tecnologías en educación demandan cambios en la concepción pedagógico- didáctica en cuanto a qué es y cómo hay enseñar vinculado con qué es aprender, qué es lo que hay que aprender y para qué se aprende.

CAPÍTULO I

Problematización y construcción del objeto de estudio

En el marco de lo que se define como situación problemática presenta la necesidad de conocer lo que, a partir de problematizar lo cotidiano, “lo dado”, lo naturalizado, aparece como desconocido, como un “nuevo desconocimiento”.

El proceso a través del cual se delimita el objeto-problema de investigación, en el marco de la situación problemática, está orientado y determinado por diversas fuentes que, enriquece el análisis y la problematización, pero también lo generan:

la realidad aparece como deficitaria respecto del ejercicio de la alfabetización académica de los docentes como lazo y relación, a partir de una mirada teórica- con puntos de anclaje en la perspectiva constructivista- que entiende al sujeto como un ser “en relación” y, asimetría entre profesor y alumno como una relación y construcción socio-histórica.

la experiencia profesional en el marco del ejercicio de la docencia y otros modos de intervención que involucran a la investigación, y al desempeño del rol docente y rol alumno.

esa realidad que aparece “en crisis” y los innumerables aspectos que aún restan conocer de la misma son -desde esta perspectiva- susceptibles al cambio, sin ninguna duda. Por ello se intenta acercarse a un punto de inicio para lograr ese cambio. Se trata de conocer...

Planteamiento del problema

-

Significaciones que atribuyen los docentes universitarios a la alfabetización académica. analógica y digital

Problema

¿Qué significaciones atribuyen los docentes de UADER y UTN a la alfabetización académica, durante el año 2022?

La pregunta del problema orienta hacia una investigación que, apuntando a acceder al conocimiento de las significaciones, permita generar conceptos y categorías que puedan interpretar y comprender, en su singularidad, el fenómeno investigado, en el marco de la lógica cualitativa de investigación. Sentimientos, pensamientos, opiniones, actitudes de las personas, desde las construcciones de significados que realicen los diferentes actores.

Objetivo general

Conocer las significaciones que atribuyen los docentes universitarios a la alfabetización académica y a la alfabetización digital o sea a la lectura y escritura académica en su doble dimensión lingüística y disciplinar y en su doble formato, analógico y digital.

Objetivos específicos

Indagar la concepción que poseen los docentes Universitarios de UADER y UTN acerca de la alfabetización académica en su doble formato analógico y digital.

Identificar la concepción de alfabetización académica que subyace en la institución.

Vislumbrar aspectos de encuentro o diferencias entre las concepciones de alfabetización académica, analógica y digital, de los profesores de las dos Universidades.

Indagar cómo perciben los docentes la relación docente-alumno-saber en el contexto actual.

Identificar procesos de alfabetización académica (analógica y digital) y sus modos de proponerla.

Objetivos de acción:

Generar un insumo para la reflexión sobre las prácticas docentes universitarias en torno a la alfabetización académica analógica y digital.

Dar a conocer, a las instituciones investigadas, los resultados de la investigación a fin de provocar nuevos puntos de partida y/o resignificaciones en relación a la alfabetización académica.

Difundir el trabajo de investigación en las universidades que lo requieran, con el propósito de promover y enriquecer el abordaje de la problemática desde otros espacios territoriales.

Justificación e importancia

Relevancia académica: Se considera que la presente investigación va a aportar un conocimiento relevante acerca de las significaciones que atribuyen los docentes a la alfabetización académica analógica y digital). Concepciones y significaciones que impactan sobre su ejercicio profesional, es decir, sobre los procesos y resultados de la enseñanza y los aprendizajes. Por tanto, se espera que los resultados de esta investigación se transformen en un valioso insumo para la reflexión institucional, el contenido de las propuestas de formación de grado, las propuestas de capacitación.

Relevancia Social: ésta se encuentra dada en las posibilidades de incorporar los conocimientos generados a los espacios la universidad como fuente de análisis y reflexión en la conformación del propio rol.

De este modo se concibe al conocimiento como recurso estratégico para el cambio.

CAPÍTULO II

FUENTES DEL PROBLEMA

ANTECEDENTES y ESTADO DEL ARTE

Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación

Alexánder Arbey Sánchez Upegui

Alexánder Arbey Sánchez Upegui*

El trabajo de investigación en el que se fundamentan algunas consideraciones sobre la escritura en el ámbito universitario utilizando la alfabetización académica y nociones como la escritura a lo largo de los currículos y las disciplinas y los géneros discursivos. El contexto de las reflexiones son las dificultades para escribir expresadas por estudiantes de posgrado e investigadores durante un taller-seminario desarrollado entre 2011 y 2016 sobre escritura de investigación académica, propuesta que surgió de las actividades de investigación aplicada en el programa de Doctorado en Lingüística.

Alfabetización académica mediada por tecnologías desde la mirada de los estudiantes de Comunicación Social

Cambios, continuidades y desafíos en tiempos de pandemia

Schiavinato, N., Sorgetti, L., & Chocobar, T. (2021). Alfabetización académica mediada por tecnologías desde la mirada de los estudiantes de Comunicación Social. *Grado Cero. Revista De Estudios En Comunicación*, (03). Recuperado a partir

<https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/grado/article/view/124>

Esta investigación busca conocer los cambios y continuidades en las prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnologías desarrolladas por estudiantes de Comunicación Social de una universidad argentina de gestión privada durante la cursada virtual del año 2020 y los primeros meses de 2021, a raíz del aislamiento producto de la pandemia por el coronavirus COVID 19. Para esto, se diseñó una

encuesta online formada por preguntas abiertas que se distribuyó vía correo electrónico. Respondieron a este cuestionario cuarenta estudiantes de Comunicación Social, cuyas respuestas se analizaron mediante el método comparativo constante

El análisis de los datos indicó que la lectura de textos en soporte digital resultó “cansadora”, “agobiante” y “difícil” para los estudiantes. Asimismo, los estudiantes señalaron que no hubo grandes cambios en sus prácticas de escritura, a las cuales calificaron como más “rápidas” y “prácticas” pero con poco aporte a la comprensión o al desarrollo de ideas nuevas.

Alfabetización académica en el nivel superior (1)

Prof. Walter Olguín.

Un recorte de un proceso de investigación más amplio sobre la relación existente entre alfabetización académica, alfabetización política y subjetividad. El propósito del mismo consiste en socializar los primeros resultados que arrojó la indagación sobre las prácticas lectoras de estudiantes de las carreras de educación de la UNSL y sus procesos de alfabetización académica. Las categorías desde donde se analizaron las entrevistas, provienen de marcos teóricos en donde se enfatizan los vínculos entre lector-contexto, lector-autor, lector-texto y lector-si mismo. Del proceso de interpretación de los datos, surgieron dos caracterizaciones de sujetos lectores que se denominaron “lectores exploradores” y “lectores náufragos”. Los lectores exploradores son aquellos que han logrado establecer un modo de relación con los textos académicos, los autores, el contexto institucional, y consigo mismos, de una manera creativa y articulada, en función de un proyecto de formación que les asegure construir pertenencia a la comunidad científica o profesional. Por el contrario, los lectores náufragos son aquellos que están en proceso superar la fragilidad de los vínculos que durante su transitar en la universidad establecen con los textos académicos, los autores, el contexto y consigo mismos en tanto estudiantes de carreras de formación.

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación.

[Emilce Moreno Mosquera](#)

En esta investigación se analiza literatura sobre lectura académica, específicamente libros y artículos de investigación publicados entre 2004 y 2017 a nivel nacional e internacional. Se trata de identificar qué tendencias investigativas hay en estos trabajos, así como reconocer cuáles son los aportes teóricos de las tradiciones discursivas que abordan el tema. Inicialmente, se contextualiza el marco de estudio retomando *la alfabetización académica, la literacidad académica y la literacidad disciplinaria*. Segundo, se explica la ruta metodológica que orientó la revisión bibliográfica. Tercero, se argumenta en torno a los hallazgos y se plantean algunas líneas de investigación que quedan abiertas.

La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo

[Fernando Guzmán-Simón, Eduardo García-Jiménez](#)

El proceso de alfabetización académica presenta en el sistema universitario español numerosas deficiencias en nuestros días, lo que es especialmente preocupante en el caso de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria dada la influencia que este colectivo tendrá en la alfabetización de los alumnos en los primeros años de escolarización.

Este estudio trata de determinar qué variables definen la alfabetización académica de los estudiantes universitarios y qué prácticas docentes y discentes pueden ayudar a explicarla. Un “Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores” fue aplicado a una población de 513 estudiantes del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Sevilla. Los resultados de la aplicación de dicho Cuestionario nos han permitido describir las prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización académica, así como los propios niveles de alfabetización académica alcanzados por los alumnos. Para determinar la capacidad explicativa de las prácticas docentes y discentes

(predictores) sobre la alfabetización académica (criterio) se ha utilizado un análisis de regresión para datos categóricos. Los predictores elegidos explican satisfactoriamente la variabilidad de los distintos niveles de alfabetización académica en los alumnos. Una conclusión que se deriva de este estudio es que la adquisición de determinadas estrategias de lectura y escritura crítica, por parte de los futuros profesionales, requiere de una instrucción específica más allá del desarrollo de la socialización académica en una comunidad, que les permita transformar el conocimiento y desarrollar una toma de conciencia y autorregulación intelectual.

CAPÍTULO III

ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

En la actualidad, la comunicación académica ocupa un lugar privilegiado en los diferentes niveles educativos, constituyéndose en un atractivo ámbito de trabajo para la docencia e investigación.

Existe una real dificultad a la hora de recibir, procesar, transformar y compartir información, que radica principalmente la naturaleza simbólica de sus códigos o formatos; así como las complejidades en las que se encuentra inmersa la comunicación en una sociedad global revestida con una tecnología desarrollada.

Se entiende por alfabetización académica al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos en la universidad (Carlino 2019)

La Universidad es un ámbito de circulación de textos específicos cuya interpretación se vinculan con la construcción, comunicación y circulación del conocimiento pero que a su vez presentan un alto grado de complejidad que requieren operaciones cognitivas de niveles graduales de abstracción

Es el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones de discurso (Carlino 2003)

Existe coincidencia en el ámbito de la lingüística, la socio y psicolingüística, que, si bien la escritura y le lectura son procesos diferentes en la práctica educativa, aparecen entrelazados, a tal punto que en los entornos universitarios está naturalizado que teniendo el manejo de las técnicas de leer y escribir se supone que es suficiente para comprender y escribir los textos propios de cada disciplina.

Alfabetización primaria, por cierto, es condición necesaria pero no suficiente, para acceder a la alfabetización académica. Ésta última pone de

manifiesto: *“que los modos de leer y escribir, de buscar, elaborar, adquirir y comunicar el conocimiento no son iguales en todos los ámbitos, no es una habilidad que se logra de una vez y para siempre. (Carlino 2019)*

La vida académica se presenta a los estudiantes como un desafío, el tener una trayectoria exitosa depende en gran medida de saber reconstruir el conocimiento a través de la participación activa en actividades de lectura, escritura y pensamiento propias, de este nivel educativo. Éstas prácticas de lectura, análisis y producción de textos académicos, están íntimamente ligadas y son indispensables para aprender y dar cuenta de lo aprendido, y de esa forma pertenecer al ámbito académico superior.

Raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmitir datos, sin más transcendencia. Que las ideas son independientes de la forma y los procesos con que se elaboran. Que lo que somos y la manera como nos ven los demás, no tiene relación con los textos que manejamos. Ignoramos la influencia que tiene la escritura en nuestra mente. ... (CASSANY, Daniel, 2006,)

Cada disciplina posee su propio lenguaje, que es importante develar, para mejorar así tanto la enseñanza como el aprendizaje, y que son los docentes, como una actividad didáctica quienes tienen que implicarse en ese proceso educativo. Introducir al estudiante en el discurso propio de cada disciplina, pues su conocimiento contribuye directamente al aprendizaje de los conceptos. En otras palabras, conocer una disciplina exige saber leer y producir los textos que le son propios.

Por su parte, señala Carlino (2005) que el uso del concepto alfabetización académica: *“resulta productivo, pero también arriesgado”*, puesto que no se trata de: *“una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad”* (p. 15); más bien, en términos generales, se refiere *“a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior”* (p. 13)

El enfoque sociocultural y multidisciplinario (Cassany y López, 2010) cobra una especial relevancia con respecto a los conceptos tradicionales de lectura y escritura centrados únicamente en aspectos cognitivos. Respecto a lo expresado: *“la actividad letrada es la expresión de amplias prácticas sociales”* (p. 45). Por su parte, Carlino (2013) también argumenta sobre la pertinencia de darle un sentido plural al término; para esta autora *“alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan”* (2013, p. 370); es decir, se trata de un quehacer educativo de las prácticas docentes Universitarias.

Se trata de incluir la enseñanza de la lectura y la escritura en los contextos específicos de la disciplina, puesto que no se trata de una habilidad básica, sino susceptible de ser enseñada. Estos contextos de exigencias discursivas es la formación disciplinar, el desempeño profesional, las actividades investigativas y los roles como autor y evaluador de diferentes tipos de textos específicos.

La lectura, discusión, análisis y producción de géneros especializados de cada disciplina son fundamentales en la alfabetización académica en la universidad. *Además, las prácticas y formas textuales académicas dominantes (estandarizadas y reguladas por comunidades educativas, profesionales y científicas) son las que dan acceso al desarrollo académico, investigativo y profesional* (Cassany y López, 2010).

A propósito de la lectura ACADÉMICA

La comprensión lectora constituye un proceso constructivo, integrador e interactivo producido en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto, la cual es a su vez una competencia primordial en todos los campos del saber humano, debido a que hace posible el aprendizaje de nuevos conocimientos, y es de vital importancia para acceder a la cultura y participar en ella.

Es un rasgo potente de realidad que los alumnos ingresantes a las diversas universidades cuenten con estas deficiencias, las cuales impiden su adecuación y progreso en este nuevo sistema de enseñanza.

Un texto académico solo se justifica por pertenecer a una disciplina, es decir, por ser parte constitutiva de ella. Esto significa que, en él, tiene que haber una dialéctica entre lo que ya se sabe –que podemos llamar conocimiento– y lo que no –que podemos denominar saber en falta o, simplemente, saber. Narvaja de Arnoux, (2009).

Solé (2008) expresa que entre el lector y el texto se establece una interacción. Así, la comprensión lectora se concibe como un proceso en el cual el lector emplea las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que este pretende comunicar. Se constituye en una habilidad lingüística de carácter superior, que se vincula, por una parte a un proceso mental y por otra, se concretiza en la interacción social. Por eso la lectura se asocia principalmente con la producción de sentido, en la que se pone a disposición del texto las propias habilidades, destrezas y conocimientos con el fin de otorgar significado a lo que se lee. De hecho supone una continuación del proceso de construcción del significado ya que obliga a replantear ideas y conclusiones, a argumentar y enjuiciar, a justificar las inferencias establecidas, realizando un hecho personal y único de reestructuración del texto.

La lectura, interpretación, producción y socialización de géneros académicos forman parte de las habilidades y valores que consolidan la producción de conocimiento y la pertenencia y legitimación e ingreso de los estudiantes universitarios a la comunidad discursiva de cada campo disciplinar. El ingreso del sujeto-alumno se expresa, a través del discurso en los que se reconocen y entienden los miembros de una comunidad. Géneros discursivos especializados (sean científico-académicos, profesionales o didácticos), que no son meras formas en que deben y pueden visibilizados ciertos contenidos. Tienen un rol cognitivo fundamental no solo porque vehiculizan los conocimientos y prácticas específicos de cada campo del saber sino también contribuyen a la construcción de esos conocimientos y la consolidación de la inter-subjetividad de la comunidad científica a la que ingresa.

Así, desde una concepción de la comunidad académica como comunidad discursiva y desde un enfoque discursivo de la lectura y escritura, *el ingreso comprensivo de los textos académicos*, promueven la reflexión sobre los géneros propios de este ámbito, las asociaciones discursivas que estos componen.

La alfabetización universitaria tiene que estar sostenida desde una pedagogía integral del discurso académico con vistas a un trabajo de formalización que ofrezca marcos de categorización y descripción de diversos géneros especializados, así como estrategias metacognitivas que permitan reflexionar acerca del propio proceso de lectura y escritura.

Para eso cada profesor del espacio curricular debería desarrollar una reflexión teórica sobre el discurso académico en general y, en particular, sobre sus prácticas discursivas y géneros. Desplegando habilidades de producción, recepción y evaluación de diversos géneros académicos que circulan en el seno de su comunidad discursiva organizando estrategias de reformulación de los textos que utiliza. María Elena Bitonte (2000).

¿Y la lengua escrita?

La escritura es una invención cultural reciente para la historia de la humanidad y por lo tanto el cerebro no está dotado desde el nacimiento con una zona dedicada a la lengua escrita. Aprender a leer es una tarea que lleva tiempo y que debe ser enseñada. Es decir, la mera exposición a la lengua escrita no garantiza el proceso de alfabetización.

Para aprender a descifrar y reconocer las palabras escritas debe especializarse una región particular del cerebro -que ya estaba destinada a reconocer caras, objetos o lugares- para desempeñar una nueva función. La lectura es una clase particular de reconocimiento visual y supone poder identificar cada una de las letras y reconocer sus combinaciones otorgándole sentido. La *corteza visual* que se dedica a almacenar y recuperar la forma visual de las palabras.

Stanislas Dehaene (2014), neurocientífico contemporáneo que investiga la lectura y su relación con el cerebro, la llamó “la caja de letras del cerebro”. A medida que se aprende esta zona se activa más y más.

Cuando se aprende a leer, esta zona se “recicla” -en palabras de Dehaene- y empieza a hacerse más sensible a las letras y palabras y menos a los otros estímulos visuales, es decir, a las cosas del mundo.

Frente a una nueva necesidad, se reorienta su trabajo y pasa a especializarse en detectar un nuevo tipo de información visual,

Las investigaciones realizadas ponen en evidencia que la alfabetización provoca cambios muy profundos en la anatomía y en el funcionamiento cerebral, que no sólo están vinculados con el procesamiento de la información escrita sino también con el procesamiento de la lengua oral. Entre la oralidad y la escritura se desarrollan lazos profundos, incluso a nivel neuronal.

El desarrollo de esta habilidad parece ser un proceso gradual. El que aprende a leer no sólo debe enfocar su atención en el significado, sino que debe advertir también la especificidad de la forma e identificar cada una de las unidades internas con que se estructuran las palabras. Es un proceso largo que se va reinventando a partir de las complejidades, que el desarrollo le demanda.

Cuando el estudiante ingresa al nivel superior se encuentra que debe activar el proceso alfabetizador primario apelando a la comprensión del texto que debe leer y o escribir: pensar por escrito apelando a un marco conceptual que desconoce y de un marco teórico que recién empieza a construir.

La escritura específica en cada disciplina no es ajena a la enseñanza de la misma, ya que los cursos que se realizan al comienzo del año son descontextualizados y se trabaja en base a lo que nunca se transitó. (Carlino, 2007).

Las posturas cognitivistas dentro de la Lingüística y de los estudios de la mente-cerebro parten de la base de que los seres humanos poseen una facultad del lenguaje innata y la lengua es un sistema cognitivo de conocimiento interno e individual que da cuenta de dicha facultad (Cf. Noam Chomsky, 1988), asimismo

sostienen que *“el aprendizaje de la lectura recorre un circuito genéticamente condicionado”* y, por lo tanto, individual. (Dehaene 2009, 2014, 2020).

Es decir, las Cs. Cognitivas ofrecen datos, procesos y modelos sobre cómo funciona la mente, que llevan a pregunta si las prácticas docentes de todos los niveles son facilitadoras de esos procesos o no.

Para comenzar es necesario explicitar que escribir un texto que se precie de académico debe reunir algunos requisitos.

Debe escribirse de manera formal, de manera muy estricta y controlada, sin lenguaje coloquial y teniendo en cuenta los principios gramaticales de la lengua.

No puede haber párrafos ambiguos.

Definir un texto académico es sumamente complejo y a priori tiene un correlato con el conocimiento y el saber. Un argumento sólido acerca de la que ya se conoce y una apertura significativa a lo que se quiere conocer. Es uno de los aspectos constitutivos de cualquier ciencia o disciplina.

Es necesario tener en cuenta que los marcos teóricos que siempre lo sustentan, lejos de ser homogéneos han ido cambiando a través del tiempo porque los mismos autores, integrantes de las comunidades científicas también han ido evolucionando y modificando sus afirmaciones centrales. Las teorías y los discursos en esta etapa histórica siempre aluden a verdades provisorias o teorías en constante reconstrucción por eso, la información que se registre debe consignar el autor y el año.

Cada ciencia tiene su léxico porque cada texto por breve que sea es teoría y este es el punto donde exactamente tiene su anclaje la complejidad.

Escribir un texto adecuado al formato de la disciplina que se cursa precisa una escritura formal; eso no significa que no pueda comprenderse o que las palabras utilizadas sumen dificultad a la lectura del otro.

Generalmente en la universidad prevalecen los textos argumentativos que implica que el estudiante abandone el “sentido común” y escriba desde un marco teórico que justifique la introducción o tesis. Significa no sólo pensar en la

estructura desde el discurso y lo lingüístico, sino que contenido debe garantizar las premisas que sostiene. (Alvarado 2000).

Los estudiantes necesitan aprender cómo escribir bien, porque la escritura es el medio por el cual constituirán el conocimiento disciplinar, el medio principal mediante el cual demostrarán sus logros cuando los evalúen y, en muchos casos, también el medio por el cual se comunicarán con colegas profesionales en el futuro (Nesi & Gardner, 2012,)

Los intercambios coloquiales a los que está acostumbrado el estudiante que ingresa a la Universidad, cambian sustantivamente porque en este ámbito el autor debe sustentar su ponencia en la autoridad científica por lo que sus escritos deben ser verificados.

La lectura - la escritura académica y las ideas previas

En resumen, para leer es necesario tomar conciencia de la importancia que tienen los conocimientos previos.

Los niños leen y escriben usando la ruta subléxica y se ha logrado relacionar esa cadena fónica con un significado y contexto de uso. Esta palabra será registrada mentalmente en el léxico ortográfico y será reconocida a partir de esa operación de almacenamiento léxico como palabra familiar. Se trata del almacenamiento en la memoria del patrón ortográfico y del significado de la palabra que se irá forjando a través de toda la vida del sujeto, y que por suerte esta otra forma posible de lectura, el proceso léxico, que se utiliza en el ámbito universitario cuyo “llenado” será el resultado de la participación de los niños primeros y de los jóvenes después en experiencias de lectura y escritura significativas.

Este efecto de frecuencia se puede interpretar como una forma de organizar la información en el léxico que hace que estén más “disponibles” para su lectura las palabras con las que se relaciona el sujeto más a menudo porque las encuentra en los textos que lee con asiduidad.

La frecuencia de uso para gran cantidad de palabras obviamente varía en el transcurso de la vida del sujeto.

La operación de este componente del proceso de lectura incrementará la eficacia y la rapidez porque frente a una palabra conocida, se “activará” en el léxico una unidad completa que representa esa palabra o un texto y ya está almacenada, por lo que no será necesario llevar a cabo el proceso de decodificación en unidades menores y su traslado a sonidos.

Cada vez que ingresa una palabra escrita al sistema se lleva a cabo un análisis de la información. Si el lector ve escrita por primera vez una palabra o un texto, pero la conoce y la usa en forma oral, y además conoce su significado, es decir, tiene su significado almacenado en su léxico oral, entonces utiliza los procesos de recodificación y ensambla en una unidad completa en el retén fonémico y si el lector ve escrita una palabra o texto que ya ha leído e identificado en otras que ya ha leído e identificado en otras ocasiones, tendrá su representación escrita almacenada en su léxico ortográfico de entrada que inmediatamente se activará. Así se producirá el acceso al significado –en el sistema semántico –de un modo directo,

Entonces, el buen lector debe ser un procesador fonológico eficaz, lo que le permitirá incorporar nuevos sentidos. La lectura hábil opera de modo automático, de manera que el lector no tiene que realizar un esfuerzo consciente y voluntario para el reconocimiento de palabras y por lo tanto puede reservar recursos cognitivos para operaciones de más alto nivel como son la comprensión sintáctica y textual.

Justamente, para muchos investigadores un acceso léxico ineficiente, lento y costoso entorpecerá el proceso de codificación de proposiciones y se interrumpirá la representación textual que se sostiene en la memoria de trabajo. Es decir, que este acceso será crítico para la comprensión del texto.

Los aportes de la psicología cognitiva y la neurolingüística nos muestran todas las dificultades que pueden presentar el lector de un texto académico poco

conocido por él y que el docente ignora interpretando como obvia la comprensión. (Virginia Jaichenco 2012)

Comunidad de habla académica

Las situaciones comunicativas ocurren siempre en algún contexto. Se considera que el contexto más amplio de la interacción verbal es la comunidad de habla, definida por Dell Hymes en 1972 como una comunidad que comparte el conocimiento de reglas gramaticales de al menos una y las reglas para la conducta e interpretación del habla.

Las comunidades de habla académica no son homogéneas.

Así, los individuos de una misma comunidad de habla pueden formar parte de redes sociales diferentes.

La aspiración de todo profesor universitario debiera ser constituir una comunidad de habla específica en relación a su especialidad, pero eso no se da naturalmente ya que los estudiantes que ingresan se encuentran como frente a un “dialecto” científico al que es necesario acceder y no naturalmente, como generalmente se cree.

En las propuestas de intervención pedagógica para desarrollar el letrismo en el nivel superior suele encontrarse dos grandes propuestas: una primera, de carácter enmendativo, parte del supuesto de que los problemas que enfrentan los estudiantes se deben a falencias en los niveles anteriores; la segunda, en cambio, toma como punto de partida la idea de que se trata de problemas nuevos propias de la disciplina.

Abordar el diseño de programas de mejoramiento de los procesos educativos en niveles superiores, además de los aportes de la psicología

cognitiva, es necesario incorporar una perspectiva sociocultural. (Bernstein, 1973, 1975, 1996; Bourdieu 1988, 1997, 1999).

Requiere centrar la atención en las transformaciones de las prácticas, de las expectativas y de las actitudes.

Desde esta mirada se entiende al letrismo como un modelo del funcionamiento de los sistemas simbólicos, especialmente de la lengua escrita, en la conformación de comunidades profesionales y/o científicas.

También centra la atención en el estudio de la incidencia de los procesos escriturales en la relación de sujeto y objeto de estudio, así como en construcción de una identidad profesional.

El letrismo pone el énfasis en la naturaleza sociocultural de dichas representaciones y de los modos de interacción que favorecen.

El letrismo académico abarca, por lo tanto, los modos de interacción de las comunidades académicas y científicas como dominios letrados una forma de conocer que llamamos escrituras *científicas*.

El discurso escrito se presenta como la concreción material de un proceso abstracto; un modo de hacer ciencia.

El significado lingüístico de un enunciado es comprendido sobre el trasfondo de la lengua, pero la significación concreta se comprende sobre el trasfondo de otras enunciaciones concretas... un trasfondo constituido por opiniones, puntos de vista y juicios de valor opuestos. (Bajtín, 1981)

La significación de un texto no depende de sí mismo ni tampoco reside en sí mismo, sino de sus relaciones con otros discursos previos.

Los niveles educativos son sistemas de prácticas culturales intersubjetivas.

El espacio de la Universidad está constituido por una gran variedad de modelos cognitivos genérico-discursivos apreciativos, que requieren ser vinculados para que su reorganización sea posible.

La didáctica necesita operar tomando en cuenta los diferentes puntos de partida de cada uno de los participantes, generando los soportes necesarios para que entren en contacto con las otras concepciones.

Garantizar la fluidez de los intercambios debe ser el objetivo central de una didáctica de los letrismos académicos que favorezca el desarrollo del ecosistema disciplinar.

Aprender a leer para aprender

La pedagogía de la alfabetización académica requiere dejar atrás las tradiciones centradas en la enseñanza de modelos retóricos de escritura, desde esta perspectiva no basta con determinar a través de qué tipos de discursos se construyen los conocimientos disciplinares, también es pertinente saber qué tipos de conocimientos permiten construir.

La contextualización de la lectura

De acuerdo con el modelo de “aprender a leer / leer para aprender” la aproximación a la lectura procede a partir de la reflexión acerca de los modelos cognitivo-genéricos de base y los del dominio cognitivo específico como punto de partida *para dar lugar a construcciones de significaciones más reflexivas y críticas.* (Bolívar, Adriana, 2005),

Identificar con la mayor precisión posible el punto en que se encuentra el lector a modo de diagnóstico inicial es el primer paso a dar para definir el rumbo y las estrategias a seguir para lograr los objetivos deseados.

La participación del profesor en esta etapa consiste en orientar las expresiones de los estudiantes en función de lo que plantea el texto que se va a abordar y del cual previamente ya hizo un análisis.

La reflexión acerca de las características de los objetivos y los propósitos de la lectura, así como de su ubicación en el programa curricular obliga a que los

estudiantes revisen diferentes maneras posibles de abordar la lectura y discutan acerca de la pertinencia de las mismas.

La preparación de la escritura académica tiene por objetivo que los estudiantes entren en contacto por primera vez con una perspectiva determinada, que la contrasten con otras, que consideren la posibilidad de integrarla o no a un marco teórico.

La pertinencia de que esta tarea tiene que ver con las oportunidades que ofrece para que el estudiante se dé cuenta de que las posibilidades de reorganización conceptual pueden variar de un individuo a otro y que por lo mismo conviene tener claro que éstas deben ajustarse a los objetivos disciplinares.

De esta manera se abre la posibilidad de *que emerja la conciencia de que la autorregulación* (Arnoux 2020)

Este proceso de tomar notas debe percibirse como parte fundamental de la reorganización de los conocimientos.

La tarea del profesor en esta etapa consiste en orientar la participación del grupo para que no olvide que la tarea no consiste únicamente en reducir la extensión del texto, sino que se trata de obtener una comprensión lo más íntegra posible de los planteamientos del autor y de su posicionamiento.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Enseñar a leer y a escribir en entornos digitales no es un problema menor, ni puede seguir siendo resultado del azar. Se requiere de una orientación didáctica por parte del docente y del desarrollo de disposiciones particulares por parte del estudiante.

Estudios recientes (Dussel, 2014); señala dos tendencias acerca de la integración pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la Argentina:1) las iniciativas en este sentido en la universidad tienen

amplia aceptación, aunque las computadoras se utilizan poco y con baja frecuencia, los usos de carácter innovador son excepcionales.

El *funcionamiento* y considerado en los términos de Bijker (1993), quien plantea que el funcionamiento de una tecnología no es algo que viene dado con el artefacto, de manera intrínseca, sino que, por el contrario, es una contingencia que se construye social, tecnológica y culturalmente. Y, siguiendo sus ideas teóricas, para el caso que se analiza, deben sumarse aspectos institucionales, pedagógicos y aquellos vinculados con las políticas públicas.

La integración de las Tics se presenta así de la mano de lo que Maggio (2012) denomina *enseñanza poderosa y perdurable* e implica una práctica del docente Universitario-actualizada, compleja, reflexiva tendiente a la generación de aprendizajes valiosos. Las intervenciones didácticas con tecnologías se plasman en ambientes que tienden a la convergencia entre el conocimiento a enseñar, los procesos socioculturales y las institucionales Universitarias.

El mundo digital exige formas particulares, tanto para leer como para escribir, diferentes a como se hace con el soporte papel.

En la inmediatez del presente se puede visualizar la relación del estudiante y el profesor mediados con algún artefacto digital (computadora portátil, tableta, móvil); el desafío en los contextos de nivel superior ,es que los estudiantes utilicen los recursos que tienen a su alcance, por lo que ya es necesario enseñar métodos de búsqueda, a distinguir las fuentes confiables, así como procurar la formación del pensamiento crítico que les permita usar la información con criterio y apuntando a la validez científica de lo que busca.

Las nuevas tecnologías han sido la puerta de entrada de nuevos paradigmas que impactan en la vida cotidiana de las instituciones educativas y de los docentes: hay que formarse, trascender la disciplina que se está enseñando, conocer nuevas herramientas tecnológicas, saber integrarlas a las propuestas pedagógicas, evaluando sus potencialidades.

Todo ello en general, en el mismo tiempo y espacio con que se contaba antes. ¿De qué forma se reconocen en la universidad estas transformaciones?

Sancho (2005:) afirma:

“Las tecnologías de la información y la comunicación están ahí y se quedarán por mucho tiempo, están transformando el mundo y hay que tenerlas en cuenta en el campo de la educación” ... “Las tecnologías de la información y la comunicación no son neutrales, están siendo desarrolladas y utilizadas en un mundo cargado de valores e intereses que no favorecen a toda la población”

Ser conscientes de esa carencia de neutralidad es pensar desde la equidad y revisar las concepciones que los profesores y las instituciones tienen sobre este tema.

Por otra parte, Dussel y Quevedo (2010:) también señalan que:

“Lo que es innegable es que esos jóvenes que se socializan en estas nuevas prácticas culturales provenientes de las poderosas industrias del entretenimiento llegan a la universidad con experiencias que les han moldeado la percepción, que han modificado su vínculo con la temporalidad, que los han obligado a ejercitar un sistema de atención ‘hiper-atención’, y que los han hecho experimentar el vértigo, la velocidad y el desciframiento de enigmas”.

Por tanto, las tecnologías digitales no pueden ser consideradas meros instrumentos o herramientas, incorporadas trabajosamente al proceso de enseñanza- aprendizaje, sino que, el estar inmersos en ella lo mismo que la lectura y escritura común las transforma en medios estructuradores de pensamiento y formas de comprender el conocimiento científico

El potencial de las TIC como excusa para el cambio educativo es indiscutible, pero requiere que sean los sujetos quienes les habiliten esa posibilidad. Así, al reflexionar acerca del empleo de tecnología con fines educativos no puede ponerse énfasis únicamente en la tecnología. La tecnología es una circunstancia, (que por cierto cambia, siempre y rápido), por lo que el eje debemos centrarlo en

los sujetos y sus prácticas, las cuales pueden ser ampliamente potenciadas por el empleo asertivo de los nuevos medios” (Báez, 2009).

Si se considera que el aprendizaje es un entramado de significados sociales, institucionales, grupales e individuales, es importante reflexionar qué situaciones y condiciones afectan a la inclusión digital en una universidad nacida bajo la impronta de la enseñanza presencial.

Estos elementos han estructurado una cultura particular que influye sobre la formación de los alumnos dentro de ciertas pautas de relación y de aprendizaje, donde el acceso y la construcción del conocimiento se han centrado en el libro de texto que se constituye en el recurso didáctico privilegiado y en la principal fuente de información.

Por esta razón, en ese contexto, la alfabetización digital se plantea como un desafío inédito más aún cuando la experiencia queda acotada algunos espacios curriculares que se dictan sucesivamente dentro de una carrera de grado y cuando el diagnóstico inicial marca que las habilidades y prácticas de los alumnos se reducen al uso del correo electrónico, las redes sociales y a la búsqueda de información en la web, sin criterios específicos.

Con el advenimiento de la era digital y con las características propias de la tecnología multimedia, se hace necesario revisar las definiciones y los nuevos alcances de la alfabetización, lo cual supone reconocer la necesidad de nuevas competencias y prácticas.

Leer y escribir textos son competencias necesarias y fuertemente legitimadas por la cultura universitaria a las que ahora se suman nuevas prácticas, tales como: la lectura, producción e interpretación de textos hipertextuales e hipermediales, la selección, el análisis y la evaluación de fuentes de información que ofrece Internet y la gestión de contenidos dentro de espacios de comunicación a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas.

La alfabetización digital se plantea como una obviedad en el marco curricular y una práctica situada donde cada actividad se encuadra en un objetivo de

aprendizaje y los medios tecnológicos (sitios web, bibliotecas digitales, materiales multimedia, correo electrónico, foros, webquests, blogs) se incorporan como herramientas revestidas de funciones didácticas para lograr la construcción del conocimiento.

Desde una línea relacionada con la lectura crítica y reflexiva de los medios y mediaciones culturales, se pone el acento en el análisis crítico de los supuestos comunicativos, didácticos y educativos que sustentan los materiales y recursos utilizados.

Más allá de la importancia asignada a esas capacidades cognitivas de orden superior, se percibe la necesidad de dedicar tiempo y planificación para apoyar a muchos alumnos en el manejo operativo de algunas herramientas tecnológicas, ya que se considera un prerrequisito para realizar las actividades propuestas.

En el entorno en el que estamos, ya no quedan dudas de que para enseñar hay que saber más sobre el mundo digital, que es el mundo en el que se vive. Hay que entender mejor las plataformas, lo que significa –y lo que condiciona–

Es importante que estos contenidos estén presentes en el currículum de los diversos espacios curriculares, atravesando transversalmente el diseño.

Entender la dinámica de los medios digitales, sus lógicas de programación, su arquitectura, sus lenguajes estéticos, y sobre lo que eso produce en las formas de producir y de circular los saberes. No se pueden considerar saberes propios de los estudiantes que mayoritariamente utilizan lo multimedial con otros sentidos que no son los propios de la Educación Universitaria. Para lograr estos objetivos es necesario el proceso de

APROPIACIÓN.

El concepto de apropiación no se presenta de una manera clara en todos los sentidos de la palabra, por eso es necesario algunas consideraciones sobre la misma.

Una de las formas que la constituyen es la idea de acceso, y podemos definirla como

“la posibilidad de utilizar las tecnologías de manera efectiva, reconociendo sus limitaciones y posibilidades para cada contexto de uso, apropiándolas para la consecución de objetivos individuales y colectivos, adaptándola crítica y participativamente al conjunto de prácticas comunicativas que hacen a la sociabilidad, y utilizándola como recursos para la creación, expresión, producción e intercambio cultural” (Gélida Vargas, 2006).

Por eso se advierte que el concepto de apropiación es mucho más que tener acceso, ya que participan del mismo, el contexto donde, los objetivos que se han formulado y las prácticas de comunicación que involucra.

Habría que discutir también los contenidos de la enseñanza de la programación, para que no se siga lo que dictan las grandes empresas tecnológicas sino que implique aprender un lenguaje, una lógica de producción de interacciones, sin dejar de lado las preguntas éticas y políticas sobre esa lógica.

Si en la educación se trabaja con los lenguajes y con el conocimiento, no se puede considerar como sabido la relación con la digitalización del mundo y sus consecuencias epistemológicas, culturales y políticas.

CAPÍTULO IV

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Tipo de estrategia general y Tipo de diseño

A partir de la lógica que entiende al hecho social como una estructura de significados, en oposición a la lógica positivista que lo concibe como “cosa” a descubrir, se plantea un proceso de conocimiento basado en un proceso inductivo de abstracción creciente.

Por tanto, a partir de conceptos, supuestos previos surgidos de los antecedentes, la mirada teórica y la práctica profesional actual, plantea preguntas orientadoras a partir de las cuales se desea acercarse al conocimiento y comprensión de la significación que los sujetos le atribuyen a determinado hecho social y educativo, en un contexto definido socio-históricamente, en el marco de una situación definida como problemática y, de la construcción, en relación a ella, de un objeto-problema de investigación.

Así es que, se propone interpretar y comprender un fenómeno de la realidad desde los datos empíricos que ésta ofrece, al cual se acerca desde un bagaje teórico que orienta la mirada hacia ellos para construir, desde la singularidad, esquemas conceptuales adecuados a esa realidad estudiada, a partir del trabajo con la evidencia empírica.

Se intenta acercarse a esa realidad para conocerla e interpretarla construyendo una nueva teoría, singular, que ponga en juego los significados que los propios actores le atribuyen a esa realidad, y que ponga en juego los propios significados en la interpretación de esos datos empíricos.

“En relación al tema de la objetividad del científico, coincidimos con Carr y Kemmis cuando rechazan la imagen del científico como espectador que observa y registra en actitud pasiva el mundo de la naturaleza. Las teorías son creaciones de los individuos para explicar el mundo en que viven, y no descubrimientos que se hallan en ese mundo. Además, como todas las observaciones y también el

lenguaje están impregnados de teorías, el papel del científico no consiste tanto en introducir teorías como en examinar y controvertir las teorías ya incrustadas en el lenguaje y el sentido común”. (Sirven 2008).

Se niega aquí, -contrariamente a lo que sostiene la lógica positivista- la posibilidad de neutralidad en el rol del investigador ; de posicionarnos en un lugar externo respecto del objeto; de hecho, la participación cotidiana en el terreno, a modo no investigativo, sino desde la intervención profesional, es lo que ha permitido problematizar esa realidad, y aquí está puesta en juego la subjetividad y perspectiva profesional para definir el problema e interpretar los hechos que se intentan conocer, comprender y modificar

Por otro lado, la dimensión generativo-verificativa hace referencia al lugar de la empíria en la investigación. También se refiere a las posibilidades de generalización.

“Los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales porque las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias”. (Vasilachis de Gialdino (1992)

La consistencia de la estrategia elegida con el objeto – problema de investigación y conceptos del marco teórico está dada en la medida en que el objeto de estudio son sujetos, y sus percepciones- significaciones, acerca de una realidad particular se constituye en una realidad que se puede transformar y, para ello, se debe conocer a partir de nuestra participación en ella y comprender teniendo en cuenta la perspectiva de los propios actores involucrados.

“La investigación que intenta comprender el significado implica realizar un trabajo de campo para encontrar lo que la gente hace y piensa. “Los métodos cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones,

difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales". (Sirven 2008).

Universo:

Todos los docentes que desarrollan actividades en el nivel SUPERIOR UNIVERSITARIO, de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Año 2022.

Unidad de análisis:

Cada uno de los docentes entrevistado, de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Año 2022.

Es importante mencionar aquí que, si bien las unidades de análisis identificadas son y serán unidades de información -a partir de las técnicas de obtención de datos que mencionamos más adelante-; se considera, un acercamiento a los modos en que los docentes significan la alfabetización académica.

Selección de casos

Los procedimientos de selección y muestreo se adaptaron a las circunstancias, a partir del trabajo en terreno y la recolección de datos.

Respecto del rol del investigador

La participación, la interrelación con el objeto nos permitió abordar y comprender el problema, y formular preguntas relevantes. Se intenta "*comprender*", y poner en tensión los propios supuestos acerca del fenómeno que se investiga.

Respecto del rol del investigador, interesa plantear la perspectiva de la doble hermenéutica.

"La necesidad de los investigadores de realizar interpretaciones de los significados creados y empleados en los procesos de interacción en un contexto determinado, y de darle, además, nombres a esas interpretaciones, determina la posibilidad de la influencia del investigador sobre el contexto que analiza, mediante la incorporación de sus interpretaciones en el acervo del conocimiento de los actores y, por lo tanto, en el significado de las futuras acciones de éstos"
(Sirvent 2008)

“La inmersión del investigador en el contexto que analiza, a fin de captar el sentido de la acción de los participantes, supone la comprensión de las estructuras significativas de ese contexto, que facilitan los procesos de entendimiento. Los individuos, para comunicarse, interpretan significados que son, además, creados en la interacción cotidiana. El observador, por lo tanto, no puede recuperar el punto de vista, la perspectiva de los participantes –sin participar- aunque sea virtualmente en los contextos en los que se da la acción que analiza”

“Estos criterios, junto con los del interaccionismo simbólico remiten al postulado del paradigma interpretativo que supone el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno”. (Sirvent (2008).

Entonces en la relación sujeto investigador – objeto investigado, desde la perspectiva planteada y que responde a las características del método cualitativo, la subjetividad del investigador tiene un lugar a respetar y considerar en la construcción del dato científico. No existe neutralidad en esta tarea.

La objetivación de realidad para generar conocimiento científico está dada en la actitud de tomar distancia de esa realidad en el sentido de cuestionarla, interpelarla, abordarla e intentar comprenderla, de una manera crítica.

Aquí, es importante tener en cuenta, a lo largo de todo el proceso de investigación, las nociones de Enrique Pichón Riviére acerca de obstáculo epistemológico, referidas a las dificultades para aprehender un objeto científico.

“Mientras el obstáculo epistemológico alude a la ausencia de elementos conceptuales para efectuar una correcta lectura de la realidad, el obstáculo epistemológico hace referencia a dificultades personales de orden emocional que interfieren en el aprendizaje de la realidad. (Pichon Riviere, 2004).

CAPITULO V

Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información

En esta instancia se realiza un proceso en espiral que combina obtención y análisis de información, para reformular preguntas, generar nuevos conceptos o categorías, que enmarcan nuevamente el trabajo en terreno. De primeros conceptos y categorías “más pegados a lo empírico”, a conceptos y categorías de mayor complejidad, en un proceso de abstracción creciente.

Como resultado de este modo de hacer ciencia de lo social, se realiza la generación de conceptos, tramas conceptuales, que permiten comprender el fenómeno investigado. Y, aquí es importante retomar lo que plantean Corbin y Strauss acerca de lo que denominan teoría fundamentada:

“se refiere a una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación”.

“...debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimiento, aumenten la comprensión, y proporcionen una guía significativa para la acción”.

En la construcción de conceptos que posibilitan comprender el fenómeno investigado, se considera atinado mencionar que *“cuando se habla de conceptos se hace referencia a conceptos contruidos, a construcciones operadas por el investigador sobre la realidad social. Esto significa el reconocimiento de que los hechos no hablan por sí mismos, es decir, no tienen un sentido independiente de la grilla de lectura que cada uno le aplique”.* Bourdieu (2005).

Técnicas de obtención y análisis de información:

En el marco de la tarea de obtención de información se llevaron a cabo:

- 1) Entrevistas semi-estructuradas
- 2) Análisis documental

A través de las técnicas mencionadas, se pudo obtener información que remiten a los modos en que los docentes significan la alfabetización académica y digital, a partir de las opiniones verbales manifiesta, distintas formas de interacción espontánea en el ámbito institucional; actitudes, reacciones no verbales.

En el marco de la tarea de análisis de información se puso en práctica el Método Comparativo Constante, como *“un método de investigación cualitativa que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos”*. (Sirvent, 2008)

La elección del Método Comparativo Constante tiene vinculación con las decisiones tomadas respecto de los pares lógicos, desarrolladas en la dimensión que antedice, ya que *“la comparación es un proceso inductivo que permite la generación de teoría a partir de datos empíricos”*. (Sirvent 2008)

Ello responde a la decisión de generar teoría de una realidad particular en un movimiento en espiral entre teoría y empiria, y no de verificar teorías previas, ni utilizar la teoría para realizar una lectura “cerrada” de la realidad.

Este método, de Glaser y Strauss, y sus consideraciones respecto de la realidad como fuente de información, el proceso de construcción del objeto, la puesta en juego de las significaciones de los investigados y del investigador en forma dialéctica, y el doble papel de la teoría como punto de partida y producción posterior, permitió generar categorías interpretativas con fuerza explicativa de la realidad estudiada, a través de los siguientes pasos:

- Comparación de incidentes aplicables a cada categoría.
- Integración de categorías y sus propiedades.
- Delimitación de la teoría.
- Escritura de la teoría.

A ellos, se suma lo que incluye María Teresa Sirvent, en un análisis más global: el registro a tres columnas del trabajo en terreno, como forma de recolección de información que permite objetivar ideas previas y también plasmar las emociones del investigador para que, luego del estudio detenido y dedicado de esos registros, se identifiquen elementos que llaman la atención (incidentes) y elementos que se reiteran, para proceder luego al fichaje de los mismos y su posterior comparación en busca de extraer elementos comunes y no comunes y, a partir de minimizar las semejanzas y maximizar las diferencias construir distintas categorías, identificando propiedades de esas categorías en un camino hacia la conceptualización.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Según Strauss y Corbin *“La categorización consiste en la asignación de conceptos a un nivel más abstracto... las categorías tienen un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. En el momento en el que el investigador empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno”*. Estos mismos autores argumentan que: *“Las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos... Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos”*.

Se realiza un proceso de categorización que, en todo momento sujeto a continua revisión, a medida que se profundizó el trabajo de campo perfeccionando o cambiando.

Este aspecto hace ver que la categorización no es un proceso mecánico, lineal y rígido, pero sí, de mucho cuidado pues de él depende el análisis e interpretación de los resultados

De las entrevistas realizadas se han seleccionado las siguientes categorías de análisis.

1) ENSEÑAR EN EL NIVEL SUPERIOR

La ampliación de la matrícula a sectores antes relegados ha llevado a incluir en la universidad un número importante de personas con capital cultural desventajoso, con dificultades en sus biografías académicas y expectativas de futuro relativamente más inciertas. En esos casos, grupos de profesores y alumnos conviven con este fenómeno asociados a la más compleja multifuncionalidad adoptada por los centros de estudio, dando lugar a desiguales apreciaciones valorativas de las distintas actividades académicas.

A pesar de que la matrícula se expandió notablemente, y de que se incorporaron grupos históricamente excluidos de la universidad, existieron fuertes críticas de este proceso de expansión y segmentación. En buena medida las críticas apuntaban a que los incrementos de matrícula no fueron acompañados por presupuestos adecuados y a las formas de funcionamiento institucional. (IESALC, 2007).

Algo de lo expuesto se percibe en las respuestas “*presupuesto, falta de recursos, infraestructura y tiempo*”, “*situación económica de los alumnos*”, “*las trayectorias reales de los alumnos*”, “*enseñar para despegar de la mediocridad y el fracaso*”.

En general es posible apreciar el modelo normativo en la concepción de enseñar que portan los docentes “*explicar y enseñar*”, “*conocimientos a individuos que carecen de los mismos*” concibiendo al estudiante como un sujeto pasivo y vacío de conocimientos.

Un docente, en el sentido tradicional, que se para frente a la clase e imparte los conocimientos.

Solo un enseñante habla de “*guiar para descubrir y construir el conocimiento*” concepción del alumno como sujeto activo, que se sustenta en la idea de que el estudiante es capaz de observar, comparar, identificar características, clasificar, resumir, inferir, hipotetizar, verificar, argumentar,

siempre y cuando pueda hacerlo a partir de las sólidas propuestas de enseñanza.

Es el docente quien tiene la responsabilidad de diseñar el proceso de enseñanza a fin de que el alumno pueda apropiarse paulatinamente del objeto de estudio. Este acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales, sólo será posible si tiene en cuenta al sujeto que aprende y a las operaciones intelectuales que ese sujeto puede poner en marcha. Es este desafío el que el docente debiera asumir: tener en cuenta los conocimientos previos y las condiciones singulares que el grupo tiene, antes de proyectar la tarea.

Algunos profesores hablan de la “*presión por enseñar determinada cantidad de contenidos*” hecho que sin dudas conspira en desmedro de la alfabetización académica y otros definen enseñar como “*transmitir las experiencias en prácticas reales*” en el sentido tradicional. La trasmisión alcanza valor sólo cuando junto con aquello que se enseña se transmite también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido. (Diker, Gabriela 2004).

2) LECTURA ACADÉMICA

Lo que se advierte en lo que respecta a lo que contestan los profesores acerca de lectura académica y relacionándolo con el concepto de enseñar que se explicitó en el párrafo anterior es que “*es muy bajo el nivel de lectura*”, “*no amplían la bibliografía ni el vocabulario*”, “*cuesta mucho que lean*”, “*a veces tenemos que hacerlo en conjunto para practicar*”. “*le cuesta mucho a la mayoría*” ... respuestas muy parecidas.

Dado lo descrito anteriormente se puede apreciar que predomina la trasmisión de los conocimientos, de manera tradicional y normativa, por parte de los docentes, que a su vez siempre comunica una porción del mismo “*decir a los estudiantes lo que sabemos sobre el tema*” (Carlino 2019) posicionando toda la problemática en el alumno que llega a la universidad “*mal formado*”, “*los*

estudiantes no entienden lo que leen” y la responsabilidad parece ser siempre de otro.

Como largamente se ha expresado en el marco teórico, es necesario que los estudiantes lean y no basta los apuntes que toman, para comprender la importancia que tienen los textos para ingresar a la comunidad académica de la disciplina.

Ésta no es una actividad que está por fuera de la enseñanza, sino que es el núcleo central de la misma. Las dificultades para entender son inevitables si no se acompaña desde la cátedra.

A la pregunta “si pueden focalizar los contenidos relevantes del texto” los profesores contestan “*creería que sí*”, “*le cuesta bastante a la mayoría*”, “*no tengo que ayudarlos*”, “*no pueden*”.

EL creería que si habla nuevamente de un problema ajeno a la cátedra que ni siquiera se evalúa. Un supuesto que no se comprueba.

Las respuestas siguientes validan la misma concepción.

“*Trabajaría*” da cuenta de un futuro condicional, tarea a realizar, tal vez... como un anexo a la cátedra movido desde el voluntarismo.

“*Utilizar formas de acercar la información central de forma resumida*”. De la expresión se interpreta que el resumen lo haría el docente sin percibir que el mismo tiene valor, si lo hace el estudiante, como actividad de la cátedra orientada y evaluada por el profesor.

Cuando el alumno universitario ingresa a la Universidad se tiene como objetivo que también, ingrese a la comunidad académica que representa la disciplina o las disciplina que tiene que cursar. Cuando a los docentes se les pregunta a quien está dirigido el texto que utiliza (estudiantes o son los propios de la disciplina), la mayoría contesta que son para “estudiantes” “*hago la trasposición didáctica para que puedan entender*” o sea el conocimiento del texto a través del profesor.

Los textos para estudiantes alisan las complicaciones intrínsecas a la discusión teórica, uniformizan las tonalidades y privan al lector de conocer los problemas no resueltos que son la esencia misma de la ciencia. (Carlino, 2004).

Un lector autónomo se forma primero siendo dependiente o sea heterónimo. (Bandura, 1987).

Este es un proceso muy gradual que tiene que ser parte de la enseñanza, con el texto en la clase, que ya nada tiene que ver con las “técnicas lectoras” que se suele propiciar en los cursos de ingresos, sino nada más y nada menos que la incorporación a una determinada comunidad académica con sus modos propios de producir e interpretar.

El pasaje de la heteronomía a la autonomía del lector tiene que ser mediada por el profesor de la cátedra, como miembro de esa comunidad académica a la que el estudiante tiene que ingresar.

“hago la trasposición didáctica para que los estudiantes puedan entender”. En realidad, esa trasposición la tiene que realizar el propio alumno. Este concepto de Yves Chevallard es bastante más complejo que simplificar en una frase el paso del *saber sabio a saber enseñado* y tal vez pueda comprenderse, como lo expresa el profesor, en los niveles inferiores.

Jamás es hacer *trasposición didáctica* (Yves Chevallard 1998) La transposición didáctica pone en cuestión, para los educadores, la legitimidad epistemológica del saber enseñado en tanto cuestiona la identidad con el saber a enseñar. El educador no es protagonista de la legitimación del saber enseñado y ésta ha funcionado por la vía de la identificación con el saber a enseñar. El educador se legitima como transmisor, enseña un saber que él no ha producido y como el productor no está visible, pareciera no ser de nadie

La mayoría de los entrevistados asegura que, por la lectura, los estudiantes no infieren posturas ni argumentaciones que subyacen a la literalidad del texto “no siempre”, “en los primeros años no”, “no saben leer con criterio”, “necesitan una guía y acompañamiento”, “tengo que ayudarlos para que puedan captar lo esencial de la propuesta”, “crearía un ambiente de debate”. Este docente supone en un futuro, tal vez, un ambiente de debate posible.

La tarea de discutir preguntas y respuestas a partir de los textos seleccionados no parece ser una actividad intrínseca a la cátedra. Confrontar interpretaciones tampoco aparece como un recurso didáctico que tenga un lugar obligatorio en el currículum. La discusión en clase debiera centrarse en el análisis de los textos, ya que saber leer como técnica, no es suficiente, y el proceso de comprensión es complejo sobre todo cuando la problemática obedece a la lógica disciplinar. (Carlino, 2019).

Nadie mencionó el resumen como una actividad personal que responde a las ideas principales, actividad desafiante cognitivamente porque el que lo produce, debe jerarquizar los contenidos del texto a resumir. (kauffman, 2000).

Quien elabora un resumen tiene que crear enunciados que no están presentes en el texto original a través de procesos de abstracción y generalización apelando a palabras propias. Operaciones propias de las macrorreglas del discurso (Van Dijk, 1992) y de una nueva cultura.

La lectura no es una actividad básica y transferible de una vez para siempre, sino que existen diferentes formas de leer y comprender (Ferreiro, 1999).

Es necesario hacer lugar en las clases al análisis de lo leído, ayudando a entender lo que los textos callan porque lo dan por sobreentendido. (Carlino, 2006).

Las barreras para comprender, que tanto señalan los educadores, no devienen sólo de la complejidad de los textos, sino también de las expectativas de los mismos. Generalmente no se explicitan y se da por sabido. (Vardí, 2000).

La totalidad de enseñantes considera que los estudiantes no pueden inferir posturas y argumentos esenciales de los textos, acotando uno de ellos, que *“esto mejora en los años superiores”*

La cultura lectora de la escuela Media es muy diferente a la que se necesita en la Universidad. De hecho, en los “manuales” se trata al conocimiento como anónimo, ahistórico, único y absoluto.

Nadie aprende a leer en la universidad por recepción pasiva. El “saber sabio” (Yves Chevallar, 1999) es un saber colectivo que el estudiante debe construir para apropiarse y transformarlo. Ésta es una actividad cognitiva, personal del sujeto que aprende y que tiene que ser prevista por el sujeto que enseña.

3) ESCRITURA ACADÉMICA

La expresión usada por Carlino (2019) *“los alumnos no saben escribir”, “no entienden lo que leen”* se replica en las entrevistas realizadas a los profesores *“escriben, pero no leen lo que escriben”* son expresiones repetitivas o muy pobres desde el contenido teórico”, *“son meras afirmaciones en producidas en el imaginario popular”*

La escritura suele ser considerada separada e independiente, que ya se debería haber aprendido y enseñada por otros. Hay un omnipresente rechazo a hacerse cargo de la enseñanza en la universidad. (Russel, 1990).

Cómo se ha expresado en el Marco teórico en forma reiterada, numerosas investigaciones demuestran que leer y escribir en la universidad no son aspectos separados e independientes del aprendizaje de la disciplina.

Según Di Stefano (2004) y sin abrir un juicio de valor sobre los cursos introductorios que se realizan, parecen que son insuficientes. Esta capacidad

humana requiere ser abordada desde el mismo espacio curricular. Pensar por escrito.

“en ciertos niveles se tiende a prescindir de la correcta expresión escrita” sin especificar de qué niveles se trata y sin ningún rasgo de involucración. *“en algunos casos es bueno permitirles que presenten redacciones. Sirve para ayudar a mejorar la misma sobre todo en los casos que más lo requieren”*, *“aporta un enseñante.*

La escritura, desde luego, no es acto psicomotriz, sino lingüístico y profundamente cognitivo.

El que aprende a leer y escribir va aprendiendo y adquiriendo experiencia con la escritura y comienza a organizarse un léxico específico que se llenará de representaciones ortográficas de palabras y que permitirá escribir a partir de la evocación del significado y apelando a recuperar las formas escritas completas y ya consolidadas. Éste es un proceso que dura toda la vida.

Las expresiones vertidas, al menos, visibilizan el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura.

Estas manifestaciones de la escritura suelen aparecer en la mayoría de los universitarios de los primeros años, pero en nuestro entorno no sorprendería encontrarlas también en estudiantes más avanzados o incluso en profesionales que cursan posgrados.

La categorización de escritores expertos y novatos, no son categorías absolutas, no son atributos que caractericen a los sujetos en sí mismos; son conceptos relacionales que sólo tienen sentido respecto de los contextos y de las prácticas de escritura en los que participan los que escriben.

Las diferencias puestas de relieve por los modelos de composición entre escritores competentes y noveles dependen de que quien redacta sea ya un miembro o haya recién llegado a una comunidad discursiva particular. (Flower, en Carlino, 1989).

Los estudiantes tienen dificultad para dar por escrito opiniones y conclusiones de carácter técnico”, “la escasa lectura dificulta la escritura porque cuentan con poco vocabulario”.

Raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmitir datos, sin más transcendencia. Que las ideas son independientes de la forma y los procesos con que se elaboran. Que lo que somos y la manera como nos ven los demás no tiene relación con los textos que manejamos. Ignoramos la influencia que tiene la escritura en nuestra mente... (CASSANY, Daniel, 2006).

Carlino (2005) señala que *“hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender”.*

No obstante, la inseguridad y los temores que comúnmente se detectan en los alumnos al momento de enfrentar instancias de escritura de textos, permiten confirmar frecuentemente que la alfabetización académica parece no haberse incorporado al proceso de enseñanza en las distintas asignaturas que componen una carrera.

“no pedimos trabajos escritos”, “trato de graduar la dificultad para que puedan alcanzar la rigurosidad matemática”. Estas respuestas parecen ignorar las relaciones que existen entre la escritura y el pensamiento aún aquellos que se recortan desde la *rigurosidad matemática*.

Todos los entrevistados acuerdan que el vocabulario de los estudiantes es muy pobre y ajeno a la especificidad de la cátedra. También acuerdan que la escasa lectura dificulta la escritura y uno de ellos aporta que sin una guía (no especifica las características de la misma) no pueden ingresar al modo de hacer ciencia que tiene el espacio curricular.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Como ya se ha expresado en el Marco Teórico el arribo de las Tecnologías de la información (TIC) han generado profundos cambios en la educación de todos los niveles.

El desafío en la universidad es que los estudiantes puedan usar los recursos que tienen a su alcance.

Todos los profesores consideran los medios tecnológicos como “facilitadores” de la tarea pedagógica, pero a su vez califican como obstaculizadores *“las distracciones en los servicios móviles, las redes sociales”*

Los enseñantes valoran el aporte de internet en cuanto *a la bibliografía digital y la posibilidad de la presencialidad y la comunicación no presencial que las plataformas permiten... Los encuentros sincrónicos y asincrónicos.*

Asimismo, en el análisis identifican algunos inhibidores como poca relevancia en la Universidad a la inversión de equipos tecnológicos, deficiente mantenimiento y falta de estrategias institucionales y personales.

“el conocimiento no está en las computadoras”. (Cuban, 2008). Sin embargo, ellas pueden concentrar gran parte del saber y el conocimiento cultural. Lo que ningún enseñante hace explícito, es cómo se llega a ellos desde una perspectiva didáctica. Sí, se puede inferir en el intercambio que es un serio problema el mantenimiento de los recursos tecnológicos. El equipamiento informático requiere asistencia técnica sostenida que necesita de un presupuesto más elevado que no siempre se tiene en cuenta cuando se realiza la inversión inicial.

Daniel Cassany (2008) sostiene que los nativos digitales “son buenos en las cuestiones más superficiales y mecánicas, pero carecen de conocimientos más especializados para navegar y procesar información de manera más

estratégica". "No están acostumbrados a leer de manera crítica textos auténticos periodísticos" y que tienen "dificultades para identificar la credibilidad y la intención de webs sobre temas corrientes". También afirma el autor que la mayoría de los estudiantes no recibe la instrucción formal al respecto.

Nadie refiere incluir en la enseñanza, modos de aproximarse a la lectura y la escritura en soportes digitales. Sin embargo, el análisis y la producción de los textos académicos digitales debiera integrarse como contenido a desarrollar teniendo como objetivo la práctica y competencia de los mismos.

La planificación de las estrategias docentes para alcanzar los objetivos señalados necesita que se articulen los principios de la alfabetización académica con la digital. Nadie aprende por recepción pasiva. Conocer implica una doble acción transformadora: la del sujeto cognoscente sobre el objeto por conocer, pero también hay una acción del objeto sobre el sujeto, tesis interaccionista que no se basa en sólo en trasmisión del sujeto que enseña.

Por eso los programas de los espacios curriculares y sus respectivas planificaciones, además de contemplar los contenidos disciplinares, tendrían que especificar las actividades en los cuales esos contenidos serán puesto en acción, la lectura, la escritura analógica y digital.

Las tecnologías son hoy un espacio para la comprensión, un factor que despierta el interés y que da lugar a trabajos alternativos tanto personalizados como colaborativos.

Daniel Cassany (2002) plantea que:

Una de las primeras características del entorno digital es que favorece la integración de los distintos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, audio, etc.) en un único formato, de manera que el texto adquiere la condición de multimedia.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

El análisis de las respuestas a Profesores de diferentes especialidades, pero que desarrollan su actividad en instituciones universitarias como UADER y UTN, ambas de Concepción del Uruguay, permite interpretar los siguientes aspectos.

Cada uno de los entrevistados son miembros de una comunidad académica representada por su espacio curricular que tiene a cargo un grupo de alumnos que son extranjeros inmigrantes en ese campo y que tendrán que ingresar en la lógica de una disciplina representada por la materia.

En tanto, los docentes, participantes activos de un determinado campo de estudio, suponen de manera no explícita que obtener las prácticas socio discursivas de los mismos, es algo natural ya que supuestamente saben “leer y escribir” y son “nativos digitales”.

Se aprecia claramente que las actividades de lectura y escritura analógica y digital no son reconocidas como parte de la enseñanza y nunca vinculada a los objetivos.

Leer y escribir analógica y digitalmente son prácticas discursivas universitarias y necesitan del docente para aprender a participar de ellas.

Como ya se expresó en el marco teórico, para ser autónomo se necesita ser dependiente primero. Eso mismo decía Kant con vehemente claridad: *se le educa para que un día pueda ser libre, esto es no depender de los otros*. La asimetría entre profesor y alumno no es un obstáculo sino un desafío.

También señala Kant *“la especie humana está obligada a surgir de sí misma, poco a poco, por su propio esfuerzo, todas las cualidades naturales que corresponden a la humanidad. (Kant, 1985).*

La ausencia de un sistema de referencia impide el desarrollo de esas cualidades, porque desde la lengua oral o escrita y solo a partir de ella, es posible

la autonomía, es ella la que nos brinda el acceso. Sin guía y sin apoyo, en ese aspecto, la orientación que recibe el estudiante es a todas luces, insuficiente. Se le exige que avance por sus propios medios y se evalúa su desenvolvimiento en una verdadera selva semiótica *“la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas dependen en gran parte de la complejidad de la lengua”*. (Bourdieu, 1988)

A ser lectores de las ciencias se enseña y es también tarea del docente universitario que es el mediador entre las escrituras académicas y sus estudiantes de manera tal que no esté determinada por una lógica reproductiva

Las instituciones Universitarias, siguiendo el pensamiento de Bourdieu convierten el capital cultural simbólico heredado en capital Universitario y hacen uso de esos bienes para la formación y promoción del estudiante. En el ingreso, muchos de ellos están en desventaja *“no estudian porque tienen que trabajar”*. Una pregunta abierta sería, preguntarse si la Universidad, eludiendo la enseñanza de la lecto comprensión y la escritura académica ¿no estará reproduciendo la desigualdad?

La apropiación de la lengua escrita no es un proceso natural como se ha desarrollado en el Marco teórico.

Dice Víctor Hugo en Stapich (2008) *“a veces los lectores salen del libro completamente transformados”* por eso solo los lectores (enseñantes) ayudan a construir nuevos lectores. La asimetría significa poder, pero este no determina totalmente al individuo. Siempre hay intersticios en la acción docente en lo que es posible generar un trabajo de autoconstrucción.

La antropóloga Michéle Petit (1999) rechaza la rotulación de buenos o malos lectores en la Universidad, sino que centra su investigación en apreciar como la lectura habilita el ingreso a las disciplinas, pero transformando al sujeto.

La cuestión de alfabetización académica analógica y digital no es un problema cuantitativo. El lento y progresivo trabajo del sujeto alumno por el cual se introduce al mundo disciplinar, puede darse por un solo libro, a veces releído

más de una vez. Es un movimiento transformador del sujeto que le permite ubicarse en un lugar diferente al punto de partida.

Obviamente que la práctica de construir, intercambiar, confrontar sentidos a partir de los textos proporcionados puede resultar desestabilizadoras para el mediador. Los alumnos, que se convierten en discentes, muchas veces no ratifican el modo absoluto en que se presenta un contenido por parte del profesor.

Philippe Perrenoud (2007) desconfía de los simplificadores de la enseñanza, certifica el fracaso de los modelos tradicionales magistrales y propone correr el eje, poner en el centro al estudiante y al aprendizaje. Su afirmación es contundente “*la verdadera competencia del profesor es didáctica*” El profesor enseña, pero ¿el estudiante aprende?, ¿qué hace un profesor para no fracasar? Lo que puede hacer es apropiarse de todas las competencias y habilidades para enseñar mejor. Alfabetización académica analógica y digital es una de ellas.

En relación con los objetivos planteados se infiere de las respuestas, que la totalidad de los profesores entrevistados consideran que leer y escribir son habilidades separadas e independientes de la enseñanza de la disciplina. Señalan las deficiencias de los estudiante en los aspectos señalados sin proponer en ninguno de los casos que leer y escribir textos específicos exige ser abordado en el contexto de la propia materia.

Muchos enseñantes no aceptaron ser entrevistados y otros lo hicieron de manera incompleta por lo que no se puede dar cuenta de la concepción que subyace a la institución.

En relación a los puntos de encuentro o diferencias entre lo que sostienen los profesores de las dos Universidades se puede afirmar que hay total coincidencia en que los alumnos ingresantes carecen de las competencias que se requieren para leer ,comprender e interpretar los textos disciplinares, posicionando el problema, en la formación pobre recibida en los niveles anteriores al ingreso a la Universidad o a la situación económica de los estudiantes que tienen que trabajar y no pueden dedicar el tiempo a estudiar.

En relación al modelo didáctico sostenido, mayoritariamente se infiere el tradicional, con un profesor que enseña y un sujeto que aprende más bien pasivo, que escucha y toma apuntes.

Salvo excepciones en algunos de los tópicos analizados, no se identifican procesos de Alfabetización Académica.

En relación a los objetivos de acción me propongo socializar este trabajo, convencido del problema planteado es una de las causas más importantes del abandono de los estudiantes sobre todo en los primeros años de las carreras.

Considero interesante entender esta dificultad de los alumnos universitarios, como un obstáculo epistémico propio de la relación que se establece entre el sujeto y su intento de aprender.

Historia natural del diseño

La inmersión cotidiana en el terreno que nos despierta inquietudes nos ha permitido contar con los elementos que mencionamos anteriormente; pero también ha posibilitado, a partir del trabajo con los antecedentes, problematizar esa realidad, identificar qué es lo que necesitamos conocer, posicionarnos en un lugar diferente frente a lo naturalizado, interpelar lo que aparece como diario, común, establecido.

Entonces, lo cotidiano y “conocido” comienza a emerger como datos empíricos, a partir de los cuales se puede ensayar interpretaciones nuevas, distintas, complejizando los modos de denominarlo, en un camino ordenado sistemáticamente que lleve a la comprensión del sentir, pensar y actuar de los sujetos, partiendo desde sus propias perspectivas.

Sólo de esta manera, se puede planificar desde lo que “realmente es”, dispositivos que guíen los fenómenos hacia lo que, se considera, “debería ser”. Un deber ser, no como algo rígido o impuesto, sino como una construcción en una realidad singular, basada en la implicancia con lo que se investiga, en la interrelación con y entre los sujetos, y en una perspectiva teórica sustentada.

A lo largo del camino recorrido para la concreción de esta investigación, el trabajo con los antecedentes y la posterior inserción en terreno, desde un lugar distinto, problematizador, observador de la realidad, ha permitido realizar los ajustes necesarios respecto de la tríada objeto-problema-objetivos; como también han echado luz para delimitar qué es lo que se pretende ver en la realidad vinculado a las significaciones construidas en torno a la alfabetización académica analógica y digital.

BIBLIOGRAFIA

Altbach, D.T. Desafío global y respuesta nacional. Notas para un diálogo internacional sobre educación superior. En P.G. Altbach y P. McGill Peterson (eds.). Educación Superior en el Siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional, Buenos Aires: Biblos.(2000)

Aullaud A y Antelo E” *grandezas y miserias de la tarea de enseñar*” en Sentidos perdidos de la experiencia de educar .Noveduc (2005)

Alvarado M y otros *La escritura en la Universidad :repetir o transformar*” Ciencias Sociales UBA (2003)

Arnoux, Elvira y Angelita Martínez (en prep.) “*La importancia del nivel oracional en la enseñanza del discurso escrito con referencia a situaciones de contacto de lenguas*” *Signo y Señal* N° 15. Interculturalidad. Revista del Instituto de Lingüística. FFyL. UBA.(2010)

Arnoux, Elvira (comp.) . *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos(2009)

Arnoux, E., Di Stefano, M. y M. C. Pereira, *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.(2002)

Arnoux, E. y equipo, “*El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior*”, en Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje - UNR (coord.) *Adquisición de la escritura*, Rosario, Ediciones Juglaría.(1999)

- BÁEZ, M. “Desafíos didácticos y pedagógicos de la integración curricular de las TIC”. En ALMIRÓN, G. (comp.) Hacer escuela entre todos, CEBRA, Montevideo. (2009)
- Bitonte M.E *Argumentación y pensamiento crítico* – Flacso Publicaciones (2000)
- Barthes, R. (1983). *El grano de la voz*. México: S.XXI
- .Barthes, Roland . “Introducción al análisis estructural del relato”. En: En: AA.VV. *El análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, (1970)
- Bachelard, G. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Siglo XXI.(1985)
- Bajtin ,M *El problema de los géneros discursivos* -Siglo XXI (2002)
- Bourdieu P *La distinción* Madrid Taurus (2000)
- Bernstein, Basil. 1964 en Nercesian, Verónica (2018). Módulo Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bolivar A en Carlino P *Escribir, leer y aprender en la Universidad* Fondo de Cultura Económica (2019)
- Cardozo, Francisco Javier *Comunicación y Educación: Representaciones de profesores de profesorado en torno a la inclusión de TIC*. Mimeo(2009)
- Carlino P *Escribir, leer y aprender en la Universidad* Fondo de Cultura Económica (2019)
- Carlino P *Alfabetización Académica, un cambio necesario -Algunas Alternativas posibles* Educere vol 6 (2006) disponible <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603710.pdf>
- Carlino P *Leer y escribir en la Universidad* en Textos en contextos N° 6 Buenos Aires (2004)
- Carlino P y Estienne.V *Pueden los universitarios leer solos?* Memorias de Jornadas de Investigación -Facultad de Psicología -Buenos Aires (2004)

Carr -Kemmis *Teoría y Práctica de la enseñanza* -Ediciones Martinez Roca - Barcelona 1988

Cassany D *la cocina de la escritura* Anagrama (1997)

Cassany D *Construir la escritura* Paidós (2000)

Cassany, D. *Leer y escribir en la red*. Barcelona:Anagrama. (2012).

Cassany, D., & Aliagas, C. *El aprendizaje de la competencia*

hipertextual. En, C., Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (pp. 135-148). Barcelona: Octaedro. (2014).

Chevallard · Y— *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor. (1991).

Cuban L -traducido por DUSSEL, I. y L. A. QUEVEDO *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Santillana, Buenos Aires (2010)

Dehaene, S. *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI. (2014).

Dell Himes en Nercesian, Verónica (2018). Módulo Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Duarte, BEI acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales de Argentina. Victoria: Universidad de San Andrés. Presentada en Sociedad Argentina de estudios comparados. (2007).

DUSSEL, I. y L. A. QUEVEDO *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Santillana, Buenos Aires (2010).

Cabello, Roxana, (coord.) *Yo con la computadora no tengo nada que ver*, Buenos Aires, Prometeo y UNGS, cap. 5 y 7. (2006).

Cabello, Roxana, Morales, Susana y Feeney, Silvia (2006). *La incorporación de medios informáticos en la enseñanza: políticas y propuestas para la formación docente*. Disponible en:

<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/32CabelloMoralesyFeeney.pdf>.

Fecha de consulta 23/06/2022.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: S.XXI.

Foucault, M. (1988). *Defender la sociedad*. México: S. XXI.

Narodowski, M., Nores, M., Andrada, M. (2002). Creme, Phyllis y Mary Lea, *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa (2003).

Elliot, John, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata. (2000).

Kaiser, Dorothee, “*El saber ajeno y el saber propio*”, en *Signo y Señal: Comunicación académico—científica*, N°14, Revista del Instituto De Lingüística— UBA, Buenos Aires. (2005).

Kaufman A. “*Resúmenes escritos reconstrucción de un proceso investigativo Aprendizajes de niños y maestros* -Buenos Aires -Manantial (2009).

Jaichenco, Virginia. *Módulo Enseñanza de la lectura y la escritura: Aportes de las ciencias cognitivas a la alfabetización Especialización docente Superior en alfabetización* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (2018).

Kant / *Pedagogía* Akal de Bolsillo (2020).

Krotsch P. (coord.). . *La Universidad Cautiva*. Legados, Marcas y Horizontes, La Plata: Al margen y Universidad Nacional de La Plata. (2002).

Lerner, D y otros *La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético* .Revista latinoamericana de Lectura (1985).

Litwin, E. *El oficio de enseñar*, Buenos Aires: Paidós. (2008).

Narodowski, M., Nores, M., Andrada, M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.

Menin, O. y Temporetti, F., *Reflexiones acerca de la escritura científica*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones. (2005).

Neave, G., *Educación Superior: Historia y Política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona: Gedisa (2001).

Nogueira, Sylvia et al. . *Manual de lectura y escritura universitarias*, Buenos Aires, Biblos 2003

Perrenoud P. *Diez nuevas competencias para enseñar* Barcelona -Graó (2007)

Pichon – Riviere. *Técnicas de los grupos operativos*” Buenos Aires Galern, (1971).

Olson,D *El mundo sobre el papel .El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento* .Barcelona Gedisa, (1998).

Raiter, A y Jaichenco, V. (2002). *Psicolingüística. Elementos de adquisición, producción, comprensión y alteraciones del lenguaje*. Buenos Aires: Docencia (2002).

Petit .M *Nuevas aproximaciones a los jóvenes y la lectura-* Mar del Plata jitánjfora, (2006).

Raiter, A. (2010). *Apuntes de Psicolingüística (que pretenden ampliar la información docente)*.En AA.VV. (2010) *La formación docente en Alfabetización Inicial (2009 – 2010)*.

Rusel D en Carlino P *Escribir, leer y aprender en la Universidad* Fondo de Cultura Económica (2019)

Solé i *Nuevas tendencia* Competencia lectora y aprendizaje¹ Isabel Solé*s *en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica. Stapich E *El derecho a leer* Cap 5 Ensayos y Experiencias Noveduc (2008),

Stapich E : *El rompecabeza de la lectura en Legalidad y juego en la trama del lenguaje* Mennicelli M (coord.) Noveduc (2008).

Terigi, F. *La enseñanza como problema político*. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*.

Un concepto de la edVasilachis de Gialdinou *educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas (2005).

Tusón, J. *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro. (1997).

-Todorov, Tzvetan). En: AA.VV. *El análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo. (1970).

Van Dijk T *La ciencia del texto* Barcelona Paidós. (1978).

Vardi I -en *Escribir y Leer en la Universidad* Cap 4. Fondo de Cultura Económica. (2019).

Vargas G en Cassany, D. *Leer y escribir en la red*. Barcelona:Anagrama. (2012).

Vasilachis de Gialdino I *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina (1992)

ANEXO

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA ANALÓGICA Y DIGITAL EN LA UNIVERSIDAD

ENTREVISTA

SIGNIFICACIONES QUE OTORGAN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS A LA ALFABETIZACIÓN ANALÓGICA Y DIGITAL.

1) ¿Cuál es la función docente que desempeña hoy?

Respuestas

- Docente de escuela secundaria y Universidad
- JTP
- Docente Ing. Civil
- Responsable de cátedra y auxiliar de cátedra
- Docente a cargo de cátedra
- Profesor adjunto con dedicación exclusiva.
- Docente de práctica.
- Profesor de Práctica en la cátedra Laboratorio I
- Profesor adjunto con dedicación exclusiva
- Docente de práctica.
- Docente de escuela secundaria y Universidad
- Profesor adjunto con dedicación exclusiva.

2) ¿Cuál cree que es la función de la Universidad hoy?

Respuestas

- La titulación de un ciclo y la apertura de muchas posibilidades
- Formación, educación y orientación
- La formación de profesionales para el mundo del trabajo y la investigación
- Ir en la dirección de las nuevas tecnologías para brindar a los docentes un mejor desempeño
- Formar profesionales con base firme en conceptos y competencias.
- Formar profesionales competentes para el mundo actual.
- Función de la universidad, preparar para el mundo del trabajo
- Formar a profesionales en distintas especialidades para favorecer al desarrollo del país
- Formar profesionales competentes para el mundo actual.
- Función de la universidad, preparar para el mundo del trabajo
- La formación de profesionales para el mundo del trabajo y la investigación

- Formar profesionales competentes para el mundo actual.

3) ¿Qué es para usted enseñar?

Respuestas

- Es acompañar la trayectoria real de los estudiantes
- Brindar conocimientos aprendidos por estudios y experiencias adaptando el contenido a la realidad
- Tarea primordial para una sociedad que necesita despegar de la mediocridad y el fracaso
- Es transmitir y descubrir conocimientos con el grupo de estudio y transmitir las experiencias a través de prácticas reales
- Brindar las herramientas y conocimientos necesarios para formar las competencias necesarias para el perfil profesional adecuado.
- Es guiar a los alumnos para que puedan descubrir y construir conocimientos, desarrollar competencias, habilidades para desempeñarse en su profesión.
- Enseñar es facilitar el acercamiento de los estudiantes con el conocimiento
- Explicar y enseñar por medio de la teoría y la práctica, conocimientos a individuos que carecen de los mismos.
- Es guiar a los alumnos para que puedan descubrir y construir conocimientos, desarrollar competencias, habilidades para desempeñarse en su profesión.
- Enseñar es facilitar el acercamiento de los estudiantes con el conocimiento
- Tarea primordial para una sociedad que necesita despegar de la mediocridad y el fracaso
- Es guiar a los alumnos para que puedan descubrir y construir conocimientos, desarrollar competencias, habilidades para desempeñarse en su profesión.

4) ¿Mencione, al menos, cuatro facilitadores y cuatro obstaculizadores de su actividad pedagógica hoy?

Respuestas

- Dentro de los facilitadores estarían las herramientas digitales, la dinámica grupal, la bibliografía digital y las trayectorias reales de los estudiantes. y dentro de los obstaculizadores estarían las redes sociales, las trayectorias discontinuas, la escasa actividad económica y cultural de las familias y el poco acompañamiento familiar
- Facilitadores: gabinetes de simulación a disposición, bibliografía brindada x la facultad, materiales disponibles para la práctica.
Obstáculos: limitación horaria en uso d esos gabinetes.

- Facilitadores: a) Los recursos humanos b) La llegada a los alumnos c) El aula flexible d) Respeto mutuo en la relación alumno- docente e) Aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles
- Obstaculizadores: a) Pobre visión en los niveles decisorios (se priorizan otras cuestiones antes que la formativa) b) Escasos recursos tecnológicos disponibles (por ej. wi-fi) c) Dificultades funcionales de mobiliario y edificaciones d) Inadecuada capacitación docente
- Recursos, material, training y conocimiento y obstaculizadores sobre carga, recursos de facultad, espacios físicos y nivel con el que recibo al grupo
- Facilitadores: disponibilidad de información, soportes tecnológicos...
Obstaculizadores: dispersión tecnológica...
- Facilitadores La tecnología, internet, los medios de comunicación para llegar a los alumnos, los recursos disponibles para el desarrollo de las clases. Obstaculizadores La situación económica de muchos alumnos que necesitan trabajar lo cual les quita tiempo para dedicarse a su carrera, la presión por enseñar determinada cantidad de contenidos, la resistencia al cambio y a la actualización, modernización.
- Facilitadores: presencialidad, dispositivos móviles, internet, grupos de estudio Obstaculizadores: distracciones en dispositivos móviles, falta de interés, depresión, escasos conocimientos de base
- Facilitadores: Creatividad, interés, compromiso y dedicación.
Obstaculizaciones: Presupuesto, carencia de recursos, infraestructura y tiempo
- Facilitadores La tecnología, internet, los medios de comunicación para llegar a los alumnos, los recursos disponibles para el desarrollo de las clases.
- Obstaculizadores La situación económica de muchos alumnos que necesitan trabajar lo cual les quita tiempo para dedicarse a su carrera, la presión por enseñar determinada cantidad de contenidos, la resistencia al cambio y a la actualización, modernización.
- Facilitadores: presencialidad, dispositivos móviles, internet, grupos de estudio
- Obstaculizadores: distracciones en dispositivos móviles, falta de interés, depresión, escasos conocimientos de base.
- Facilitadores:
 - a) Los recursos humanos
 - b) La llegada a los alumnos
 - c) El aula flexible
 - d) Respeto mutuo en la relación alumno-docente
 - e) Aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles

Obstaculizadores:

- a) Pobre visión en los niveles decisorios (se priorizan otras cuestiones antes que la formativa)
- b) Escasos recursos tecnológicos disponibles (por ej. Wi-Fi)

- c) Dificultades funcionales de mobiliario y edificaciones
- d) Inadecuada capacitación docente

- Facilitadores
- La tecnología, internet, los medios de comunicación para llegar a los alumnos, los recursos disponibles para el desarrollo de las clases.
- Obstaculizadores
- La situación económica de muchos alumnos que necesitan trabajar lo cual les quita tiempo para dedicarse a su carrera, la presión por enseñar determinada cantidad de contenidos, la resistencia al cambio y a la actualización, modernización.

- 5) En una apreciación cualitativa ¿qué competencias manifiestan sus alumnos en relación con los textos específicos que Ud. facilita para el desarrollo de su espacio curricular?

Respuestas

- La predisposición al entendimiento de los mismos, la explicación hacia los compañeros
- En líneas generales, las competencias se generan en un paso posterior, el cuál es dirigido y encauzado por el docente
- En cuanto a puntuación de 6 puntos
- En particular los alumnos presentan buen grado de memorización de los textos, pero dificultad en la lectura comprensiva de los mismos y la obtención de la idea central del mismo.
- Cuesta la comprensión lectora y la redacción, hay que trabajar esto.
- En un escala de 10, diría que 5
- Cuesta la comprensión lectora y la redacción, hay que trabajar esto.
- En líneas generales, las competencias se generan en un paso posterior, el cuál es dirigido y encauzado por el docente
- Cuesta mucho lograr que lean, a veces leemos en clase en forma grupal para practicar y desarrollar esa habilidad.

- 6) ¿cómo funciona la lecto comprensión en su clase, por la cual sus estudiantes leen, por “encargo” lo que usted le facilita?

Respuestas

- Los estudiantes leen solo lo que el docente facilita, no amplían la bibliografía, y menos su vocabulario
- Se puede sintetizar en importantes dificultades que se presentan en esa actividad
- Muy bajo respuesta de lectura
- En forma muy escueta
- Cuesta mucho lograr que lean, a veces leemos en clase en forma grupal para practicar y desarrollar esa habilidad.
- Los obligamos a leer a conciencia, lo que no es nada fácil

- Cuesta mucho lograr que lean, a veces leemos en clase en forma grupal para practicar y desarrollar esa habilidad.
 - Se puede sintetizar en importantes dificultades que se presentan en esa actividad
 - Tengo que ayudarlos para que puedan captar lo esencial de la propuesta.
- 7) ¿considera que sus estudiantes pueden focalizar los contenidos relevantes del texto que Ud. ofrece en desmedro de otros, para captar lo esencial de su propuesta?

Respuestas

- Quisiera creer que si
- Según mi opinión eso ocurre en porcentaje importante
- Le cuesta bastante a la mayoría
- No
- Tengo que ayudarlos para que puedan captar lo esencial de la propuesta.
- Les resulta difícil
- Tengo que ayudarlos para que puedan captar lo esencial de la propuesta.
- Leemos en voz alta, pausando y explicando lo que se rescata de lo leído
- Según mi opinión eso ocurre en porcentaje importante

- 8) Si su respuesta fuera NO. qué hace usted al respecto?, ¿utiliza alguna estrategia específica para facilitar la comprensión?

Respuestas

- Trabajaría con herramientas específicas para comprensión de texto, por ejemplo, señalamiento de párrafos y de ideas principales, transcripción de textos según sus palabras, etc.
- No aplica respuesta
- Si todo el tiempo la acerco a casos prácticos y situaciones cotidianas para una mejor interpretación
- Utilizar otras formas de acercar la información central en forma resumida
- Trato de proponer bibliografía con diferentes grados de dificultad para que puedan ir familiarizándose con los conceptos esenciales y posteriormente puedan ir a la rigurosidad matemática para expresar las diferentes leyes de la física.
- Leemos en voz alta, pausando y explicando lo que se rescata de lo leído
- Trato de proponer bibliografía con diferentes grados de dificultad para que puedan ir familiarizándose con los conceptos esenciales y posteriormente puedan ir a la rigurosidad matemática para expresar las diferentes leyes de la física
- Están dirigidos a estudiantes de otra época, con otra base e intereses
- No aplica respuesta

- Trato de proponer bibliografía con diferentes grados de dificultad para que puedan ir familiarizándose con los conceptos esenciales y posteriormente puedan ir a la rigurosidad matemática para expresar las diferentes leyes de la física.

9) Según su criterio, los textos científicos- disciplinares que usted utiliza en su espacio curricular, ¿están dirigidos a colegas o a los estudiantes?

Respuestas

- Dichos textos están dirigidos a colegas, pero hago la transposición didáctica para que lo puedan entender también los estudiantes
- Durante mi recorrido docente he podido observar las dos posibilidades
- Se presentan de ambos índole de interés y nivel
- Están dirigidas a un formato de estudiante, que hoy en día no es el caso general.
- Están dirigidos a los estudiantes
- Están dirigidos a estudiantes de otra época, con otra base e intereses
- Están dirigidos a los estudiantes
- Durante mi recorrido docente he podido observar las dos posibilidades
- Están dirigidos a los estudiantes

10) ¿piensa que sus estudiantes pueden inferir posturas y argumentos de los autores que utiliza y que subyacen a la literalidad del texto?

Respuestas

- No siempre
- No me parece en gran medida
- Si es posible y dicho si lo fuere, crearía un ambiente de debate que sería más fructífero
- Depende en gran grado de la instancia universitaria que se encuentre el alumno. En los primeros años No, mejorando en los cursos superiores.
- Considero que no sin una guía de acompañamiento.
- Pienso que, la mayoría, aún no sabe leer con criterio
- Tengo que ayudarlos para que puedan captar lo esencial de la propuesta.
- Considero que no sin una guía de acompañamiento.
- No me parece en gran medida

11) ¿Sus estudiantes plantean problemas con la escritura en la presentación de sus trabajos prácticos o similares?; si su respuesta fuera afirmativa ¿cuál cree que es la causa?

Respuestas:

- Muchas veces escriben, pero no leen sus resultados finales y eso hace que los resultados sean repetitivos o escasos en contenido teórico; otras veces sus respuestas no están justificadas en bibliografía apropiada y solo son meras afirmaciones producidas en el imaginario popular
- En general sí, entiendo que en ciertos niveles educativos se tiende a prescindir de la correcta expresión escrita
- Si en algunos casos y permitirles presenten redacciones sirve para ayudar a mejorar la misma en los casos que más lo requieren
- Si. Dificultad en expresar por escrito opiniones y conclusiones de carácter técnico.
- Si plantean problemas, la escasa lectura les dificulta la escritura porque cuentan con poco vocabulario
- no pedimos trabajos escritos
- Trato de proponer bibliografía con diferentes grados de dificultad para que puedan ir familiarizándose con los conceptos esenciales y posteriormente puedan ir a la rigurosidad matemática para expresar las diferentes leyes de la física.
- no pedimos trabajos escritos
- En general sí, entiendo que en ciertos niveles educativos se tiende a prescindir de la correcta expresión escrita
- Si plantean problemas, la escasa lectura les dificulta la escritura porque cuentan con poco vocabulario

12) ¿Existen modos particulares de escritura en su materia? ¿Cómo aprenden sus estudiantes a dar cuenta de su especificidad en forma escrita?

Respuestas

- Si existen ciertos modos para escribir en ciencias, los estudiantes los aprenden después de leer muchas publicaciones científicas y discutirlos.
- Sí, existen muchos, simbología técnica, de servicios, alfabeto griego, expresiones matemáticas, etc....y se aprenden básicamente a través del uso permanente. Digamos que es un lenguaje.
- Si la misma está vinculada directamente con la formación profesional, dado que tanto redacciones como expresiones son con terminología técnico profesional y aún más de carácter de licenciado para los que se forman en este lineamiento
- NO.
- Hay términos, vocabulario específico en Física para responder las diferentes cuestiones planteadas
- Existen formas de leer y decodificar la información. Los ayudamos leyendo entre todos, por partes e identificando lo que es relevante para lo que necesitamos resolver.

- Formulas, los estudiantes dan cuenta de su especificidad por medio del estudio.
- Están dirigidos a los estudiantes Considero que no sin una guía de acompañamiento. Si plantean problemas, la escasa lectura les dificulta la escritura porque cuentan con poco vocabulario Hay términos, vocabulario específico en Física para responder las diferentes cuestiones planteadas.
- Existen formas de leer y decodificar la información. Los ayudamos leyendo entre todos, por partes e identificando lo que es relevante para lo que necesitamos resolver.
- Si, existen muchos, simbología técnica, de servicios, alfabeto griego, expresiones matemáticas, etc...y se aprenden básicamente a través del uso permanente.
- Digamos que es un lenguaje.
- Hay términos, vocabulario específico en Física para responder las diferentes cuestiones planteadas.