

ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

Recorridos colaborativos de investigación-acción

FEDERICO SAREDO / SUSANA KANOVICH / SILVIA GRATTAROLA ADINOLFI /

JOSÉ ESTÉVEZ / ROSARIO MOLINELLI / RODRIGO FERREIRA

Resumen:

Este artículo comunica una experiencia de investigación-acción sobre la enseñanza de la lectura y la escritura académicas en cursos de ingreso a la universidad. Consistió en la planificación e implementación colaborativa e interdisciplinaria de diversas propuestas de aula en alfabetizaciones académicas que integraron dos unidades curriculares de la misma carrera. Paralelamente se realizaron observaciones de clases, entrevistas a docentes, encuestas a estudiantes e instancias sistemáticas de reflexión colectiva. Los resultados muestran que la colaboración interdisciplinaria entre docentes y el trabajo de acompañamiento a los procesos de comprensión y producción de textos académicos en aulas compartidas mejoraron los desempeños del estudiantado e incrementaron tanto la integración curricular como la construcción de sentido para las y los participantes. Asimismo, la recursividad acción-reflexión sobre las propias prácticas favoreció la profesionalización del profesorado.

Abstract:

This article shares an action research experience about teaching academic reading and writing in college admission courses. It involved the collaborative and interdisciplinary planning and implementation of several classroom proposals on academic literacies that integrated two curricular units of the same degree course. In parallel, class observations, teacher interviews, student surveys, and systematic instances of collective reflection were carried out. The findings show that interdisciplinary collaboration among teachers and the efforts to accompany the comprehension and production process of academic texts in shared classrooms improved student performance and increased at the same time the curricular integration and the construction of meaning for the participants. Likewise, the action-reflection recursion on their own practices improved the professionalization of the teaching staff.

Palabras clave: alfabetización académica; investigación-acción; educación superior; trabajo en equipo.

Keywords: academic literacy; action research; higher education; teamwork.

Federico Saredo: profesor de la Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, Depto. Académico Educación Física, Tiempo Libre y Ocio. Paysandú, Uruguay. CE: federicosaredo@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0006-9586-6940>
Susana Kanovich: profesora de la Universidad de la República, Centro Universitario Regional Litoral Norte-Paysandú, Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Paysandú, Uruguay. CE: susykano@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-0796-1600>

Silvia Grattarola Adinolfi: profesora de la Universidad de la República, Centro Universitario Regional Litoral Norte-Paysandú, Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Paysandú, Uruguay. CE: silvia.grattarola@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0001-6443-4073>

José Estévez: profesor de la Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, Depto. Académico Educación Física y Prácticas Corporales. Paysandú, Uruguay. CE: jestevez@cup.edu.uy / <https://orcid.org/0000-0002-6373-0401>

Rosario Molinelli: profesora de la Universidad de la República, Centro Universitario Regional Litoral Norte-Paysandú, Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Paysandú, Uruguay. CE: maromo1961@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0000-4383-0790>

Rodrigo Ferreira: profesor de la Universidad de la República, Centro Universitario Regional Litoral Norte-Paysandú, Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Paysandú, Uruguay. CE: rodferhar@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0005-8572-4861>

Introducción

Este artículo se propone comunicar los resultados de una experiencia de investigación-acción con el fin de contribuir al campo de la investigación educativa en el tema de las alfabetizaciones académicas en la educación superior e inspirar a responsables de la implementación de políticas educativas y a docentes interesadas(os)¹ en ocuparse de la enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos. Además, se pretende compartir la relevancia que adquieren tanto el trabajo colectivo como el estudio y reflexión sobre las propias prácticas en la profesionalización del docente universitario y su incidencia en la integración curricular. A estos efectos se describen las acciones realizadas en el marco del proyecto “Prácticas mediadas de lectura y escritura académicas en educación superior, codiseñadas entre docentes de diferentes unidades curriculares, en escenarios masivos e inciertos”, que incluyó el trabajo secuenciado y colaborativo entre docentes del Instituto Superior de Educación Física del Centro Universitario Regional Litoral Norte (CENUR LN), sede Paysandú, de la Universidad de la República, Uruguay, así como la investigación de dicho proceso, sus resultados y las reflexiones que se desprendieron de ellos.

El estudio se enmarcó en el llamado, en 2022-2023, a Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU), financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza y la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, Uruguay. El equipo responsable, que integra, desde 2010, el Grupo de Estudio y Práctica Interdisciplinario e Interinstitucional sobre Alfabetizaciones Académicas ha realizado acciones de intervención-investigación y ensayado diversas estrategias de aula, espacios de diálogo y coconstrucción de conocimiento para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, la formación y el desarrollo profesional en la acción (Grattarola, Kanovich y Olazabal, 2015; Kanovich y Grattarola, 2015; Kanovich, Grattarola, Molinelli, Eugui *et al.*, 2020), con la convicción de la relevancia e impacto de trabajar entre colegas para potenciar la *praxis* educativa (Freire, 1994; Gadotti, 1996; Giroux, 1996).

Las actividades de aula se desarrollaron, en modalidad híbrida, en dos unidades curriculares (UC) del primer año de la licenciatura en Educación física: Fundamentos Generales de las Ciencias Humanas (FGCH) y Juego y Prácticas Lúdicas (JyPL) I, correspondientes al primer y segundo semestres,

respectivamente. Los docentes de las UC contaron con el acompañamiento de una profesora orientadora en alfabetizaciones académicas y de docentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la sede académica referida, que participaron en reuniones de planificación, realizaron observaciones de clases, entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes, así como compartieron instancias de análisis, discusión y reflexión colectiva, lo que permitió la generación de nuevo conocimiento.

La principal problemática abordada ha sido la referida a las dificultades que presenta el estudiantado para comprender y producir textos académicos, que determinan, en ocasiones, desempeños insuficientes, rezago en las carreras o deserciones. En este sentido, se ha evidenciado el valor de la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje, así como la importancia de su enseñanza como prácticas contextualizadas discursivas y de pensamiento, favoreciendo la inclusión y participación del estudiantado en la cultura del nivel superior, que presenta formas específicas de pensar, estudiar y comunicar (Carlino, 2005; Castelló, 2014; Natale y Stagnaro, 2016; Navarro, 2019).

Esta temática ha sido reconocida y abordada por la comunidad científica en los últimos 20 años, cuyos enfoques predominantes son la escritura a través del currículo (*Writing Across the Curriculum*, WAC), la escritura en las disciplinas (*Writing in the disciplines*, WID) y lo que se ha dado en llamar *Academic literacies* que, de acuerdo con la conceptualización de Carlino (2013), podría traducirse como alfabetizaciones académicas. El reconocimiento de la importancia de su abordaje se vincula a la masificación de los ámbitos universitarios y a las quejas del profesorado ante las dificultades presentadas por el estudiantado (Castelló, 2014).

Estas dificultades a veces no son visualizadas como tales por los docentes disciplinares, que frecuentemente desconocen el valor epistémico de la lectura y la escritura y, cuando lo conocen, no se sienten implicados. Suelen manifestar que no tienen herramientas suficientes para abordarlas y que el estudiantado ya debería haber adquirido esas habilidades al llegar a sus aulas (Castelló, 2014; Carlino y Cordero, 2023). En general, suele recurrirse a cursos que inicialmente tienen carácter remedial y que son ineficaces para resolver la problemática planteada, en tanto la alfabetización no constituye una habilidad descontextualizada y transferible de un campo disciplinar a otro, sino que “dado que las prácticas de escritura y

lectura son actividades profundamente sociales, solo es posible entenderlas y familiarizarse con ellas en los contextos sociales específicos en los que estas actividades tienen sentido" (Castelló, 2014:351).

En relación con el abordaje de esta problemática, el trabajo colaborativo interdisciplinar entre docentes –que involucra la participación de expertos en lenguaje y docentes de distintas disciplinas– ha sido identificado como la estrategia de formación predominante de docentes universitarios en escritura por Arenas Hernández y López Gil (2023), quienes hicieron una revisión sistemática exploratoria de artículos de investigación publicados en un número importante de revistas de educación, en español e inglés, entre 2010 y 2020 y sin filtros de ubicación geográfica. Las autoras han señalado el gran potencial de este tipo de trabajo colaborativo para la transformación tanto de las concepciones como de las prácticas de enseñanza. Esa colaboración asume diferentes propósitos, modalidades y perspectivas teóricas de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla, así como de los actores que los lideran.

A partir de las consideraciones que anteceden, el proyecto tuvo como principales objetivos potenciar las prácticas de enseñanza universitaria mediante la creación de espacios de diálogo, reflexión y coconstrucción de conocimiento; aportar a los procesos de comprensión y producción de textos académicos por parte del estudiantado a través de prácticas mediadas de lectura y escritura, y favorecer la integración curricular por medio del trabajo colaborativo entre docentes.

Por un lado, el trabajo intentó fortalecer la coherencia académica, disminuir la fragmentación curricular y favorecer la creación de comunidad (Ezcurra, 2011). Se percibía que los planes de estudio se organizan con base en unidades curriculares independientes, con fuerte enmarcamiento, que abordan la realidad en forma fragmentada, lo que dificulta la comprensión de la complejidad de las temáticas (Bernstein, 1989). Por otro lado, se consideró que el acompañamiento a docentes en procesos de enseñanza de lectura y escritura académicas aporta a la significación de las prácticas de enseñanza desde una postura que considera al lenguaje como un acto intencional –con consecuencias para el desarrollo intelectual de los sujetos– y a la lectura y la escritura, como prácticas sociales de uso, que se enseñan y aprenden en cada nueva situación de comunicación durante toda la vida (Dorronzoro, 2013).

Además, y fundamentalmente, esta experiencia se sustentó en la perspectiva impulsada por Carlino, que sugiere denominar “alfabetización académica” al:

[...] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia (Carlino, 2013:370).

La autora propone un enfoque no remedial, prolongado en el tiempo y que incluya cada una de las disciplinas, comprometiendo a todo el profesorado en el transcurso de la formación universitaria, por lo que entiende más adecuado hablar de “alfabetizaciones académicas” y considera que es responsabilidad de las instituciones definir estrategias de intervención que promuevan conciencia docente para facilitar la inclusión del estudiantado en una nueva cultura académica.

En diversas reuniones del equipo docente se analizaron las acciones realizadas y se reflexionó sobre su impacto. En esta comunicación se recuperan la relevancia del trabajo colaborativo en la educación superior universitaria, la pertinencia de las aulas compartidas, así como la transformación de las propias prácticas en el intercambio y discusión de los procesos realizados que fortalece la profesionalización docente.

Estrategias metodológicas

El modelo seleccionado es el de investigación-acción. Este propone un nuevo enfoque de la formación del profesorado y del desarrollo profesional docente, en tanto habilita el acceso a la complejidad de los problemas educativos entendiendo que deben ser abordados, analizados, comprendidos y mejorados por los propios colectivos docentes. En este sentido, no se limita al uso de técnicas y procedimientos, sino que se sirve de ellos en un determinado contexto. Se planifica desde una comprensión prospectiva respecto de las acciones posibles, sin olvidar el aspecto retrospectivo sobre

lo que se reflexiona después de accionar y observar. Esta mirada simultánea propicia una permanente reflexión sobre la acción (Abero, 2015).

Existe un proyecto de investigación-acción siempre que:

[...] se haya planeado como tema, una práctica social considerada como una forma de acción estratégica, susceptible de mejoramiento; en segundo lugar, que el proyecto recorra una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades implementadas e interrelacionadas sistemática y autocríticamente (Carr y Kemmis, 1988:176).

De acuerdo con lo planteado por Stenhouse (2004), se considera de fundamental importancia que los docentes se impliquen en los procesos de investigación de sus propias prácticas. Este autor diferencia entre investigación *en* y *sobre* educación. La primera está a cargo de los profesores, que son sujeto y objeto de investigación; la segunda puede ser realizada por otros expertos y desde fuera del campo educativo.

Para el caso del objeto de estudio que nos proponemos, entendemos que esta es la metodología más adecuada en tanto propicia el mejoramiento de las prácticas educativas, promueve la formación y el desarrollo profesional de los docentes, estimula la acción y reflexión colaborativa entre colegas y la interacción entre teoría y práctica.

Hacer algo para transformar una práctica social es un rasgo que distingue a la investigación-acción de otros modelos de indagación. Según Colmenares E. y Piñero M. (2008), la investigación-acción implica implementar acciones para la mejora:

[...] al mejorar las acciones, las ideas y por ende los contextos, se constituye un marco idóneo que permite vincular entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión colaborativa entre los actores sociales implicados. El trabajo conjunto genera un espacio de diálogo en el que, mediante la reflexión, se pueda ir negociando y construyendo significados compartidos acerca del dinámico y complejo ser y hacer educativo (Colmenares E. y Piñero M., 2008:105-106).

Asimismo, acordamos con Sadowsky, Itzkovich, Quaranta, Becerril *et al.* (2016) en que una actitud colaborativa de investigadores y docen-

tes contribuye a la resignificación de sus propuestas didácticas. De ese modo, se problematizan sus representaciones, lo que habilita un diálogo abierto y constructivo que es interesante indagar, en tanto lleva a modificaciones áulicas e institucionales sobre las que, a su vez, es necesario seguir indagando.

La metodología de investigación-acción utilizada en este estudio presenta un carácter marcadamente intervencionista y pone el énfasis en el codiseño de las actividades, así como en la colaboración de todos sus participantes.

En lo que refiere a las intervenciones, las actividades específicas de la experiencia se desarrollaron a lo largo de dos semestres e incluyeron variadas líneas de acción, que muchas veces se cruzaron generando procesos que adquirieron un carácter recursivo y retroalimentante. Este artículo se centra en tres de ellas:

- 1) El abordaje facilitador de la lectura inferencial de textos académicos,
- 2) el acompañamiento en la producción de textos, y
- 3) el trabajo entrelazado y secuenciado a lo largo del trayecto de las unidades curriculares.

Abordaje facilitador

El *abordaje facilitador* de la lectura de textos académicos (figura 1) implicó la identificación de objetivos y contenidos comunes, la selección de los textos académicos a trabajar en las unidades curriculares, el codiseño de consignas, así como la creación de guías orientadoras de la lectura.

Se resolvió utilizar en clase el libro *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay*, de José Pedro Barrán, en formato impreso y se procuraron suficientes ejemplares para las actividades en subgrupos. La propuesta consistió en plantear una lectura contextual para luego profundizar en la identificación y el análisis de las conceptualizaciones del texto en relación con los contenidos académicos a trabajar. Las acciones de aula implicaron la puesta en práctica de los recursos elaborados como instrumentos para facilitar las interacciones de los estudiantes con los textos y los contenidos curriculares. Este proceso se desarrolló en un contexto de aulas compartidas, donde se encontraron los docentes de ambas materias.

FIGURA 1*Fragmento de una planificación de lectura guiada, codiseñada entre docentes de FGCH y JyPL I en el primer semestre***Planificación para el trabajo en clase con el texto: *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay* (de José Pedro Barrán, publicado en 1989).****Parte 1**

- 1) Trabajo con la portada del libro: título, subtítulo, otros paratextos verbales e icónicos.
- 2) Reconocimiento de las palabras clave del título: historia, sensibilidad, Uruguay.
- 3) Enseñanza de la lectura de títulos para la escritura:
 - El valor del título como planteo del tema (en este caso reconocer: puntuación, carácter denotativo, enunciado no oracional, valor sustantivo de las palabras clave).
 - Definición de "sensibilidad" según el diccionario de la Real Academia Española [RAE], como "...facultad de sentir propia de los seres animados, manera peculiar de sentir o pensar". Foco en el concepto de "peculiar" dado que en este libro se aborda la sensibilidad en dos momentos históricos concretos: la barbarie y el disciplinamiento.
 - Valor de los subtítulos: "La cultura 'bárbara'" y "El disciplinamiento". Sentido del uso de las comillas en el adjetivo "bárbara". Búsqueda en la RAE de los usos de las comillas y aplicación a este caso.
 - Definición de sensibilidad en palabras del autor. Visionado de entrevista al autor. Disponible en: <https://youtu.be/uiCfrVNze-k> (minutos: 2:03 a 5:04)
- 4) Trabajo por secciones (20 minutos):
 - Trabajo con las páginas 4 y 5 del libro: ¿qué datos de la obra aparecen? (pp. 437 a 441).
 - Índice: ¿cómo se estructura? ¿Qué temas aborda?
 - Presentación de la estructura del libro en el plenario.
 - Búsqueda en Wikipedia de la biografía del autor. Presentación de los datos más relevantes en el plenario.
 - Trabajo con el sitio web de la editorial. <https://www.bandaoriental.com.uy/nuestra-historia/> Presentación de datos de esta, en qué temas y publicaciones se centra, etc.
 - Trabajo con la contratapa. Lectura comentada ¿qué jerarquiza? Nociones de lo bárbaro y lo civilizado.

Parte 2

- 1) Visionado de entrevista al historiador Gerardo Caetano. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pjbuyPGS2O8&t=626s> (minutos 4:24 a 10:26). Trabajar las "pinceladas" y la noción de comprensión histórica.
- 2) Trabajo por secciones y plenario:
 - Trabajo con Wikipedia: datos históricos del Uruguay en el periodo 1800-1860.
 - Lectura del capítulo 1 (pp. 17 a 21), para completar el siguiente cuadro:

Aspectos para considerar	¿Qué plantea el texto de esos aspectos?
Paisaje geográfico urbano y rural ¿cómo era?	
Actividades y ocupaciones, profesiones	
La organización política	
Costumbres	
- 3) Video de la Banda Oriental a principios del 1800. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KGTqqylySA8>
 - Propuesta de visionado, primero solo escuchando los sonidos y luego con las imágenes. Relevamiento de sensaciones que genera el ejercicio.
- 4) Lectura en grupos sobre juegos y prácticas lúdicas del periodo histórico: pato, riña de gallos, cinchadas, gallo ciego. Comentar impresiones y relacionar con la cultura bárbara (se aportan fragmentos del libro: *La vida rural en el Uruguay* (Roberto J. Bouton, publicado en 1961).
- 5) Reflexiones sobre la construcción de la sensibilidad en relación con el entorno y modos de vida de la época.

Fuente: elaboración propia.

Acompañamiento en la producción de textos académicos

La actividad de *acompañamiento en la producción de textos académicos* se proyectó en vínculo directo y en forma simultánea con la anterior. Se elaboraron consignas para la producción textual –para el trabajo tanto individual como en equipos– de acuerdo con los objetivos del proyecto. En el aula, los procesos de escritura comenzaron con la creación de textos breves en relación con lo leído en cada clase, procurando que el estudiantado vinculara los conceptos con los contenidos de cada unidad curricular. En instancias posteriores se retomaron las producciones, se leyeron y se reescribieron, en un proceso mediado por el profesorado y a través del uso de rúbricas que incluyeron descriptores de tipo semántico, léxico, sintáctico, así como de adecuación a la consigna y progresión temática.

De esa forma, se fue generando un vínculo de retroalimentación entre las producciones escritas, docentes y estudiantes. Las metas apuntaron a la práctica de la escritura individual y colectiva para el aprendizaje de las convenciones académicas acordes con el nivel universitario, considerando las pautas de escritura correspondientes al género discursivo informe (figura 2).

Para la elaboración de este trabajo se propuso al estudiantado entrevistar a sus abuelos u otras personas mayores a 75 años acerca de los juegos tradicionales. Los datos que recabaron ayudaron tanto a relacionar aspectos teóricos de los cursos FGCH y JyPL I como comprender las particularidades de las prácticas lúdicas de otros momentos sociohistóricos. Este proceso de escritura fue acompañado por ambos docentes de las unidades curriculares en diferentes momentos: explicación de la consigna y de los dispositivos de evaluación, descripción y exemplificación del género discursivo correspondiente, devoluciones orales a las presentaciones de los avances realizados en clase y en la entrega final mediante una rúbrica de evaluación. En esta última etapa, se realizaron dos devoluciones. La primera consistió en una reatrolimentación cualitativa mediante sugerencias en el texto, aclaraciones específicas en la grilla y comentarios generales que se adjuntaron al documento en la plataforma EVA. La última devolución agregó una nota numérica y, en el mismo formato anterior, valoró los avances y correcciones realizadas con respecto a la primera entrega.

FIGURA 2*Consigna de producción escrita del primer parcial de la UC JyPL I, segundo semestre***ISEF – CENUR LN sede Paysandú. Juego y Prácticas Lúdicas I**

El primer parcial consistirá en la realización de un informe de corte exploratorio-investigativo sobre la temática “Juegos tradicionales”. Se espera que los estudiantes puedan entrevistar a una persona (de 75 años en adelante), recolectar y relacionar datos (fotos, videos, objetos, documentos) que ayuden a comprender las particularidades de las prácticas lúdicas de otros momentos socio históricos.

Pautas para realizar el informe

Contenidos posibles: Del relato aportado por el entrevistado y de otras fuentes recolectadas (recortes de diarios, videos, fotos, objetos lúdicos, otros), seleccionar, describir, contextualizar y analizar algunas prácticas lúdicas. Por ejemplo, en la descripción, incluir expresiones verbales y/o gestuales en su realización, reglas, lugares, vestimenta, participantes, objetos, momentos, otros. En referencia a la contextualización considerar situación política, económica, rasgos sociales y culturales.

Algunas sugerencias de preguntas para la entrevista

¿A qué jugaban? ¿Existía algún juego que estuviera prohibido? ¿Qué juego le atraía más? ¿Cómo lo jugaban? (reglas, organización) ¿Con quién lo jugaban? ¿Dónde? ¿En qué momento? ¿Por qué lo jugaban? ¿Qué características tenía ese momento histórico - económico? (Descripción del entorno del juego) ¿Cómo lo aprendió? ¿Qué terminología se utilizaba? (cánticos, formas de invitación al juego, prendas, entre otras) ¿Existían ciertas restricciones (prohibiciones) para esa práctica lúdica?

Estructura del informe**Portada**

Utilizar formato aportado en el curso de FGCH

Introducción

En este fragmento del escrito describir generalidades y estructura del trabajo, que introduzcan al lector a una mejor comprensión del documento.

Presentación, análisis e interpretación de los datos

Organizar los datos en categorías temáticas para facilitar su análisis. A la luz de los autores abordados en clase, el grupo deberá analizar e interpretar esos datos, en relación con los conceptos aportados por las UC: JyPL I, FGCH y otras.

Conclusiones generales

Identificar las principales coincidencias y/o contradicciones del análisis precedente.

Reflexionar en relación con las siguientes preguntas: ¿Piensan que algunos de esos juegos nos distinguen como uruguayos/as? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Les parece que estos juegos repercutieron en la construcción de una identidad cultural uruguaya? ¿Creen que los juegos reflejan la idiosincrasia nacional? ¿Por qué?

Referencias bibliográficas

Utilizar normas APA 7^a edición.

Anexos

1- Transcripción de la entrevista. 2- Trabajo final realizado en el curso de FGCH. 3- Registros fotográficos, recortes de diarios, revistas, objetos lúdicos (juguetes) y otros.

Recordar: el trabajo debe ser autoría de los estudiantes del grupo, se deben citar los autores en el texto cuando realicen mención directa o indirecta de sus ideas, para fundamentar y/o argumentar las propias. El documento debe ser entregado en grupos de cuatro integrantes máximo dentro de los plazos acordados. Extensión sugerida 3-5 carillas (mínimo-máximo) sin considerar portada, bibliografía final, anexos y trabajo de FGCH. Formato archivo: PDF. Fuente: Arial 12, interlineado 1.5.

Fuente: elaboración propia.

Trabajo secuenciado

El *trabajo secuenciado a lo largo del trayecto académico* tuvo como propósito que lo generado en una UC pudiese ser recuperado y resignificado por el estudiantado en otra unidad del mismo año, lo que implicó un trabajo colaborativo de diálogo y articulación entre ambos docentes y con el equipo de investigación. En ese intercambio, se seleccionaron textos en común que se trabajaron desde diferentes perspectivas en cada una de las unidades mencionadas y se diseñaron trabajos de evaluación de una UC que pudieran ser utilizados como insumo en otra, tal como se describió en el subapartado anterior.

De esta manera, la producción académica se concibió como un producto inacabado que puede ser abordado y modificado en forma secuenciada y no necesariamente debe culminar como una instancia de evaluación. Además, se previeron instancias de aula con la presencia simultánea del profesorado de las distintas unidades curriculares y otros integrantes del equipo.

En lo que refiere a las actividades de investigación que se comparten en este artículo, se utilizaron instrumentos cualitativos de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas a docentes, observaciones de clases, notas de campo, análisis de documentos (producciones escritas de los estudiantes, planificaciones docentes) y cuestionarios a estudiantes. Los datos obtenidos se analizaron en reuniones en las que participó todo el equipo docente. A estos efectos, se utilizaron las grabaciones y registros realizados. Los resultados los validaron los mismos participantes del proceso mediante una triangulación de las observaciones, notas, revisiones de textos, entrevistas y cuestionarios, con los análisis de los distintos docentes del grupo y la discusión con las producciones de los autores de referencia.

Se establecieron diferentes categorías temáticas, entendiéndose por categorización: “un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos [...] Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo” (Taylor y Bogdan, 1994:167). Se trata, en consecuencia, de un proceso de carácter inductivo, que habilita la pregunta permanente acerca de la organización de los datos particulares en relación con el total de la información de que se dispone, en el entendido de que se trata de una mirada particular sobre el objeto de estudio. De acuerdo con Alonso (1998:20): “La mirada no es un hecho natural –vemos lo que somos, queremos y podemos–, se mira la sociedad desde la sociedad misma, y esto hace que nuestra percepción sea selectiva y, por ello, creativa”. Se arriba así a una nueva fase

estratégica de reflexión, en la que cada uno de los momentos implicó una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que formaron conjuntamente una espiral de conocimiento y acción, en el marco del carácter cíclico y recursivo del proceso investigativo (Carr y Kemmis, 1988).

Resultados, análisis y discusión a partir de la implementación de las propuestas planificadas

La observación de clases, las permanentes conversaciones y reflexiones colectivas sobre las intervenciones y las encuestas al estudiantado aportaron datos que fueron analizados y validados y permitieron caracterizar y evaluar el impacto de las propuestas de enseñanza codiseñadas e implementadas.

Durante las observaciones se pudieron identificar intervenciones docentes para el abordaje de la lectura y la escritura de las modalidades periférica y entrelazada, de acuerdo con la clasificación de Carlino (2018). El primer grupo refiere a acciones realizadas antes o después de las tareas solicitadas (aportar guías de lectura y de escritura, evaluar los textos producidos por el estudiantado, entre otras), mientras en el segundo se incluyen aquellas que se realizaron durante la ejecución de la tarea asignada, dedicándole tiempo a medida que se desarrollaba la clase. Como ejemplos: dialogar sobre lo leído y lo escrito para favorecer la comprensión de saberes disciplinares; relacionar la bibliografía analizada con entrevistas realizadas por el estudiantado a sus abuelos; revisar las producciones dándoles oportunidad de volver a pensar y reescribir, en vez de realizar correcciones definitivas. Estas formas de enseñanza entrelazada promueven una participación más activa del estudiantado y permiten desplegar el valor epistémico de la lectura y la escritura, esto es, su potencial como herramientas para ayudar a aprender conceptos disciplinares (Carlino y Cordero, 2023). Estos autores, en un artículo publicado recientemente, han llamado “enseñar con escritura” a este tipo de prácticas, mientras describen otra variante de la enseñanza entrelazada que consiste en tomar las formas de leer y escribir propias de la disciplina como objetos de estudio, a la que denominan “enseñar a escribir entrelazadamente”. En ambos casos, la práctica en el aula queda a cargo del profesor disciplinar, aunque emerge de la colaboración interdisciplinaria, tal cual sucedió en nuestro trabajo. Cabe recordar que en nuestra experiencia la colaboración interdisciplinaria abarcó tanto a dos docentes responsables de diferentes UC de la carrera de licenciado en Educación física (que compartieron muchas veces las instancias de clase) como a un profesor orientador en Alfabetización

Académica (AA) y otros docentes de la UAE. Los intercambios del equipo docente se produjeron fuera del aula, de manera que la enseñanza quedó a cargo de los profesores disciplinarios, en concordancia con la propuesta de Carlino y Cordero (2023) y a diferencia de la de Moyano (2017), en la que considera imprescindible que el profesorado disciplinar comparta la enseñanza en el aula con el especialista en escritura.

Consultados los estudiantes acerca de su opinión sobre las estrategias utilizadas por los docentes, coincidieron en valorarlas positivamente. En relación con las guías de lectura expresaron: “[...] fueron de gran ayuda para saber cuál era la información relevante que necesitábamos adquirir”. También ponderaron la lectura colectiva, los intercambios entre pares y con el profesorado, así como el uso del libro físico en clase. Respecto de este último punto fundamentaron: “Porque no me distraigo como con el celular, [...] tampoco necesito estar haciendo zoom al libro”, “[...] últimamente las lecturas son puramente desde los dispositivos y a veces es un poco cansador, [...] la posibilidad de tener físicamente ese texto se hace muy curioso y llamativo”.

Más allá de estos aspectos señalados por el estudiantado, vinculados al factor sorpresa y a la comodidad que resulta leer en el libro impreso, hoy sabemos que esta modalidad de lectura, en comparación con la que se hace en pantalla, genera niveles de comprensión mayor (Navarro, 2023). Por esa razón, si bien entendemos los beneficios que aporta leer en pantalla, que en muchos casos permite el acceso a textos y oportunidades educativas que de otra manera no existirían, así como facilita la circulación de productos y la comunicación entre estudiantes y docentes, consideramos que la lectura en libros impresos es valiosa además de novedosa entre los ingresantes a la universidad. Adicionalmente, en las clases observadas la práctica de lectura se propuso y realizó en condiciones inusuales: se leyó durante la clase, en forma colectiva en pequeños grupos, bajo la guía de preguntas, prestando atención a los paratextos, y en libro impreso, lo que en su conjunto constituyó uno de los aportes más enriquecedores de la experiencia.

Sobre la pertinencia de haber dedicado una clase a trabajar con la consigna, la grilla de evaluación y los rasgos característicos del género informe, los estudiantes respondieron afirmativamente y argumentaron: “No tenía una noción de cómo hacerlo”, “Muchas veces no queda claro lo que se pide en la consigna escrita”, “Es importante si bien estaba todo en el EVA tener una clase para despejar dudas”. Asimismo, destacaron que “Los trabajos son más fáciles de entender y realizar” y que “El trabajo es más orientado”.

La grilla de evaluación propuesta, así como el acompañamiento y devoluciones de los docentes en el proceso de elaboración del texto del parcial (figura 3) también fueron elogiados. En ese sentido expresaron: “Me sentí bastante ayudado por los docentes”, “Bien, ayudó porque hubieron momentos en los que nos nublamos y no nos salían las palabras, estuvimos horas y horas”.

FIGURA 3

Devolución realizada al grupo de estudiantes núm. 4 en la primera retroalimentación escrita del informe de JyPL I, a través de la grilla de evaluación

Grupo de estudiantes núm. 4	
Indicadores	Comentarios y sugerencias
1. El documento presenta una estructura y formato acordes al género discursivo establecido.	La estructura se corresponde con la consigna. El género discursivo no se adecua a un informe.
2. Adecuación a la consigna de trabajo.	Parcialmente, por momentos logran analizar los datos en articulación con conceptos de autores, pero prevalece la narración de lo realizado.
3. Respeta las normativas APA (7 ^a edición) para citar las ideas y voces de otros autores y referenciarlas al final del documento.	Realizan referencias en el texto y al final. Ver los comentarios y observaciones en el documento.
4. La escritura evidencia coherencia y cohesión entre los enunciados y entre los párrafos, lo que facilita al lector entender el sentido de lo abordado de forma concreta y clara. Utilización de lenguaje específico de la disciplina.	Prevalecen párrafos extensos y oraciones subordinadas, occasionando la confusión en la progresión temática. Se sugiere revisar las expresiones coloquiales o inadecuadas para un texto académico y la correlación de los tiempos verbales. Se visualizan saltos de un tema a otro lo que confunde al lector y dificulta la continuidad de las ideas que se presentan. Ver los comentarios en el documento.
5. Vincula los conceptos de los autores (trabajados en FGCH, JyPL I u otros) con las interpretaciones realizadas, a partir de los datos obtenidos.	Se observa el intento sostenido de interpretar los datos con aportes teóricos, pero en muchas ocasiones los conceptos y las voces de los entrevistados quedan ocultos en el texto, prevaleciendo la narración e interpretación de ustedes.
6. Describe con claridad datos y fuentes y se organizan en categorías temáticas para su análisis.	Las categorías construidas son pertinentes y coherentes con los datos. En algunas es conveniente realizar mayor profundización teórica.
7. Realiza apertura de interrogantes y reflexiones propias en relación con los aportes conceptuales de los autores trabajados y el análisis de los datos y fuentes.	Las conclusiones no logran reflejar el análisis de líneas anteriores. Se sugiere revisar algunas aseveraciones infundadas, porque carecen de sustento o conforman generalizaciones en oposición a “la actualidad”. Es conveniente referenciar más claramente los datos de los entrevistados y abrir algunas interrogantes al respecto en relación con el proceso de interpretación realizado.

Fuente: elaboración propia.

En relación con la retroalimentación del proceso de escritura en su texto, los estudiantes (figura 4) manifestaron: “Este proceso con devolución incluida me gustó, me dejó ver una faceta de mí que no sabía: que podía ser tan crítica [...], es bueno saber que tenés algo de donde guiarte para saber si entendiste o no la consigna”, “los comentarios de los docentes fueron útiles para comprender mejor la consigna y reescribir el trabajo”. Además destacaron el tiempo prolongado asignado a la escritura: “[...] nos ayuda a una mejor reflexión para producir textos mucho más elaborados donde podamos dar a entender nuestras ideas”.

FIGURA 4

Devolución realizada al grupo de estudiantes n.º 4 en la primera retroalimentación escrita del informe de JyPL I, a través de comentarios y sugerencias en el texto

<p>Introducción</p> <p>2.1</p> <p>2.2</p> <p>Lo que se realizó fue una entrevista a Nélida Galo, la vecina de tomas, ya que ninguno de nuestros abuelos cumplía con la edad solicitada, por lo cual la mamá de tomas fue a consultarle a esa vecina si estaba dispuesta a realizar la entrevista, donde aceptó sin ninguna duda, entonces al día siguiente por la marianna se fue hasta la casa de la señora y se procedió a hacer la entrevista, dicha entrevista fue realizada con éxito, donde la entrevistada ayudó mucho y facilitó ya que la misma es maestra jubilada, por lo cual aparte de su conocimiento por haber vivido en esa época, también brindó su conocimiento que estudió durante años, esta entrevista duro 15 minutos y aportó mucho en la investigación.</p> <p>2.3</p> <p>Entre datos más importantes lo que nos contó fue que jugaba al puente, la cuerda, escondidas, la mancha, la bolilla, las figuritas, carrera de embolsados, la pelota y al Martín Pescador. después también contó que realizaban cánticos como al arroz con leche, la farolera y la paloma blanca. Juego, contó que al no haber tecnología, ni celulares ni computadoras lo que hacían es leer mucho y jugar, y que estos juegos transmitían valores como la solidaridad, compañerismo y respeto, este último era una de las reglas más importantes a la hora de jugar, más que nada el respeto hacia el otro, en todo tipo de juego darle su lugar y respetar cuando toca a ti o cuando le toca al otro.</p> <p>2.4</p> <p>Presentación, análisis en interpretación de los datos</p> <p>2.5</p> <p>Fink: Los juegos tradicionales en esa época coinciden con la definición que da Fink al concepto de juego. Ya que esos juegos eran una actividad no seria, Donde el hombre se divierte y distrae de otras actividades que tiene en su día día. También como decía Fink estos juegos ayudaban de los sentimientos de las personas, por ejemplo. Si estaban aburridos, tristes o cansados, estos juegos les servían para despejar la mente y volver a sentirse bien.</p> <p>2.6</p> <p>Barran: Barran menciona que en esa época “todos jugaban”, desde los criollos de 1834, que como dijo Florencio Varela, “no eran del todo dados al vicio de la</p>	<p>Índice de comentarios</p> <p>2.1 Lo que se realizó fue un informe, entonces debería empezar de esa manera la introducción. Las entrevistas fueron el insumo al igual que el marco conceptual abordado en las Unidades Curriculares</p> <p>2.2 “Este informe presenta el trabajo...”</p> <p>2.3 Evitar la narración. No cuente de la forma que se cuenta en la oralidad. El informe responde a requisitos académicos de escritura. Ejemplo: “nosotros fuimos y realizamos una entrevista” cambiar por “se realizó una entrevista a...” Revisar esto todo el texto</p> <p>2.4 Cambiar por “Los juegos más mencionados por la entrevistada fueron...” Aplicar esta lógica de simplicidad y conjugación verbal en todo el texto</p> <p>2.5 Eviten el exceso de oraciones subordinadasEs muy común escribir frases largas con varias oraciones subordinadas. En ese caso, es bueno presentarlos con la idea principal, y darle la forma de una oración breve y completa. A continuación, las oraciones subordinadas se pueden transformar en oraciones complementarias pero independientes, breves y completas. De esta manera, una frase larga y confusa se transforma en un párrafo de oraciones breves y coordinadas.</p> <p>2.6 Cuando se hace mención a las ideas de un autor de forma indirecta (paráfraseo) se cita de la siguiente manera: Haciendo referencia a la concepción de Juego de Fink (1966), las actividades....”</p> <p>2.7 cuidado con las puntuaciones</p> <p>2.8 en qué época? en referencia a un período que menciona Barrán o a la entrevistada?</p> <p>3.1 Cuando se realiza una cita directa (con las mismas palabras del autor) se cita de la siguiente manera: Fink (1966, p. 4)”</p> <p>3.2 especificar?</p> <p>3.3 Han les contó a ustedes? Cuidado como queda expresado en el texto</p> <p>3.4 Como se relaciona el aporte del autor con los datos, queda oculto. Consideren citar fragmentos de las entrevistas para interpretarlas con los autores.</p> <p>3.5 introducir un título más representativo. Los títulos no llevan puntuaciones</p> <p>3.6 la entrevista no menciona, quizás sea el entrevistado</p> <p>3.7 hay un error de enunciación</p> <p>3.8 cita faltan datos</p> <p>3.9 Mayúscula</p> <p>4.1 año de publicación</p> <p>4.2 A los temas introducir un título más representativo</p> <p>4.3 En esta categoría no abordan conceptualmente a ningún autor</p> <p>4.4 eviten estas enunciaciones. Optar por la simplicidad. Por ejemplo, evitar “el cual”, “el que” o “cuyo” (y derivaciones) cuando se puede usar “que”; optar por formas simples de verbos</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: a la izquierda, indicaciones en el texto y a la derecha, los comentarios realizados en la plataforma EVA.
 Fuente: elaboración propia.

Sobre el valor de la producción escrita como forma de evaluación de las unidades curriculares, respondieron: “Pienso que la producción escrita

es una forma de evaluación buena, porque ayuda a pensar y se aprende a escribir textos cada vez mejores”, “Me pareció un parcial distinto, que ayudó a poder relacionar conocimientos pasados con los actuales” (estudiantes de JyPL I).

Los docentes responsables de los cursos también dieron su opinión sobre los efectos de las prácticas en el desempeño estudiantil: observaron mayor autonomía en la búsqueda y referenciación de fuentes de información confiables, una comprensión más profunda de los temas, producciones más organizadas y reflexivas, contextualización de autores y textos como práctica habitual, todos elementos que se corresponden con mejores rendimientos y más acordes a las exigencias del nivel terciario. En ese sentido expresaron:

Constatamos que las intervenciones realizadas habilitaron diálogos menos coloquiales, mejor desarrollados y organizados, así como permitieron la elaboración de textos complejos que evidencian una comprensión profunda (docente Federico).

Se logró una permanente y adecuada participación de los estudiantes en las actividades propuestas, lo que da cuenta de su involucramiento con el curso y de la apropiación de los temas (docente José).

Coordenadas para (re) encontrarnos: aulas compartidas y trabajo colaborativo

Al finalizar el proceso de intervención en las dos unidades curriculares, los estudiantes lo valoraron, destacando que les permitió retomar y reafirmar las ideas, volver sobre los autores trabajados y conectar los conceptos de ambas asignaturas: “Nos volvió a recordar lo que trabajamos en el semestre pasado y seguir aprendiendo aún más de ellos”. Por otra parte, sobre la producción escrita final, expresaron que “Al ser autores que ya habíamos estudiado se me facilitó hacer las conexiones y abordar el parcial” y que “[...] pude conectar temas y autores de las UC y comprender mejor los contenidos desarrollados y su vinculación” (estudiante de JyPL I).

Cabe resaltar que las intervenciones implicaron un acompañamiento de dos semestres que, en palabras de los estudiantes, “Fue un proceso un poco pesado, pero me gustó cómo fue el resultado” (estudiante de FGCH).

El total del estudiantado encuestado manifestó que fue enriquecedor el trabajo coordinado entre las dos unidades curriculares porque “[...] nos

acerca a la Educación física con una visión integradora entendiendo el contexto actual en el que vivimos” y “[...] me hizo ver que materias que no parecen tener nada que ver entre sí, tienen un punto donde conectan y se complementan”.

Por otra parte, el profesorado en sus discursos manifestó la gratificación que significó construir el objeto de enseñanza en forma compartida, trascendiendo fronteras disciplinarias, lo que enriqueció los intercambios, las reflexiones y el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Además, constataron una mayor motivación en la tarea a partir de esta forma de trabajo, como se explicita en el testimonio de uno de los docentes:

El trabajo en duplas con José, sin dudas profundiza el abordaje de la enseñanza de la UC JyPLI desde las ciencias humanas y sociales. Esto es reflejado en las producciones de los estudiantes que incluyen en sus discursos, análisis y estudios sobre el Juego, varios autores que trabajan en el primer semestre con el docente. Es decir, incluyen en su pensamiento y problematización sobre el juego en la EF, una mirada transdisciplinar más amplia y argumentada (docente Federico).

Desde una perspectiva bajtiniana del lenguaje y la comunicación, Arfuch revalora la otredad en la construcción de subjetividades contemporáneas en el entramado de intersubjetividades compartidas: “[...] su elaborada percepción del dialogismo como un movimiento constitutivo del sujeto, es la que permite situarse ante esa materialidad discursiva de la palabra del otro, en una posición de escucha comprensiva y abierta a la pluralidad” (Arfuch, 2007:191). La autora aborda la noción de alteridad en el “discurso ajeno”, que se refiere al discurso en el discurso, el enunciado del otro que se vive y se percibe en la conciencia del destinatario.

Es de destacar la importancia de conocer y reconocerse en el otro, reflexionar sobre cómo asumimos y retomamos la palabra para resignificar la experiencia compartida del aula. A partir de esta experiencia, el trabajo simultáneo de los docentes en las prácticas de enseñanza se denominó “aulas compartidas”. Esta apertura, que habilita a profesores de otras unidades curriculares y disciplinas a trabajar en una misma clase, es más que un trabajo colaborativo. Implica revelar lo que permanecía como privado o propio, para pasar a convertir el aula en un escenario más público, polifónico, de intercambio, que promueve la creación de comunidades

de diálogo. Es hacer convivir la propia práctica en la práctica del otro y dejarse permear por ella, dejarse afectar, pues de esta manera se comparten las situaciones más íntimas de la clase: los comentarios, lo que se pondera del tema, las maneras y momentos en que se realizan las intervenciones, las miradas cómplices y entonaciones que invitan a circular la palabra y pensar juntos, la formulación de preguntas que buscan nuevos sentidos e interpretaciones del autor. Es también en estos detalles donde se pone en juego la concreción de los resultados, basada en las convicciones que guían esta experiencia. En palabras de uno de los docentes:

En primer lugar, contribuye a mi formación como profesional el tener otras perspectivas. Además, permite generar ese “diálogo de saberes” en el aula, reflexionando juntos, pensando entre todos. Incluso ha sido algo que los estudiantes destacan. Que Fede y yo hagamos esa conversa con la polifonía me parece súper rico, porque si bien hay un plan, van surgiendo reflexiones que si estuviese solo con el curso de FGCH seguramente no se darían. Y eso me parece que se refleja después en las producciones escritas de los estudiantes (docente José).

Schön (1992) sostiene que la práctica profesional reflexiva nos permite la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que aparecen en el aula; esto conlleva construir un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías innovadoras. El docente José continúa expresando:

El enriquecimiento de esa experiencia se nutre de una reflexión en base a las experiencias del cotidiano que son enriquecidas con la pertenencia y participación en un colectivo interesado por esas instancias. No la concibo como una instancia aislada entre un docente y los estudiantes, sino ampliada al colectivo (docente José).

Sin pretensión de reducir los desafíos que actualmente enfrenta el educador universitario, fortalecemos la idea de que la práctica educativa, considerada como una actividad humana, cambia mediante la cooperación laboral asociada a la formación de redes más públicas de conocimiento. En este entorno y como opción viable, compartimos la perspectiva de

Nóvoa (2017) respecto de la importancia de abogar por el fortalecimiento de la educación como un bien público y compartido, con el propósito de orientar las transformaciones que aspiramos fomentar. Asimismo, nos planteamos la necesidad constante de la autorreflexión y los diálogos reflexivos, conversaciones retrospectivas y prospectivas sobre la acción, como sucesivas aproximaciones que, en compañía de otros, buscan comprender lo que se hizo y aquello que nos pasa, movimientos que dan un nuevo significado y dirección al desarrollo de cada situación educativa (Schön, 1992).

Profesionalización docente, (trans)formaciones desde las prácticas

Para el Grupo de Estudio y Práctica Interdisciplinario e Interinstitucional sobre Alfabetizaciones Académicas, desde sus inicios, constituyó una preocupación central contribuir a la formación y profesionalización del profesorado en el abordaje de la lectura y de la escritura en las aulas universitarias.

Desde 2012 se desarrollaron múltiples actividades de formación: seminarios, talleres y jornadas de encuentro con reconocidos especialistas extranjeros en la temática: Marta Marucco, Constanza Padilla, Lucía Natale, Daniela Stagnaro, Adelaida Benvegnú y Paula Carlino. Asimismo, en el marco del Grupo, se realizó un acompañamiento a prácticas en contextos reales: espacios colectivos de reflexión sobre teoría y práctica, espacio virtual de intercambio y documentación, trabajos en duplas (docente disciplinar-docente de lengua), todo lo que se evaluó como de un importante valor formativo en la propia práctica.

En estas instancias participaron, entre otros, los docentes disciplinares de la experiencia que se describe en este artículo, y es durante el desarrollo de estas que comienza a pensarse, y luego implementarse, el proyecto que le dio lugar.

Se constataron cambios conceptuales en los docentes participantes, que derivaron en modificaciones significativas en su posicionamiento respecto de las propuestas de lectura y escritura de textos académicos en el aula. En ese sentido manifestaron haber comprendido que no siempre se lee linealmente; que encontraron nuevos criterios para seleccionar la bibliografía propuesta a los estudiantes y para elaborar las consignas en relación con los textos que se les exige producir, teniendo en cuenta no solo la mirada

disciplinar, sino también cómo aprende a leer y escribir el estudiantado en el ámbito académico. Asimismo, comprendieron la relevancia de acompañar los procesos de lectura y escritura para favorecer el aprendizaje de los conceptos y el metalenguaje disciplinar (Kanovich *et al.*, 2020).

A partir de este recorrido, algunos integrantes del Grupo se plantearon un giro metodológico que implicó pasar de acompañar a docentes e investigar sus prácticas a la conformación de un grupo colaborativo de coconstrucción de conocimiento, interesado en investigar sus propias prácticas. Se realizó un seminario sobre investigación-acción para profundizar en las características de esta metodología, que es la que se implementó en la experiencia que se relata. Asimismo, se concretaron otros ocho talleres: seis se desarrollaron a partir de la lectura de diferentes artículos por parte de los integrantes de la UAE y dos estuvieron a cargo de la docente orientadora en la enseñanza de la lectura y la escritura académica, el primero denominado “El enfoque socioconstructivista para explicar el abordaje de las alfabetizaciones académicas en el nivel superior” y el segundo, “Taller sobre enseñanza de la escritura de textos académicos”, destinado a abordar, entre otras cuestiones, lo que el docente debe tener en cuenta cuando propone y evalúa producciones académicas de sus estudiantes.

De esta manera nuestro trabajo incluyó: acompañamiento al profesorado en la planificación, implementación y evaluación de sus prácticas, establecimiento de espacios de reflexión colectiva y actividades específicas de formación en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior, que es una de las estrategias de formación docente mediante colaboración interdisciplinaria identificadas en la universidad por Arenas Hernández y López Gil (2023).

La formación que se construye y profundiza en estas instancias se entrelaza con los saberes que se generan en la propia práctica de enseñanza y otros provenientes de diversos ámbitos. Tardif (2004) define el saber docente como un “saber plural”, heterogéneo, que integra saberes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales.

El autor llama *saberes profesionales* a los que se transmiten en las instituciones de formación, ya sea que pertenezcan a las ciencias de la educación o se trate de saberes pedagógicos. Los *disciplinarios* son los que corresponden a los diferentes campos de conocimiento, surgidos de la tradición cultural

y de la producción de saberes a cargo de diferentes grupos sociales. También forman parte de ese saber plural, los *curriculares*, que se concretan en programas escolares que los docentes deben aprender a aplicar. Por último, refiere a los *experienciales o prácticos* como saberes específicos del docente, que se originan en su trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio donde lo realizan y que “... se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y saber ser” (Tardif, 2004:30). Estos saberes se integran en la práctica, forman parte de ella y potencian lo colaborativo en la construcción de conocimiento en y desde las propias prácticas. Se trata de “representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción” (Tardif, 2004:37).

En el transcurso de la experiencia que se analiza en este artículo, hemos tenido oportunidad de visualizar claramente cómo los docentes a cargo de las dos UC fueron desplegando con amplia solvencia sus saberes profesionales, disciplinares y curriculares, que se fueron amalgamando con los construidos durante su implementación, a partir de las instancias de formación, los intercambios con el equipo y la práctica. Las expresiones de uno de los docentes dejan en evidencia esa integración:

El vínculo con el grupo y su temática inicia en mis prácticas, la relación disciplinar con el lenguaje. Los objetos de enseñanza e investigación son atravesados desde una perspectiva lingüística que encuentra sus primeras alquimias en los intercambios teóricos conceptuales y sus prácticas “otras”. Estas últimas no pueden considerarse las mismas que las anteriores, a menos que se reflexione sobre la relación epistemológica que mantenemos con los estudiantes. Esto se refleja en la polifonía de las aulas y los diálogos con los autores, que contribuyen a la construcción de significados compartidos en los diversos encuentros con los “otros” (docente Federico).

Ello remite, en primer término, a una distancia entre los saberes experienciales y los adquiridos en la formación inicial; a una constatación de cuánto se aprende haciendo y cómo van definiéndose los *habitus* (Bourdieu, 1997), en relación con el desempeño profesional y una jerarquización de los saberes, privilegiando específicamente aquellos que se constituyen en

fundamentales para el trabajo en el aula y frente a un grupo de estudiantes. En ese sentido, el otro docente aporta:

Considero que la práctica profesional es un laboratorio de experiencias que deben ser analizadas en un cruce con teorías, formación y el diálogo con otros colegas. El enriquecimiento de esa experiencia se nutre de una reflexión en base a las experiencias del cotidiano que son enriquecidas con la pertenencia y participación en un colectivo interesado por esas instancias. No la concibo como una instancia aislada entre un docente y los estudiantes, sino ampliada al colectivo (docente José).

De acuerdo con lo expresado, y coincidiendo con Tardif, no correspondería reducir los saberes experienciales a la experiencia subjetiva, en tanto el docente forma parte de colectivos y comparte con sus pares las “certezas” que va construyendo. En ese sentido, la práctica “puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se reconstruye su formación adaptándola a la profesión” (Tardif, 2004:41). Si bien estos saberes no suelen ser reconocidos, originan una producción intelectual basada en el hacer cotidiano del profesor, que jerarquiza la profesión y contribuye al fortalecimiento de la identidad docente. Tal como lo expresa uno de los profesores:

La centralidad del espacio de la práctica radica en que allí se ponen en juego y tensionan esos saberes; parte de la premisa que no hay una receta acerca de la integración. Soy un defensor de los contenidos, pero ellos solo tienen sentido si se logran aterrizar en un diseño curricular de interés que integre esos saberes con un significado para los estudiantes. Pensar la integralidad de un tema, por ejemplo el juego, y traer a un autor o un texto, enriquece la propuesta. Se agrega otro elemento referido a las herramientas que tienen o no los estudiantes para ese desafío, y ahí es clave el rol de las alfabetizaciones académicas y del equipo que integramos (docente José).

Si bien el equipo que menciona el docente sostuvo y aportó en el proceso transitado, se considera que la actitud del profesorado frente al estudiante en el aula, al enseñar no solo un saber sino la propia relación con ese saber, es lo que determina en gran medida que acontezca una buena práctica. En palabras de Contreras, esta actitud:

[...] es ante todo presencia. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal (Contreras, 2010:64).

El autor enfatiza en la importancia de pensar, elaborar y sentir esa presencia, en los modos de establecer las relaciones y vivir las situaciones educativas, así como en la visibilización de aquello que permite “estar de verdad”, para corroborar si lo que se hace es lo que realmente necesita nuestra práctica educativa.

Reflexiones a modo de cierre

El proceso de trabajo ha permitido comprender la potencia de las estrategias ensayadas, que fueron valoradas muy positivamente tanto por estudiantes como por el equipo docente.

Pudo observarse que el abordaje interdisciplinario y colaborativo determinó una mejora de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura académicas con base en el acompañamiento del equipo docente y la concreción de acciones sinérgicas entre profesores de diferentes unidades curriculares, lo que propició una mejor integración y mayor coherencia académica, así como satisfacción en el proceso de trabajo. Además, la experiencia aportó sentido al proceso que transitaron los estudiantes, contribuyó a su compromiso con los contenidos de las unidades curriculares en relación con su formación, mejoró su nivel argumentativo en los intercambios en clase y sus producciones escritas.

En el camino se reconoció la diversidad de saberes que los docentes ponen en juego en sus prácticas con otros, lo que contribuyó a una nueva mirada y a la profesionalización docente que comprende y revaloriza el estudio e investigación de las propias prácticas. Al decir de Contreras (2010):

[...] es así como entiendo la naturaleza de la práctica pedagógica: como la búsqueda de algo sutil, que se te escapa, que nunca está resuelto a priori, que sólo existe en relación a quienes tienes delante, y que por lo tanto nunca depende sólo de ti, pero te implica en concreto a ti, en tu modo de estar ahí, en esa relación. Y precisamente por ser algo que nunca está resuelto a priori, hay que preguntarse siempre, de nuevo, cada vez, si era eso lo que había que hacer (Contreras, 2010:64).

En este mismo sentido, y a partir de esta experiencia, el equipo responsable aboga por la creación de más espacios de diálogo, reflexión y coconstrucción de conocimiento sobre las propias prácticas. En particular, propone la configuración de *Aulas compartidas*, que impliquen la apertura a docentes de otras unidades curriculares y disciplinas. En el caso de la licenciatura en Educación física se apuesta por generar nuevos ciclos del proceso de integración de unidades curriculares mediante la incorporación de otras, por ejemplo, Historia de la educación física del cuarto semestre.

Para que esto sea posible será necesario un compromiso institucional que reconozca la problemática, asegure los recursos que se requieren para abordarla, estimule y sostenga la formación de los docentes en alfabetizaciones académicas y garantice condiciones y espacios para el trabajo colaborativo. De la validación y legitimación de estas experiencias dependerá la continuidad y profundización de los procesos vinculados a la enseñanza de la lectura y escritura académicas, esenciales para que el estudiantado pueda transitar hacia y en la formación universitaria con éxito.

Se considera que otros docentes y/o actores institucionales podrían tomar en cuenta algunos de los hallazgos de la sistematización de esta experiencia a los efectos de planificar o implementar proyectos similares en otros contextos. En ese sentido se destacan: la utilización del libro impreso en clase, la lectura compartida en el aula, la colaboración sostenida a lo largo del tiempo entre docentes de diferentes unidades curriculares, la elaboración cuidadosa de consignas y grillas de evaluación, la explicitación de los rasgos característicos de los géneros discursivos académicos a utilizar, la retroalimentación continua de los trabajos escritos propuestos a los estudiantes, así como las guías de lectura y escritura. Para optimizar estas prácticas, es importante que los docentes disciplinares trabajen en colaboración con otros docentes con mayor formación y experiencia en alfabetizaciones académicas.

Este equipo de trabajo reafirma el impacto de las estrategias investigadas en esta experiencia acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior y aboga por su implementación y por nuevas investigaciones en los cursos de ingreso, especialmente en los actuales escenarios de masividad y con modalidades híbridas de enseñanza.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

Referencias

- Abero, Laura (2015). “Investigación-acción como estrategia cualitativa”, en L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejo, R. Rojas Soriano (eds.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*, Montevideo: Camus Ediciones, pp.136-146.
- Alonso, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*, Madrid: Fundamentos.
- Arenas Hernández, Karina Alejandra y López Gil, Karen (2023). “Colaboración interdisciplinar: estrategia de formación docente en escritura en la universidad”, *Lingüística y Literatura*, núm. 83, pp. 189-206.
- Arfuch, Leonor (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Ciudad de México: Fondo de la Cultura Económica.
- Bernstein, Basil (1989). *Clases, códigos y control*, Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003> (consulta: 15 de diciembre de 2023).
- Carlino, Paula (2018). “Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias”, *Signo y Pensamiento*, vol. 36, núm. 71, pp. 16-32.
- Carlino, Paula y Cordero, Guillermo (2023). “Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar”, *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 22, núm. 2, pp. 35-64.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.
- Castelló, Montserrat (2014). “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”, *Enunciación*, vol. 19, núm. 2, pp. 346-365. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016204> (consulta: 17 de diciembre de 2023).
- Colmenares E., Ana Mercedes y Piñero M., Ma. Lourdes (2008). “La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas”, *Laurus*, vol. 14, núm. 27, pp. 96-114. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006> (consulta: 17 de diciembre de 2023).
- Contreras, José (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68, pp. 61-81.

- Dorronzoro, María Ignacia (2013). "Las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior: una aproximación sociocultural", *Polifonías. Revista de Educación*, año 2, núm. 3, pp. 85-99.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-CONADU.
- Freire, Paulo (1994). *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir (1996). *Pedagogía de la Praxis*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, Henry (1996). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Grattarola, Silvia; Kanovich, Susana y Olazabal, Victoria (2015). "Acciones interinstitucionales para la promoción de la alfabetización académica en la educación superior: un proyecto del Instituto de Formación Docente y el Centro Universitario de Paysandú (Uruguay)", en: C. Muse (ed.), *Lectura y escritura: Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura*, col. Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones, 9, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 22-30. Disponible en: https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2315/serie%20Unesco_volumen%2009_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta: 17 de diciembre de 2023).
- Kanovich, Susana y Grattarola, Silvia (2015). "Trabajando con docentes: algunas estrategias para ayudar a los estudiantes a comprender y producir textos en el nivel superior", en *II Seminario Internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario: políticas educativas, seguimiento de graduados y articulaciones con el mundo del trabajo, I Seminario Internacional sobre Trayectorias en la Educación Superior. Libro de resúmenes*, Montevideo: Universidad de la República, pp. 117-118.
- Kanovich, Susana; Grattarola, Silvia; Molinelli, Rosario; Eugui, Rodrigo; Ferreira, Rodrigo; Suburu, Sandra (2020). "Nuevos avatares en la construcción de conocimiento situado sobre prácticas de lectura y escritura en educación superior pública", en: F. Aiello y C. Hermida (comps.), *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 545-552.
- Moyano, Estela (2017). "Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias", *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 47-72, Universidad de Chile. Disponible en: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251> (consulta: 17 de diciembre de 2023).
- Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (comps.) (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, Federico (2019). "Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos", *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, vol. 35, núm.2, pp. 1-32.
- Navarro, Federico (2023). "La enseñanza de la escritura académica en tramas de desigualdad social", en N. Goren y J. Maldovan Bonelli (comps.), *Desigualdades en el siglo XXI: aportes para la reflexión en clave latinoamericana*, Buenos Aires: Edunpaz, pp. 333-360.

- Nóvoa, António (2017). “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47, núm. 166, pp. 1106-1133.
- Sadovsky, Patricia; Itzkovich, Horacio; Quaranta, María Emilia; Becerril, María Mónica y García, Patricia (2016). “Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores”, *Educación Matemática*, vol. 28, núm. 3. Disponible en: <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol28-3.pdf> (consulta: 17 diciembre 2023).
- Schön, Donald (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, Lawrence (2004). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1994). *Introducción de los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 7 de febrero de 2024

Dictaminado: 21 de junio de 2024

Segunda versión: 22 de julio de 2024

Tercera versión: 29 de julio de 2024

Aceptado: 5 de agosto de 2024