



Enseñanza de prácticas de lectura, escritura y oralidad en la Licenciatura en Trabajo Social: resultados preliminares de una investigación-acción

Teaching reading, writing and speaking practices in the Bachelor of Social Work: preliminary results of an action-research

Pamela Virginia Bórtoli

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

bortoli_p@hotmail.com

Resumen: El artículo socializa algunos resultados de una investigación-acción llevada a cabo en el marco de la carrera “Licenciatura en Trabajo Social” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina), durante el periodo 2023-2024. Dicha investigación permitió construir, ensayar, sistematizar y analizar algunas estrategias didácticas emergentes que se pueden desplegar en las aulas para contribuir al mejoramiento de la enseñanza y que resultan una alternativa a la clase magistral en tanto posibilitan realizar un acompañamiento al estudiantado durante el aprendizaje de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, en el marco de una disciplina concreta: el Trabajo Social.

Palabras clave: alfabetización académica, enseñanza, universidad, trabajo social

Summary: This article presents some results of an action-research carried out within the framework of the “Licenciatura en Trabajo Social” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, of the Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina), during the period 2023-2024. This research made it possible to build, test, systematize and analyze some emerging didactic strategies that can be deployed in classrooms to contribute to the improvement of teaching and that are an alternative to the master class as they make it possible to accompany students during the learning of reading, writing and oral practices, within the framework of a specific discipline: Social Work.

Keywords: academic literacy, teaching, university, social work

1. Introducción: Expresiones actuales de la observación y el registro

*¿Por qué los estudiantes no participan en clase?
¿Por qué leen tan poco la bibliografía?
¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas?
¿En dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas
sobre los que hoy los evaluamos? Responder estas preguntas implica (...)
indagar de qué modo estamos implicados los docentes,
las situaciones didácticas y las condiciones institucionales
en las dificultades que “encontramos” en los alumnos.
Paula Carlino (2005)*

El presente artículo socializa algunos resultados de una investigación-acción llevada a cabo en el marco de la carrera “Licenciatura en Trabajo Social” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad



Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina), durante el periodo que va desde el primer cuatrimestre de 2023 al primer cuatrimestre de 2024.¹

Como docentes de dicha licenciatura observamos que este ámbito no es ajeno a lo que vienen demostrando las principales investigaciones respecto de una realidad propia de los inicios en la formación superior: la existencia de cierto desfasaje entre las expectativas que los equipos docentes tienen sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad del estudiantado y lo que el estudiantado finalmente produce con las directivas que ese equipo diseña. Este desfasaje fue leído durante muchos años en términos de déficit estudiantil. No obstante, ya numerosas investigaciones han demostrado que el fenómeno es multicausal y que, entre otras cosas, implica preguntarse sobre el modo en que se enseña a leer y producir textos en la educación superior. Y esto reviste un carácter inaplazable para el colectivo de docentes universitarios en tanto estas prácticas son necesarias para el aprendizaje en general, pero también la formación profesional.

Por ello, en el marco de la asignatura cuatrimestral “Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos” se diseñó una investigación-acción cuyo objetivo principal fue averiguar de qué maneras algunas actividades didácticas alternativas a las tradicionales favorecían —o no— el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura académica en el marco de una disciplina concreta: el Trabajo Social. Al respecto, conviene aclarar dos cuestiones:

- 1) que el perfil del estudiantado del taller es el de ingresantes a la carrera, pues su cursado es obligatorio y está proyectado para el primer año. Además, la docente del taller es Profesora de Letras, especialista en el área de Lingüística. Este sello identitario del taller —materia de primer año, del campo del trabajo social, a cargo de una docente de letras— incide en el modo en el que se diagrama la asignatura e implica reflexionar de qué maneras realizar un acompañamiento que permita al estudiantado atravesar la *zona de umbral* (Camblong, 2005) e incorporar nuevas prácticas académicas vinculadas con la lectura y la escritura pero en el campo específico del Trabajo Social.
- 2) que si bien la investigación-acción fue realizada en el marco del “Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos”, la propuesta intenta excederlo. Entendemos que, si bien el espacio específico colabora con el aprendizaje de cuestiones vinculadas con las prácticas de lectura, escritura y oralidad, de ninguna manera lo agota: hay cuestiones que no siempre pueden enseñarse en talleres remediales. Dichas prácticas adquieren características específicas que son inherentes a la formación de la carrera que el estudiantado eligió ya que las disciplinas poseen prácticas, formas de comunicación, conocimientos consensuados y acuerdos sobre la forma de disputar esos acuerdos y resolver los disensos (Hyland, 2011).

Concretamente, la realización del estudio que aquí socializamos implicó preguntarse, entre otras cuestiones, ¿qué y cómo enseñar lectura y producción de textos académicos en este contexto disciplinar específico? y ¿de qué maneras realizar un acompañamiento que permita al estudiantado atravesar la zona de umbral e incorporar los contenidos específicamente disciplinares? En esta dirección, este artículo socializa los primeros resultados de la investigación-acción que permitió construir, ensayar, sistematizar y analizar algunas estrategias didácticas emergentes que se pueden desplegar en las aulas para contribuir al mejoramiento de la enseñanza y que resultan una alternativa a la clase magistral en tanto posibilitan realizar un acompañamiento al estudiantado durante el aprendizaje de las prácticas de lectura, escritura.

2. Marco teórico de referencia

Se parte del supuesto de que enseñar a leer y a producir textos en un campo disciplinar específico como Trabajo Social conlleva conocer conceptos, métodos y formas particulares de escribir y pensar. En esa dirección, interesa retomar tres reflexiones que funcionaron como argumentos teóricos para sustentar esta investigación-acción. En primer lugar, se toma como marco teórico de referencia los estudios sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad en niveles superiores y su enseñanza, por lo que el concepto de alfabetización académica adquiere un lugar central; en segundo lugar, se focaliza en la importancia de la enseñanza de estas

¹ La misma forma parte de un proyecto de investigación mayor, un estudio posdoctoral financiado por CONICET, dirigido por Paula Carlino y co-dirigido por Daniela Soldano, cuyo título es “Alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: prácticas de lectura y escritura en la formación en Trabajo Social”.

prácticas en las asignaturas; y por último, se retoman conceptos que permiten pensar lo que ocurre en relación con esto en el campo específico de la formación en Trabajo Social.

2.1. Alfabetización académica

El concepto de alfabetización académica constituye un aporte teórico central ya que brinda herramientas para el estudio de las prácticas de lenguaje y pensamiento en niveles superiores y su enseñanza. Es definido por Paula Carlino (cf. 2003, 2005, 2013) como el proceso de enseñanza que favorece el acceso del estudiantado a las culturas de las disciplinas, es decir, la alfabetización académica constituye un conjunto de acciones pedagógicas que se lleva adelante —de manera deliberada, sostenida y generalizada— para favorecer la participación en prácticas discursivas contextualizadas de quienes transitan el nivel superior (Carlino, 2013).

Para pensar actividades áulicas que potencien la alfabetización académica, Carlino propone cuatro estrategias de producción y comprensión textual: elaboración rotativa de síntesis de clases, tutorías para escritos grupales, preparación del examen y la elaboración de respuestas escritas a preguntas sobre la bibliografía. Cada una de ellas ha sido retomada para el diseño de actividades propias en el marco de la presente investigación acción, pero realizando un “re-uso teórico que, lejos de intentar adoptar lo más puramente posible un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc*, atentas al problema que la investigación o la situación de enseñanza busca resolver” (Gerbaudo, 2011: 23).

Además, la alfabetización académica también nos permite pensar en lo que implica la evaluación, a la que entendemos como un “proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende” (Litwin, 2008:100), un proceso que permite al estudiantado tomar conciencia de lo que sabe y de las dificultades que se le presentan; y al equipo docente, interpretar qué aspectos han tenido mayor pregnancia en los aprendizajes, cuáles deben ajustarse o revisarse y, de ser necesario, replantear las estrategias de enseñanza.

2.2. Enseñanza de la escritura, la lectura y la oralidad en las asignaturas

Se parte de la consideración de que estas prácticas deben estar ligadas a los saberes disciplinares, en este caso, de Trabajo Social, en tanto son prácticas socioculturales que se alteran, se modifican y se complejizan de acuerdo con el ámbito en el que se inscriben. La manera de ligar los saberes disciplinares con la lectura, escritura y oralidad es a través de investigaciones interdisciplinarias, de intercambios entre docentes, de diálogos que crucen las fronteras disciplinares y permitan acercamientos entre estos dos campos de conocimiento.²

Por todo lo dicho, se adscribe a la propuesta pedagógica pensada desde el enfoque *Writing in the Disciplines* (WID), proveniente del ámbito anglosajón y derivado del movimiento pedagógico *Writing Across the Curriculum* (WAC) (cf. Lea y Street, 2006). Los resultados de los diversos estudios de este movimiento demostraron que el lenguaje no puede usarse solo como una forma de entregar un mensaje, sino que también constituye un medio para aprender y desarrollar el pensamiento, es decir, que el discurso en el nivel superior no puede concebirse solamente como un canal de comunicación, pues no es una habilidad de comunicación básica y generalizable. La lectura, escritura y la oralidad no son ejercicios banales para comunicar un contenido sino procesos complejos, que requieren de diversas instancias y de procesos cognitivos que establezcan un vínculo de densidad con los contenidos disciplinares. En otras palabras, estas prácticas constituyen herramientas intelectuales fundamentales en la etapa de formación profesional, ya que estimulan los procesos de pensamiento y con estos, la interiorización, asimilación y transformación de los conocimientos (Stiefel y Bórtoli, 2019).

Desde sus primeras contribuciones, estas indagaciones han dado origen a múltiples iniciativas con el objetivo de que todas las materias se ocupen de orientar los modos de encarar la lectura y la escritura para aprender en las distintas áreas del conocimiento (cf. Carlino, 2002). La línea de estudios WID se adapta a las condiciones de un campo de saber específico, con el objeto de transparentar y enseñar las convenciones discursivas propias de una disciplina particular. Esta propuesta reconoce que el estudiantado universitario debe apropiarse de un sistema conceptual metodológico hasta ese entonces desconocido y también de prácticas discursivas características de ese espacio disciplinar específico y que, por lo tanto, es preciso diagramar escenas didácticas para ello.

² En esa dirección, desde el proyecto macro que contiene esta investigación acción se realizan varias acciones, como la relación de la cátedra del Taller con otras asignaturas de primer año de la carrera, el diseño de programas de investigación que congreguen a especialistas del área de la lingüística y del área del trabajo social, la escritura de artículos científicos y apuntes de cátedra en coautoría, o la publicación del presente artículo que, esperamos, permita seguir tejiendo redes de discusión que contribuyan a problematizar las formas de enseñar y aprender a leer y a escribir que tienen lugar en la universidad en general y en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social en particular.

Tal como sostiene Stagnaro (2018), es tarea docente enseñar a leer y escribir (a pensar) dentro de las convenciones de cada disciplina para andamiar el aprendizaje. Sin embargo, se suele sentir como una barrera la falta de una formación específica en el campo de la lectura y la escritura, o se suele escuchar con frecuencia que el tiempo para el desarrollo de los contenidos resulta insuficiente para incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura. Afirmaciones de este tipo llevan implícita la idea de que el contenido disciplinar está escindido de sus formas de comunicación y que las formas de comunicación están escindidas del contenido disciplinar, como si se tratara de dos campos de conocimiento diferentes. En la propuesta de investigación que aquí se presenta, se proponen alternativas para superar estos obstáculos.

2.3. La escritura, la lectura y la oralidad en la formación en Trabajo Social

Para pensar estas cuestiones, se retoman los aportes que realiza, desde Reino Unido, el equipo de Theresa Lillis (cf. Lillis, 2008, 2017; Lillis y Rai, 2012; Rai, 2004, 2006; Rai y Lillis, 2013), que cuenta con una trayectoria dedicada al análisis y comprensión de la escritura académica en Inglaterra y otros países de más de veinte años; y que en sus últimas producciones atienden especialmente lo que acontece en el campo de Trabajo Social (Lillis y otros, 2023; Lillis y Leedham, 2024).

En sus producciones se exploran críticamente ciertos supuestos sobre la naturaleza y el valor de las convenciones de escritura académica y profesional, y proponen atender a las dinámicas propias de esta disciplina, en tanto los avatares de la configuración de este campo del saber lo configuraron dándole características inherentes, diferentes y propias que conviene relevar, sistematizar y atender para poder enseñar mejor. En definitiva, la escritura en trabajo social tiene características propias, y suelen existir brechas significativas entre lo esperado por la institución académica y el estudiantado, en términos de concepciones y expectativas.

Asimismo, destacamos como centrales los resultados alcanzados por una línea de investigación incipiente, impulsada desde el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNL): “Alfabetización Académica en la comunidad discursiva de la FCJS”,³ que se propone caracterizar las prácticas de lectura y escritura en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social. Los avances realizados por esta línea en consolidación permitieron un acercamiento a las perspectivas que estudiantes y docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la FCJS tienen sobre las prácticas de lectura y escritura académica que se despliegan en este ámbito, y las características y particularidades de los textos que más circulan en la carrera. Los datos obtenidos en ese marco sentaron las bases necesarias para esta investigación acción.⁴

3. Metodología

La metodología de investigación-acción es un proceso de indagación sobre la práctica docente, que permite abordar problemáticas relacionadas con la práctica real de profesionales del ámbito educativo. La idea subyacente, como explica Axpe Caballero (2002: 162), es una visión de la práctica docente como un espacio abierto de investigación, incluso como un proceso de indagación sistemático y colaborativo que busca mejorar las prácticas áulicas.

Concretamente, esta investigación-acción se delineó a partir de la consideración de tres etapas fundamentales y correlativas entre sí: en primer lugar, se diseñó una serie de dispositivos pedagógicos cuyo fin es propiciar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura de estudiantes ingresantes de la Licenciatura en Trabajo Social. En segundo lugar, se puso a prueba en el aula esa serie didáctica durante el desarrollo del cursado del “Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos” en el primer cuatrimestre, en dos años correlativos (2023-2024). Por último, se elaboró una encuesta para conocer la opinión de

³ Esta incipiente línea de investigación surge de considerar que en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales existen prácticas lingüísticas y de pensamiento propias de esta cultura disciplinar. Esas prácticas requieren ser conocidas por quienes integran la Facultad, para que puedan apropiarse de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas. Para más información, puede consultarse la página del Centro de Investigaciones de la FCJS: <https://www.fcjs.unl.edu.ar/ci/categorias/investigacion/lineas-de-investigacion/lineas-en-consolidacion/>

⁴ Nos referimos a proyecto de investigación posdoctoral financiado por CONICET y titulado “Alfabetización académica en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social: exploración de las prácticas de lectura y escritura”, que se llevó a cabo por Pamela Bórtoli entre 2021 y 2023.

estudiantes que habían participado de esta experiencia, con el fin de conocer los modos en los que su puesta en funcionamiento impactó en el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura.



Gráfico 1. Etapas de la investigación-acción propuesta.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describe pormenorizadamente cada una de estas etapas.

3.1. El diseño de dispositivos pedagógicos

Como hemos explicitado, para el diseño de dispositivos pedagógicos se partió fundamentalmente de una propuesta elaborada por Paula Carlino (2005) pero se retomaron también propuestas teóricas relevadas a partir de un rastreo bibliográfico que permitió reconstruir, sistematizar y analizar algunas estrategias didácticas emergentes que se despliegan en las aulas para contribuir al mejoramiento de la enseñanza (Moyano y Natale, 2006; Natale, 2012, 2013, Natale, y Stagnaro, 2018; Navarro, 2020). De este modo, los dispositivos pedagógicos se constituyen como modos posibles de acompañamiento docente, que apuntan a impactar favorablemente en las prácticas de lectura y escrituras del estudiantado. Particularmente, se propusieron cinco: apuntes de cátedra por unidad, preguntas que acompañan la lectura bibliográfica, actividades de afianzamiento, exposición rotativa de síntesis de clases y ensayo de parcial.



Gráfico 2. Dispositivos pedagógicos diseñados para la investigación acción propuesta.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.1. Apuntes de cátedra por unidad

Una de las actividades realizadas por el equipo docente en pos de fortalecer la enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la Licenciatura en Trabajo Social tuvo que ver con el diseño de un material teórico práctico escrito por el equipo docente, pensado especialmente para el público lector que habita esa aula. Para ello, se retomaron borradores que habían sido elaborados años anteriores, incluso textos desarrollados durante la pandemia de COVID-19. El interés radicó en el presupuesto de que los Apuntes de cátedra por unidad permiten:

- a) que el estudiantado se familiarice con las características que la escritura asume en la comunidad discursiva a la que se incorporan pero a través de producciones adaptadas su identidad de ingresantes.
- b) que el estudiantado aprenda mejor, a partir de la lectura de textos que no generan interferencias que dificulten la llegada del sentido.
- c) que el equipo docente prepare, actualice y repiense sus clases ajustando los contenidos a los requerimientos del contexto específico.

3.2. Preguntas sobre la bibliografía

Otro dispositivo pedagógico que se ha diseñado en el marco de esta investigación-acción es el de convidar cada texto teórico con tres preguntas (o tareas): una ceñida al texto, otra de mayor abstracción y una última de relación con otro contenido dado. Cada estudiante debe responder obligatoriamente dos de las tres preguntas (aunque puede responder las tres). Como propuesta que favorece la recursividad de la lectura y el compromiso del estudiantado.

Además, como estrategia didáctica, se establece un acuerdo con el estudiantado: se podrá disponer de las respuestas que elabore durante la realización del examen final de la asignatura. Es decir, lo que entregan en la fecha acordada volverá a sus manos el día que tengan el examen final de la asignatura y podrán usarlo libremente.

Las escrituras son revisadas colectivamente a través de su visibilización en el proyector. Por supuesto, reservando la identidad de la persona escribiente, el equipo docente selecciona uno a dos escritos y lo comparte en la pantalla para conversar sobre algunos errores comunes (que van desde cuestiones muy simples como la formalidad que requiere la entrega, la tipología o errores de tipeo hasta problemas más complejos como dificultades de sentido, incoherencias y respuestas incompletas o erróneas). De ese modo, el equipo docente no necesariamente debe corregir todas las entregas, pero el estudiantado sí recibe una retroalimentación acerca de lo que entregó. Esto sortear ciertas dificultades con el tiempo disponible para realizar este tipo de actividades.

3.1.3. Actividades de Afianzamiento

Las llamadas Actividades de Afianzamiento son instancias que se realizan a través de cuestionarios evaluativos que se encuentran disponibles en el Ambiente Virtual, mediante la plataforma *Moodle*. Estas actividades se diseñan con la función de acompañar al estudiantado, considerando que en su mayoría se trata de ingresantes que se incorporan a un mundo disciplinar nuevo, y esto conlleva conocer conceptos, métodos y, sobre todo, formas particulares de leer, escribir y pensar.

Son cuestionarios que replican una dinámica de “juego”, que permiten aprovechar la potencialidad de *Moodle*. Antes de comenzar la resolución del cuestionario, se aclara qué textos deben ser leídos para poder responderlo y el tiempo que se dispone para la realización del mismo (generalmente, una hora máximo). Si bien su diseño lleva mucho esfuerzo y tiempo, luego no requieren devolución docente en tanto son de corrección automática y arrojan el resultado inmediatamente.

Las Actividades de Afianzamiento permiten al estudiantado llevar las lecturas sugeridas por docentes al día, comprobar si son capaces de poner en práctica los contenidos aprendidos y detectar qué deben profundizar. Además, posibilitan que el equipo de docentes realice un seguimiento y —de acuerdo con los resultados— dirija sus decisiones didácticas.

3.1.4. Exposición rotativa de síntesis de clases

La exposición rotativa de síntesis de clase consiste en que, cada semana, una pareja de estudiantes presenta oralmente la síntesis expositiva de la clase previa o incluso de algún texto teórico dado para ser leído. La primera vez el equipo docente expone, a modo de “muestra” qué se espera que el estudiantado haga cuando sea su momento, de manera que esa *performance* refuerce las consignas dadas por escrito. De este modo, cuando se termina una clase una pareja de estudiantes se propone voluntariamente para realizar la exposición rotativa de síntesis y, si eso no acontece, se eligen dos/tres nombres al azar. Esta actividad permite varias cuestiones:

- 1) que el estudiantado esté más atento a las explicaciones teóricas durante la clase, en tanto quizás “le toque” exponer sobre esa clase el próximo encuentro.

- 2) que la pareja expositora piense en cómo comunicar los contenidos, jerarquizando información y trabajando en equipo para encontrar el mejor modo.
- 3) que el resto del estudiantado observe qué estrategias ponen en acción sus pares cuando deben exponer y qué sugerencias realiza el equipo docente, entendiendo que el desarrollo de la oralidad no es espontáneo, sino que necesita mediación didáctica.
- 4) que se repasen los contenidos dados en clases anteriores, reforzando su aprendizaje.

3.1.5. Ensayo de parcial

Dos clases antes del parcial, se realiza la actividad de ensayo de parcial. En parejas y a partir de la socialización del parcial del cuatrimestre anterior, el estudiantado resuelve una situación de evaluación similar a la que deberá afrontar en los días siguientes. Como variante de esta actividad, se puede socializar con estudiantes un parcial con varios errores y realizar la puesta en común de cómo podría mejorarse para obtener una mejor calificación.

El dispositivo pedagógico de Ensayo de Parcial no es novedoso pero implica que el cuerpo docente asuma que compartir estas instancias no significa que el alumnado estudiará menos sino que estudiará mejor. Transparentar las lógicas de evaluación y de corrección permite organizar el estudio y “poner coto al infinito de posibles y ubicar al estudiante en la perspectiva de análisis que requerirá su docente” (Carlino, 2005: 46).

4.2. La prueba de los dispositivos en el aula

Como hemos adelantado, los dispositivos pedagógicos fueron puestos a prueba durante el desarrollo del cursado del “Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos” en dos años sucesivos. La primera vez, durante el primer cuatrimestre de 2023 y la segunda vez, durante el primer cuatrimestre de 2024.

La elección del primer cuatrimestre se funda en dos cuestiones: por un lado, suelen ser cursados más numerosos, por lo que la factibilidad de esta investigación-acción era más consistente. Por otro lado, en el primer cuatrimestre la mayor parte del estudiantado es ingresante (no ocurre lo mismo en dictado del segundo cuatrimestre, en el que el número de recursantes aumenta notoriamente).

A su vez, la prueba de dispositivos se realizó en dos oportunidades. Esto también permitió dos cuestiones: en primer lugar, la generación de una muestra secuencial que arrojó no solamente conclusiones sincrónicas, sino también diacrónicas. Y en segundo lugar, permitió realizar ajustes a la propuesta considerando aquello que podía mejorarse.

4.3. La palabra del estudiantado

Para conocer las opiniones del estudiantado sobre las actividades propuestas, se elaboró una encuesta, aplicada sobre un total de 20 estudiantes que cursaron y aprobaron el espacio durante el primer cuatrimestre de 2023 y de 20 estudiantes que cursaron y aprobaron el espacio durante el primer cuatrimestre de 2024. Es decir, los dispositivos pedagógicos fueron puestos a prueba en un total de 40 personas. Además, el hecho de hacerlo dos veces con el intervalo de un cuatrimestre, permitió el reajuste de algunas cuestiones relacionadas con las actividades.

La encuesta, difundida a través del Aula Virtual de la asignatura, consistía en diez preguntas de formulación abierta. Se analizan aquí solamente seis por una cuestión de espacio y relevancia en relación con el recorte temático del presente artículo. A saber:

1. ¿Cómo te resultaron los apuntes de cátedra al momento de comprender la materia?
2. ¿Realizaste las preguntas que acompañar la lectura bibliográfica? ¿Por qué?
3. ¿Cómo te han resultado las actividades de afianzamiento?
5. ¿Creés que el ensayo de parcial mejoró tu desempeño?
6. ¿Cómo mejorarías la cátedra?

Gráfico 3. Preguntas de formulación abierta diseñadas para la investigación acción propuesta.

Fuente: elaboración propia.

Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de *Google Form*, ya que es de fácil acceso, almacena los datos de manera digital y los vuelca en una planilla de Hojas de cálculo, lo que facilita la sistematización de la información.

5. Hallazgos e interpretación crítica:

A continuación, exponemos reflexiones resultantes a partir de la sistematización teórica y de los datos obtenidos. Esperamos que esta interpretación crítica pueda ponerse en relación con resultados de otros estudios sobre el tema para potenciar la experiencia y hacer nuevas proyecciones.

5.1. Apuntes de cátedra por unidad

Una de las cuestiones que más enuncian estudiantes cuando reflexionan sobre las dificultades que implica el ingreso al nivel superior tiene que ver con la complejidad de los textos que se dan a leer. En efecto, en una investigación anterior se ha relevado qué tipos de textos son los que las cátedras de primer año convidan con mayor frecuencia: “son capítulos de libros o fragmentos de libros escritos por especialistas. Como salvedad, se observan dos cuestiones: son textos escritos por especialistas pero sobre todo para especialistas.” (Bórtoli, 2021b: 123). Algo de esta problemática intenta ser saldada con la escritura de Apuntes de cátedra específicos para ese colectivo de estudiantes. Específicamente, mencionaron:

“Los apuntes de cátedra fueron una gran ayuda para el cursado, me sirvieron mucho para poder sobrellevar cada tema dado en clase.” (Encuesta 17, 2023)

“Los apuntes teóricos son geniales ya que son apuntes cortos y llevaderos, fácil para la lectura.” (Encuesta 29, 2024)

Además, se valora positivamente el andamiaje que esos textos significaron en relación con otros, que también tenían que leer (tanto en el marco de la asignatura de taller como de otros espacios curriculares):

“En mi corta experiencia en la Facultad, considero que están bien los apuntes, son de fácil lectura, muy entendibles. Me sirvieron como puente para entender las otras fotocopias que eran más difíciles.” (Encuesta 21, 2024)

“Todos los apuntes me sirvieron no solo para las actividades de esta materia sino también *para otras*. Creo que el más útil es el apunte dónde se especifica cómo se cita la bibliografía, referencias, citas y demás.” (Encuesta 32, 2024)

Como posible mejora, alguien mencionó la posibilidad de armar mapas conceptuales: “Los mejoraría a través de la *aplicación de esquemas* al final de la bibliografía para que les brinde una ayuda a los alumnos cuando tengan que estudiar los temas”. (Encuesta 2, 2023). Se toma como insumo esta cuestión para diseñar en sucesivas experiencias áulicas una especie de “mapa conceptual sin terminar” que se coloque como anexo del apunte de cátedra y en el que el estudiantado deba completar alguna información sobre una estructura ya dada. Esto permitiría andamiar el proceso de elaboración de síntesis.

5.2. Preguntas sobre la bibliografía

A pesar de que la escritura de apuntes de cátedra por unidad es una actividad que potencia el aprendizaje de las prácticas de lenguaje y pensamiento de estudiantes de primer año, también es cierto que el estudiantado debe comenzar a familiarizarse con lecturas teóricas complejas, propias del nivel académico que está cursando. Ahora bien, es preciso andamiar esas lecturas encontrando un modo de acompañamiento posible —en tanto no se puede leer con estudiantes toda la bibliografía de la cátedra en tiempo de clases ni se puede corregir todos los resúmenes que se escriben—. Al respecto, se diseñó —siguiendo a Carlino (2005)— la propuesta de elaborar preguntas que acompañen las lecturas bibliográficas pero considerando también su advertencia:

Debe tenerse presente que estas guías no resultan útiles si el profesor las propone pero luego se desentiende de ellas. Las guías sólo son empleadas por los alumnos si estos observan que el docente les dedica algún tiempo de las clases. Es decir, si se utilizan para discutir sobre lo leído. Pero atención: discutir sobre lo leído no es responder un cuestionario para darlo por cumplido. Es estar atento a la propia comprensión en virtud de lo que los otros han interpretado del mismo texto, es confrontar las respuestas con ánimo de volver al material bibliográfico cuando no hay acuerdos, es poner en relación lo que el texto dice con lo que el profesor sabe de otros textos. (2005: 78-79)

Como hemos dicho, mostrar en pantalla algunas de las producciones estudiantiles permite enseñar a estudiantes algunas cuestiones vinculadas con la escritura académica propia del nivel superior y transparentar las expectativas que se tienen respecto de una entrega. Varias de las personas encuestadas señalaron cuestiones como la siguiente al respecto:

“Al principio me daba vergüenza que ponga en la pantalla un texto mío porque sabía que iba a tener un montón de errores. Prefería mirar los errores de los demás como para entender qué había hecho mal. Pero en las últimas clases ya pedía que muestre el mío porque las correcciones eran con mucha buena onda, no me daba vergüenza equivocarme.” (Encuesta 13, 2023).

En relación con esta actividad, el estudiantado señaló fuertemente que fue interesante en tanto las preguntas sirvieron para guiar el proceso de lectura. Por ejemplo: “Me resultaron útiles para darme cuenta dónde tenía que poner el foco cuando leía: a veces entendés todo pero no sabés qué de todo eso es lo central” (Encuesta 8, 2023). Además, el trabajo en clase con esas preguntas permitió empezar a transparentar ciertas prácticas propias de la comunidad académica universitaria que son centrales, como la relación del contenido dado con los otros contenidos de la materia a partir del Programa de Cátedra: “[Las correcciones de las guías] Me hicieron darme cuenta de la importancia que tiene el hecho de ubicar lo que estás leyendo en el programa: yo antes no ordenaba los apuntes con la lógica del programa y entonces estaba siempre re perdida”. (Encuesta 40, 2024).

Pero sobre todo, lo que el estudiantado resaltó como valioso es de qué modos la posibilidad de usar esas respuestas para el examen final resultó un motor de escritura:

“al principio, la profe explicó que [las respuestas a las preguntas sobre la bibliografía] no eran obligatorias y casi que la dejé de escuchar. Después explicó que podíamos responder dos de tres preguntas y entregarlas y pensé en que haría las más fáciles. Pero a lo último dijo que podíamos usar lo que entregábamos en el examen final y ahí presté atención (risas) Sentí que me convenía hacer todas, y eso que algunas eran re difíciles” (Encuesta 2, 2023).

Lo más sugerente es que el estudiantado revela en las encuestas cómo, cuando finalmente llegó el momento de usar esas respuestas, ya no hizo falta:

“Lo más gracioso fue que cuando miré las fotocopias de los resúmenes que había hecho me di cuenta de que no me eran tan útiles para el examen final por dos cosas: porque me había equivocado bastante cuando había escrito las respuestas y porque yo ya sabía el tema. Creo que como dediqué bastante tiempo a las respuestas y encima hicimos las correcciones grupales en clases, de alguna manera *me entró*.” (Encuesta 11, 2023).

“Como nos decía la profe en clases, al escribir las respuestas sobre la bibliografía nos metíamos la información en el cajoncito de la memoria a largo plazo.” (Encuesta 22, 2024).

En estas reflexiones se evidencia que el estudiantado (al menos la gran mayoría) había aprendido el contenido durante el proceso de escritura y retroalimentación. Esto se vincula el valor epistémico de la escritura, que contribuye a conformar el conocimiento en las disciplinas (Capomagi, 2013). Al respecto, es interesante lo que sostienen Navarro y otros:

el potencial epistémico de la escritura se despliega cuando se fomenta en los estudiantes un interés por aplicar estrategias para resolver una tarea de escritura: planificar, seleccionar contenidos, documentarse, escoger las palabras adecuadas, reformular. De esta manera, los estudiantes usan la escritura como herramienta para transformar el conocimiento: descubren nuevas relaciones entre elementos, formulan

críticas, añaden otros conocimientos y experiencias y participan socialmente en las disciplinas por medio de la palabra escrita (2020: s/p).

5.3. Actividades de afianzamiento

Como se ha explicado, las Actividades de Afianzamiento son un formulario de Moodle, en el que el estudiantado elige —a modo de *multiple choice*— una respuesta/resolución posible a ciertas preguntas elaboradas por el equipo docente y recibe una retroalimentación inmediata y automática. Cuando en la presentación de la asignatura se comenta sobre estas actividades suelen desanimarse porque les parece demasiado para resolver. No obstante, lo que el análisis de las encuestas arrojó es que son valoradas positivamente una vez que hacen la experiencia de resolverlas, sobre todo por la gamificación que proponen:

“Terminabas de leer los apuntes de la unidad y te sentabas una horita en la compu a ver qué tanto habías entendido: *tiqui tiqui*, elegís la opción que te parece y vas como jugando a detectar qué aprendiste y que no. Además la corrección está *al toque*, así que te enterás enseguida qué tan perdida estás.” (Encuesta 30, 2024).

“Nunca había tenido [actividades de afianzamiento] y me parecieron acordes ya que más o menos cada dos o tres semanas poníamos a prueba los conceptos leídos en apuntes. Me sirvieron para saber si había entendido o no los textos”. (Encuesta 37, 2024).

Como contrapartida, algunas personas encuestadas manifestaron que, al estar preocupadas por la calificación que obtendrían, no se interesaron por chequear sus conocimientos. Por ejemplo, una estudiante manifestó: “Particularmente me pasó que no les pude sacar provecho porque *las pensaba para aprobarlas*”. (Encuesta 17, 2023). Como desafío para ediciones futuras se planteará la posibilidad de que su resolución sea electiva.

5.4. Exposición rotativa de síntesis de clases

Esta actividad permitió comenzar a saldar una deuda que la asignatura tenía hace varios años: realizar una introducción a la enseñanza de la oralidad. Pero ligada también a la generación de una síntesis lo que potencia el rol epistémico del lenguaje en tanto requiere que el estudiantado organice, vincule y transforme lo que ha aprendido, en un producto nuevo e integrado.

Al respecto, lo que el estudiantado señala mayormente es que al principio se sentían inseguros por tener que hablar enfrente a sus pares, pero que atravesar esa experiencia en un “espacio cuidado”, es decir, en una clase y sin ser calificados como en el examen final, les permitió ganar confianza. A su vez, destacan como positivo el hecho de ver a sus pares en la misma situación, porque también “aprendés viendo qué hacen los demás.” (Encuesta 1, 2023) y de comenzar a aprender a usar soportes para sus exposiciones (Prezi, Power Point, cuadros sinópticos).

5.5. Ensayo de parcial

El mayor aporte que permite la realización de esta actividad es que ayuda a disminuir el contraste entre las expectativas de estudiantes y profesores. En ensayo de parcial permite visibilizar lo que el cuerpo docente espera que el estudiantado sepa/haga/resuelva/escriba. Al respecto, algunas de las personas entrevistadas señalaron:

“Haber practicado anteriormente actividades similares a las propuestas en el parcial, resultó muy útil a la hora de resolver el examen porque no había sorpresa: sabías lo que tenías que saber para esa instancia”. (Encuesta 22, 2024).

“El parcial me pareció que estuvo bien. Todos los temas habían sido explicados y tratados en clase, me sentí segura y bajé mi ansiedad”. (Encuesta 6, 2023).

Además, mientras en la clase se ponían en común los errores y aciertos, se iba realizando una respuesta colectiva que cumpliera con las expectativas institucionales. Al respecto, coincidimos con Navarro cuando explica que ofrecer ejemplares de textos bien escritos es un importante recurso pedagógico:

estos textos funcionan como modelos de guía que los estudiantes utilizan y agradecen, porque les muestran buenos desempeños esperados y factibles, incluyendo recursos lingüísticos típicos. El modelamiento

puede consistir simplemente en compartir un par de ejemplares con buena calificación, o bien en añadir a estos ejemplares algunos comentarios respecto de qué aspectos fueron clave para obtener esa buena calificación. (2020: 7):

Por otra parte, mediante esta acción, el estudiantado aprendió aspectos vinculados con la escritura académica pero también con el *habitus* y las prácticas de producción científica de conocimientos (Becher, 2001; Bourdieu, 2005): la importancia de la presentación del parcial, de la corrección de errores de redacción, de elaborar un membrete con datos institucionales, de la necesidad de pensar una estructura del texto antes de escribir, de la necesidad de pensar en el lector potencial del texto que se escribe, entre otras prácticas centrales.

6. Consideraciones para seguir pensando...

Leer y escribir en el ámbito superior son prácticas inherentes al aprendizaje y a la generación de conocimiento, que se realizan de manera particular en cada comunidad disciplinar y que, entonces, los expertos de cada comunidad son quienes cuentan con el saber para enseñar cómo se lee y se escribe dentro del campo al que pertenecen. Si es así, entonces tendríamos que reflexionar sobre las prácticas de nuestras propias comunidades disciplinares para hacer visible lo naturalizado a nuestros estudiantes y poder enseñarlo de manera explícita.
Daniela Stagnaro, 2018

Los resultados que aquí presentamos refuerzan la necesidad de pensar nuestras prácticas docentes y dedicar tiempo al diseño de las mismas, a fin de evitar la reproducción de discursos que colocan al estudiantado como el único responsable de las deserciones o los fracasos académicos. Implica reconocer que lo que hacemos en el aula no puede ser siempre lo mismo, que las llamadas clases magistrales, en las que un equipo docente reproduce teoría durante 90 minutos son difíciles de seguir incluso para nosotrxs cuando estamos en situación de estudiantes.

Las actividades aquí propuestas no reemplazan contenidos disciplinares, sino que ofrecen estrategias concretas y eficaces para enseñarlos y reforzarlos, estrategias que ofrecemos no solamente para que operen como una “caja de herramientas” (Panesi, año) sino principalmente para contagiar un entusiasmo por enseñar, por hacernos cargo de diseñar modos eficientes de intervenir en el aula, reconociendo que —como dice el epígrafe de estas consideraciones finales— leer y producir textos en el ámbito superior son prácticas inherentes al aprendizaje y a la generación de conocimiento.

Como deuda pendiente, retomamos una cuestión que Carlino denuncia ya hace veinte años: no es posible que la formación y capacitación docente quede a merced de iniciativas individuales: “la formación docente en esta temática es una tarea que debe ser asumida institucionalmente” (Carlino, 2005:54). En esa dirección, seguimos construyendo modos colectivos de mejorar nuestras prácticas docentes porque, como sostienen Glosman y Savio a eso nos dedicamos: “no solamente a transmitir conocimientos y saberes específicos según nuestra área o rama del saber; también nos dedicamos a formar *estudiantes*, sujetos que estudien, que tengan al saber en estima” (2020: 17)

Referencias bibliográficas

- Axpe Caballero, M. A. (2002). Contribuciones de la Investigación-Acción a la evaluación, análisis e intervención de las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Volumen 25, Issue 4, 162-173.
- Bórtoli, P. (2021a). Alfabetización académica en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social: exploración de las prácticas de lectura y escritura. *Revista Escenarios*, Núm. 33 (21). Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/12404>
- Bórtoli, P. (2021b). Prácticas letradas académicas de la Licenciatura en Trabajo Social. Acercamiento al Plan de Estudios de la carrera y a Programas de cátedra de primer año. *Entramados: educación y sociedad*, 8 (10), 111-129. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5527>

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de la disciplina*. España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2005). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. España: Anagrama.
- Camblong, A. (2005). *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas: Fac. de Hs. y Cs. Ss.-UNaM.
- Capomagi, Diana (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, (25), 29-40.
- Carlino, P (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, N° 1, 1-11.
- Carlino, P (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 3, N° 2, 17-23. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289>
- Carlino, P (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Revista Contextos de Educación*. Disponible en www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Carlino, P (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57), 355-381. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14025774003>
- Carlino, P (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, Vol 21, N°1, 110-124.
- Carlino, P; Iglesia, P y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.11 (1), 105-135. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3927>
- Gerbaudo, A. (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la Escuela Secundaria*. Santa Fe: Ediciones UNL; Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Glozman, M. y Savio, K. (2020). *Manual para estudiar textos académicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hyland, K. (2011). Disciplines and discourses: Social interactions in the construction of knowledge. En D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne & L. Yousoubova (Eds.), *Writing in Knowledge Societies* (193-214). Anderson, South Carolina: The WAC Clearinghouse-Parlor Press.
- Lea, M. y Street, B. (2006). The Academic Literacies Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*. 45.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and Deep Theorizing. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Sage Publications*. Volume 25, Number 3, 353-388.
- Lillis, T. (2017). Imagined, prescribed and actual text trajectories: the “problem” with case notes in contemporary social work. *Text & Talk*, 37(4), 485–508.
- Lillis, T y Rai, L. (2012). Quelle relation entre l’écrit académique et l’écrit professionnel? Une étude de cas dans le domaine du travail social. *Pratiques*. Disponible en <http://www.pratiques-cresef.com>
- Lillis, T., & Leedham, M. (2024). ¿Quién es el “yo”? Una exploración del discurso escrito por los profesionales del trabajo social y sus implicaciones para la educación en trabajo social. *Educación en Trabajo Social*, 1 - 22. Disponible en <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2314608>. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02615479.2024.2314608>.
- Lillis, T., Twiner, A., Balkow, M., Lucas, G., Smith, M., & Leedham, M. (2023) Reflexiones sobre la ética procedimental y práctica en la investigación de la escritura profesional en trabajo social. *Revista de Lingüística Aplicada y Práctica Profesional*. Disponible en <https://doi.org/10.1558/jalpp.20014>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Moyano, E. y Natale, L. (2006). Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: Una investigación acción. *I Congreso Nacional “Leer, Escribir y Hablar Hoy”*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

- Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. (coord.) (2013). *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (org.) (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 709-734. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300003&lng=es&tlng=es
- Navarro, F. (2020). Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos. *Especialización en Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires, Flacso Virtual- Argentina.
- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15, 1-13. Disponible en <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Navarro, P. C. (2023). La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(18). Disponible en <https://doi.org/10.35305/rece.v1i18.777>
- Rai, L. (2004). Exploring literacy in social work education: a social practices approach to student writing. *Social Work Education*, 23(2), pp. 149–162.
- Rai, L. (2006). Owning (up to) reflective writing in social work education. *Social Work Education*, 25(8), 785 -797.
- Rai, L. y Lilis, T. (2013) Getting it Write in social work: exploring the value of writing in academia to writing for professional practice. *Teaching in Higher Education*, 18:4, 352-364.
- Stagnaro, D. (2018). Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En Natale, L. y Stagnaro, D. *La lectura y la escritura en las disciplinas Lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Stiefel, I. y Bórtoli, P. (2019). *Los entramados textuales en el inicio de la educación superior. Posibles respuestas a problemas frecuentes de escritura y oralidad*. Entre Ríos: UADER.

Sobre la autora

Pamela Bórtoli. Profesora de Letras por la Universidad Nacional del Litoral y Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario. Es Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se desempeña como Profesora Adjunta del Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos en la Licenciatura en Trabajo Social (Universidad Nacional del Litoral). Dirige e integra diversos proyectos de investigación vinculados con la escritura e intervención profesional en el campo del Trabajo Social.