

La pandemia del COVID 19 ha sido para la comunidad educativa no solo un gran reto sino una oportunidad para incorporar/ desarrollar prácticas y conocimientos poco explorados, o reafirmar otros irremplazables. Motivadas por la coyuntura del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio 2020, este equipo de investigadores se propuso estudiar la incidencia de las nuevas tecnologías (TIC) en la comprensión y producción de textos, así como también la supervivencia o no de las prácticas letradas tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales de la Universidad Nacional de La Matanza, a los efectos de evaluar a futuro trayectos de formación para estudiantes y docentes. Los resultados muestran que la escritura fue la modalidad más utilizada en las circunstancias de apropiación de conocimientos, aun cuando los estudiantes, siempre que pudieron recurrieron a los audiovisuales. La indagación también muestra las valoraciones diferentes que hicieron los distintos departamentos sobre la cultura letrada y la experiencia en entornos virtuales.

Colección VINCULAR CyT

Cada libro de esta colección contiene los resultados de estudios desarrollados en el marco del Programa Vincular UNLaM 2020



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
Secretaría de Ciencia y Tecnología



Colección VINCULAR CyT Vol. 16 | EDUCACIÓN



Colección VINCULAR CyT
Vol. 16 | EDUCACIÓN

Lectura y escritura en la universidad en tiempos del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)

Directora: Amelia M. Zerillo

Integrantes del equipo de trabajo:

Ana M. Bidiña, Nora A. Carra, María Fernanda Espelta
Liliana Luppi, Nora Smael, Cecilia Chazarreta



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
Secretaría de Ciencia y Tecnología

LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DEL
AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO (ASPO)

LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DEL AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO (ASPO)

DIRECTORA: AMELIA M. ZERILLO

EQUIPO DE TRABAJO: ANA M. BIDIÑA | NORA A. CARRA |
MARÍA FERNANDA ESPELTA | LILIANA LUPPI | NORA SMAEL |
CECILIA CHAZARRETA



Secretaría de Ciencia y Tecnología
Universidad Nacional de La Matanza
Colección VINCULAR CyT | Sociedad | Vol. 14

© Universidad Nacional de La Matanza, 2021
Florencio Varela 1903 (B1754JEC)
San Justo / Buenos Aires / Argentina
Telefax: (54-11) 4480-8900
editorial@unlam.edu.ar
www.unlam.edu.ar

Diseño: Editorial UNLaM

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

ÍNDICE

RESUMEN	9
1. INTRODUCCIÓN	11
2. ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL.....	13
3. METODOLOGÍA	21
4. RESULTADOS Y DISCUSIONES	23
5. CONCLUSIONES GENERALES	63
6. BIBLIOGRAFÍA.....	69
AUTORAS	75

RESUMEN

La pandemia del COVID 19 ha sido para la comunidad educativa no solo un gran reto sino una oportunidad para incorporar/ desarrollar prácticas y conocimientos poco explorados, o reafirmar otros irremplazables. Motivadas por la coyuntura del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio 2020, este equipo de investigadores se propuso estudiar la incidencia de las nuevas tecnologías (TIC) en la comprensión y producción de textos, así como también la supervivencia o no de las prácticas letradas tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales de la Universidad Nacional de La Matanza, a los efectos de evaluar a futuro trayectos de formación para estudiantes y docentes. Los resultados muestran que la escritura fue la modalidad más utilizada en las circunstancias de apropiación de conocimientos, aun cuando los estudiantes, siempre que pudieron recurrieron a los audiovisuales. La indagación también muestra las valoraciones diferentes que hicieron los distintos departamentos sobre la cultura letrada y la experiencia en entornos virtuales.

Palabras claves: Jardines – Comunitarios – Infraestructura – Estadísticas – Relevamiento

1. INTRODUCCIÓN

La revolución digital ha producido cambios en los soportes de escritura, en la técnica de producción, en las formas de leer (Chartier, 2018) y ha abierto numerosas líneas de investigación en interrelación y búsqueda permanente. Por tales razones, la lectura y la escritura digitales en los estudiantes¹ y docentes del ciclo superior de enseñanza constituyen hoy campos de estudio que se nutren de los nuevos avances tecnológicos y las necesidades que los diferentes contextos socioculturales van delimitando. La pandemia del COVID 19 ha sido para la comunidad educativa no solo un gran reto sino una oportunidad para incorporar/desarrollar prácticas y conocimientos poco explorados, o reafirmar otros irremplazables.

Motivadas por la coyuntura del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio 2020, nos propusimos estudiar la incidencia de las nuevas tecnologías (TIC) en la comprensión y producción de textos, así como también la supervivencia o no de las prácticas letradas tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales de la Universidad Nacional de La Matanza, a los efectos de evaluar a futuro trayectos de formación para estudiantes y docentes.

¹ En este artículo usamos el masculino genérico “los estudiantes” para referirnos a las y los estudiantes; usamos también la distinción genérica las/los estudiantes como variante de visibilización del género femenino y masculino. En el uso del primer término, a menos que se diga estudiantes hombres o estudiantes mujeres, el genérico masculino esta haciendo alusión a ambos géneros. Lo mismo sucede con “los docentes” y “los alumnos”.

2. ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL

En relación con el docente, los especialistas que estudian el tema de las nuevas prácticas letradas y la enseñanza en entornos virtuales coinciden en señalar que los docentes se han visto obligados a considerar que las nuevas tecnologías producen cambios en la didáctica y que deben tenerse en cuenta las siguientes preguntas: qué es y cómo hay que enseñar, qué es aprender, qué es lo que hay que aprender y para qué se aprende (Cassany, 2013; Ricci, 2012). Por otra parte, también, han visto reconfigurada su tarea y su rol, que debe ser encarado como mediador y no como instructor, para favorecer la autonomía del estudiante.

Así, la actividad docente consiste principalmente en orientar, responder consultas, ampliar conocimientos y permitir intercambios, situar a los alumnos en la planificación, producción y revisión continua de sus lecturas y escrituras, otorgándole un rol más activo para favorecer su desarrollo cognitivo (Bidiña, Luppi, y Smael, 2016). Así las nuevas pedagogías denominadas emergentes potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes.

Consecuentemente con esta última línea de indagación, las ya conocidas modalidades de intervención docente en la lectura y escritura de los estudiantes (Natale, 2012 y 2013; Tapia, 2016 y 2017; Diab y Nothstein, 2019) conviven ahora con las modalidades de corrección digitales a través de diversos recursos multimodales: comentarios de Word, audios, marcadores cromáticos de observaciones macro y microlingüísticas (Tapia, 2017; Zerillo, Espelta, Carra et al. 2018; Zerillo, Espelta et al. 2019); y con diversas aplicaciones en línea de corrección

gramatical ortográfica y estilística (Stylus. Com; LanguageTool plus.com; CorrectorOnline.es) y dispositivos antiplagios (Compilatio.net; Plag.es).

En relación con el rol del estudiante, los resultados de diversas investigaciones, desde una perspectiva sociocultural, señalan que los estudiantes cuentan con competencias para la búsqueda y selección de información en la red, pero sus modos de leer y escribir digitales están influenciados por sus prácticas vernáculas, con características muy similares a la lectura y la escritura en papel (García Canclini, 2015; Bidiña, Luppi y Smael, 2016). No obstante, la oportunidad de interacción entre personas con habilidades diferentes y también entre pares constituye uno de los espacios más significativos de la revolución cultural de las nuevas tecnologías que también a ellos les ha tocado vivir (García Canclini, 2015). Hoy más allá de los condicionamientos sociales, económicos y cognitivos se reconoce la categoría de “translectores” y se propone un cambio de paradigma que tiene por centro el ecosistema de pantallas y la “lectura transmedia” (Albarello, 2019).

Los nuevos modos de producción y de acceso al conocimiento, las nuevas formas de comunicación y la configuración de nuevas competencias, el trabajo colaborativo, la multimodalidad, y las teorías o modelos metodológicos a las que dan lugar (conectivismo, comunidades de práctica, constructivismo social, aprendizaje andamiado, entre otros) son tópicos en los que venimos investigando desde 2008.² La perspectiva socio-

² Desde 2008, a partir de la creación del “Programa: la Lectura y la Escritura en el ingreso a la Universidad”, hemos venidos realizando sucesivas investigaciones con el objetivo de problematizar y XXXX. Esos trabajos han sido los siguientes: “Construcción de comunidad de práctica virtual a partir del paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad” (PROINCE B 163, 2011-2012); “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir en los tiempos de la convergencia tecnológica” (PROINCE A 177, 2013-2014); “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2” (PROINCE A-197, 2015-2016); “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 3” (PROINCE A-218, 2017-2018); “Enseñanza-aprendizaje en la universidad

cultural de la literacidad académica, desde la cual planteamos la investigación, tuvo en cuenta las capacidades específicas que impone el soporte digital que se caracteriza por la diversidad, el acceso ilimitado, la instantaneidad, la simultaneidad y la interacción de bajo costo.

Fueron objetivos generales de esta investigación:

- *Reconocer* en la experiencia de enseñanza aprendizaje a distancia las particularidades de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes (Eco, 2000; Cassany, 2000; Condemarín, 2003; Magadán, 2013) en términos de persistencias y modificaciones.
- *Describir* en esta experiencia eventual de enseñanza aprendizaje a distancia los recursos tecnológicos más frecuentados por docentes y estudiantes en el marco de la pedagogía emergente.
- *Ponderar* en estas prácticas pedagógicas la persistencia de la escritura como recurso epistémico (Bazerman, 2004; Tolchins-ky, 2013).
- *Identificar* cuanti y cualitativamente la intervención docente en los procesos de comprensión lectora (Eco, 2000) y de producción escrita (Flower y Hayes, y Alvarado y Pampillo, 1989) y las modalidades de intervención emergentes.
- *Relevar* las repercusiones positivas y negativas de la experiencia *teleeducativa* vivida por estudiantes y docentes.
- *Registrar* los réditos a futuro que de esta experiencia puedan surgir y que ayuden a delinear nuevas identidades en los actores de la comunidad académica.

y nuevos modos de escribir: la escritura digital académica desde un enfoque sociocultural (PROINCE A-224, 2019-2020); Formación docente enseñar a leer y escribir en la universidad de masas (PROINCE APIDC-244. 2019-2020).

Prácticas letradas digitales

En esta investigación partimos del hecho de que docentes y estudiantes comparten criterios normativos, sintácticos, textuales y discursivos de producción y revisión de la escritura. Como es sabido, los estudiantes ingresan a la universidad habiendo estudiado y desarrollado prácticas de lectura y escritura que incluyen competencias en los procesos de comprensión y de revisión y presentación de un escrito. Habilidadas esas competencias solo necesitan activarlas y reforzarlas en el contexto de las disciplinas.

Aunque las prácticas letradas digitales requieren un proceso de enseñanza diferente y particular, que incluye desempeños nuevos tanto de docentes como de estudiantes, partimos de considerar la existencia de conocimientos mínimos. Entendemos por prácticas letradas digitales aquellas prácticas de lectura y escritura que son realizadas en entornos digitales condicionados por diferentes recursos tecnológicos. Ya John Hayes en la ampliación del modelo cognitivo de escritura (1996) propone una nueva descripción de ese proceso e incluye dos componentes básicos: el entorno de la tarea y el individuo.

En el entorno de la tarea destaca a su vez un elemento social y otro físico. El componente social está definido por la audiencia, las convenciones sociales y culturales, y los géneros discursivos compartidos por el individuo y sus grupos de pertenencia. El componente físico incluye el texto, como en el modelo anterior, pero ahora también incorpora el medio con el que se elabora el escrito. En relación con el individuo, Hayes refuerza la descripción y, entre los aspectos que aporta a la construcción (memoria a corto y largo plazo, procesos cognitivos), destaca la importancia de la motivación y la emoción, aspectos que parecen ocupar un lugar marginal en el proceso de escritura pero que, a partir de las nuevas condiciones tecnológicas, tienen un lugar preponderante en tanto los productores pueden tener lectores reales

que comentan y valoran sus escritos. Los elementos enfatizados por Hayes significan el pasaje del consumidor al prosumidor.

En este contexto, los procesos de lectura y escritura históricos se han visto transformados no solo por la multimodalidad, sino también por la multitarea, el translingüismo y la inclusión de numerosos recursos en los espacios académicos y profesionales. De acuerdo con Calvo, la práctica letrada digital demanda habilidades de autonomía y control de la información, conocimiento de los géneros digitales, de los recursos disponibles para la comprensión y producción de textos en distintas lenguas (2016: 25- 29)³ y conocimiento también de las características, diferencias y posibilidades de distintos tipos de documentos o archivos: *Word, Pdf, Ppt, Excel*, etc. Entre esos recursos, se encuentran los recursos lingüísticos en línea para la escritura y los recursos que los distintos programas suministran al docente para el seguimiento, acompañamiento e intervención en la lectura y la escritura de sus estudiantes.

Recursos lingüísticos en línea y de revisión de escritura

Siguiendo a Cassany (2016), denominamos así al “conjunto heterogéneo de fuentes de información alojadas en Internet que permiten solucionar problemas lingüísticos corrientes.

Entre los recursos de revisión más usados están el Diccionario en línea (Diccionario panhispánico de dudas, Diccionario de la RAE, Diccionario inverso de la RAE, Wordreference diccionario de sinónimos), el Traductor automático y los verificadores de gramática, ortografía y estilo. En los niveles escolares se usan también el Conjugador Verbal y el Silabeador. Para la producción escrita en la universidad, más allá de los diccionarios, consideramos esenciales los verificadores de los procesadores de textos.

³ Para un desarrollo de estos conceptos, recomendamos la lectura de la tesis de Boris Calvo, dirigida por Daniel Cassany.

Aunque los correctores gramaticales y ortográficas ofrecen servicios diferentes según el tipo de procesador y las palabras que se vayan agregando al diccionario personal, los verificadores señalan una serie de errores con distinto tipo de marcaciones sobre los que es necesario reflexionar en la instancia de revisión de un trabajo escrito. En el siguiente texto podemos ver algunos de los códigos demarcatorios más utilizados:

La noción de racismo no se asocia comúnmente a la de discurso. Sin embargo, los textos y las charlas de la sociedad reproducen ideas racistas que se originan en los grupos de poder(élites) que dominan con sus escritos y palabras la vida de los grupos minoritarios. Así lo explica Teún van Dijk, autor de esta investigación, el es especialista en análisis del discurso.

La Lingüística se ocupa de analizar los distintos niveles y dimensiones de los discursos. Observa que la discriminación puede aparecer de manera directa (cuando se destacan cualidades del grupo dominante) o indirecta (cuando se descartan temas que le interesan a las minorías).

Los medios de comunicación son la fuente de opinión de la ciudadanía. Se realizaron estudios de titulares de noticias que muestran que los diarios, en general, enfatizan noticias negativas de los grupos minoritarios. Como en Europa los grupos dominantes son blancos propagan sus ideas contra grupos minoritarios al manejar las noticias.

Esto demuestra que en la sociedad de la información se propagan ideas racistas que influyen negativamente en toda la sociedad. Te pedimos que observés estos manejos de la información pero tené en cuenta que esto depende de cuán informado estés.

En línea roja ondulada, el procesador marca problemas de ortografía (dimensiones), tildación (noción), términos en otro idioma (Teún) o problemas dialectales como el que surge con la tildación de los verbos en segunda persona en el dialecto del Río de La Plata. El diccionario de Word todavía no acepta nuestra forma de tildar (observés, tené) y para poder preservar estos usos propios de nuestro español hay que agregarlos al diccionario. En doble línea azul, el procesador señala los problemas gramaticales de concordancia (los grupo/lo discurs-sos) o de ambigüedad (él o el). También aparecen en azul las advertencias sobre un posible error de puntuación (después de “información” y delante de “pero” va coma).

Con respecto a los problemas idiomáticos y las ambigüedades, es necesario señalar que quien escribe tendrá que remitirse a sus competencias idiomáticas para saber cómo proceder: el procesador no resuelve esas dudas. Así, por ejemplo, tendrá que consultar en un diccionario de dudas el uso de la palabra *él* y *el*.

O consultar acerca del uso de mayúsculas. Si no se dispone en la biblioteca de un manual sobre el uso del español, puede ser una posibilidad consultar la página de la RAE.

Los recursos presentados son solo un ejemplo de los recursos disponibles en línea para la revisión de textos escritos. Teóricamente un texto debe quedar libre de subrayados, las palabras que persistan por ser de otro idioma deben ser agregadas al diccionario u omitirlas. Para que las marcas aparezcan es necesario tener activado el corrector y definir el idioma de las correcciones. Para escribir mails, wasaps y otros textos en línea, la extensión *LanguageTool* resulta un recurso bastante completo para revisar ortografía, gramática, uso de mayúsculas y sinónimos.

Otro recurso interesante para estudiantes y docentes son los detectores de plagios que obligan a reformular las notas que se vayan tomando en la red (www.plag.es, www.plagscan.com, www.plagiarsmdetector.net, www.dustball.com, entre otros).

Recursos tecnológicos

A la hora de corregir un trabajo práctico, los docentes disponen de códigos semióticos que incluyen recursos cromáticos y variadas herramientas tecnológicas. Entre las más utilizadas se encuentran el de seguimiento de cambios y sugerencias de *Word*, el recurso del comentario (verbal o audiovisual), la videograbación de corrección a distancia y también los señalamientos en línea en Google docs.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos propuestos realizamos encuestas en línea a estudiantes y docentes de los distintos departamentos y áreas académicas de la UNLaM sobre la base de dos formularios autoadministrados (Microsoft Forms). La encuesta presentó preguntas de opción múltiple y otras de respuesta abierta que buscaban relevar información de tipo cualitativo. Para el análisis de los datos, se combinó el análisis cuantitativo con el análisis discursivo de los enunciados de los informantes que nos permitieron reconocer la construcción de los procesos de lectura y escritura, la incidencia de los recursos tecnológicos, la convivencia con lo analógico, las persistencias y modificaciones en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes; los recursos tecnológicos más utilizados por docentes y estudiantes, el uso de la escritura como recurso epistémico; las repercusiones de la experiencia teleeducativa, así como también las intervenciones docentes en los procesos de comprensión lectora y de producción escrita.

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Para lograr los objetivos de esta investigación se realizaron dos encuestas sobre la base de un formulario autoadministrado. La distribución se realizó mediante la técnica “bola de nieve” o lo que se llama habitualmente de boca en boca. Los encuestados fueron los estudiantes de grado y los docentes.

4.1 Estudiantes

De la encuesta se obtuvo una muestra no probabilística de 2066 casos. La encuesta recabó, en primer lugar, información general respecto del género y edad de los estudiantes; su situación académica; la relación con la tecnología y la lectura y escritura en pantalla; los materiales y soportes de estudio; las formas del trabajo colaborativo más usadas; los recursos tecnológicos de los que disponen; y los soportes usados para el estudio. En segundo lugar, las preguntas se realizaron en torno de la lectura y la escritura digital dada la necesidad de su uso en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Del total de 2066 estudiantes, el 72,26% pertenece al género femenino, el 25,50% al masculino, y el 2,24% a otro. En cuanto a las edades, el 17,44% tiene menos de 20 años, el 65,56% entre 20 y 30 años, y el 17% restante más de 30 años.

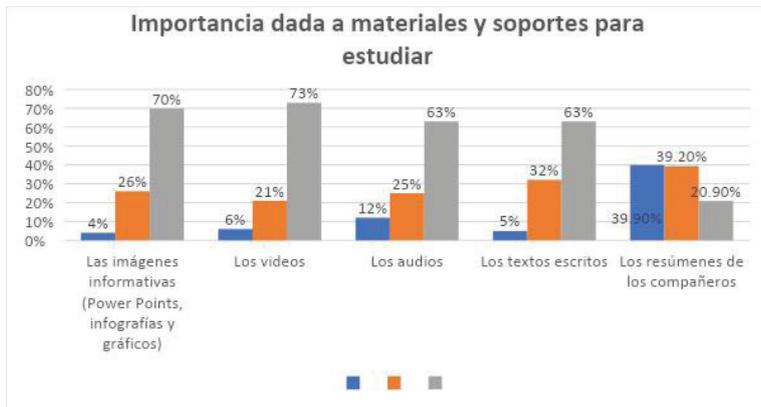
Respecto de la situación académica, por un lado, se indagó acerca de las unidades académicas de pertenencia: Ciencias de la Salud, 39,84%; Humanidades y Ciencias sociales, 19,70%; Ciencias Económicas, 15,83%; Derecho y Ciencia Política, 13,94%; e Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas, 7,11%. Por otro lado, del total de los encuestados, el 44% tiene aprobadas

hasta 8 materias de la carrera; el 56% restante tiene más de 9 materias aprobadas.

En referencia a la relación de las y los estudiantes con las nuevas tecnologías y con la lectura y la escritura en pantalla, las respuestas en porcentajes fueron las siguientes: el 32% indicó que se percibe como un “sujeto presionado por las circunstancias” y el 31%, como un “sujeto que busca apropiarse de nuevas prácticas”. En tanto, el 19% se percibe como “sujeto experimentante” y el 18% como “sujeto experimentado”.

Con respecto a los materiales y soportes utilizados para estudiar, se los consultó acerca de la importancia que le daban a cada uno de ellos (imágenes informativas, videos, textos, audios y resúmenes de compañeros). Como puede observarse en la Figura 1, a los videos y a las imágenes informativas les otorgaron mucha importancia (73% y 70% respectivamente), seguidos por los audios y los textos escritos (63% cada ítem), mientras que a los resúmenes realizados por compañeros les dieron mayoritariamente entre poca y mediana importancia (casi 40% en cada categorización).

Figura 1



Fuente: realización propia. UNLaM 2020

Como última cuestión con respecto a los materiales utilizados para estudiar, se les preguntó cuáles combinaban más frecuentemente. En primer lugar, fueron elegidos los textos (37%), seguidos por los videos (27%), luego las imágenes con 19% y finalmente los audios con el 16%.

En cuanto al trabajo colaborativo, se demostró que los estudiantes le dan suma relevancia a esta modalidad, ya que el 54% del total de los encuestados señaló que le dan mucha importancia a este tipo de trabajo con los compañeros. Por otra parte, el 34% indicó que le da una importancia media y un 12% manifestó que le da poca importancia. Siguiendo esta misma línea, se preguntó por la importancia que le dan al trabajo colaborativo en el foro de MIeL (Materias Interactivas en Línea) y el 41,76% expresó que le da una importancia media. Un porcentaje muy similar del 41,67% de los estudiantes le da mucha importancia a esta misma modalidad y solo un 16% señala que le da poca importancia a este tipo de trabajo a través de la plataforma educativa.

En cuanto al trabajo en conjunto con otros compañeros vía mail, se pudo observar que no es el medio más usado para este tipo de intercambio. Un 39% de los estudiantes indica que le da poca importancia al trabajo con otros alumnos mediante esta plataforma. En un porcentaje muy similar, el 37%, los alumnos indicaron que le dan una importancia media, y solo un 23% de los encuestados admitió que le da mucha importancia a este tipo de trabajo vía correo electrónico.

Haciendo referencia a la importancia que representa el trabajo colaborativo mediante *WhatsApp*, se vio un cambio significativo, ya que los resultados demostraron que representa el medio más utilizado para este tipo de tarea. Un 66% de los estudiantes encuestados aseguró que le da mucha importancia a este soporte para trabajar con otros compañeros. Un 23% indicó que le da una importancia media, y solo un 11% de los alumnos le da poca importancia a *WhatsApp* para el trabajo colaborativo.

Otro de los puntos relevados en la encuesta tiene que ver con los recursos tecnológicos utilizados por el alumnado para

realizar tareas de lectura y escritura. Los resultados demuestran un predominio en el uso de notebook (48%), seguido del uso de computadora de escritorio (32%). El celular apareció como el tercer recurso más utilizado (16%), al que le sigue el uso de tableta (1,70%). En el rubro “Otros”, que alcanzó el 1,65%, los encuestados mencionaron los documentos y materiales en formato papel, como apuntes, libros, fotocopias o impresiones.

Conforme a este último punto se les pidió a los estudiantes que indicaran el porcentaje aproximado de clases y materiales bibliográficos que tuvieron que estudiar, que fueran documentos escritos. La mayoría de los alumnos destacó la relevancia del material escrito a la hora de estudiar, refiriéndose a que lo usaron un 61% frente a los demás materiales educativos. En segundo lugar, quedaron los estudiantes que aseguraron que usaron material escrito entre el 26% y 60%. Por último, solo un 11% de los encuestados señaló que usó menos de un 25% de documentos escritos a la hora de estudiar.

Lectura

En cuanto a las dificultades que tienen los estudiantes con respecto a la lectura, se puede advertir que los problemas giran en torno de la comprensión, la extensión, la falta de atractivo de los textos, la dificultad para relacionar las ideas y el dominio del vocabulario.

En relación con las dificultades de comprensión lectora, se les preguntó qué estrategias implementan para subsanar esos obstáculos, y la mayoría indica que busca información en la red para ampliar las lecturas. Esta opción fue la más elegida con el 47% en la que se destacan los estudiantes de Ingeniería con un 55%.

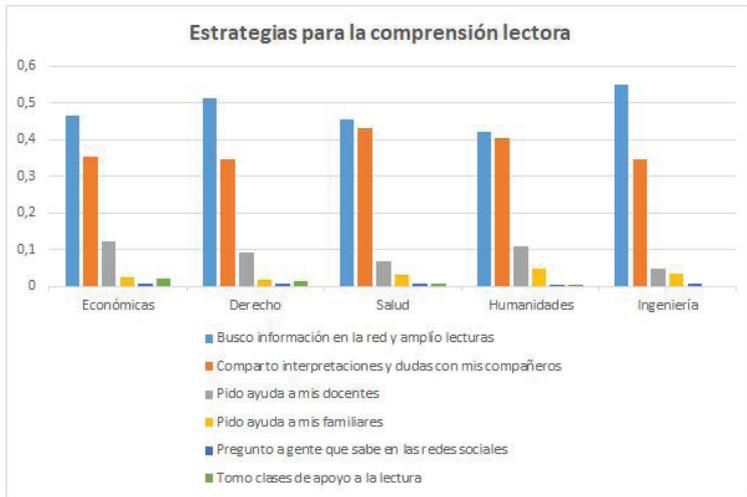
En segundo lugar, los resultados reflejan que un 39% de los alumnos comparten interpretaciones y dudas con sus compañeros como forma alternativa para comprender los textos académi-

cos; en este caso se destacan los estudiantes del Departamento de Salud con el 43%.

En tercer lugar, con un 9%, los estudiantes señalan que, ante este tipo de problemas, acude a los docentes. Los estudiantes del Departamento de Ciencias Económicas fueron los que más optaron por este recurso, con un 12%.

En cuanto a las opciones menos elegidas, se ubica con un 3% la estrategia de pedir ayuda a familiares; en esta respuesta, los estudiantes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales alcanzaron el 4%. Por último, los ítems que han sido poco elegidos fueron: “tomo clases de apoyo de lectura”, con un 1% de los votos y “pregunto a gente que sabe en las redes sociales” con un 0,4%, en los que se destacan los estudiantes de Derecho (Figura 2).

Figura 2

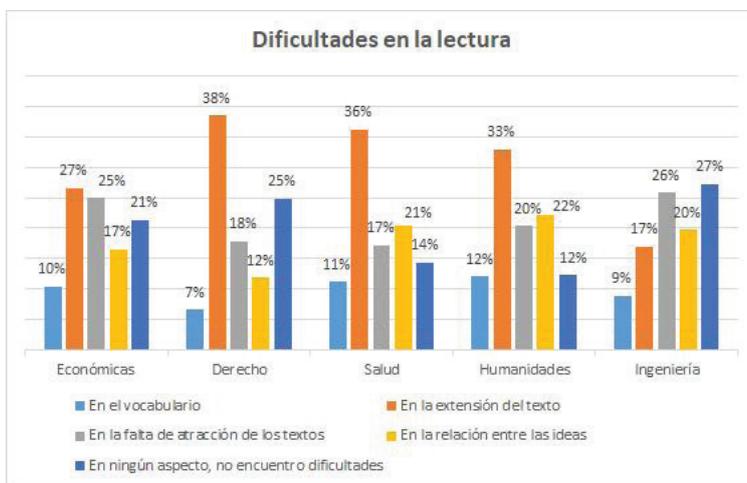


Fuente: realización propia. UNLaM 2020

Respecto de las dificultades que los estudiantes señalan en la lectura de los materiales bibliográficos asignados en las

distintas materias, se encuentran muy distribuidas. Predomina como dificultad la extensión del texto (33%); en segundo lugar, la falta de atractivo del texto (20%) y la relación entre las ideas (19%); el vocabulario, 10%; y la falta de dificultades, un 18%. En la Figura 3 se pueden observar en qué porcentaje fue elegida cada opción, según el departamento de pertenencia de los y las estudiantes.

Figura 3



Fuente: realización propia. UNLaM 2020

Con respecto a la extensión del texto, se observa una gran coincidencia en que este ítem ocupe el primer lugar en carreras que tienen mucha lectura bibliográfica (Humanidades y Ciencias Sociales, Derecho y Salud). En cambio, para Ingeniería y Económicas no constituye una preocupación de primer orden, probablemente debido a la menor extensión y cantidad de textos a estudiar.

Por su parte, en la falta de atracción de los textos, se encuentra una valoración pareja en todos los departamentos. Si bien

en el total este ítem ocupa el segundo lugar de importancia, en Ingeniería y Económicas ocupa el primer lugar; en cambio, para Humanidades y Ciencias Sociales, Salud y Derecho, el tercer lugar.

En la opción “Relación entre las ideas”, también se observa una gran coincidencia entre los departamentos; no obstante, cabe destacar que el total ocupa el tercer lugar; pero en Derecho, el cuarto; y en los otros cuatro departamentos, el segundo lugar.

El “Vocabulario” ocupa en los resultados generales el quinto lugar. Las respuestas para esta opción son bastante parejas, aunque en Ingeniería, Humanidades y Ciencias Sociales tiene una mayor importancia el vocabulario que en los restantes departamentos.

Respecto de la opción “Ningún aspecto ofrece dificultad” se ubica en el cuarto lugar, excepto en Derecho que aparece en segundo lugar, y en Económicas en el tercero.

En síntesis, los estudiantes, cuando se presentan dificultades en la lectura de textos académicos, suelen optar por buscar información en Internet para ampliar sus lecturas y compartir opiniones sobre los temas con sus compañeros. Estas herramientas parecen presentarse como las opciones más accesibles para los alumnos ante estos inconvenientes. Muy atrás quedaron alternativas referidas a solicitar ayuda a los docentes o a familiares, ante problemas de comprensión lectora. Esto quiere decir que optan por consultar sus dudas con sus pares o investigar a través de Internet, antes que consultar a sus propios profesores. Además, los resultados revelan que el alumnado prácticamente no considera tomar clases de apoyo de lectura o consultar en las redes sociales. Esto puede estar asociado a que los estudiantes utilizan la lectura con un fin utilitario para la adquisición de otros saberes y para responder a lo requerido por los docentes.

En lo que respecta a la lectura en general se puede observar que el uso de las nuevas tecnologías impone algunas restricciones y potencia su uso inteligente. En particular, es interesante considerar las diferencias que se encuentran en los estudiantes

de acuerdo con la carrera que estudian. Los y las estudiantes de Salud, Humanidades y Ciencias Sociales acompañan con sus respuestas los resultados generales de la encuesta. Ingeniería suele discordar bastante con esos resultados, le siguen Económicas y Derecho. Estos resultados habilitan al menos dos interpretaciones, una en relación con las carreras de los estudiantes y otra sobre la relación que estos establecen con los materiales de estudio. Respecto de las carreras, si bien no constituye un objeto de estudio en este trabajo, seguramente las tribus académicas (Becher,1989) ya tienen presencia en la formación de las carreras. En cuanto a los materiales de estudio, se puede afirmar que la lectura extensa y atractiva se aleja de las carreras más analíticas; en tanto, la relación entre las ideas de los textos y el vocabulario constituyen una preocupación de las carreras que se centran particularmente en el discurso escrito.

Definitivamente el vocabulario ya no constituye un obstáculo en la lectura, seguramente por el auxilio de las herramientas digitales; pero sí lo es la extensión de los textos, aunque no la dificultad de los mismos, en primer lugar. Luego le siguen la falta de interés en las lecturas y la forma/ estructura de las mismas que no invitan a la lectura. La dificultad conceptual en sí no es reconocida por los estudiantes, seguramente enmascarada en las opciones “textos extensos” y “en la falta de atracción de los textos”.

Escritura

Con respecto a los hábitos de escritura, se preguntó a las y los estudiantes cómo escriben cuando participan del foro de una materia. El 67 % seleccionó la opción “escribo espontáneamente”; se destacan los estudiantes de Derecho con un porcentaje bastante mayor (76%).

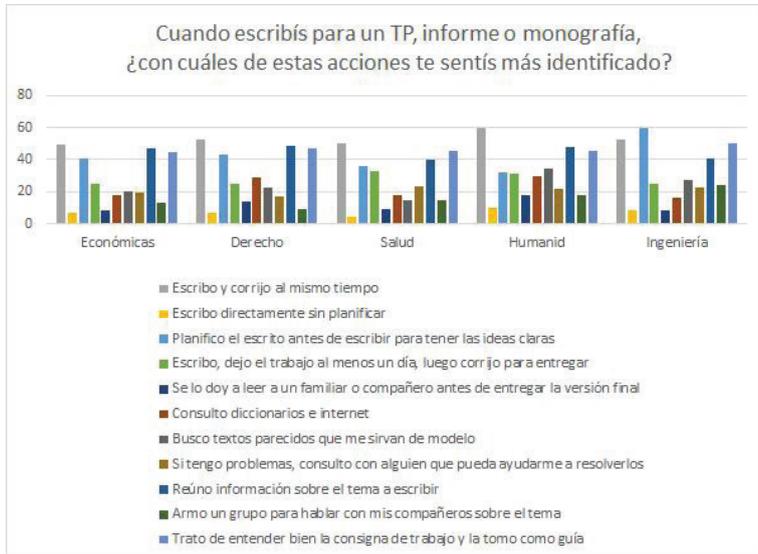
Respecto de las acciones con las que se siente más identificada la población consultada cuando escribe para un trabajo

práctico, informe o monografía, las opciones más elegidas en promedio, sin distinción de departamentos, fueron las siguientes. En primer lugar, “escribo y corrijo al mismo tiempo” (52%). En segundo lugar, “trato de entender bien la consigna de trabajo y la tomo como guía” (45%); en esta acción se destaca el Depto. de Ingeniería con el 50%. En tercer término, la opción “reúno información sobre el tema a escribir” alcanzó el 43 % en promedio general, y se encuentra Salud con el porcentaje más bajo (40%).

La planificación es tenida en cuenta en cuarto lugar por el 38% de los encuestados; sin embargo, existe una diferencia significativa en los y las estudiantes de Ingeniería, ya que el 60% “planifica el escrito antes de escribir para tener las ideas claras”. En el otro extremo, es Humanidades donde se halla el porcentaje más bajo para esta acción (32%), aunque solo el 10% declara que escribe directamente sin planificar.

El resto de las opciones fue seleccionado por menor cantidad de estudiantes. “Busco textos parecidos que me sirvan de modelo” presenta una respuesta muy diferente entre los departamentos de Salud (15%) y Humanidades (34%). Consultar diccionarios e internet fue señalado por menos de la quinta parte de los alumnos, excepto en los Deptos. de Derecho y Humanidades, que eligieron esa opción en cerca de un 30 % cada uno. Finalmente, armar un grupo para hablar con sus compañeros sobre el tema fue una acción poco llevada a cabo en general; sin embargo, se puede observar una diferencia entre el departamento de Derecho (9%) y el de Ingeniería (24%). Las diferencias descritas por departamento se pueden observar en a continuación:

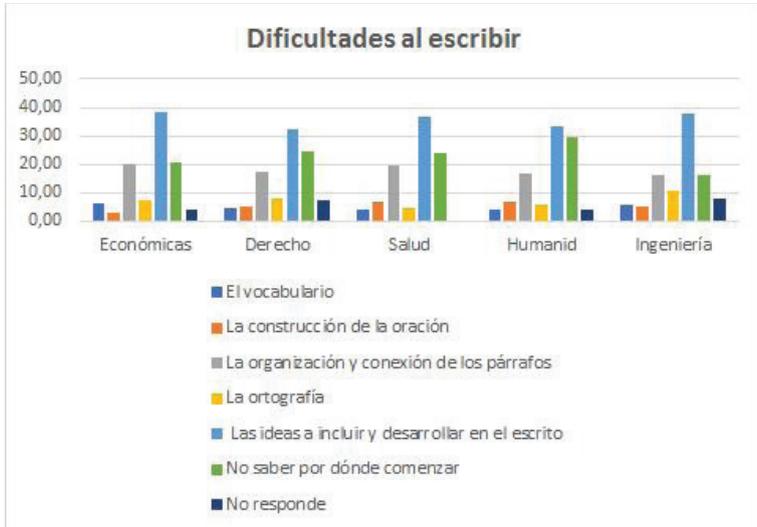
Figura 4



Fuente: realización propia. UNLaM 2020

También se les preguntó cuáles son las mayores dificultades que encuentran al escribir. El primer lugar, con el 38% de las respuestas, fue ocupado por “las ideas a incluir y desarrollar en el escrito”. Entre un 30% y 40% del total de los estudiantes eligieron esta opción. El segundo lugar lo obtuvo “no saber por dónde comenzar” con el 25%. Esta opción fue muy señalada por las y los estudiantes, en especial por los de Humanidades (29,5 %). El tercer lugar lo ocupa con el 19% de las respuestas, “la organización y conexión de los párrafos”. En menor medida, señalaron la ortografía, la construcción de oraciones y el vocabulario, con el 6%, 5% y 4% de los votos respectivamente. En la siguiente figura se observa por departamento las dificultades que encuentran los alumnos al escribir.

Figura 5



Fuente: realización propia. UNLaM 2020

Con respecto a la revisión, alrededor de la mitad de la población encuestada responde que escribe y corrige al mismo tiempo. Se destaca Humanidades con casi el 60%. Estudiantes hombres y mujeres de Salud son quienes en mayor porcentaje (33%) declaran que escriben, dejan el trabajo al menos un día y luego corrigen para entregar. Finalmente, son muy pocos los que dan el escrito a leer a un familiar o compañero antes de entregar la versión final; aun así, se encuentra una diferencia entre dos cifras extremas correspondientes a Humanidades (18%) y a Ingeniería (8%).

En síntesis, los resultados indican que los estudiantes perciben el proceso de escritura de modo diferenciado, de acuerdo con las carreras y su recorrido académico, en estrecha relación con las posibilidades que les brindan las nuevas tecnologías.

En lo que refiere a la planificación del escrito, las y los estudiantes distinguen entre la escritura en el foro, a la que identifican como espontánea, de la escritura de textos extensos complejos, en los que sí aplican la planificación, al menos en algunos de sus aspectos. La índole de las carreras sin duda juega aquí un rol importante. Los más analíticos planifican, buscan comprender la consigna y hacen uso de variadas estrategias (Ingeniería, Económicas); los más discursivos buscan modelos y hacen poco uso de internet y diccionarios (Sociales, Derecho, Salud). Respecto de la escritura propiamente dicha, los modos de escribir en pantalla no difieren mucho de lo que hacen en el papel. Las ideas y su desarrollo en el escrito son las dificultades más destacadas; en tanto, no expresan que la textualidad en sí misma, el poner por escrito esas ideas, sea una dificultad para ellos. Finalmente, en cuanto a la revisión, no se identifica esta acción como una etapa definida en la escritura, se entremezcla con el acto de escribir. Pocos estudiantes comparten su texto con otros antes de la entrega, aunque sí se destacan las actividades metacognitivas luego de la corrección del docente.

Evaluación de las experiencias del estudio con TIC

Al final de la encuesta, se dejó un espacio donde los y las estudiantes podían dejar una valoración de su experiencia en relación con las tecnologías y los nuevos modos de leer y escribir. Como resultado, se pudo observar que en general la gran mayoría percibe que se ha modificado entre mediana y sustancialmente, según sus conocimientos previos.

Entre los aspectos más positivos de la modalidad virtual de aprendizaje que experimentaron en el primer cuatrimestre, se destacan las herramientas que la tecnología brinda para la escritura, como la posibilidad de borrar y de editar tanto resúmenes y apuntes como trabajos prácticos. En cuanto a la lectura, valoran la facilidad con que acceden a información a través de internet, pero una cantidad significativa percibe como algo negativo la

cantidad de tiempo que deben permanecer frente a una pantalla, y declaran que la extensión y la calidad de los *Pdf*. muchas veces dificultan su lectura. Con respecto a los materiales audiovisuales, en general los valoran positivamente.

Algo que muchos estudiantes viven como carencia es la presencia docente. Son numerosos los testimonios que solicitan mayor cantidad de videoconferencias en las que el docente explique los temas, y sobre todo posibilite la interacción. Valoran el esfuerzo hecho por los y las docentes, manifestado en este punto en los audios y videos elaborados, y en las prontas respuestas dadas en los foros, pero señalan que eso no alcanza, sobre todo para la comprensión de contenidos nuevos. Esto se destaca más en los estudiantes de primer año.

En síntesis, las y los estudiantes admiten que su experiencia en cuanto a la lectura y escritura se ha modificado con el uso de las nuevas tecnologías. Entre los cambios positivos se encuentran la accesibilidad a herramientas de escritura digital que facilitan la producción de textos y la posibilidad de acceder a la información a través de internet. Sin embargo, señalan que esta nueva modalidad les demanda mayor tiempo en pantalla y dificulta la lectura de algunos textos por su baja calidad digital. Asimismo, valoran y requieren de una mayor cantidad de encuentros con sus profesores por videollamada, ya que colabora con la comprensión del material de estudio.

Conclusiones sobre la experiencia con estudiantes

De los resultados obtenidos se pueden sacar algunas conclusiones en relación con las carreras de los estudiantes. Si bien no constituye un objeto de estudio en este trabajo, seguramente las *comunidades* o *tribus académicas* (Becher,1989) tienen una presencia temprana en la formación según las carreras: pueden reconocerse identidades y atributos culturales particulares en las y los estudiantes de acuerdo con ese indicador. En cuanto a los materiales de estudio, se puede afirmar que la lectura extensa

y atractiva se aleja de las carreras más analíticas; en tanto, la relación entre las ideas de los textos y el vocabulario constituyen una preocupación de las carreras que se centran particularmente en el discurso escrito. En cuanto a la escritura, mientras que la planificación y el uso de estrategias brindadas por las tecnologías caracteriza a los más analíticos, la búsqueda de modelos caracteriza a los más discursivos. También, estos últimos le dan una mayor importancia a la revisión y a la hora de la escritura, problematizan la estructura de los textos a desarrollar. En cambio, en unos y otros, se observa la preocupación por la tarea de “ponerse a escribir”: encontrar las ideas y desarrollarlas.

Para terminar, los resultados obtenidos indican que los procesos de lectura y escritura se enriquecen con la utilización de la tecnología, especialmente en la búsqueda de información, la disponibilidad de herramientas digitales, y de recursos para la revisión y la reescritura. Sin embargo, estas “ventajas” no son aprovechadas por las/los estudiantes en toda su magnitud al no tener en consideración la lectura y la escritura como procesos, constituidos por etapas definidas, que a su vez potencian el desarrollo del valor epistemológico de las mismas. Así, respecto de la lectura, la extensión de los textos, las lecturas poco interesantes y las estructuras complejas constituyen los mayores obstáculos para los y las estudiantes. Y, respecto de la escritura, los obstáculos reconocidos están en relación con el escaso interés que provoca la escritura propiamente dicha. La instantaneidad, la búsqueda utilitaria de las formas requeridas, así como también la dificultad de abordar textos digitales extensos o poco atractivos, no hace más que abonar a la idea de la necesidad de una alfabetización académica digital, que más allá de tematizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, tenga como tarea la apropiación de las estrategias de lectura y escritura en la universidad. Todo ello instala la necesidad de incorporar la lectura y la escritura de textos académicos como contenido a enseñar.

4.2 Docentes

La indagación se organizó en 27 ítems o preguntas que requirieron respuestas de distinta naturaleza: selección de una opción (o de varias), valorización de un concepto, respuesta personalizada, justificación de punto de vista.

Los temas/problemas relevados fueron los siguientes: información general respecto del género y edad de los docentes; relación con las nuevas tecnologías y con la lectura y la escritura digitales; pervivencia de la comunicación escrita en el proceso de enseñanza aprendizaje en los entornos virtuales; intervención docente en las prácticas letradas; dificultades reconocidas por los docentes en las prácticas de las y los estudiantes, estrategias digitales de corrección y dinamización de las prácticas; recursos más utilizados; efectos de la actividad desarrollada durante el ASPO del primer cuatrimestre de 2020 en el vínculo que el/la docente sostiene con las nuevas tecnologías.

Como resultado de la encuesta, se obtuvo una muestra no probabilística constituida por 246 profesores. Los mismos corresponden a todos los Departamentos académicos de la Institución: Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Derecho y Ciencias políticas y Ciencias de la Salud; y a las dependencias de Formación Continua y Secretaría Académica.

Los Departamentos con mayor cantidad de encuestados fueron Ciencias de la Salud con el 23% y Ciencias Económicas con el 21%; los demás se ubicaron por debajo del 20%. Secretaría Académica y Posgrado fueron los numéricamente menos representados.

Figura 6. Área en la que trabajan los docentes encuestados



Fuente: realización propia. UNLaM 2020

Teniendo en cuenta en cambio la materia dictada por los profesores se obtuvo que el área disciplinar más representada fue la correspondiente a Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación; la menos representada fue Ciencias Exactas y Naturales.

Figura 7. Área disciplinar de la materia



Fuente: realización propia. UNLaM 2020

La franja etaria se dividió en cinco segmentos: ‘<de 30’; ‘entre 31 y 40’; ‘41 a 50’; ‘51 a 60’; ‘>de 61’. En la población encuestada, prevalece la franja ‘41 a 50’ con 77 sujetos, es decir, un 31%; le sigue ‘51 a 60’ con 72 individuos, es decir, un 29%; y luego, el segmento ‘entre 31 y 40’ con 58 sujetos, o sea,

24%. El segmento '> de 61' con un 9%, 22 sujetos encuestados, prevalece al de '<de 30' con 17 individuos, un 7% del total.

El género se diversificó en tres franjas: 'femenino'; 'masculino'; 'otro'. El resultado es: 'femenino': 60%; 'masculino': 38% y 'otro': 2%.

De estos últimos datos, se advierte que la mayoría de los docentes son mujeres; tienen más de 40 años y corresponden a una generación considerada *inmigrante tecnológica* (Prensky, 2001) para diferenciarlos de aquellos considerados *nativos* que nacieron en los primeros años de la década del 90.

Nuevas tecnologías y prácticas letradas digitales

En torno a la relación de los docentes con las nuevas tecnologías y la lectura y la escritura digitales se realizó una pregunta de respuesta múltiple alternativa con opción a respuesta abierta (corta). Las opciones propuestas a los docentes son: 'se siente un sujeto experimentante'; 'se siente un sujeto que busca apropiarse de las nuevas prácticas'; 'se siente un sujeto experimentado'; 'se siente un sujeto presionado por las circunstancias'; 'otras' y se pide al sujeto que indique qué frase justifica más apropiadamente su razón.

Prevalece en la población encuestada: 'Sujeto que busca apropiarse de las nuevas prácticas' con un 52% (128 sujetos); la mitad restante se distribuye en 'sujeto experimentado' 23% (56 sujetos); 'Sujeto experimentante' 18% (45 sujetos); 'sujeto presionado por las circunstancias' 6% (15 sujetos).

Figura 8. Relación con las nuevas tecnologías y la lectoescritura digital



Fuente: realización propia. UNLaM 2020

Justificaron su respuesta sólo el 88% de la población encuestada. La abstención comprende a todas las categorías y nuevamente, el 50% de estas recae en 'se siente un sujeto que busca apropiarse de las nuevas tecnologías'.

En el repertorio de razones del segmento más poblado 'se siente un sujeto que busca apropiarse de las nuevas prácticas', encontramos:

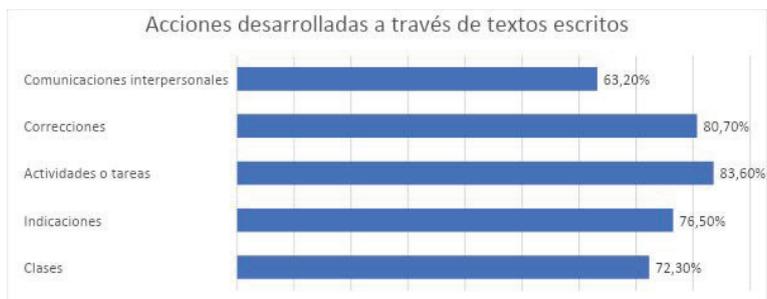
- *interpretaciones de la esfera personal*: 'porque son necesarias para mi práctica'; 'porque deseo mejorar y hacer más efectivas las nuevas prácticas'; 'porque me parece muy importante poder incorporarme y adaptarme a los cambios permanentes'; 'Porque si no lo hago me quedo afuera del sistema'; 'Trato de superarme para adaptarme a la nueva situación'.
- *contextuales*: 'hay que adaptarse a los tiempos de aislamiento obligatorio'; 'porque es necesario para estar en sintonía con lo nuevo'; 'porque es una forma de incluirme

- en el lazo social que es cambiante'; 'La cuarentena hizo que fuera necesario manejar herramientas digitales';
- *específicas en cuanto a las TIC*: 'porque surgen nuevas prácticas digitales de manera constante'; 'siempre me parecieron una herramienta que suma y no la estábamos utilizando en su totalidad'; 'Encuentro algunos beneficios en las nuevas tecnologías en estas circunstancias de aislamiento y otras que pueden seguir usándose en condiciones normales.'; 'porque utilizo la escritura digital más frecuentemente que la manual. En ese marco cuando aparecen nuevas herramientas, trato de incorporarlas';
 - *de impronta didáctica*: 'Estoy buscando mejorar mi manejo en el área digital de manera que los alumnos obtengan la mejor experiencia de aprendizaje posible. De la misma manera que busco alcanzarlo personalmente'; 'Las considero necesarias para interactuar con los alumnos'; 'Porque esta situación no fue previamente planificada. Adecuándome a las plataformas que ofrece la Universidad. Hice y hago todo lo que está a mi alcance para ofrecer la mayor cantidad de herramientas posibles para adecuar la educación a los medios digitales'; 'Porque las nuevas herramientas y dispositivos informáticos y del manejo de la tecnología de la información permiten llevar adelante nuestras tareas de una forma más rápida y eficiente, como así también poder interactuar en el mundo de hoy'; 'En momentos de crisis es una buena oportunidad aprender nuevas metodologías de enseñanza'; 'Porque las nuevas herramientas y dispositivos informáticos y del manejo de la tecnología de la información permiten llevar adelante nuestras tareas de una forma más rápida y eficiente, como así también poder interactuar en el mundo de hoy'.

En relación con la pervivencia de la cultura letrada en las actividades de los docentes en tiempo de pandemia: dictar clases, presentar contenidos y actividades, corregir, dar indicaciones,

comunicarse con los estudiantes se solicitó a los docentes que estimaran en una escala del 1 al 100%, el porcentaje de cada una de estas acciones realizadas a través de textos escritos. Con el porcentaje más elevado se destacó, las actividades o tareas solicitadas a los estudiantes que fueron solicitadas en un 83,60% por escrito, le siguieron las correcciones con el 80,70% e indicaciones de distinto tipo con el 76,50%. Aunque en grado menor, la escritura también fue utilizada mayoritariamente en el desarrollo de las clases y en las comunicaciones con los estudiantes.

Figura 9. Utilización de textos escritos



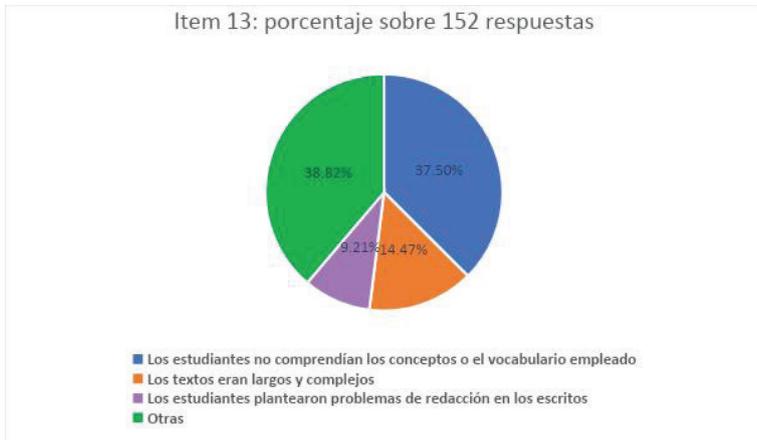
Fuente: realización propia. UNLaM 2020

La Figura 9 muestra que las acciones escritas, en general, superan la media de medición. Es decir que el texto escrito, en la modalidad virtual, tiene una impronta relevante y presenta dos variantes. Obtiene mayor valoración en las acciones estáticas y/o formales: “tareas”, “correcciones” e “indicaciones”. En las “clases”, categoría dinámica, desciende a 72,30%. En la modalidad virtual, el docente cuenta con otras herramientas que semejan el vínculo presencial y que son preferidas por los estudiantes, pero también por los profesores. Las “comunicaciones interpersonales”, categoría que raya con la cotidianidad, baja al rango del 63,20%. De los datos se infiere que la escritura

ha sido utilizada, con las variables precisadas entre el 63 y el 80% de los casos.

En relación con las comunicaciones escritas en general los docentes indicaron que para facilitar la comprensión en un 63% debieron reformular o explicar sus escritos con otro tipo de archivo (audio o video). Entre las razones, un 37,50% justifica las reformulaciones realizadas aduciendo que “los estudiantes no comprendían los conceptos o el vocabulario empleado”; un 14,47%, que “los textos eran largos y complejos”; un 9,21%, que “los estudiantes plantearon problemas de redacción en los escritos”; un 38,82% que representan la mayoría, responde: “otras”.

Figura 10. Reescritura de materiales didácticos



Fuente: realización propia. UNLaM 2020.

La respuesta “otras” obedece mayoritariamente al problema de las ciencias duras que requerirían de la explicación oral de los textos para que puedan ser leídos y comprendidos; minoritariamente la respuesta guarda relación con el hecho de que algunos textos requerían mayor autonomía de los estudiantes y ofrecieron problemas.

Realizada una lectura por departamentos, se obtuvo que, en el Departamento de Salud, que tiene más unidades en la muestra, la respuesta más frecuente fue que “los estudiantes no comprendían los conceptos o el vocabulario empleado”; en menor medida que “los textos eran largos y complejos” y “los estudiantes no poseían la autonomía suficiente para poder comprender los escritos sin material adicional al inicio del curso”. El departamento de Ciencias Económicas coincide en señalar problemas de comprensión lectora a la vez que señalan la preocupación de “acompañar” los textos escritos con medios audiovisuales vía Teams. “siempre acompañe el texto o documento escrito con material audiovisual”, “fue un acompañamiento con explicaciones por Teams, envío de casos”, “Ampliar y mejorar la calidad de la información”.

Para el Departamento de Derecho y Ciencias Políticas, además de estas razones se destaca la ponderación positiva de la oralidad y, como sucede entre los docentes de Ciencias Económicas, se señala la necesidad de combinación de oralidad y escritura para resolver dudas y superar las dificultades de comprensión del escrito

En Humanidades y Ciencias Sociales. además de los problemas de comprensión y de falta de atractivo se advierte que “los estudiantes plantearon problemas de redacción en los escritos”.

Y para terminar, en Ingeniería y Arquitectura, los docentes refieren además cierta especificidad dada que desestima lo textual: “*las materias de Ing. son muy prácticas y necesitan otro tipo de representación*”.

En general, los docentes en un 69% reconocieron que los reclamos de los estudiantes eran justificados (Figura 11).

Figura 11. Valoración de los planteos de los estudiantes



Fuente: realización propia. UNLaM 2020

En la instancia de considerar la intervención de los docentes en la gestión de las prácticas letradas se preguntó a los docentes qué tipo de información compartían cuando solicita trabajos escritos a sus estudiantes: si presentaban explicaciones, requisitos y recomendaciones. Se trataba de una pregunta de opción múltiple, que permitió a los sujetos docentes encuestados seleccionar entre una o varias opciones de las trece (13) propuestas. Entre estas se incluía la opción de respuesta “otras” y un campo para introducir un comentario, al final de la lista de opciones. Las opciones que aparecían eran: “Doy indicaciones sobre cómo responder las preguntas”; “Explico cómo desarrollar el trabajo según el género solicitado”; “Recomiendo normativa de presentación”; “Señalo conceptos que no pueden faltar”; “Indico qué teorías deben incluir”; “Incluyo pautas de autoobservación de los trabajos a entregar”; “Comparto normativa de escritura”; “Sugiero aplicaciones de corrección ortográfica y estilística tipo Stylus. Com, LanguageToolplus.com, CorrectorOnline.es u otros”; “Sugiero aplicación de la RAE para revisión de textos”;

“Aconsejo consulta en el Centro de Lectura y Escritura (UNLAM); No doy indicaciones...” y “otras”. La totalidad de los docentes encuestados (246) respondieron la pregunta.

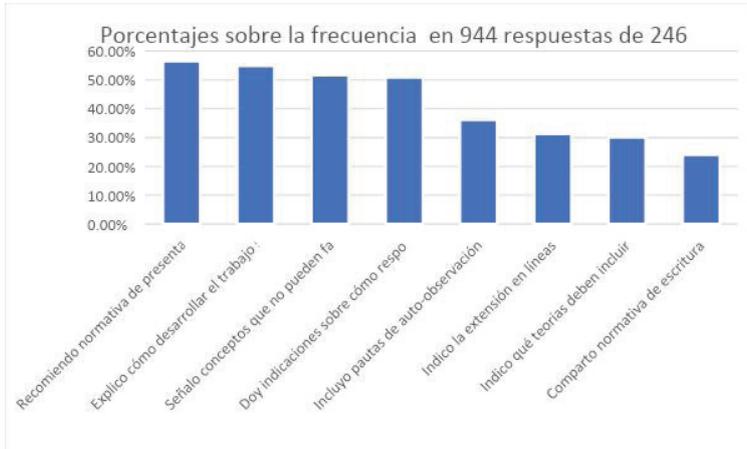
Como puede observarse en la Figura 12, un 56,50% de los docentes encuestados incluye con mayor frecuencia entre sus opciones la respuesta “Recomiendo normativa de presentación”; “Explico cómo desarrollar el trabajo según el género solicitado” aparece en un 54,88%; “Señalo conceptos que no pueden faltar”, en un 51,63%; “Doy indicaciones sobre cómo responder las preguntas”, en 50,81%; “Incluyo pautas de autoobservación de los trabajos a entregar”, en un 36,18%.

A su vez, “Indico la extensión de las líneas” (31,30%), “Indico qué teorías deben incluir” (30,08%) y “Comparto normativa de escritura” (23,98%) aparecen en menor cantidad, entre las respuestas dadas. La recurrencia menor está dada por “Aconsejo consulta en el Centro de Lectura y Escritura (UNLaM)” (8,13%) y “No doy indicaciones...” (8,13%); “Sugiero aplicaciones de corrección ortográfica y estilística...” un 7,72%); y el 4,88%: “Sugiero aplicación de la RAE para revisión de textos

Si se realiza un análisis por Departamento, los cuatro departamentos más destacados numéricamente dentro de la muestra coinciden en las cuatro opciones más elegidas.

Por tratarse de una pregunta de opción múltiple, que permitía a los sujetos docentes encuestados seleccionar entre una o varias opciones y combinar sus apreciaciones, se realizó una selección para mostrar que la mayor proporción se dio en la combinación de “Recomiendo normativa de presentación”, “Explico cómo desarrollar el trabajo según el género solicitado”, “Señalo conceptos que no pueden faltar” y “Doy indicaciones sobre cómo responder las preguntas”.

Figura 12



Fuente: realización propia. UNLaM 2020

a importancia dada a las cuestiones de presentación, género y desarrollo conceptual en los trabajos que se solicitan, visibiliza cómo quedan relegadas en las intervenciones aquellas indicaciones vinculadas al trabajo metacognitivo que incidiría en la constitución de un lector y escritor autónomo. Por otra parte, aproximadamente el 6% de los docentes (Ciencias de la Salud, Económicas, Derecho e Ingeniería) coincidió en seleccionar la opción “No doy indicaciones, dejo al estudiante en libertad”, opción que desestima totalmente la incidencia pedagógica en la cultura letrada de su disciplina.

En cuanto a las intervenciones sobre los trabajos escritos, el 73% manifestó haber corregido problemas de comprensión y escritura, y el 27% no corrigió. La mayoría de los docentes que decidió intervenir sobre esos procesos son de Humanidades y Ciencias Sociales. Entre las únicas 54 justificaciones que los docentes presentaron, dominan las justificaciones que explican por qué no se hicieron observaciones de comprensión y producción de textos, y la mayoría son de Ciencias Tecnológicas,

Ciencias Exactas, Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas. Entre las razones, se aduce el hecho de que “en esas disciplinas no se solicitan escritos, solo trabajos prácticos que, en la cursada correspondiente al ASPO estuvieron basados en formularios y en sistemas de selección múltiple que hacen innecesarias las observaciones. Por otra parte, tal como testimonian las justificaciones “los estudiantes tuvieron un gran acompañamiento y no presentaron problemas de ese tipo (aunque en el aula tengan algunos problemas de ortografía)”. Solo un profesor alegó falta de tiempo para intervenir en estas disciplinas y otro expresó que solo corrige cuando el trabajo es incomprensible. La siguiente figura exhibe los datos con mayor claridad y agrega otras consideraciones.

Figura 13. Justificaciones docentes



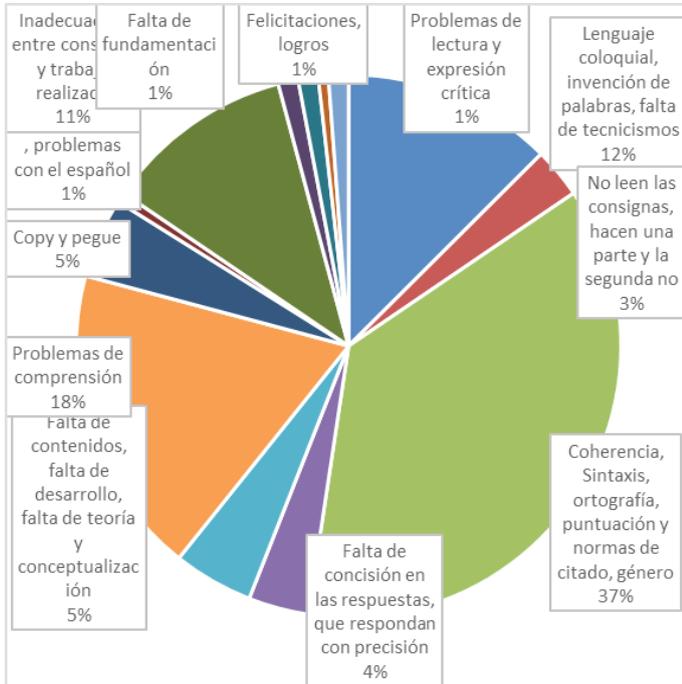
Fuente: realización propia. UNLaM 2020

Entre las razones que justifican las observaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, se advierte la consideración de la formación académica en el discurso de la disciplina que necesariamente incluye otros aspectos que no son solamente atinentes al desarrollo de los contenidos.

Entre los problemas más generales que presentaban los textos escritos realizados en los entornos virtuales se relevaron en orden de importancia los siguientes: los textos no respondían a la consigna dada, los escritos se iban de tema y no abordaban en profundidad el tema planteado; los textos presentaban problemas de distinta índole que dificultaban la lectura; los textos producidos no eran originales y los textos no parecían escritos por los estudiantes.

Al describir el tipo de intervenciones concretas realizadas en los trabajos de los estudiantes, en primer lugar, los docentes señalaron observaciones sobre la cohesión y la coherencia de los escritos, y se mencionaron allí problemas en el ordenamiento y relación de las ideas, problemas de sintaxis, puntuación, ortografía y normativa de citación. En segundo lugar, problemas de comprensión lectora no solo de los textos sino de las consignas, responsables de que en muchos casos las producciones no se adecuaban al trabajo solicitado. En tercer lugar, destacaron el uso coloquial del lenguaje y la falta de la terminología propia de la disciplina. En el cuadro que sigue, presentamos porcentajes y otros ítems observados.

Figura 14. Tipo de observaciones realizadas en la lectura y escritura



Fuente: realización propia. UNLaM 2020

El análisis por Departamentos mostró que los problemas generales son compartidos y que aquellos dominantes se reiteran. En esta instancia de la indagación se volvió considerable el hecho de que, en Ciencias Biológicas, Ciencias Económicas y Ciencias Tecnológicas se señale que no hay problemas cuando las intervenciones particulares estarían señalando contradicciones tanto en la comprensión lectora en el nivel macro y micro como en la textualización y la utilización del registro académico. En

Ciencias Sociales se comparten las preocupaciones, pero aparecen más subrayadas la dificultad con la norma ortográfica, la expresión crítica, y la afirmación de que los textos no parecen escritos por los estudiantes o no parecen originales. En Ciencias Jurídicas, entre otros problemas recurrentes, aparecen mencionados el dominio de las referencias bibliográficas y la falta de fuentes científicas en los trabajos.

En las intervenciones de los escritos, los docentes se manejaron casi proporcionalmente, en primera y segunda instancia, tanto con comentarios de Word como con comentarios personalizados por emails. En tercera instancia, los docentes prefirieron hacer devoluciones generales por la misma vía. En cuarto lugar, aparecen las videoconferencias. Entre “otras estrategias” aparecen los foros y los wasaps como recurso de corrección.

Un 50% de los docentes señaló el deseo de haber contado con ayuda para solucionar los problemas de lectura y escritura. Y un 21% manifestó haber contado con tutores para mejorar la dinámica y el trabajo de los estudiantes en los foros.

En cuanto a la evaluación docente respecto de si la experiencia vivida había modificado en algo su relación con las tecnologías y los nuevos modos de leer y escribir. Los datos relevados en esta pregunta abierta permitieron recolectar algunos aspectos positivos y negativos de la experiencia en entornos virtuales en el ASPO 2020.

Entre los aspectos positivos, un 49 % de los docentes encuestados, reconoció una modificación en el vínculo con la tecnología (el 25% no vio modificación y el porcentaje restante no se manifestó al respecto). En número reducido, los participantes reconocieron en las guías de lectura y el uso de “narrativas transmedia” una estrategia y recurso interesante para la producción escrita en colaboración. En igual número destacaron la posibilidad de realizar trabajo colaborativo en línea. Por lo demás, los docentes comenzaron a valorar los libros digitales para uso personal y un docente expresó que la experiencia lo vinculó con la lectura de “obras originales en pantalla”.

Entre los aspectos negativos, el trabajo en línea hizo que los docentes no controlaran suficientemente el contenido y las formas en sus escritos. En ese sentido algunos docentes observaron la escritura docente como un tema pendiente de perfeccionamiento. Otros interpellaron a la universidad como responsable de observar las competencias escritas de los docentes.

Entre los recursos que ya no podrán abandonar, los docentes valoraron como herramientas complementarias la videoconferencia y el uso de los foros como creadores y reforzadores del lazo entre estudiantes y docentes. Es decir, las perciben como un espacio áulico que se asemeja al espacio físico. En menor medida destacaron la importancia de los siguientes recursos: grabaciones de audio, *Power Point*, procesadores y editores de texto, sistemas de comunicación (chat, email y wasap), formularios, *Google Drive* y *One Drive* (como alojamiento de archivos digitales).

En orden de importancia, a partir de la experiencia, el 32% de los docentes se inclinó por manifestar la necesidad de cambiar la educación. Bastante más abajo en la cuantificación numérica, el 20% decidió rescatar el valor de las clases presenciales más allá de los aspectos positivos del uso de los recursos tecnológicos y la educación a distancia.

El 15% de los comentarios reconoció que esta experiencia educativa sirvió para terminar de revelar los problemas del estudiantado.

Entre las representaciones dominantes en torno a la necesidad de un cambio en educación, se advierte el deseo de incorporar herramientas que “pertenecen al mundo de los jóvenes” y que “llegaron para quedarse”, en palabras de los docentes. El cambio consistiría también en generar contenidos digitales atractivos con formatos más dinámicos, en incorporar recursos que la universidad no usa como las páginas de HTML, los canales de YouTube, e pub y podcasts. Por otra parte, los encuestados enfatizan la necesidad de contar con conectividad para docentes y estudiantes y de capacitación para ambos. Interesa destacar que,

aunque débil, se observa la idea de que la capacitación debe darse ya en la escuela primaria, y continuarse en la escuela media.

En relación con las clases, existe la fuerte representación de que los entornos virtuales son complementos de la labor docente en el aula, entre otros aspectos, porque la comunicación verbal y paraverbal *in praesentia* real (por oposición a la virtual) es fundamental para la tarea pedagógica.

Entre los problemas del estudiantado que la teleeducación reafirmó se encuentran: la falta de atención, de lectura, de comprensión lectora; las dificultades para escribir sin hacer copiado y pegado; y la carencia de autonomía de los estudiantes. Los docentes manifiestan también que los estudiantes desconocen los géneros académicos, el lenguaje formal y el disciplinar. Según los docentes, los estudiantes no pueden hacer lecturas críticas y un docente aseguró que necesitan leer ficción para trabajar valores, porque los intercambios en los foros los muestran, en algunos casos, como intolerantes. Este último concepto se opone a la visión de los también pocos docentes que destacaron a los jóvenes como su apoyo cotidiano durante el ASPO (4).

A su vez, se observa una polarización respecto de las representaciones que se tienen de los conocimientos tecnológicos de los estudiantes. Mientras, por un lado, no pocos docentes plantean que entre los estudiantes impera el “fetichismo del papel” por el hecho de que estos no cambiaron sus modos de leer y escribir, y enviaron a imprimir sus materiales para seguir leyendo como antes; por el otro, un gran número de docentes considera que las tecnologías son el “reino de los jóvenes” y que ellos las dominan más que los docentes.

Entre los aspectos negativos de los entornos virtuales y los recursos digitales se señalaron nuevamente el desconocimiento que tienen los y las estudiantes de los recursos utilizados: “no saben manejarse en los foros ni siquiera entienden el concepto de sincrónico/asincrónico”; y la falta de adecuación de estos entornos a las necesidades de las ciencias duras. En cuanto a las condiciones laborales de la docencia, los encuestados entienden

que la teleeducación atenta contra la vida privada, requiere más tiempo y dedicación y, en función de ello, reclaman la formación de hábitos saludables y el respeto por el espacio privado. En relación con el tema que nos interesa, el de las prácticas letradas digitales, solo un docente señaló que la lectura en papel es irremplazable.

Entre los aspectos positivos de la educación virtual también surgen algunas concepciones contradictorias, pero válidas. Mientras para algunos encuestados la educación digital mostró las grandes dificultades de los estudiantes durante la lectura y escritura de textos académicos; otros docentes señalaron que los estudiantes leyeron y escribieron más, que lo hicieron mejor y que incluso ellos, como docentes, pudieron acompañar esos procesos y corregir mejor. Entre las cualidades de la enseñanza virtual, un buen número de docentes destacaron las ventajas que este tipo de enseñanza tiene para los estudiantes porque permiten el manejo del tiempo en el desarrollo del proceso de aprendizaje y evitar una de las dificultades de la mayoría de los estudiantes: la movilización hacia la Universidad. Desde otro punto de vista, la obligación de manejarse a distancia obligó a mejorar la comunicación docente.

En el relevamiento y análisis realizado hasta aquí podemos observar una serie de afirmaciones heterogéneas y contradictorias. No obstante, las une fuertemente el reconocimiento de que las clases presenciales son irremplazables y los entornos virtuales son complementarios. También el principio de que la educación debe cambiar para incluir estos nuevos modos, o “no tan nuevos”, modos de leer y escribir, como sugirieron algunos profesores nativos del mundo tecnológico. El cambio facilitará sensiblemente la enseñanza y la vida universitaria.

Si observamos los datos obtenidos desde una perspectiva disciplinar, algunas de las contradicciones mencionadas se vuelven más comprensibles y significativas. En Ciencias Biológicas, reunimos 24 afirmaciones con respecto a los entornos virtuales, recursos digitales y los aspectos destacados anteriormente.

Incluimos a modo de ejemplo un listado que ilustra los tópicos temáticos y el grado de preocupación en este ítem de expresión libre:

1. El uso de cámaras en las videoconferencias es negativo para los estudiantes
2. La teleeducación y las plataformas generan autonomía
3. Es necesario un cambio en educación
4. **Las clases a distancia y las computadoras atentan contra la salud +**
5. Las clases a distancia agravan las dificultades existentes en la enseñanza
6. Agravan los problemas de los estudiantes: dispersión, falta de lectura, de comprensión, falta de dedicación.
7. Los recursos tecnológicos son esenciales para la lectura y la escritura
8. Los laboratorios son irremplazables
9. El contexto de pandemia no ayuda al aprendizaje
10. El trabajo a distancia y la intercomunicación facilita el copiado y pegado
11. La lectura y la corrección en papel es mejor
12. Este tipo de educación requiere de estudiantes autónomos
13. Son necesarios espacios para trabajar la escritura
14. Los nuevos modos de leer y escribir hacen más visibles los problemas de los estudiantes en esas prácticas
15. **Las nuevas tecnologías llegaron para quedarse +**
16. Los jóvenes desconocen el uso de las tecnologías
17. Habría que trabajar dando mayor flexibilidad
18. Faltan recursos tecnológicos para estudiantes y docentes
19. **Las clases presenciales son irremplazables +**
20. Se necesita más tiempo para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje
21. Los entornos virtuales y los recursos tecnológicos sirven como complementos de las clases presenciales

22. Se necesita mejorar la conectividad+

23. Falta capacitación +

24. Las nuevas tecnologías corresponden al mundo de los jóvenes estudiantes

Los temas más preocupantes son los que aparecen en negritas. Entre los tópicos más generales solo seis atañen a la lectura y la escritura (subrayados).

En estas afirmaciones se advierten expresiones de reconocimiento o de resignación, como las que afirman que: “los recursos tecnológicos adoptados durante la pandemia *llegaron* para quedarse” y “son un complemento de la educación que requiere de capacitación”. En segundo lugar, observamos la representación de que “este tipo de trabajo a distancia atenta contra la salud”. La expresión “utilidad” no aparece espontáneamente en las expresiones. Sostienen que los problemas de los estudiantes, en general y en particular, con respecto a la lectura y la escritura no son las preocupaciones mayores. Se mencionan los problemas de lectura y comprensión como problemas viejos, del copiado y pegado, y se destacan la importancia del libro de papel y la necesidad de espacios para la escritura y de los recursos tecnológicos para la lectura y la escritura. No niegan el papel de la cultura escrita.

En Ciencias Sociales, se agregaron nuevos argumentos a los ya mencionados a favor y en contra de la experiencia, y si bien se destacó más enfáticamente que en otros grupos la representación positiva de que las clases presenciales son irremplazables, en segundo lugar, aparecen como importantes las expresiones relacionadas con la utilidad y los cambios positivos producidos en la lectura y la escritura: los alumnos leyeron más y se hizo un mejor seguimiento de la lectura. Aparece aquí un polo positivo y negativo interesante. Esta diferencia podría estar relacionada con la dificultad de trabajar la lectura y escritura en el aula física y con el hecho de que en esta instancia los docentes debieron recurrir a la escritura y la lectura de textos en forma casi obli-

gada. Un tercer aspecto que sobresale es el perjuicio producido en la vida del docente.

En Ciencias Económicas, en cambio se destacan la utilidad de los recursos y de la experiencia vivida. Se mitigan los problemas surgidos en el proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo que tienen que ver con recurrentes problemas del estudiantado (concentración, problemas de comprensión lectora y la falta de lectura) y señalan la necesidad de contar con mayores recursos: computadoras, celulares, tableta. El tema de la escritura no parece ser un gran problema para este grupo docente, aunque soliciten mayores espacios para el mejoramiento de las prácticas.

Sucede lo mismo con los profesores de Ciencias Jurídicas y Ciencias Tecnológicas, quienes también se concentran en pocos tópicos. Los profesores de Ciencias Jurídicas (uno de los dos sectores que participó poco en la encuesta), limitaron los tópicos de interés a 4. Entre sus afirmaciones sobresale nuevamente la idea de que las clases presenciales son irremplazables. Coinciden en señalar que mejoró la lectura y la escritura y el seguimiento realizado a las producciones de los estudiantes. Ubicaron la preocupación en el ámbito de los problemas habituales. En algún caso se mencionó que los foros no pueden ser escritos por los problemas de comprensión que generan.

En Ciencias Tecnológicas, los profesores destacan que la experiencia ha mostrado la necesidad de un cambio en educación, aun cuando reconocen también las virtudes de la presencialidad. También señalan el hecho de que en este espacio los recursos tecnológicos se utilizan habitualmente. La lectura y la escritura casi no aparecen como tema para estos docentes y también ubican sus prácticas como parte de los problemas clásicos. Incluso afirman que son prácticas en decadencia.

Los profesores de Ciencias Exactas, que fueron los que menos participaron de la encuesta, sostuvieron que el sondeo no servía para evaluar las prácticas de su disciplina y los de las ciencias duras, ya que en este ámbito necesitan manejarse con Figuras, tablas y editores de cálculos. Para ellos el foco de

interés se redujo notablemente a los problemas de conectividad y al reconocimiento de que los recursos tecnológicos son un complemento.

Si confrontamos lo manifestado por los docentes de las distintas disciplinas, puede establecerse un rango de preocupaciones en torno a las prácticas letradas.

En los docentes de Ciencias Biológicas, los tópicos de interés que pueden vincularse con la percepción que tuvieron de las prácticas de lectura y escritura durante el ASPO, fueron seis. En Ciencias Económicas, Ciencias Sociales y Jurídicas, el tema aparece en los docentes con la misma frecuencia, pero en disciplinas más vinculadas a la lectura y a la escritura como Ciencias Sociales., los docentes hacen hincapié en el problema intelectual y crítico de la copia, la reproducción acrítica y la corrección de las producciones. Los docentes de Economía, como afirman en otros sectores de la encuesta, manifiestan que la lectura y la escritura no representan un problema para ellos, porque se manejan con otro tipo de comunicaciones. Los docentes de Ciencias Jurídicas hacen más hincapié en la lectura de los alumnos que en su escritura; manifiestan que no tienen mayores problemas, porque realizan buenos acompañamientos, aunque algunas intervenciones no coinciden en la apreciación general. Las prácticas letradas van desapareciendo como tema en Ciencias Tecnológicas y en Ciencias Exactas, porque como en Ciencias Económicas, las prácticas suelen no estar atravesadas por la lectura y la escritura.

De lo expresado se observa que, a mayores tópicos de preocupación, corresponde una mirada más negativa de la experiencia y a la inversa. Cuanta menos preocupación por las prácticas letradas, se observa una valoración positiva de los recursos tecnológicos y el cambio en educación. En la valoración negativa, sobresalen los docentes de Ciencias Biológicas que incluso mencionan la necesidad de capacitación y problemas de salud. En las valoraciones positivas se destacan Ciencias Económicas, Tecnológicas y Jurídicas que sostienen su utilidad, proponen

mejorar la conectividad, el mejoramiento de los contenidos digitales para que sean más atractivos y el incremento de los recursos tecnológicos.

Tabla 1. Valoraciones de la experiencia en entornos virtuales

VALOR POSITIVO	VALOR + Y -	VALOR NEGATIVO
CC. Económicas CC. Tecnológicas CC. Jurídicas CC. Exactas	CC. Sociales	CC. Biológicas

Fuente: realización propia. UNLaM 2020

Conclusiones sobre la experiencia de los docentes

Según lo expuesto hasta aquí, la investigación realizada ha logrado reunir datos de una población heterogénea que incluye profesores de distintas disciplinas y se observó que los profesores de Ciencias Sociales aparecen articulando en los distintos departamentos. Aunque el número de participantes se reduce en Ciencias Exactas y Ciencias Jurídicas, notamos entre ellos cierta regularidad que nos ayuda a inferir cierta representatividad en los datos obtenidos.

Hemos descripto los recursos tecnológicos más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: videoconferencia, foros de consulta e intercambio en MIEL. Y la dominancia del escrito para las actividades más formales de la enseñanza en cualquier tipo de formato (*Word*, *Pdf*, *Ppt*). En la instancia de corrección, el recurso más utilizado fue el comentario de *Word* o el comentario escrito vía mail. Pocos usaron la oralidad para intervenir en los trabajos prácticos. Es decir que se ha utilizado lo más clásico de la pedagogía emergente. Tampoco se utilizan los recursos en línea para la revisión y corrección de la escritura.

Se observa también que aun cuando las clases presenciales son las preferidas, la escritura sigue siendo ponderada favorablemente como recurso epistémico en más de un 60% de los participantes para el desarrollo de contenidos y actividades de evaluación. Respecto de los valores asignados a las prácticas letradas en los distintos departamentos, podemos considerar que al menos en la Universidad de La Matanza existen distintas percepciones con respecto a la importancia de leer, escuchar y escribir.

Mientras las disciplinas menos discursivas, aquellas que utilizan un lenguaje más simbólico (asociadas a las Ciencias Exactas, Ciencias Tecnológicas, Ciencias Económicas), ven con rasgos positivos la experiencia en entornos virtuales y ponderan la oralidad más que la escritura, las más textuales y menos simbólicas (las vinculadas con Humanidades y Ciencias Sociales) -que también estiman positivamente la presencialidad- reconocieron en esta instancia el valor de las prácticas letradas digitales, que permiten un mayor seguimiento de los problemas y producciones de los estudiantes, tarea que reconocen se les dificulta en las cursadas regulares cuando la lectura y escritura aparentemente pasan a segundo plano en la dinámica de la interacción cara a cara.

En Ciencias Biológicas, cuyos docentes también sostienen la importancia de la oralidad en la clase presencial y del trabajo de laboratorio, las nuevas tecnologías son consideradas una oportunidad para una población que es ampliamente diversa y necesita reforzar sus competencias. De lo observado, se infiere también que las prácticas letradas se han visto revitalizadas en los entornos virtuales y que estos no atentan contra ellas, sino que las estimulan.

No es un dato menor que las disciplinas que menos registran preocupación por los temas de la lectura y la escritura señalen esos problemas como viejos, parezcan no afectados por los mismos y coincidan en determinadas afirmaciones: no hacer observaciones, dejar en libertad a los estudiantes, hacer traba-

jos prácticos que no incluyen desarrollos escritos, presentarles trabajos muy bien guiados tanto para la ejecución como la presentación de los mismos, y no obstante reconocer problemas de vocabulario, textura, concisión (y otras veces desarrollo) en la resolución de las consignas. Lo observado nos lleva a afirmar que la construcción de lectores y escritores autónomos no parece jerarquizada como objetivo en las disciplinas, excepto en aquellas de Ciencias Sociales, cuyos profesores reconocen que la teleeducación les permitió dedicarse más a la incentivación y acompañamiento de estas construcciones.

Igualmente, y en general, son pocos los docentes interesados en el desarrollo de actividades metacognitivas que permitan a los estudiantes controlar su aprendizaje, monitorear su lectura y escritura y desarrollar sus competencias letradas. Entre las instrucciones que reciben los estudiantes sobresalen las restricciones de presentación, género discursivo y obligaciones teóricas, es decir, las instrucciones correspondientes a las actividades previas al desarrollo de la tarea; solo en un 27 % de la población afirma dar pautas de autoobservación.

Por otra parte, y esto es un gran mérito en nuestra comunidad docente, mientras lo negativo parece ubicarse en el mundo del trabajo, lo positivo de la experiencia parece centrarse en la optimización de los recursos didácticos y en el facilitamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, más allá de las dificultades. Otro mérito de esta nuestra comunidad es el hecho de que sus docentes se reconozcan mayoritariamente como sujetos que desean apropiarse de las prácticas emergentes y de las técnicas que sienten los vinculan al mundo de sus estudiantes. Vemos ahí la entera vocación de acercarse al otro y estrechar lazos que mejoren el proceso pedagógico, aunque falten los recursos y capacitación para hacerlo plenamente.

Finalmente, los textos escritos (impresos y digitales) siguen teniendo entre los docentes gran importancia y son la opción privilegiada en aquellas instancias más estáticas que requieren de lectura y relectura, como lo son la presentación de materiales

bibliográficos, actividades y las correcciones de trabajos prácticos que requieren concentración y atención. De hecho, en menor medida, en el caso de las ciencias duras, cuando los docentes observaron la necesidad de reformular sus propios materiales, *reescribieron* sus escritos y pocos acudieron a recursos sonoros o audiovisuales.

De lo investigado, entendemos que la toma de conciencia de la importancia de la construcción de lectores y escritores académicos autónomos es todavía una tarea pendiente. Es interesante pensar que, dado que los profesores de Ciencias Sociales están presentes en todas las carreras, disponemos en la UNLaM de una población docente que podría ayudar en esta sensible misión a futuro y en la difusión del valor de estos objetivos en el resto de las disciplinas.

5. CONCLUSIONES GENERALES

La investigación realizada sobre la lectura y la escritura en la Universidad en tiempos del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio ha logrado cumplir los objetivos que se propuso. En sus aspectos más generales, la investigación, por un lado, ha logrado reconocer la persistencia e importancia de las prácticas letradas en los procesos de enseñanza aprendizaje aún en entornos virtuales. Ratifica además las afirmaciones de especialistas como Cassany y García Canclini en cuanto a las exigencias que los nuevos modos de enseñar y aprender imponen a docentes y estudiantes en el nivel de las acciones y las actitudes. Por el otro, ha conseguido relevar las repercusiones positivas y negativas de la experiencia.

Dejamos para el final de este informe la puesta en relación de los datos obtenidos en ambas líneas de investigación. Este cruzamiento de información, aunque sugiere más interrogantes que respuestas, resulta sumamente interesante y entendemos no puede ser obviado.

En primer término, llama la atención que, en relación con **las tecnologías**, los estudiantes, considerados cuasi “sujetos tecnológicos” por los docentes, manifiesten incomodidad en el uso de las nuevas tecnologías y en las prácticas de lectura y escritura en pantalla. El sentido común nos llevó a considerar que la dificultad debería haber sido más preponderante entre los docentes y fue exactamente al revés. Los docentes rompieron con esa representación que los concibe alejados de las tecnologías y mostraron deseos de apropiación de esos recursos que ellos mismos, en la mayoría de los casos, reconocen ajenos. Los datos muestran que mientras los estudiantes se sintieron presionados

por las circunstancias en primer lugar, este descriptor aparece último entre los docentes.

En segundo término, es de destacar que tanto docentes como estudiantes estiman la dimensión personal de la enseñanza y la dinámica de la clase. La experiencia parece haber resignificado el vínculo necesario entre docente-estudiante, aun cuando es sabido que muchas veces en el aula, muchos estudiantes “parecen estar en otra cosa”, incluso lejos de sus compañeros, en su propio mundo. Esta necesidad estaría señalando una concepción aurática o fática de la enseñanza: estar cerca del docente o en su presencia y contacto contribuye al aprendizaje más allá de las acciones que estudiantes y docentes desplieguen. Por otra parte, pero en relación con esta dimensión revalorizada, llama la atención que mientras que los docentes manifiestan la voluntad de propiciar una mejor enseñanza, los estudiantes manifiesten no acudir al docente cuando tienen dudas y prefieren hacer consultas en internet con otros sujetos que puedan aportarles alguna información. Así, mientras el alumno estima estar en contacto físico con el docente para aprender, luego se distancia ubicando al docente en el lugar del evaluador y no como partícipe en el proceso de enseñanza aprendizaje. En otros términos, sigue siendo débil la idea de la educación como proceso.

La teleeducación obligó al diálogo entre pares, difícil muchas veces en la instancia presencial por distintas razones: incompatibilidad horaria, distancia geográfica entre los participantes y revalorizó la enseñanza y la experiencia del trabajo colaborativo. A la hora de leer y de resolver problemas de comprensión, la web y las redes creadas entre compañeros son los lugares dónde resolver las inquietudes. También en el caso de los problemas de escritura.

En tercer término y en relación con los **recursos vinculados a la comunicación**, mientras los docentes continúan valorando en más la comunicación por mail, los estudiantes han decretado el wasap como el recurso más económico y eficaz sobre todo para el trabajo colaborativo (66%).

En cuarto término, los problemas de **comprensión lectora** también muestran diferencias. Mientras para los estudiantes las dificultades parecen estar centradas en los textos, específicamente en su extensión, para los docentes, en cambio, los problemas son de los estudiantes y se centran en su dificultad de relacionar ideas, de allí que le dediquen muchos esfuerzos a ese tema. Los docentes no ven problemas en la textualidad, ni siquiera en la de los géneros discursivos.

En relación con la **escritura**, se puede observar que mientras los docentes dedican tiempo a la planificación de los trabajos prácticos, a la organización de las ideas y los requisitos teóricos, los estudiantes escriben y corrigen al mismo tiempo sin observar las indicaciones que advierten de la necesidad de dejar decantar los escritos para su revisión. Este hecho junto con las advertidas preocupaciones de los estudiantes por la extensión y atractivo de los textos vuelve evidente que mientras los docentes se enfocan en lo conceptual, mayoritariamente los estudiantes ven en los trabajos atravesados por la lectura y escritura solo el carácter utilitario: sirven para aprobar. El carácter epistémico de las prácticas se pierde en la urgencia y la necesidad de aprobar.

Otro dato que despierta la atención con respecto a los escritos es que, a pesar de las instrucciones docentes referidas a la planificación del escrito, la mayoría de los estudiantes a la hora de iniciar un escrito no sabe por dónde comenzar ni cómo seguir un texto. La afirmación entra en conflicto también con aquella que sostiene que los estudiantes buscan información y se atienen a la consigna como plan de escritura, operaciones propias de la planificación de un escrito. Todas estas contradicciones parecen señalar que todo el trabajo docente es insuficiente o no sería el pertinente. Es de destacar que mientras son los docentes de Ciencias Sociales los que parecen preocuparse por esta planificación, son los estudiantes de Ingeniería y Ciencias Económicas los más respetuosos del plan textual y tal vez los más ordenados.

Observamos también que la construcción del sujeto lector no parece ser una preocupación académica a largo plazo, la preocu-

pación es puntual y a excepción de lo que acontece en Ciencias Sociales, es absolutamente coyuntural. Menos aún importa la construcción del sujeto escritor. Ambas aplican recién en la resolución de un trabajo y oportunamente en la presentación de un trabajo final de carrera. Inferimos de lo observado que las prácticas de escritura no parecen ser acciones constitutivas del sujeto universitario en las carreras no tan discursivas, si es que puede concebirse la existencia de espacios académicos que puedan desarrollarse totalmente por fuera del lenguaje verbal.

Entendemos que esta desaprensión de los procesos de construcción del sujeto universitario como sujeto lector y productor tal vez pueda vincularse a dos de las demandas registradas: la demanda de un léxico especializado o de un registro acorde a las comunicaciones académicas por parte de los docentes de las ciencias duras; y el reclamo tanto de concisión, en los trabajos prácticos que suelen “irse por las ramas”, como de desarrollo en el caso en que se lo solicita. No es para desestimar que estos reclamos evidencian problemas relativos a los géneros discursivos y a la planificación de la respuesta, temas vinculados a la lectura y a la escritura de los textos, incluso en las disciplinas prácticas.

Desde otra perspectiva, es claro que, hasta la ASPO, ni el atractivo de los textos ni la extensión de los materiales bibliográficos fueron variables de preocupación docente. Sin embargo, las horas destinadas al trabajo frente a las pantallas, se convirtió en un común denominador entre docentes y estudiantes.

De todo lo expuesto, concluimos que la apropiación de las prácticas letradas es muy desigual en el interior de las carreras y disciplinas. Nos preguntamos si esta realidad es pertinente o debe ser una variable de análisis para obtener mejores índices de calidad entre los egresados. Reconocemos por supuesto que las denominadas “nuevas herramientas” y “nuevos modos de leer y escribir” constituyen todo un desafío que no solo obliga a las disciplinas a pensar la traslación de una pedagogía tradicional a otra denominada emergente, sobre todo en las disciplinas más discursivas, sino también a “hacer cosas nuevas” para poder

impartir y generar conocimientos. Pero a fuerza de ser sinceras, todavía sigue siendo necesaria la capacitación en alfabetización académica al interior de las distintas disciplinas.

En casi todas estas comunidades o *tribus* académicas, el desafío incluye también la aceptación de la idea de que los docentes son parte comprometida y crucial en los procesos de construcción de sujetos lectores y productores de carácter especializado. Las actividades de metacognición implicadas en estos procesos son todavía una tarea pendiente. Sin duda, en todos los casos se impone la necesidad de una alfabetización digital académica que permita entender a la lectura y la escritura como procesos, y considerar el lenguaje no solo como instrumento de comunicación sino como práctica esencial en la producción de subjetividades e identidades sociales.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Albarelo, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bidiña, A.; Zerillo, A. (2010) La lectura y la escritura en el ingreso: lo que dicen los alumnos, lo que dicen los docentes. Miradas que se entrecruzan, miradas que se esquivan. Argentina. Buenos Aires. 2010. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Universidad Nacional de Río Cuarto Subsede de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Facultad de Ciencias Humanas Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y la Escritura.
- Bidiña, A., Zerillo, A. et al. (2013) *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. Universidad de La Matanza. 2013.
- Bidiña, A.; Luppi, L. y Smael, N. (2013) *Lectura y nuevas tecnologías en el ingreso a la Universidad*. Argentina. Buenos Aires. 2013. Congreso. CIPLM II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR. Biblioteca Nacional y Museo del Libro y de la Lengua Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Bidiña, A.; Luppi, L. y Smael, N. (2013) *Aproximación a la identidad lectora del ingresante universitario. El desafío de las TIC*. Argentina. Luján. 2013. Encuentro. V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: Políticas y

- estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas. Universidad Nacional de Luján.
- Bidiña, A., Luppi, L. y Rodríguez, M. J. (2016). Lectura y escritura académicas a través de la plataforma digital en la UNLaM. En Segundo Simposio Internacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Subsede UNCUYO. Mendoza, 26 de octubre 2016.
- Bidiña, A., Luppi, L. y Smael, N. (2016). Lectura académica mediada por las TIC. En Segundo Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 26 de octubre de 2016.
- Cassany, D. (2010) “Leer y escribir literatura al margen de la ley”, I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil. Fundación SM, Santiago de Chile, 24/28-2-10. En: *CILELIJ. Actas y Memoria del Congreso. Madrid: Ministerio de Cultura de España. p. 497-514.*
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? En *Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1, N°1. Abril 2013.
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista Signos*, 49 (Supl. 1), 7-29. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400002>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. En *Lectura y vida*. Diciembre, 2000. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf
- Chartier, R. 2018. Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital. *Revista de Estudios Sociales* 64: 119-124. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.09>
- Chaverra Fernández, D. (2011). *Las habilidades metacognitivas en la escritura digital*. En *Revista Lasallista de investigación*, vol. 8. 2 de julio- diciembre, 2011. pp. 204-111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69522607012>

- Condemarín, M. (2003). Redefinición de la literacidad y sus implicancias en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital. *Lectura y vida*, octubre de 2003
- Cope, B. Y Kalantzis, M. (2009). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, N° 98-99, enero-junio 2010, pp. 53-91
- Diab, P. y Nothstein, S. (2019). La escritura de un texto y su revisión. En Elena Valente y Susana García (Coords). Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/9789876303262-completo.pdf>
- Eco, U. (2000). *Lector in fábula*. Lumen.
- Flower, L. Y Hayes, J. (1996). Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y vida*. Asociación Internacional de Lectura.
- García Canclini, N.; Gerber Bicecci, V., López Ojeda, A.; Nivón Bolán, E.; Pérez Camacho, C.; Pinochet Cobos, C.; Winocur Iparraguirre, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Ediciones culturales Paidós, s.a. De CV, Fundación telefónica y universidad autónoma metropolitana. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/469/>
- Hayes, John. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En C. Michael Levy & Sarah Randsell. (Eds.). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 1-27.
- Magadán, C (2013). Enseñar Lengua y Literatura con las TIC. México: Cengage Learning. En: Márquez, A (2017) La escritura en contextos electrónicos: reflexiones y experiencias en torno a un proceso de producción. *Traslaciones*. Vol 4. N° 8.
- Natale, L (Coord.) (2012). En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Universidad Nacional General Sarmiento.

https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf

----- (Coord.) (2013). El semillero de la escritura. Las tareas de escritura a lo largo de tres carreras de la Universidad Nacional General Sarmiento. [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/582_EDU14 El semillero de la escritura_web.pdf](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/582_EDU14%20El%20semillero%20de%20la%20escritura_web.pdf)

Olaizola, A. La escritura digital en el aula: qué es y cómo se puede enseñar y evaluar. (s.f.e.). En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. N°XXVI. Univ. de Palermo. 206 -212 (portfolio digital) http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=544&id_articulo=11448

Olaizola, A. (2016). Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo [Tesis de Maestría Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina]

Ricci, C. (2012). Alfabetizaciones múltiples en la formación docente inicial: conjugando lo digital y lo analógico, lo lingüístico y lo disciplinar, lo coloquial y lo académico. En Laco, L. Natale, L., Ávila, M (Comp.) *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-L.-y-%C3%81vila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-docente-y-profesional.pdf>

Tapia, S. (2016) La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua. Miño y Dávila.

Tapia, S. (2017) La corrección de textos escritos en un profesorado virtual en Lengua y Literatura como experiencia didáctica para la formación docente, en *Virtualidad, Educación y Ciencia*. Año 8- Número 15 ISSN: 1853-6530. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/editor/submit/18965>

Vázquez-Calvo, B. (2016). *Digital language learning from a multilingual perspective. The use of online language resources in the one-to-one*

classroom, [Tesis de doctorado Universitat Pompeu Fabra.] <http://hdl.handle.net/10803/401387>

Zerillo, A., Gómez, S. y Rocaro, S. (2014). El abordaje de la lectura y la escritura en la Universidad a partir de una red social. Presentado en el evento “XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Palabra, Pensamiento y Mundo: De la lengua a la interculturalidad,”. Argentina

Zerillo, A., Gómez, S., Rocaro, S. y Val, A. (2014). Comunidad de práctica docente: contribución a la construcción de saber en una comunidad virtual. *Contextos de Educación*. Año 14 - N° 17. Pp. 15-24. www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Zerillo, A., Carra, N. y Espelta, F. et al. (2018) *La lectura y la escritura en el último ciclo de la Licenciatura en Enfermería*. UNLaM, Secretaría de Ciencia y Tecnología.

Zerillo, A., Espelta, F. et al. (2019) *Institutos Superiores de Formación Docente. Construcción del docente como lector y escritor*. Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de La Matanza, Colección Vincular CyT | Educación | Vol. 9

AUTORAS

Amelia M. Zerillo. Doctora en Lingüística. Magíster en Análisis del Discurso. Es docente de grado en materias vinculadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad en la UNLaM y en la UBA; y docente de posgrado en Prácticas Sociales de la Lectura y la Escritura, Historia Social de la Lectura y Escritura en distintas universidades. Tiene experiencia en la Dirección y Evaluación de Tesis de grado y de posgrado. Dicta cursos de Escritura Científica. Es investigadora categorizada del Programa de Incentivos Categoría III y participa en proyectos acreditados del programa UBACYT.

Ana Bidiña. Es Magíster en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Desarrollo profesional en estrecha relación con tareas en docencia, gestión e investigación universitarias, orientado fundamentalmente al área de Lingüística, específicamente al Análisis del Discurso y a la Pedagogía de la Lectura y la Escritura Académicas; así como al área de Gestión del Conocimiento. Investigadora categoría I del Programa de Incentivos de Docentes-Investigadores del Ministerio de Educación; participante en reuniones científicas nacionales e internacionales y autora de numerosas publicaciones; directora y jurado de tesis de grado y posgrado. Actualmente, Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de La Matanza.

Nora A. Carra es Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Letras y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, F. F. y L., y cursa la Maestría en Análisis de Discurso (UBA). Posee conocimientos teóricos y experiencia como profesora y tutora de tesis en universidades (UNLAM,

UNTREF y AUSTRAL) en áreas como la didáctica de la lengua, la literatura, el análisis de discurso, el español para extranjeros y la lectoescritura académica. Esta última área ha sido tema de sus investigaciones. También se ha desempeñado como correctora de género y estilo en discursos literarios y académicos. A su vez ha ejercido como tallerista, promotora y formadora docente de la lectoescritura en niveles inicial, medio, y terciario. Además, durante veinte años se dedicó a la organización, gestión y dirección de bibliotecas infanto-juveniles.

M. Fernanda Espelta. Profesora y Licenciada en Letras egresada de la UBA. Por más de treinta años profesora de Lengua y Literatura, Semiótica y Cultura y Comunicación en la Escuela Media.

Desde 1997, es jefa de trabajos prácticos de Taller de Integración, materia dedicada a la escritura académica, en UNLaM. En 1998, comenzó la carrera de Investigación académica en la misma casa de altos estudios.

Desde el 2001, participa en la Escuela de Formación Continua de UNLaM como docente a cargo de la asignatura Taller de Textos Narrativos y Descriptivos en la Licenciatura en Lengua y Literatura. También se desempeñó como profesora de Discurso Científico I y II en la Licenciatura de Gestión Educativa e intervino en el Taller de Tesis en la Licenciatura en Comercio Internacional. En la actualidad, además de su tarea como docente participa en CLyE, un espacio que ofrece UNLaM para la consulta y tutoría sobre problemas de comprensión y producción textual, y en el curso virtual Escritura Científica para estudiantes avanzados y profesionales de la institución educativa.

Liliana Luppi. Licenciada en Lengua y Literatura (UNLaM). Profesora de nivel secundario, superior y universitario. Profesora de Lingüística Textual en la carrera de Lengua y Literatura y de Seminario de comprensión y producción de textos, en la UNLaM. Investigadora categorizada del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación. Participó en la publicación del libro *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM de Bidiña y Zerillo* (Coord.) (2013). Gómez, Luppi, Rocaro y Smael. San Justo. UNLaM. Autora de numerosos artículos científicos referidos a lectura y escritura en la universidad presentados en congresos nacionales e internacionales. Actualmente se encuentra finalizando la tesis de la Maestría en Comunicación, Cultura y Discursos Mediáticos, UNLaM.

Nora Smael. Licenciada en Lengua y Literatura (UNLaM). Profesora de “Seminario de comprensión y producción de textos”, en el curso de ingreso de la UNLaM e Investigadora categorizada del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación hasta marzo de 2021. Participó en la publicación del libro *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM de Bidiña y Zerillo* (Coord.) (2013). Gómez, Luppi, Rocaro y Smael. San Justo. UNLaM. También ha participado de diferentes investigaciones acerca de la lectura y la escritura de los ingresantes a la Universidad, y en la presentación de sus avances y resultados en numerosos eventos.

Cecilia Chazarreta. Es estudiante de cuarto año de la Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Matanza. Ha sido becaria del proyecto de investigación “Lectura y escritura en la universidad en tiempos del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)” durante el año 2020 y principios del 2021. También ha participado del 2º Congreso Latinoamericano de Comunicación de la Uni-

versidad de Villa María y de las Jornadas UBATIC, ambas del año 2020. Asimismo, comenzará una nueva beca que forma parte del Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional que dará inicio en el mes de agosto del presente año.