



<b>Código</b>	FPI-002
<b>Objeto</b>	Protocolo de presentación de proyectos de investigación SIGEVA UNLaM
<b>Usuario</b>	Director de proyecto de investigación
<b>Autor</b>	Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM
<b>Versión</b>	1.0
<b>Vigencia</b>	10/10/2018

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

**Título del proyecto de investigación: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD Y NUEVOS MODOS DE ESCRIBIR: LA ESCRITURA DIGITAL ACADEMICA DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL**

**Programa de acreditación: PROINCE**

**Director del proyecto: Ana Bidiña**

**Co-Director del proyecto:**

Integrantes del equipo: Luppi, Liliana - Smael, Nora Cristina - Cortese Rita - Gallo Kleiman, Florencia – García, Raquel Noemi - Gonzalez, Lucas Ignacio - Lacalle, Juan Manuel - Mazzola, Verónica Gabriela - Medina, Pablo Mariano - Piceda, Yolanda Paula - Rodríguez, M. Jazmín - Sanchez, Oscar Daniel - González Vito, Ayelén (alumna de grado)

**Fecha de inicio: 01/01/2019**

**Fecha de finalización: 31/12/2020**

### **Sumario**

1. Cuadro resumen de horas semanales dedicadas al proyecto por parte de director e integrantes del equipo de investigación..... p. n°
2. Plan de investigación..... p. n°
3. Recursos existentes..... p. n°
4. Presupuesto solicitado..... p. n°

**1. Cuadro resumen de horas semanales dedicadas al proyecto por parte de director e integrantes del equipo de investigación:**

<b>Rol del integrante</b>	<b>Nombre y Apellido</b>	<b>Cantidad de horas semanales dedicadas al proyecto</b>
Director	Ana Bidiña	8 hs.
Co-director	--	
Director de Programa	--	
Docente-investigador UNLaM	Luppi, Liliana	8 hs.
	Smael, Nora Cristina	8 hs.
	Cortese Rita	4 hs.
	Gallo Kleiman Florencia	4 hs.
	García, Raquel Noemi	4 hs.
	Gonzalez, Lucas Ignacio	4 hs.
	Lacalle, Juan Manuel	4 hs.
	Mazzola, Verónica Gabriela	4 hs.
	Medina, Pablo Mariano	4 hs.
	Piceda, Yolanda Paula	4 hs.
	Rodríguez, M. Jazmín	4 hs.
	Sanchez Oscar Daniel	4 hs.
Investigador externo	--	
Asesor-Especialista externo	--	
Graduado de la UNLaM	--	
Alumno de carreras de posgrado (UNLaM)	--	
Alumno de carreras de grado (UNLaM)	González Vito, Ayelén	2 hs.
Personal de apoyo técnico administrativo	--	

**2. PLAN DE INVESTIGACIÓN**

**2.1 Resumen del Proyecto:**

Los sucesivos resultados de las investigaciones desarrolladas en el marco del “Programa: la Lectura y la Escritura en el ingreso a la Universidad” de la Universidad Nacional de La Matanza desde el año 2008 han demostrado la necesidad de proponer alternativas que redunden en el trabajo de comprensión y producción de textos con los estudiantes. Hemos estudiado las representaciones de los alumnos respecto de la lectura y la escritura en la universidad y hemos realizados experiencias didácticas de intervención que nos han llevado al desarrollo de secuencias didácticas para propiciar la alfabetización académica.<sup>1</sup>

Dado el impacto de las nuevas tecnologías en los estudiantes, hemos estudiado el modo en que los alumnos leen y escriben en los medios digitales. En lo respecta a la lectura en pantalla, si bien se observa que los alumnos presentan mayor facilidad para la comprensión de microproposiciones que para las macroproposiciones y para la comprensión crítica medida desde una perspectiva

<sup>1</sup> Programa de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de La Matanza 2008-2010, Secretaría Académica, Universidad Nacional de La Matanza.

sociocultural, el uso de los recursos TIC inducido por la intervención didáctica colabora en la contextualización del texto.<sup>2</sup>

Al respecto, realizamos experiencias para abordar la introducción a los nuevos modos de leer y escribir en pantalla con el fin de construir nuevas metodologías de aprendizaje, incorporamos el estudio de la alfabetización digital para facilitar las competencias psicosociolingüísticas y discursivas imprescindibles para la lectura crítica de textos académicos digitales. Las experiencias hicieron visible la necesidad de ampliar conocimientos sobre el uso de las TIC, del procesador de texto, y del trabajo colaborativo en los ingresantes, de modo de atender a esta revolución cultural.<sup>3</sup>

Así, encaramos sucesivamente la investigación acerca de la lectura y la escritura digitales, y las formas de enseñanza-aprendizaje mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para el estudio de la lectura, realizamos dos experiencias, una de Aprendizaje a Distancia y otra de Aprendizaje Invertido. Los resultados mostraron la pertinencia de la multimodalidad y de la utilización de las TIC para ampliar la oferta didáctica y adaptarla a las necesidades de los alumnos del ingreso.<sup>4</sup>

Para el estudio de la escritura digital, indagamos acerca de los modos de escribir en pantalla, diseñamos materiales didácticos digitales y llevamos a cabo una experiencia de enseñanza escritura digital. Los resultados preliminares, nos han permitido comprender algunas dinámicas de las estrategias de planificación, textualización y revisión en el uso de las TIC, la escritura colaborativa, y los recursos que facilita la tecnología.<sup>5</sup>

En el proyecto actual, como continuidad del anterior, nos planteamos profundizar el estudio de la escritura digital de los alumnos a partir de una experiencia realizada en 2018. Los resultados que se prevén nos permitirán dar cuenta de las especificidades de la escritura académica digital, en la construcción de conocimiento relevante para la alfabetización académica.

## **2.2 Palabras clave:**

Lectura académica – escritura académica- alfabetización digital - práctica docente

## **2.3 Tipo de investigación**

**Aplicada:** Desarrollo de nuevos conocimientos relacionados con la aplicación del paradigma conectivista en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académicas en pantalla en el curso de ingreso con el objetivo de optimizar los resultados de rendimiento de los alumnos.

## **2.4 Área de conocimiento (código numérico y nombre):**

Código Disciplina: 62

Área: LINGÜÍSTICA

---

<sup>2</sup> Proyecto del Programa de Incentivos, Universidad Nacional de La Matanza B 163/2011-2012: “Construcción de comunidad de práctica virtual a partir del paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad”.

<sup>3</sup> Proyecto del Programa de Incentivos, Universidad Nacional de La Matanza A 177/2013-2014: “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir en los tiempos de la convergencia tecnológica”.

<sup>4</sup> Proyecto del Programa de Incentivos, Universidad Nacional de La Matanza A 197/2015-2016: “Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad: Nuevos Modos de Leer y Escribir 2”.

<sup>5</sup> Proyecto del Programa de Incentivos, Universidad Nacional de La Matanza A 218/2017-2018: “Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad: Nuevos Modos de Leer y Escribir 3”.

## **2.5 Disciplina de conocimiento (código numérico y nombre):**

Código Disciplina: 6207

Disciplina: LINGÜÍSTICA-ALFABETIZACION Y SIST. D/ESCRITURA

## **2.6 Campo de aplicación (código numérico y nombre):**

Código Campo de Aplicación: 1010

Campo de Aplicación: Ciencia y cultura – Sistema educativo

## **2.7 Estado actual del conocimiento:**

Es abundante la bibliografía que da cuenta de estudios acerca de la escritura digital. En general, se trata de experiencias llevadas a cabo en distintos niveles de educación que hacen hincapié en alguno de los aspectos que constituyen el proceso de escritura, desde la planificación y situación retórica, la diversidad de estrategias de escritura (Bono, 2017), los desafíos de la escritura digital académica (Bidiña, Luppi y Rodríguez), las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital (Calle Álvarez), la alfabetización digital en la formación docente (Ricci, 2012), la evaluación de la escritura (Olaizola, 2015), y el lugar de la metacognición (Chaverra Fernández, 2011). También se consideran trabajos acerca del uso de plataformas digitales en experiencias didácticas (Reale, ) y escritura colaborativa (Ribiero)

Los estudios más recientes sobre escritura digital señalan que las dos principales propiedades de dicha práctica son la dinámica de la web 2.0, que permite el uso y combinación de palabras, imágenes, audio y video, y la ventaja de la interconectividad entre dispositivos; lo que revoluciona la forma en que se producen, interactúan y publican los textos (Olaizola, 2015). La importancia de la interconectividad radica en el valor que tiene la escritura colaborativa (Cassany, 2000), que permite el apoyo y refuerzo entre quienes escriben para organizar la información y corregirla, y además obtener retroalimentación de manera instantánea por parte de los docentes en el caso de las aulas virtuales. En relación al rol del docente, todos los investigadores que tratan el tema parecen estar de acuerdo en que debe ser encarado como mediador y no como instructor, para favorecer la autonomía del estudiante. De esta forma, su papel debe ser principalmente el de responder consultas, ampliar conocimientos y permitir intercambios, orientar a los alumnos en la planificación, producción y revisión continua de los textos digitales, otorgándole un rol más activo al sujeto para favorecer su desarrollo cognitivo (Bidiña *et al.*, 2016). Por su parte, Ricci considera importante plantearse 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 vinculado con qué es aprender, qué es lo que hay que aprender y para qué se aprende.

Respecto a los cambios de la cultura letrada, Roger Chartier afirma que la revolución digital ha producido cambios en los soportes de la escritura, su técnica de reproducción y las formas de leer. Es en este sentido que los lectores pueden comprobar una teoría o afirmación consultando los textos disponibles que son de fácil acceso en forma digital. De esta manera, se pierde la relación asimétrica entre lector/autor de un texto ya que el lector puede acceder y analizar los documentos que antes estaban disponibles solamente para el autor.

A ello se suma, el valor de la metacognición en la producción de textos digitales que reflejan preguntas y exploración de nuevas alternativas para expresar con mayor claridad las ideas en los textos; estos últimos, con opciones de representación múltiples a partir de los sistemas simbólicos disponibles para ello. Chaverra Fernández afirma que las habilidades metacognitivas surgen en la medida en que los estudiantes asumen un proceso de composición que les exige acciones reflexivas.

Respecto de la escritura colaborativa, Ribiero destaca la práctica de interacción entre personas con habilidades diferentes y, la oportunidad en el proceso colaborativo de llevar al extremo la noción de

texto como fruto de interacciones. En la producción colectiva, según esta perspectiva, los elementos necesarios de las negociaciones implicadas serían cooperación y conflicto.

En síntesis, los textos leídos aportan experiencias que muestran cómo en el nivel superior se está trabajando con la escritura y la alfabetización digital para incorporarlas a las tareas académicas con la finalidad de lograr una verdadera alfabetización múltiple, acorde con los cambios tecnológicos del mundo actual.

## **2.8 Problemática a investigar**

En el periodo 2017-2018, a partir de la literatura respecto de la tecnología y la escritura, desde el enfoque sociocultural, realizamos el diseño de materiales didácticos digitales de acuerdo con los modos de escribir en pantalla, y una experiencia de enseñanza de escritura digital (Proyecto PIDC A-218 “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 3”). Los resultados obtenidos muestran que se torna ineludible la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la lectura y de la escritura en la universidad. Concretamente, se ha comprobado que el uso de los recursos tecnológicos es propicio para el abordaje de la escritura como proceso, la búsqueda de información, la disponibilidad de recursos para la revisión y la reescritura, y la escritura de géneros académicos. Asimismo, se pudo demostrar que la escritura colaborativa entre alumnos y docentes facilita el intercambio de ideas y promueve el pensamiento crítico.

En este nuevo proyecto como continuidad del anterior, nos planteamos profundizar el estudio de la escritura digital de los alumnos a partir de una experiencia realizada en 2018. La propuesta consiste en estudiar cuáles son las características del intercambio de ideas y promoción del pensamiento crítico, la apropiación de estrategias para la búsqueda de información y el uso de recursos para la revisión y la reescritura en la escritura digital colaborativa. Asimismo, nos preguntamos cuál es el rol de los distintos instrumentos que acompañan la experiencia (instrumentos de metacognición -guías de control diseñadas para cada etapa del proceso de escritura-, observaciones de clase participantes y no participantes, grilla de corrección de trabajo de los alumnos, encuesta final). Los resultados que se prevén nos permitirán dar cuenta de las especificidades de la escritura académica digital, en la construcción de conocimiento relevante para la alfabetización académica.

## **2.9 Objetivos:**

### **General**

- Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica digital desde la perspectiva de los alumnos del ingreso a la Universidad y de los docentes a cargo.

### **Específicos**

- Describir las representaciones de los docentes acerca de los alumnos al momento de diseñar y desarrollar una experiencia de alfabetización académica digital.
- Caracterizar la incidencia de los recursos tecnológicos en el proceso de escritura digital en los alumnos ingresantes y ponerla en relación con el rendimiento de los alumnos en la instancia examinadora.
- Determinar los distintos tipos de escritura colaborativa que surgen de la experiencia.
- Puntualizar los resultados del uso de instrumentos específicos de la experiencia (instrumentos de metacognición, observaciones de clase, grilla de corrección de trabajo de los alumnos, encuesta final).

## 2.10 Marco teórico:

Desde hace unos años, asistimos a cambios profundos en los modelos educativos, debidos, por un lado, al abandono del modelo industrial de producción que implicaba una división del trabajo y la consecuente necesidad de especialización, y por el otro a la aparición de las TIC (Salinas Ibañez, 1997). Esos cambios se produjeron también en los usuarios, y en los escenarios e instituciones donde se aprende. Sin embargo, esos nuevos espacios creados por las tecnologías no reemplazan el aula, sino que diversifican los modos de producción y de acceso al conocimiento. Para otros autores, el contexto educativo se ha modificado además a partir del surgimiento de la imagen como modo semiótico privilegiado de comunicación, lo que ha llevado a nuevas formas de comunicación y a la configuración de nuevas competencias (Odetti, 2013).

Los modos de leer y escribir surgidos en este nuevo contexto deben abordarse a partir de marcos conceptuales que respondan a las necesidades emergentes. Uno de ellos es el concepto de aprendizaje en red. Ahora bien, para que el aprendizaje en una red de conocimiento conectivo sea exitoso, deben darse una serie de condiciones, como “estimular la autonomía, propiciar la interacción, reconocer y abrir la puerta a la diversidad de puntos de vista y resultados” (Leal Fonseca, 2012). Según estos parámetros, el orden en que se presenten o aborden los contenidos no está del todo predefinido; así, dentro de un marco común, cada alumno elige lo que necesita aprender, apoyado en una red que lo contiene y completa. Pero además de tener en cuenta la estrecha relación entre los propósitos educativos y las posibilidades que brinda la tecnología, es necesario articular estos aspectos con el contenido curricular del material elaborado para la experiencia realizada.

Un concepto que se alinea con esta variedad de propuestas es el de Multialfabetización. Según Cope, Bill y Kalantzis (2009), más allá de la meta de la derecha (equidad) o de la izquierda (igualdad), la educación ha prometido el crecimiento personal, laboral y de participación ciudadana, pero ha fracasado. La multialfabetización es necesaria y conveniente desde cualquiera de las perspectivas que se tengan sobre el sistema capitalista, ya sea que se proponga adaptarse a él o cambiarlo. Los autores distinguen seis modalidades del significado: Lengua escrita, Lengua oral, Representación visual, Representación audio, Representación táctil. Representación gestual. Sostienen que la pedagogía de la multialfabetización ofrece la posibilidad de que los aprendices elijan su modo preferido de representación, y desde allí se facilite el pasaje a otras modalidades.

Con respecto a la escritura digital colaborativa, puede relacionarse con las llamadas “Pedagogías emergentes”, surgidas a partir de la vinculación entre las TIC y la educación. Se puede definir a las pedagogías emergentes como “el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell y Castañeda, 2012). La noción de “emergente” no debe ser asociada con novedosa. De hecho, varios de los principios en los que se asientan se basan en ideas de reconocidos pedagogos del siglo XX, e intentan dar respuesta a las necesidades que plantean las sociedades actuales. Ejemplos de teorías o modelos metodológicos de este tipo son el conectivismo, las comunidades de práctica, el constructivismo social, el aprendizaje andamiado, entre otros. Estas pedagogías superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes.

A partir de este marco, elaboramos un marco conceptual que refiere, en primer lugar, a los modelos y teorías más representativos con respecto a la escritura, que se desarrollan en un amplio abanico desde modelos cognitivos hasta modelos sociales y afectivos, y en segundo lugar, la escritura digital desde el enfoque sociocultural de la literacidad académica, desde el cual planteamos la presente investigación.

La concepción de la escritura como proceso ha recibido múltiples tratamientos desde la psicología cognitiva Flower y Hayes (1981) Bereiter Scardamalia (1982, 1987) Flower de 1989-1993 Hayes (1996), la sociolingüística Grabe y Kaplan (1996), el análisis del discurso Van Dijk y Kintsch (1978, 1983, 1990) Van Dijk (1985,1990), la etnografía Grupo Didactext (2003). Todos ellos muestran que la escritura es un proceso complejo que requiere de la concurrencia de disciplinas diversas y de dimensiones de análisis diferentes.

Cassany (2000) plantea la necesidad de añadir un nuevo concepto: alfabetización digital centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de la escritura. El autor señala que desde una perspectiva pragmática el entorno digital se caracteriza por la diversidad, el acceso ilimitado, la instantaneidad, la simultaneidad y la interacción de bajo costo. Respecto del discurso, predomina la hipertextualidad, los textos son abiertos, aparecen nuevos géneros y se da la innovación del vocabulario con nueva fraseología, sintagmas. Y, en relación al proceso de composición, en el entorno digital el procesamiento se orienta a la eficacia, hay una descarga cognitiva y un énfasis en recursos autodirigidos

Desde la perspectiva del constructivismo social, la actividad cognitiva pasa a ser inherentemente colaborativa/social (Condemarín, 2003). El profesor se dedica menos a transmitir información y su principal rol es permitir más descubrimiento por parte de los alumnos, estimular ambientes donde éstos construyan conocimientos a través de la interacción, dentro de una comunidad de aprendizajes presenciales y virtuales, donde él participa y colabora en el desarrollo y refinamiento de los conocimientos (aprendizaje a través de la indagación - inquiry)

En conclusión, hay una nueva literacidad en la alfabetización mediática e informacional que incluye a la escritura digital. Según diversos autores, el desarrollo de la escritura digital favorece la interacción y el acceso al conocimiento a través de un aprendizaje autodirigido, apoyado en el constructivismo social y andamiado por la indagación o Inquiry, la cual debe ser guiada por el docente para lograr una literacidad crítica de los contenidos pertinentes. La escritura digital debe seguir en el proceso una estructura recursiva, no lineal, sino dialéctica de la construcción del texto. (Cassany, 2000; Condemarín, 2003; Magadán, 2013)

## **2.11 Hipótesis de trabajo:**

El análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura digital académica indica que las necesidades y expectativas de los alumnos de ingreso determinan el uso de estrategias diversas en la construcción de un conocimiento relevante en la universidad.

## **2.12 Metodología:**

Nuestra concepción del aprendizaje se inscribe en un modelo definido como “Aprendizaje en red”. Leal Fonseca (2012) afirma que para que una red de conocimiento conectivo sea exitosa, deben darse una serie de condiciones, como “estimular la autonomía, propiciar la interacción, reconocer y abrir la puerta a la diversidad de puntos de vista y resultados”. Para abordar el objeto de estudio, el análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la escritura académica digital en el ingreso a la Universidad, adoptamos el modelo teórico metodológico TPACK (por sus siglas en inglés Technological Pedagogical Content Knowledge, que significa Conocimiento de Contenido Pedagógico Tecnológico). Este modelo propuesto por Mishra y Koehler (2006) plantea la articulación entre tres tipos de conocimiento, siendo cada uno determinante del siguiente: el disciplinar (cuál es el objeto de aprendizaje), el pedagógico (qué procesos, métodos, técnicas de enseñanza y aprendizaje son adecuados a ese contenido disciplinar) y el tecnológico (cuál es la herramienta más apropiada para facilitar el aprendizaje deseado, cómo aplicarla).

En nuestro caso, el enfoque sociocultural determina los tres tipos de conocimiento. Con respecto al disciplinar, la escritura de textos académicos será abordada como proceso social de construcción de sentido, teniendo en cuenta su función epistémica. En cuanto al conocimiento pedagógico, se

evaluará la propuesta de modo de valorar el pasaje de las prácticas vernáculas a las académicas de los alumnos, los diferentes saberes previos de los mismos, y el trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento. En cuanto a la diversidad de herramientas tecnológicas (plataformas, redes sociales, y recursos multimediales), permitirán evaluar las posibilidades de construcción de conocimientos por parte de los alumnos y de los docentes.

Por ello, en el presente proyecto nos proponemos analizar los materiales producidos en la experiencia de escritura académica digital llevada a cabo en 2018, desde la perspectiva de los alumnos y los docentes: representaciones de los docentes acerca de los alumnos al momento de diseñar una experiencia; proceso de escritura; incidencia de los recursos tecnológicos; rol de los recursos tecnológicos en la escritura, convivencia con lo analógico; tipos de escritura colaborativa; la metacognición en la escritura digital; el informe de lectura crítico analizado como producto de la escritura digital.

Debido a que el material obtenido en todos los casos será de naturaleza discursiva, la estrategia de análisis será el análisis del discurso, entendido como análisis textual, como análisis de las condiciones de producción y recepción de los mismos textos y como análisis de la práctica social de la cual la práctica de discurso es una parte, de modo de explicar por qué la práctica de discurso es tal como es y los efectos de esa práctica sobre la práctica social.

El análisis del discurso sostiene que la descripción y la explicación de las formas lingüísticas que aparecen en la superficie textual, en los enunciados efectivamente emitidos y comprendidos, construyen una visión del mundo, es decir, están ideológicamente determinados. Al abordar el estudio del lenguaje en uso, desde esta perspectiva se considera que los roles y posiciones sociales de los hablantes y oyentes reales en un momento histórico concreto son determinantes en la construcción de la significación.

Dentro del análisis del discurso será de particular interés la teoría de la enunciación, el estudio del fenómeno de la subjetividad y la modalización que nos permitirán identificar las formas de la enunciación en los textos y la función que cumplen. (Benveniste, 1993) Asimismo, el modelo sintáctico-semántico de Hodge y Krees (1993), en la construcción de la subjetividad. El discurso, además de ser un modo de representación, es un modo de acción, una forma en que los sujetos pueden actuar sobre el mundo y, especialmente sobre los demás. El discurso como materia textual es formado y constreñido por la estructura social en todos los niveles: por las relaciones sociales en general, por las relaciones específicas de instituciones particulares, por sistemas de clasificación, por normas y convenciones de naturaleza discursiva y no discursiva y, a su vez, influye sobre éstas.

## 2.13 Bibliografía:

Adell Segura, J y Castañeda Quintero, L (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?, en *Tendencias emergentes en educación con TIC. Espiral, Educación y Tecnología*. Barcelona, 2012. Disponible en [https://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias\\_emergentes\\_en\\_educacin\\_con\\_TIC.pdf](https://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf)

Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2005). Teorías o modelos de la producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 2006. Vol. 18, 29-30

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.

Bono, A., Boatto, Y., Aguilera, S., Fenoglio, M. y Cadario, E. (2017). Sobre Lecturas y Escrituras en el primer año Universitario. Dpto. de Ciencias de la Educación. En VII Encuentro Nacional y IV Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso Universitario Universidad Nacional de Río Cuarto. UNCUYO.



Calle A. G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizajes apoyados por herramientas de la web 2.0. En *Encuentros*. Universidad Autónoma del Caribe.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. En *Lectura y vida*. Diciembre 2000. Buenos Aires. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf)

Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? En *Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1, N°1. Abril 2013.

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. Disponible en línea: <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

Flower, L. /Hayes, J. (1981). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Carnegie M.University  
----(1989). Cognition, context and theory building, *College composition and communication*, 40, 3, 122-142

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

Goyes Morán, A y Klein, I. Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina). En Laco, L. Natale, L. , Ávila, M (compiladores) (s.f.e), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. [Disponible en: <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>]

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

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

Leal Fonseca, D. (2012). En busca del sentido del desarrollo profesional docente en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación, en *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Espiral, Educación y Tecnología. Barcelona, 2012. Disponible en [https://ciberespinal.org/tendencias/Tendencias\\_emergentes\\_en\\_educacin\\_con\\_TIC.pdf](https://ciberespinal.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf)

Magadán, C (2013). ). Enseñar Lengua y Literatura con las TIC. México: Cengage Learnign. En: Márquez, A (2017) La escritura en contextos electrónicos: reflexiones y experiencias en torno a un proceso de producción. *Traslaciones*. Vol 4. N° 8.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Michigan State University. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x. (en español, Conocimiento de Contenido Pedagógico Tecnológico: Un marco para el conocimiento docente) En *Teachers College Record* Volumen 108, Número 6, Junio 2006, págs. 1017–1054. Teachers College, Columbia University, US.

Odetti, V. y Schwartzman, G. (2011). Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias. (Abril 2011). Presentado en ICDE-UNQ. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>

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 (portfolío digital...) [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=544&id\\_articulo=11448](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=544&id_articulo=11448)

Reale, Analía (s.f.e.) Dos experiencias de uso de NTIC en el taller de escritura. En Laco, L; Natale, L. y Ávila, M. (Comps.) *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. (pp. 133-139) Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional edUTecNe. Recuperado de : --<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/upload/ /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>

Ribeiro, A. (s.f.e.) Escritura colaborativa mediada por computador: relato de un caso en Brasil. En Laco, L; Natale, L. y Ávila, M. (Comps.) *En La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. (pp. 133-139) Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional edUTecNe. Recuperado de : <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>

Ricci, Cristina (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 (compiladores) (s.f.e), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. [Disponible en: <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>]

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

Salinas Ibáñez, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*, Edutec, 1997.

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

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

Van Dijk, Teun (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

--- (1985). Cognitive situation models in discourse production: the expresión of ethnic situations in prejudices discourse, en J. Forgas (Eds.), *Language and social situations*, London: Academic Press, 61-79.

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

Van Dijk y Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/upload/ /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>

## 2.14 Programación de actividades (Gantt):

Actividades / Responsables 1er Año	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Análisis de los resultados de la experiencia 2017-2018 respecto del uso de la escritura digital para la enseñanza aprendizaje del discurso académico.	X	X	X	X	X	X						

Descripción de las representaciones de los docentes acerca de los alumnos al momento de diseñar y desarrollar una experiencia de alfabetización académica digital.							X	X	X	X	X	X
<b>Actividades / Responsables 2do Año</b>	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Caracterización de la incidencia de los recursos tecnológicos en el proceso de escritura digital en los alumnos ingresantes y la puesta en relación con el rendimiento de los alumnos en la instancia examinadora.	X	X	X									
Determinación de los distintos tipos de escritura colaborativa surgidos de la experiencia				X	X	X						
Puntualización de los resultados del uso de instrumentos específicos de la experiencia, tales como instrumentos de metacognición, observaciones de clase, grilla de corrección de trabajo de los alumnos, encuesta final.							X	X	X	X		
Análisis de los resultados obtenidos, propuestas de mejoramiento y conclusiones											X	X

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

Desarrollo de secuencias didácticas y estrategias pedagógicas para alumnos y docentes que respondan a la escritura digital.

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

La formación de recursos es simultánea con la aplicación del proyecto. Por un lado, el proyecto permitirá que los investigadores en formación afiancen su formación, inicien o finalicen formación de posgrado y como resultado obtengan categorías en el Programa de Incentivos.

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

Participación en eventos científicos relacionados con la temática del proyecto de investigación (congresos, jornadas, etc.), tales como: los Encuentros nacionales y latinoamericanos de ingreso universitario, los Congresos Nacionales de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, entre otros.

Publicación del Informe final con acceso a texto completo en el repositorio institucional digital de la UNLaM, vinculado a la página web de la SCYT de la UNLaM.

Publicación de dos artículos científicos originales de investigación en una publicación periódica con referato.

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

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

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

Cursos de perfeccionamiento y actualización en lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural para docentes universitarios y docentes de otros ciclos de la enseñanza, particularmente interesados en la articulación escuela media – Universidad.

Preparación y edición de material didáctico destinado al entrenamiento de la escritura académica para los alumnos de la Universidad, desde la perspectiva propuesta en este proyecto.

## 2.20 Vinculación del proyecto con otros grupos de investigación del país y del exterior:

Institución / organismo	Resultados a transferir
Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB)	Diseño de materiales didácticos que respondan al paradigma conectivista Diseño de espacios significativos para la formación docente en lectura y escritura. Formación de tutores en lectura y escritura académica
Otras Redes Universitarias	Diseño de materiales didácticos que respondan al paradigma conectivista. Diseño de espacios significativos para la formación docente en lectura y escritura. Formación de tutores en lectura y escritura académica
Red de Docentes de América Latina y el Caribe. Ascun.redless. Red de lectura y escritura para la educación superior.	Diseño de materiales didácticos que respondan al paradigma conectivista. Diseño de espacios significativos para la formación docente en lectura y escritura. Formación de tutores en lectura y escritura académica

## 3 RECURSOS EXISTENTES<sup>6</sup>

Descripción / concepto	Cantidad	Observaciones

<sup>6</sup> Antes de confeccionar el presupuesto del proyecto será necesario que el Director de proyecto incluya en esta tabla si dispone de recursos adquiridos con fondos de proyectos anteriores (equipamiento, bibliografía, bienes de consumo, etc.) a ser utilizados en el proyecto a presentar, y además se recomienda consultar en la Unidad Académica donde se presentará el proyecto, la disponibilidad de recursos existentes,- en especial equipamiento y bibliografía- factibles de ser utilizados en el presente proyecto.

--	--	--

#### 4 PRESUPUESTO SOLICITADO<sup>7</sup>

4.1 ORÍGENES DE LOS FONDOS SOLICITADOS	Monto solicitado
4.1.1 Recursos propios (UNLaM)	0,00\$
4.1.2 Provenientes del CONICET	0,00\$
4.1.3 Provenientes de la ANPCyT (FONCYT, FONTAR, y otros)	0,00\$
4.1.4 Provenientes de otros Organismos Nacionales y Provinciales	0,00\$
4.1.5 Provenientes de Organismos Internacionales	0,00\$
4.1.6 Provenientes de otras Universidades Públicas o Privadas	0,00\$
4.1.7 Provenientes de Empresas	0,00\$
4.1.8 Provenientes de Entidades sin fines de lucro	0,00\$
4.1.9 Provenientes de fuentes del exterior	0,00\$
4.1.10 Otras fuentes (consignar)	0,00\$
<b>Total de fondos solicitados</b>	0,00\$
4.2 ASIGNACIÓN DE FONDOS POR RUBRO	Monto solicitado
<b>a) Bienes de consumo:</b>	0,00\$
1.1 Fotocopias	5.000
1.2 Anillados	1500\$
<b>Subtotal rubro Bienes de consumo</b>	<b>6.500\$</b>
<b>b) Equipamiento:</b>	0,00\$
b.1)	0,00\$
<b>Subtotal rubro Equipamiento</b>	0,00\$
<b>c) Servicios de Terceros:</b>	0,00\$
c.1)	0,00\$
<b>Subtotal rubro Servicios de Terceros</b>	0,00\$
<b>d) Participación en Eventos científicos:</b>	0,00\$
Asignación para viáticos por diez participantes para la asistencia a Jornadas y Congresos.	<b>45.000\$</b>
<b>Subtotal rubro Participación en Eventos Científicos</b>	0,00\$
<b>e) Trabajo de campo:</b>	0,00\$
e.1)	0,00\$
<b>Subtotal rubro Trabajo de campo</b>	0,00\$
<b>f) Bibliografía:</b>	0,00\$
Bibliografía especializada relativa a la temática del proyecto.	<b>6.500\$</b>
<b>Subtotal rubro Bibliografía</b>	0,00\$
<b>g) Licencias:</b>	0,00\$
g.1)	
<b>Subtotal rubro Licencias</b>	0,00\$
<b>h) Gastos administrativos de cuenta bancaria:</b>	0,00\$
h.1 )	0,00\$
<b>Subtotal rubro Gastos administrativos de cuenta bancaria</b>	0,00\$

<sup>7</sup> Justificar presupuesto detallado. Para compras de un importe superior a \$2000.- se requieren tres presupuestos.

<b>Total presupuestado</b>	58.000,00\$
----------------------------	-------------

## **Estudio y análisis de la escritura colaborativa digital a partir de una experiencia de elaboración de informes argumentativos en el curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza<sup>12</sup>**

### **Study and Analysis of Collaborative Digital Writing from an Experience of Elaboration of Argumentative Reports in the Entrance Course of the Universidad Nacional de La Matanza**

JUAN MANUEL LACALLE

Universidad Nacional de La Matanza / Universidad de Buenos Aires

RAQUEL GARCÍA

Universidad Nacional de La Matanza

*Argentina*

lacallejuanmanuel@gmail.com

r.garciaunlam@gmail.com

(Recibido: 04-07-2022;

aceptado: 24-04-2023)

Resumen. El presente trabajo tiene por objetivo analizar una experiencia de escritura digital y colaborativa que tuvo lugar en 2018, cuyo foco constaba en la redacción de un Informe de Lectura Crítico (ILC) utilizando la herramienta de editor de textos de uso libre en línea Gdocs. Para el análisis se tomaron como corpus los resultados obtenidos en una Guía de Control y una muestra representativa de la producción resultante. Participaron cuatro grupos de estudiantes aspirantes a las carreras de Humanidades e Ingeniería de la Universidad Nacional de La Matanza (Buenos Aires, Argentina). Se parte de la hipótesis de que el análisis del proceso de escritura digital, producto de una negociación colaborativa, permite comprender mejor ciertas dificultades en la formulación de los informes descriptivo-argumentativos. Metodológicamente, se toma la última de tres modalidades de escritura que se llevaron a cabo: en conjunto, secuencial y

en paralelo (Magadán, 2013), dado que se trata de la que efectivamente admite una labor a distancia y un análisis del intercambio digital. A su vez, se analizan los resultados obtenidos en la Guía de Control con las respuestas sobre el trabajo colaborativo y las modificaciones que se generaron en la escritura digital. Luego, a través del historial de cambios, entre otras herramientas que facilitan el seguimiento de las distintas etapas de la redacción (Flower y Hayes, 1981), se considera que es posible detectar problemáticas específicas que surgen en el trayecto escriturario en diadas, para trabajar mejoras en la redacción, en términos generales, y alcanzar una mejor comprensión de la estructura del género informe de lectura, en particular.

Palabras clave: *Escritura académica; escritura colaborativa; escritura digital; historial de cambios; ingreso universitario.*

<sup>1</sup> Para citar este artículo: Lacalle, Juan Manuel y García, Raquel (2023). Estudio y análisis de la escritura colaborativa digital a partir de una experiencia de elaboración de informes argumentativos en el curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. *Álabe* 28. DOI: 10.25115/alabe28.8603

<sup>2</sup> Este trabajo fue desarrollado en el marco del proyecto A-PIDC 245 "Enseñanza-aprendizaje en la Universidad y nuevos modos de escribir: la escritura digital académica desde un enfoque sociocultural" (PROINCE 2019-2020), dirigido por Ana Bidiña y con sede en la Universidad Nacional de La Matanza.

Abstract. The present work aims to analyze a collaborative digital writing experience that took place in 2018, whose focus consisted of the writing of a Critical Reading Report (CRR) using the free online document editor Gdocs. For the analysis the research takes as a corpus the results obtained in a Control Guide, and a representative sample of the resulting production. Four groups of students aspiring to careers in Humanities and Engineering from the Universidad Nacional de La Matanza (Buenos Aires, Argentina) participated. This study started from the hypothesis that the analysis of the digital writing process, product of a collaborative negotiation, allows us to better understand certain difficulties in the formulation of descriptive-argumentative reports. Methodologically, we take the last of three writing modalities that were carried out:

jointly, sequentially and in parallel (Magadán, 2013), since it is the one that effectively allows remote work and the analysis of digital exchange. The results obtained in the Control Guide with the responses on collaborative work and the modifications that were generated in digital writing are analyzed. Through the version history, among other tools that facilitate the monitoring of the different stages of writing (Flower y Hayes, 1981), it is possible to detect specific problems that arise in the writing path in dyads, to work on improvements in writing, in general terms, and achieve a better understanding of the structure of the reading report genre, in particular.

Keywords: *Academic Writing; Collaborative Writing; Digital Writing; Version History; University Entrance.*

## 1. Introducción. La productividad del cruce entre la enseñanza y la investigación

El año 2020 fue para muchos ámbitos, pero especialmente los educativos, un curso acelerado de inmersión tecnológica. El aislamiento social, preventivo y obligatorio produjo en Argentina, y prácticamente en todo el mundo, la necesidad de una mayor creación de materiales virtuales, sumada a la ineludible y urgente implementación de plataformas de videoconferencia y sitios de campus virtuales. Dependiendo de las características de cada espacio, estas condiciones nos tomaron más o menos desprevenidos, ya que se estaban implementando (o no) en distinto grado. Hasta entonces, esta variación dependía de las posibilidades y los recursos de cada institución, del nivel educativo, de las capacitaciones docentes y del área de estudios. Al margen de las restricciones de diversa índole, antes de continuar quisiéramos destacar cómo aquí, de alguna manera, el cruce entre la investigación y la enseñanza demostró su importancia al permitir, tras una experiencia que tenía como base más bien un proyecto investigativo, cierta anticipación que podría favorecer un uso y una aplicación concretos en un contexto intempestivo real. El caso que analizaremos en este artículo da cuenta de una actividad que se realizó en el marco de una asignatura de pregrado del nivel superior, la primera que deben cursar los/as ingresantes, cuya cursada se venía dictando enteramente presencial. Esta experiencia de escritura colaborativa tuvo lugar en 2018 y se llevó a cabo con cuatro grupos del alumnado del Seminario de Comprensión y Producción de Textos, materia obligatoria para todas las carreras del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. Cabe



mencionar que, durante las últimas décadas, en Argentina se tendió de manera creciente a incorporar esta materia, con nomenclaturas similares y variables, en casi todas las Universidades del país.<sup>3</sup>

En esta ocasión, los/as estudiantes trabajaron en la confección de un Informe de Lectura Crítico (a partir de aquí ILC), género discursivo de carácter académico, cuya redacción es el núcleo del examen final de la materia.<sup>4</sup> Más allá de los detalles del género se debe poner el acento en dos características relevantes para la especificidad del análisis y para la interacción entre pares: la centralidad de la secuencia argumentativa, y el posicionamiento y la tensión con la puesta en práctica de un narrador científico. En sintonía con un trabajo anterior (Bidiña *et al.*, 2018), donde se analizaba la escritura a distancia, aquí la diferencia en la producción del informe radicó en la utilización de herramientas digitales y colaborativas. Dos de los grupos aspiraban a ingresar a carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales (*e.g.* Comunicación Social, Trabajo Social) y dos a las dependientes del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (*e.g.* Ingeniería Civil, Ingeniería Informática). En cada aula se anotó un total de veinte voluntarios/as (los cursos tienen un promedio de ochenta alumnos/as) que trabajaron en los laboratorios de informática de la Universidad. El resto del grupo se quedó realizando prácticas en el aula con un profesor sustituto.<sup>5</sup> Ellos/as sirvieron como grupo testigo para la experiencia, dado que venían con la misma base de cursada. De esta manera se garantizó que antes de iniciar la actividad en el laboratorio, los/as voluntarios/as tuvieran todas las herramientas teóricas necesarias para realizar un ILC y que no fuera su primera práctica. Durante las dos semanas que duró la experiencia, tanto los/as voluntarios/as como el grupo testigo compartían las primeras dos horas de clase y, luego, se separaban en el segundo bloque.<sup>6</sup>

Con el objetivo de analizar la dinámica de modificaciones en el historial de cambios del Gdocs de cada par de alumnos, partimos de la hipótesis de que el análisis del proceso de escritura digital, producto de una negociación colaborativa, permite identificar mejor que los métodos tradicionales algunas dificultades, especialmente estructurales, que surgen en la formulación de los informes descriptivo-argumentativos, dado que habilita un seguimiento más detallado del decurso escriturario. Para este trabajo nos

<sup>3</sup> Basten como ejemplo los equivalentes en otras universidades de la Provincia de Buenos Aires, donde muchos docentes que dictan la asignatura dan también, por cercanía geográfica, la materia en la UNLaM: el “Taller de Lectura y Escritura Académicas” de la Universidad Nacional de Moreno, “Lectura y Escritura” de la Universidad Nacional de Hurlingham, “Comunicación Oral y Escrita” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, “Taller de Lectura y Escritura” de la Universidad Nacional de General Sarmiento. En otras instituciones este tipo de asignatura se requiere solo para el ingreso a carreras determinadas, como ocurre con “Comprensión y Producción de Textos en Ciencias Sociales y Humanidades” de la Universidad Nacional de Quilmes.

<sup>4</sup> El informe debe contemplar una serie de apartados, entre los que nos interesa destacar: el contexto del artículo analizado, la presentación del autor o autora, la temática que se aborda, la hipótesis central y la pregunta que está detrás, los argumentos que sostienen esa premisa fundamental, cierta caracterización de la ideología subyacente, una comparación con otros textos trabajados que aborden temas similares, un posicionamiento del estudiante frente a esa hipótesis y argumentos propios que respalden su opinión (ya sea coincidente, total o parcialmente, o contraria al autor o autora del texto fuente).

<sup>5</sup> Entre los textos fuente que trabajaron se incluyó el que utilizaron en la experiencia de laboratorio, dado que no estaba en el manual del curso y nos parecía interesante para el contraste posterior limitar al mínimo las diferencias que pudiesen alterar las conclusiones de la comparación.

<sup>6</sup> Una descripción pormenorizada puede encontrarse en Bidiña; Luppi y Smael (2020).

detuvimos fundamentalmente en la última de tres modalidades de escritura que se llevaron a cabo en el laboratorio (Magadán, 2013): en conjunto (un grupo de autores/as planifica y compone el texto aunque solo uno/a de ellos/as se ocupa de la puesta por escrito), secuencial (cada autor/a escribe un fragmento o un párrafo por turnos), y en paralelo (todos/as los/as autores/as escriben y modifican el texto de manera simultánea). La elección se fundamentó en que esta última es la modalidad que efectivamente admite una labor a distancia y un análisis del intercambio digital (además de que fue la etapa en la que se plasmaron modificaciones más sustanciales). A través del historial de cambios,<sup>7</sup> entre otras herramientas que facilitan el seguimiento de las distintas etapas de la redacción (Flower y Hayes, 1981), consideramos que es posible detectar problemáticas específicas que surgen en el trayecto escriturario en diadas, para trabajar mejoras en la redacción, en términos generales, y alcanzar una mejor comprensión de la estructura del género informe de lectura, en particular.

La actividad consistió en que a lo largo de cuatro clases, y trabajando en parejas, los/as estudiantes pudieran leer y analizar un texto periodístico,<sup>8</sup> armar un plan textual a partir de una serie de preguntas disparadoras, y elaborar el ILC sobre el texto leído. En el encuentro final, el alumnado tenía que trabajar en conjunto pero desde computadoras separadas para corregir y concluir el ILC que habían comenzado a redactar la clase anterior. Con anticipación se les hizo llegar una serie de materiales multimedia<sup>9</sup> que explicaban cómo utilizar las herramientas con las que se iba a trabajar: creación de una cuenta de correo electrónico de Google, utilización de determinadas funciones de Adobe Acrobat (para trabajar los textos en formato PDF), forma de compartir y trabajar con los documentos a través de Google Drive y, en especial, Gdocs.<sup>10</sup>

Por último, quisiéramos aclarar, a riesgo de caer en la obviedad y resultar redundantes, que no es lo mismo pensar un curso virtual de producción escrita que la adap-

<sup>7</sup> La herramienta “historial de cambios” registra las distintas fases de escritura a partir de la fecha y hora de la modificación. Ingresando en esta función se puede restaurar una versión anterior del texto o sencillamente observar qué usuario realizó determinada alteración en la escritura. Cabe aclarar que cada usuario-colaborador aparece distinguido con un color distinto, lo que permite identificar el origen de la modificación o del agregado, y que solo se visualizan los cambios que hizo en esa fase particular.

<sup>8</sup> El texto con el que trabajaron los/as estudiantes fue “Muchas voces, las mismas miradas”. Se trata de un artículo de Roberto Samar, publicado en el periódico *Página 12* y acortado en su extensión con fines pedagógicos para esta actividad. El texto aborda la temática del rol de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública, y la hipótesis del autor, muy sintéticamente, es que los medios, y especialmente las redes sociales, moldean una opinión pública contraria a los intereses de los sectores populares a través de la difusión de noticias falsas, lo que afecta indirectamente la calidad de la democracia.

<sup>9</sup> Los materiales involucraban una serie de breves videos explicativos sobre cómo escribir un ILC, donde se repasaba especialmente la estructura del informe. Cabe aclarar que los videos, como también los archivos de Word y PDF con las consignas a trabajar en clase y el texto fuente sobre el que se escribiría el ILC, fueron materiales confeccionados en su totalidad por los propios docentes de la cátedra en el marco de la presente investigación.

<sup>10</sup> Sin duda, sería ideal poder desarrollar todo esto a través de programas de acceso abierto, tarea que ha quedado pendiente para una próxima experiencia pero que, dados los recursos a disposición y la familiaridad del estudiantado, para esta oportunidad resultó descartada. Por otra parte, vale aquí aclarar que existen muchas otras herramientas de escritura en línea colaborativa. Para ejemplificar con otro caso emblemático, Padlet es un recurso muy utilizado para este tipo de interacciones, como ejemplifica un estudio sobre el uso de la herramienta en Islandia y Japón para el aprendizaje del español como lengua extranjera, y la mejor exposición de la herramienta meta y la interacción cultural (Méndez Santos y Concheiro Coello, 2018). Cabe agregar, finalmente, que Gdocs fue la herramienta con la que se confeccionó este mismo artículo; además de los beneficios que esto otorgó en el proceso de escritura, nos permitió contar con el comentario fluido de los y las colegas del equipo de investigación, a quienes agradecemos sus constantes devoluciones.

tación de un curso originalmente pensado como presencial a la virtualidad (situación a la que muchos docentes y estudiantes se vieron forzados con el confinamiento de la pandemia durante 2020, como señalamos al comienzo), o un curso presencial con una actividad virtual optativa y complementaria, como fue el caso de la experiencia que aquí presentamos.<sup>11</sup>

## 2. Especificidades de la escritura colaborativa digital

En “Computer-Supported Collaborative Learning: An Historical Perspective” (2006) Stahl, Koschmann y Suthers distinguen dos formas de trabajo en grupo: la cooperación y la colaboración. En el primer caso, los estudiantes resuelven las actividades de forma individual para luego combinar los resultados parciales en el producto final. En el segundo caso, en cambio, el trabajo colaborativo se basa en el compromiso y la construcción por parte de los/as integrantes del grupo para lograr una tarea en común. Precisamente, en esta última modalidad de aprendizaje, la actividad principal pasa por la negociación grupal de los significados. Por su parte, y en un vector acorde, Dillenbourg (1999, 2002) agrega el detalle de que cooperación y colaboración se distinguen de acuerdo con el grado de la división de trabajo entre los/as participantes del proceso de escritura. Según esta lógica, coincidente con la perspectiva de Stahl, Koschmann y Suthers, en la cooperación los/as estudiantes resuelven subtareas en forma individual y en una instancia posterior ensamblan los resultados parciales para generar un resultado final (es decir, se produce una división de tareas de manera vertical). En contraposición, en un proceso de colaboración, como es el que se privilegió en la experiencia analizada en nuestro artículo, los/as integrantes de los grupos realizan las tareas juntos, con una distribución intercambiable de los roles. En el ámbito local, Ferrari, Álvarez y Bassa toman este mismo marco y destacan el “contrato social” que implica la tarea colaborativa. En este sentido señalan que la efectividad del aprendizaje colaborativo depende de la composición del grupo, el ámbito de la comunicación y las características de la tarea (2016: p. 174). Asimismo, la tecnología de la escritura colaborativa en línea permitiría a los estudiantes crear un texto más coherente al consensuar las conclusiones, y tender a crear más borradores, sin la necesidad de una negociación tan sinuosa como en la presencialidad (p. 178). Ahora bien, en relación con la tarea de escritura en particular, Guadalupe Álvarez rescata cuatro tipos de estrategia para el trabajo colaborativo, aunque aclara que con las tecnologías digitales se ha complejizado el análisis y se han ampliado las modalidades: asignación de roles o tareas; actividad práctica (*brainstorming*, redacción final, revisión); definición de cómo se elabora el texto en sí; estrategias de control del texto o negociación. Con estos lineamientos, la escritura se consideraría colaborativa solo en

<sup>11</sup> En este sentido, experiencias de base completamente digital, como la relatada por Castellanos Sánchez y Martínez De la Muela (2013), escapan a este abordaje. Para ejemplificar, este caso es un estudio que se realizó en el grado en Magisterio Infantil de la Universidad Internacional de La Rioja, institución privada con sede en España que se dedica a dictar cursos exclusivamente bajo la modalidad *online*.

los casos donde se reconozcan “procesos de producción conjunta del texto escrito, con flexibilidad y rotación de los roles asignados y la consiguiente participación de todos los integrantes en cada una de las etapas de producción, incluyendo la escritura y el control compartidos del texto” (2017: p. 172).

En cuanto a las particularidades que atañen a la escritura digital, no debe soslayarse que la incorporación de documentos compartidos como espacio de producción grupal apunta a recuperar, profundizar y sistematizar saberes metalingüísticos. A partir del análisis de las “huellas de los procesos de formulación” se pueden buscar aquellas marcas que se generan en el proceso de escritura, y esto puede ser rastreado de forma detallada en el documento compartido mediante el registro del historial de revisión. De acuerdo con Ferrari y Bassa (2017), para este procedimiento existen tres tipos de reformulaciones.<sup>12</sup> En primer lugar, las paráfrasis sintácticas suelen ser realizadas una vez concluido el primer borrador y completan o reordenan información de modo tal que la oración quede más clara. En segundo lugar, las reformulaciones léxicas permiten la corrección de palabras inadecuadamente usadas en el contexto de la producción grupal y son sustituidas por otras. Dentro de esta categoría ingresan, también, los conectores, como recurso cohesivo. En el marco de la actividad colaborativa estas marcaciones adquieren el rango de “errores”, a través de cuya detección se construyen saberes relacionados con la producción de géneros discursivos específicos y, por ende, situados. Por último, debe tenerse en cuenta la puntuación y ortografía, haya existido o no el uso de correctores. La aparición de esta última clase de reformulaciones tiende a darse, en la mayoría de los grupos, en la etapa final de la revisión y queda plasmada en las instancias postreras del historial. La dinámica grupal cooperativa propicia el empleo de todas estas reformulaciones y tiende a evitar que la tarea recaiga en determinados/as integrantes.

Desde un punto de vista más introspectivo y vinculado al detenimiento en el error, Alfonso Bustos Sánchez (2009) señala que el análisis del proceso de composición de un texto favorece el aprendizaje y el desarrollo sobre el conocimiento de uno mismo y de la realidad. En efecto, conocer el momento y dónde se comete un error permite la mejora y la corrección más fina. Por lo tanto, dominar las estrategias de composición supone la capacidad de reflexionar y cuestionar los propios conocimientos, lo que implica todo un desafío, e identificar los aspectos confusos y contradictorios en el texto, la capacidad de leer de manera estratégica y, sobre todo, la capacidad de releerse. Sobre este aspecto, Bustos Sánchez destaca el carácter hipertextual de la escritura y la importancia de aprender con los otros y de los otros: “Desde el punto de vista de quien escribe supone formas de organización textual que superan la lógica lineal y deductiva de los textos en papel para dar paso a la posibilidad de arreglos no lineales, abiertos y relacionales, lo que supondría nuevas formas de argumentación y construcción de sentido” (p. 36). En la actualidad se le otorga mucha relevancia al trabajo colaborativo y a la posibilidad de seguimiento. An-

<sup>12</sup> A su vez, cada una de ellas puede estar sujeta a la distinción que realiza Bessonnat (2000) entre las operaciones de revisión, corrección y reformulación: la primera como operación de relectura, la segunda implica la confrontación de un texto con una norma externa, y la reformulación correspondería a una operación lingüística con la que se produce un enunciado semánticamente equivalente.

tes, en contraposición, las posibilidades de corrección e incidencia de acompañamiento se veían más limitadas a las instancias previa y posterior (tormenta de ideas y revisión). La coautoría presenta ventajas como el favorecimiento del pensamiento reflexivo (sobre todo si los/as participantes ponen en marcha mecanismos para defender o explicar mejor sus ideas), y los/as participantes menos avezados pueden superar los niveles centrados en la ortografía o la gramática para abordar cuestiones relativas al discurso (p. 38). Desde el punto de vista docente, al poder investigar el proceso y no solo el producto aumenta la posibilidad de interactividad y expresividad, así como también la ocasión de recibir y ofrecer retroalimentación inmediata.

Un último punto sobre el que nos quisiéramos detener en este apartado es que hay que diferenciar dos instancias discursivas en los textos: las interacciones entre los/as participantes y las distintas modificaciones hechas; y ambas forman parte del *ethos* discursivo de cada participante en el proceso de escritura, es decir, de la construcción que hacen de su propia imagen durante el trabajo (Godoy, 2018). Esto tiene especial relevancia en las interacciones que se dan entre los actores y quedan registradas en el historial, esto es, entre el rol individual con el del par o los pares. Por nuestra parte, coincidimos con Godoy en la consideración de “la conceptualización de la escritura colaborativa como un proceso social e iterativo que involucra a un equipo enfocado en un objetivo en común que negocia, coordina y se comunica durante la creación de un documento común” (2020: p. 260). Si esta base no existiese, la tarea se volvería más ardua que cuando se encara de manera individual. Con este cimiento, por el contrario, es altamente probable que el producto final y el proceso sean mucho más ricos. En consecuencia, interesa aquí colocar el énfasis en el “objetivo común” y la “negociación” necesaria. En una dirección afín, María Elena Molina (2017) destaca la concepción de la escritura como práctica social, es decir, como un modo de hacer con otros. Siguiendo este razonamiento, y al ser una construcción argumentativa, en la escritura académica resulta doblemente relevante el trabajo colaborativo puesto que al trabajar de este modo es necesario argumentar explícitamente las elecciones escriturarias para convencer al par o al equipo de su mayor pertinencia; lo cual también permite desautomatizar y desnaturalizar ciertos procesos individuales.

Dada la importancia del elemento social, estimamos fundamental estudiar con detalle otras actividades similares que se hayan desarrollado en contextos diversos. En consecuencia, y con estos lineamientos de fondo, pasaremos a relevar algunos aspectos cruciales de otras experiencias.

### 3. Experiencias previas. Una modalidad en auge en un período bisagra

A continuación, nos detendremos especialmente en dos experiencias similares realizadas en otras universidades argentinas para evidenciar las particularidades que se perciben en nuestro caso, tanto por distinciones entre los géneros de escritura y el texto fuente como por cuestiones particulares de la modalidad de trabajo. En el marco del Profesorado de Letras de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Alejandra Márquez

(2017) analizó la escritura digital de los estudiantes a partir de la redacción de blogs de cátedra (que denomina *blogfolios*) y el desarrollo colaborativo de un dossier temático. El recurso utilizado para esta experiencia, al igual que en la nuestra, fue GDocs. Asimismo, se propuso a los/as estudiantes realizar intercambios en torno a la elección del tema, buscar en la web materiales a incorporar en el *dossier*, elaborar un borrador, desarrollar sucesivas reformulaciones y correcciones, y la edición final; es decir, una secuencia no idéntica pero cercana a la nuestra. En el análisis de su trabajo, Márquez subraya como fortalezas de la escritura colaborativa: la puesta en primer plano de la naturaleza social de las prácticas del lenguaje y aprendizaje, la colaboración en la atención sobre las decisiones de estilo y expresión, el desafío de la revisión constante de la planificación y el escrito. En suma, la contribución en la mejora de la escritura individual por medio de la apropiación de las estrategias de planificación, redacción y revisión que se ponen en juego durante el proceso. Por su parte, Laura Ferrari y Lorena Bassa (2017) realizaron una investigación en el curso de ingreso a la Universidad de Quilmes (UNQui) que se enfocó exclusivamente en la escritura colaborativa, con especial hincapié en la interactividad y la negociación. Si bien la actividad fue muy similar, los géneros de escritura difieren. En este caso se proponía la escritura de la contratapa de un libro de ficción y la realización de una consigna de examen sobre la situación comunicativa de un texto. Con varios/as estudiantes trabajando desde distintas computadoras a la vez y editando el texto de manera sincrónica, las investigadoras analizaron, como nosotros, el historial de revisión de GDocs. El análisis parte de la subdivisión de tres tipos diferentes de reformulaciones realizadas por el alumnado (en sintonía con lo señalado en el apartado anterior): paráfrasis sintácticas, sustituciones léxicas y de ortografía, y puntuación. No obstante, para estas autoras el aspecto más destacado de la escritura colaborativa es el de la organización estructural de los textos (*cf.* Álvarez, 2017: p. 171) porque permite que los/as estudiantes puedan profundizar en la reflexión metalingüística con el fin de facilitar la adquisición de un nuevo género y construir herramientas de escritura procedimentales en distintos contextos epistémicos y profesionales.

Además de estos dos casos, se puede observar todo un espectro de trabajos que abordan experiencias levemente alejadas del objeto de este artículo. Esto ocurre por las características de los/as participantes de la experiencia, las herramientas utilizadas, o bien por el género discursivo que se propone elaborar en el proceso de escritura.

Para tomar en cuenta un caso bien diverso, pero que demuestra la coincidencia aplicativa coetánea en distintos sectores educativos, quisiéramos hacer referencia a una experiencia que se realizó en el quinto grado de la escuela primaria pública en Cali, Colombia, a partir de un ejercicio del área de la física abocado a la escritura colaborativa, aunque no digital (Gutiérrez, 2017). En el análisis se llega a la conclusión de que la escritura colaborativa mejora la precisión léxica y gramatical debido a la interacción; y se enfatizan sus beneficios en el contenido y la argumentación.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Para más detalle, se realizó la experiencia con 12 individuos y 12 grupos, en pos de la comparación posterior de los resultados, que se estratifican en niveles de precisión argumentativa. A partir de allí, según Gutiérrez se evidencia cuantitativamente que son mejores los desarrollos de los grupos: "los estudiantes aumentan el número

En el otro extremo de la especificidad y del nivel educativo, Lorena Bassa, Guadalupe Álvarez y Alejo González aportan una experiencia en la cursada virtual del año 2016 de la asignatura avanzada Tecnología Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento). Allí se distingue entre la cooperación, como un ensamblaje de tareas resueltas individualmente, y la colaboración, más vinculada con la negociación grupal y el conocimiento construido de forma colectiva. Como ya apuntamos, en esta última la distribución de tareas no es tan rígida ya que la interacción colaborativa implica cierta negociabilidad, interactividad y sincronización. Para su trabajo se basan en dos actividades de escritura grupales que se realizaron vía campus de Moodle: para una usaron GDocs y para la otra los recursos de Foro, Wiki y Chat. El objetivo era analizar si en las interacciones grupales se habían dado dinámicas de cooperación o colaboración. Como la primera actividad no imponía una forma específica de trabajo, los grupos optaron por acciones más bien cooperativas (se aclara que este tipo de procesos no supone un retraimiento del rol docente). A partir del análisis de otros estudios, los/as autores/as del artículo señalan algo que aquí resulta pertinente: “En cuanto a las tareas de comentario de los trabajos de los pares, los usuarios señalan una mayor dedicación de tiempo para esta actividad a través de las herramientas asincrónicas de las plataformas que en las clases presenciales” (2018: p. 210). Se trata de una característica que también hemos podido identificar en nuestra experiencia. Cuando la escritura es colaborativa, la herramienta digital aporta un mayor margen de democratización porque permite que todos/as participen más allá de sus ritmos. Otro aspecto en el que coinciden con nuestra lectura es que la tendencia a hacer más borradores, fruto de la coescritura, mejora la organización estructural y, por ende, la producción final.

Para cotejar el análisis con otros casos universitarios pero en países diversos, en la Universidad Autónoma de México se realizó en el año 2006 una experiencia con estudiantes que promediaban la carrera de Psicología y se encontraban cursando la asignatura Desarrollo y Educación Teoría I (cuyo dictado ya era parcialmente virtual). Esta consistió en el uso de las herramientas de chat, foros y un ensayo colaborativo en línea (Bustos Sánchez, 2009); y todo el proceso se realizó a distancia a partir de un formato de wiki. Con los resultados de la experiencia concluida, Bustos Sánchez analiza porcentualmente cuánto se vieron los videos instructivos y cómo funcionó el resto de las instancias previas y las entregas intermedias (como resúmenes). Como consecuencia de la observancia de la dedicación a la edición y la redacción, uno de los aspectos que destaca este análisis es la importancia que se le da al cuidado de la coherencia y la consistencia en la construcción del conocimiento colectivo (2009: p. 45). Como parte de los analizado se presta especial atención a: el orden de trabajo de cada grupo, la eficiencia en términos de tiempos/frecuencia, la repartición de tareas (más o menos equitativa), la cantidad de temas wiki editados y la cantidad de ediciones que reciben. Lo último que se recalca aquí, en con-

---

de causas y los hechos que les permiten explicar e interpretar el fenómeno físico propuesto, y contemplan una mayor interacción entre las variables” (2017, p. 10). Más adelante, se agrega: “En la escritura colaborativa se produjeron textos con un mayor número de atribuciones causales, y con mayor interacción entre ellas, que en la condición individual. La interacción discursiva entre los sujetos cuando resuelven la tarea puede ser el factor primordial para generar un mayor acopio de razones explicativas al fenómeno propuesto” (p. 14).

sonancia con el análisis que se llevó a cabo en nuestra experiencia en la UNLaM, son las posibilidades de seguimiento de la participación más o menos desequilibrada en la tarea, y la potencialidad de atender a que todos/as intervengan en los niveles de estructura, contenido y lenguaje.

Finalmente, para tomar un caso estudiado en el ámbito de la escuela secundaria, Lucía Godoy (2019) examina las reformulaciones que llevan adelante estudiantes de este nivel y del superior con el objetivo de trabajar sobre su lugar como enunciadores/as cuando desarrollan una actividad de escritura digital y colaborativa. Fundamentalmente, se analizan “las revisiones y reformulaciones sobre: (a) las formas de presentarse en sus textos; (b) las modalidades y expresiones en la exposición y discusión de las ideas y (c) las formas de inclusión de las voces ajenas a través de citas y alusiones” (p. 214); lo que permite concluir que la escritura colaborativa en línea produce textos de mayor calidad, en cuanto a su escritura, que los producidos en entornos presenciales. Para apoyar esta aseveración, Godoy cita un gran número de estudios de casos previos, para los que remitimos directamente a su trabajo, que colocan el énfasis en la importancia del tiempo que se le dedica a las actividades de *feedback* y a la revisión del estilo y del contenido de la escritura.

Con estos pocos, pero contundentes y variados, ejemplos bajo la lente, que servirán como puntos de comparación, nos permitimos pasar a desarrollar con mayor precisión la experiencia que nos compete.

#### 4. Estructura de la experiencia. Fases y características

En la primera clase se les pidió a los/as alumnos/as que se ubicaran de a pares en las computadoras disponibles en el laboratorio y que conservaran las diadas en los tres encuentros subsiguientes. Además de el/la profesor/a a cargo, el laboratorio contaba con la presencia de dos asesores técnicos, un docente observador que se ocuparía exclusivamente del registro escrito de toda la clase,<sup>14</sup> y dos coordinadoras de la investigación que dirigían la actividad y brindaban asistencia personalizada tanto a los/as docentes como a los/as alumnos/as. Una vez compartidos los documentos desde un correo electrónico creado *ad hoc*, y desde donde luego pudimos rescatar el historial de cambios, la tarea de los/as estudiantes fue acceder a un archivo con consignas para trabajar en las dos horas posteriores, el PDF que contenía el texto fuente, y el Gdoc con los apellidos de las diadas en el título.

<sup>14</sup> Entre los materiales resultantes de la experiencia, utilizamos para el presente análisis las observaciones de estos/as docentes. Allí se detallaban las interacciones al interior del alumnado, y entre ellos y el medio digital. Estas observaciones revelaron que ninguno de los grupos había realizado anotaciones al margen del texto fuente, aunque sí combinaban los soportes electrónicos y analógicos: trabajaron con la pantalla dividida (es decir, utilizando el procesador de texto en la mitad de la pantalla para leer las consignas, y un visualizador de archivos PDF en la otra mitad para acceder al texto fuente), y con el uso del manual de la cátedra, especialmente cuando había problemas de comprensión de las consignas. Se destaca que, en muchos casos, los/as alumnos/as utilizaban el celular o anotaciones realizadas de puño y letra en sus cuadernos para complementar el trabajo en la computadora.



Los objetivos del primer encuentro eran familiarizarse con el sistema de almacenamiento Drive, dado que permitiría a los/as estudiantes acceder a todas las herramientas que se utilizarían a lo largo de los siguientes encuentros (textos, videos y tutoriales), realizar una primera lectura del texto fuente con el que se trabajaría a lo largo de toda la experiencia, debatir con el/la compañero/a y hacer anotaciones preliminares sobre esa lectura a partir de una serie de consignas guía que incluían análisis paratextual, identificación de hipótesis y búsqueda de palabras desconocidas.

En la segunda instancia, los/as estudiantes debían realizar una lectura profunda con el fin de confeccionar un plan textual.<sup>15</sup> Al terminar esta actividad se les solicitó que evaluaran de forma individual el propio proceso de aprendizaje a través de una guía de control en la que se indagó si habían intervenido el texto con resaltados o anotaciones marginales, si habían realizado borradores de las ideas que posteriormente iban a plasmar en el documento, y si habían utilizado algún recurso de las TIC y para qué. En esta clase se evidenció un mejor uso de las herramientas de lectura e interacción con el texto (subrayado del PDF, anotaciones marginales); si bien muchos/as alumnos/as también habían llevado impreso el artículo e, incluso, en algunos casos, lo habían resumido y subrayado en formato impreso.

En la tercera oportunidad se comenzó la redacción colaborativa del ILC sobre el texto que habían planificado en la clase anterior, con la demanda específica de hacerlo por turnos, de manera tal que cada uno/a de los/as integrantes del grupo escribiera un párrafo o una parte del informe de manera secuencial, con el apoyo del plan textual formulado la semana anterior. Esta actividad se configuró atendiendo a lo planteado por Cecilia Magadán respecto de la escritura colaborativa como “trabajos en coautoría, en los que cada escritor tiene los mismos derechos para agregar, editar o eliminar textos” (2013: p. 123). Si bien la propuesta de la cátedra era trabajar, clase a clase, las tres modalidades propuestas por Magadán, se evidenció, tanto en las observaciones docentes como en los resultados de la encuesta final a los/as alumnos/as (donde manifestaban cuál de los métodos de escritura colaborativa les había resultado más útil y por qué) cierta preferencia por parte de los estudiantes por trabajar solo “en conjunto”.

La última clase de laboratorio se preparó especialmente en el aula más grande, necesaria para que cada alumno/a tuviera acceso a una computadora de forma individual. Las intervenciones que tuvieron lugar en esta etapa son las que interesan a nuestro análisis, dado que allí encontramos correcciones de distinto nivel (ortotipográfico, sintáctico y estructural), así como también la interacción de cada estudiante con un usuario individual. Los objetivos del encuentro eran realizar una revisión del borrador del ILC que habían escrito en la clase anterior y reescribir todo lo que fuera necesario para obtener una versión final del informe.<sup>16</sup> Dado que estaban trabajando por primera vez en compu-

<sup>15</sup> Para elaborar el plan textual los/as alumnos/as tenían que definir el tema y finalidad del artículo, su contexto de publicación, la problemática social y la hipótesis del autor.

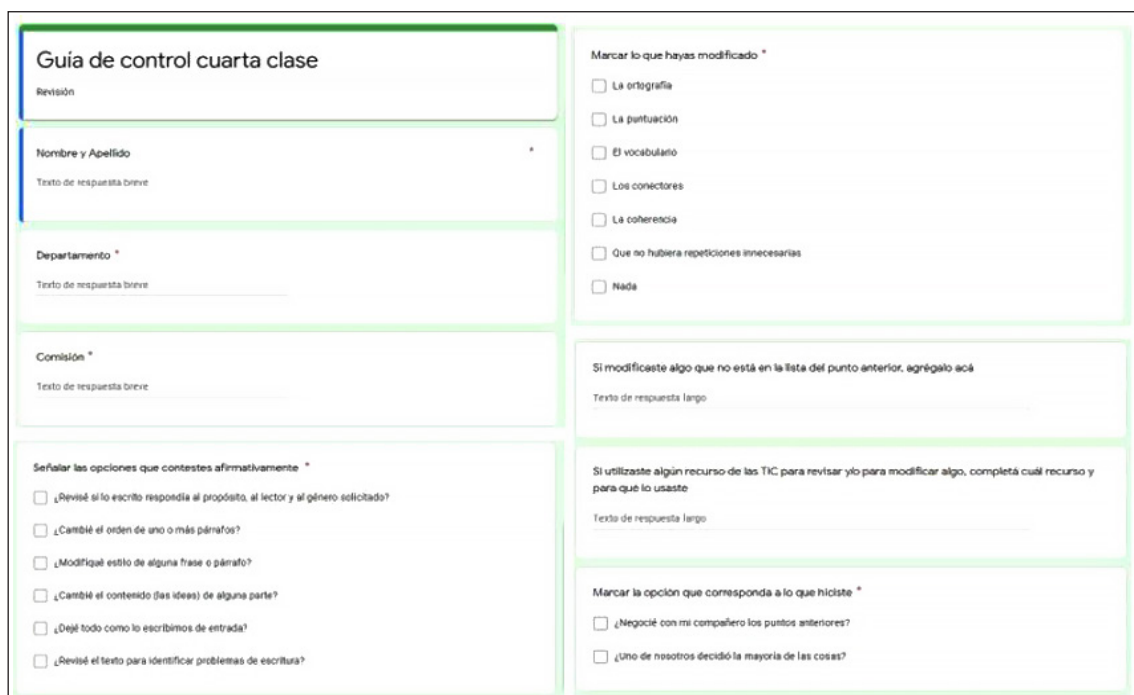
<sup>16</sup> Una guía de control posterior, que será objeto del próximo apartado, nos permitió detenernos en la percepción del alumnado respecto de esta última parte del proceso y sobre qué aspectos de la escritura notaban haber revisado: la totalidad respondió haber vuelto sobre la ortografía, los conectores, la coherencia, la puntuación y el vocabulario.

tadoras separadas, se les propuso a los/as estudiantes que utilizaran el chat incorporado en el mismo archivo compartido o algún otro medio digital para comunicarse entre sí y facilitar la escritura en paralelo.

## 5. Resultados e interacciones en perspectiva

### 5.1. Análisis de datos cuantitativos de la experiencia

Para comenzar con el análisis es necesario retomar el concepto de aprendizaje colaborativo que desarrollamos en el segundo apartado. En el transcurso de esta investigación lo colaborativo siempre está presente: en forma presencial en las diadas y a distancia en el último encuentro, donde cada uno de los/as integrantes del grupo accede a la plataforma individualmente con el motivo de construir el informe a distancia. Al finalizar las últimas etapas se les realizó a los grupos una encuesta a modo de Guía de Control (ver Figura I), que retomamos aquí para ver la percepción que tuvieron los propios estudiantes del trabajo colaborativo.



**Guía de control cuarta clase**

Revisión

Nombre y Apellido \*

Texto de respuesta breve

Departamento \*

Texto de respuesta breve

Comisión \*

Texto de respuesta breve

Señalar las opciones que contestes afirmativamente \*

¿Revisé si lo escrito respondía al propósito, al lector y al género solicitado?

¿Cambié el orden de uno o más párrafos?

¿Modifiqué estilo de alguna frase o párrafo?

¿Cambié el contenido (las ideas) de alguna parte?

¿Dejé todo como lo escribimos de entrada?

¿Revisé el texto para identificar problemas de escritura?

Marcar lo que hayas modificado \*

La ortografía

La puntuación

El vocabulario

Los conectores

La coherencia

Que no hubiera repeticiones innecesarias

Nada

Si modificaste algo que no está en la lista del punto anterior, agrégalo acá

Texto de respuesta largo

Si utilizaste algún recurso de las TIC para revisar y/o para modificar algo, completá cuál recurso y para que lo usaste

Texto de respuesta largo

Marcar la opción que corresponda a lo que hiciste \*

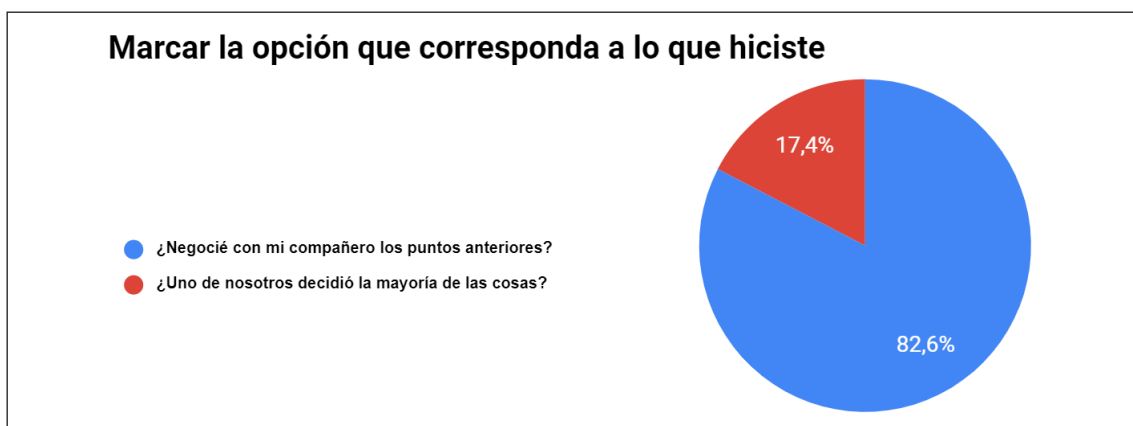
¿Negocié con mi compañero los puntos anteriores?

¿Uno de nosotros decidió la mayoría de las cosas?

Figura I. Guía de control para ser respondida por los estudiantes en la cuarta clase

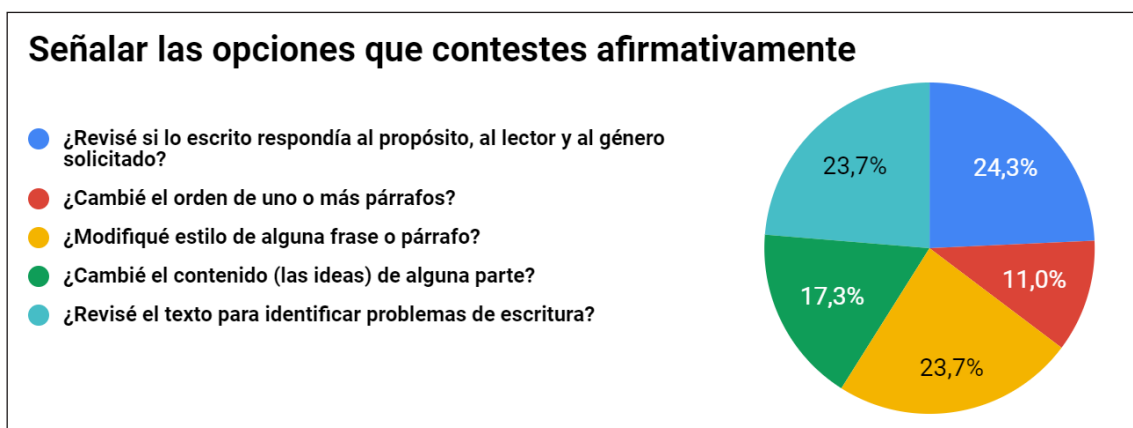
Una de las preguntas consistía en consultarle a cada uno/a de los/as integrantes del grupo si había realizado modificaciones al escrito en los tres encuentros anteriores y, en aquellos casos en que la respuesta resultaba afirmativa, se debía señalar con una cruz qué elementos se habían modificado. Como cierre de la encuesta, se les pre-

guntaba si habían negociado con su compañero/a los puntos previos (modificaciones al texto) o si las decisiones habían sido mayormente unilaterales. En función de lo expuesto, y de los resultados arrojados por la guía de control, puede sugerirse que en el desarrollo de la actividad realizada en el último encuentro se observa una dinámica de trabajo colaborativo, en tanto se llevan a cabo las tareas de escritura del ILC a distancia y los/as integrantes sostienen en un 82,6% que habían negociado con su compañero/a los diferentes cambios producidos (Ver Gráfico I). Las modificaciones realizadas por las díadas permitieron percibir las dificultades que fueron reconocidas en el proceso de la escritura digital.



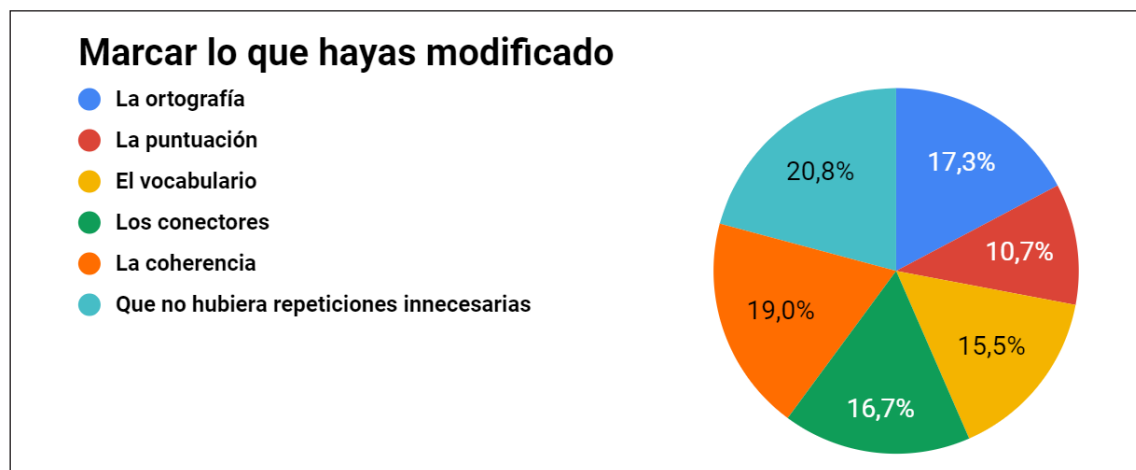
**Gráfico I. Datos sobre las díadas que negociaron las modificaciones al texto**

Del 82,6% mencionado, se obtiene en el desagregado posterior (se podía tildar más de una opción) que: el 24,3% revisó el escrito para constatar si respondía al propósito, al lector y al género solicitado; un 23,7% modificó el estilo de alguna frase o párrafo y otro 23,7% llevó a cabo la revisión del texto para identificar problemas de escritura; por otro lado, un 17,3% logró cambiar el contenido o idea en alguna parte del informe; y el 11% realizó cambios en el orden de los párrafos (ver Gráfico II).



**Gráfico II. Datos de las revisiones, los cambios y las modificaciones realizadas por las díadas**

Dentro del 23,7% de los/as estudiantes que identificó problemas de escritura (o que declaró haber hecho la revisión) pudimos observar algunas de las modificaciones puntuales que se fueron realizando, ya que han quedado registradas en el historial de cambios de Gdocs. En el Gráfico III se enseñan en forma detallada los aspectos que se tuvieron en cuenta a partir de los cambios efectuados por las díadas de acuerdo con las respuestas que presentaron en la guía de control (se podía tildar más de una opción). La mayoría, es decir un 20,8%, se detuvo en que no hubiera repeticiones innecesarias; un 19% declaró reparar en la coherencia; un 17,3% atendió a la ortografía; un 16,7% a los conectores; un 15,5% al vocabulario; y solo el 10,7% señaló reparar sobre la puntuación.



**Gráfico III. Datos de los elementos modificados por las díadas en el texto**

## 5.2. Análisis cualitativos de los datos obtenidos del historial de cambios

A partir de los informes producto de la experiencia, nos propusimos analizar, primeramente, las intervenciones registradas en los historiales en cada una de las cuatro etapas (las marcaciones quedan fechadas)<sup>17</sup> y, luego y en especial, los aportes en la última de las tres modalidades de escritura colaborativa digital (es decir, en paralelo), ya que permite profundizar en el proceso de metacognición de los/as alumnos/as y encontrar de manera más precisa dificultades que van surgiendo en el proceso de elaboración del ILC. Esta

<sup>17</sup> Cabe aclarar que en pocos casos se sumó un quinto o sexto día de intervención, que corresponden a entradas de uno/a o dos de los/as responsables desde sus casas. En esas ocasiones, incorporamos para el análisis estas intervenciones al conjunto de la última clase, puesto que corresponden a la misma tarea. Quedará para un trabajo futuro el análisis de las intervenciones en cada una de las fases y la comparación entre las distintas díadas. Sintetizamos aquí las participaciones de los primeros tres encuentros, ya que suelen ser homogéneas en todos los grupos: 1) se puntúan frases breves y se responden las consignas que, luego, pasarán a estar redactadas de manera más fluida; algunas observaciones indican “más argumentación y desarrollo”; tema, contexto, hipótesis y *quaestio* es lo primero en ser esbozado; se manifiesta ya desde el título la conciencia de que se trata de un “Borrador”; 2) el título pasa a ser “informe de lectura crítico”, “actividad”, “plan textual” o “segundo/tercer encuentro”; se incorporan sangría, subtítulos y se perciben reordenamientos de párrafos en el archivo; se completa el plan textual, la cita bibliográfica y la presentación del autor; 3) se suele reubicar la hipótesis subiéndola en la jerarquía del informe; los que no terminan la redacción generalmente cortan en el “punto de vista”. Queda, así, una primera versión del informe que recibirá el grueso de los cambios en el cuarto encuentro.

modalidad implica el trabajo al mismo tiempo sobre lo escrito y, al haberse aplicado en la última instancia, el historial de cambios de los 32 pares de estudiantes nos permite ver qué se modificó en lo ya redactado y la participación de cada estudiante en ese proceso (lo que incorpora, también, una herramienta más para la puesta en perspectiva precisa de la productividad bilateral del trabajo en equipo). Efectivamente, consideramos que este tipo de análisis posibilita la comprensión de qué dificultades son identificadas por el estudiantado (algunas con el grado de certeza que implica, incluso, corregirse entre ellos/as) y cuáles no.

De esta manera, corroboramos que en la última clase de laboratorio ambos/as alumnos/as de cada diada habían hecho modificaciones en la sintaxis y el contenido en la gran mayoría de los informes, además de corregir cuestiones de ortografía y acentuación. En gran medida, los/as estudiantes modificaron y agregaron conectores al escrito, e identificaron y corrigieron la coherencia y la cohesión del texto. A continuación presentamos algunos ejemplos plasmados en los historiales de cambios, a partir de una selección azarosa de seis grupos, donde quedan ejemplificados los tipos de modificaciones que se fueron realizando.

**Tabla I. Elementos del texto modificados según los Grupos analizados**

Grupo	Ortografía	Puntuación	Vocabulario	Conectores	Coherencia	Repeticiones y reformulaciones
A						X
B					X	X
C			X			
D			X			
E					X	
F				X		X

El grupo A corresponde a Humanidades, y en el desarrollo del trabajo digital colaborativo se detectan cambios como los de la siguiente oración inicial:

Roberto [Samar] afirma que sí, según él vivimos en una sociedad culturalmente violenta, racista y clasista donde la opinión pública se ve afectada por la difamación de noticias falsas y datos no reales por parte de los operadores políticos y grandes medios.

A partir de las “huellas de los procesos de reformulación” (Ferrari y Bassa, 2017) observamos que en un nivel sintáctico y estilístico, con el fin de evitar la repetición de una frase que habían utilizado en un párrafo posterior, los/as alumnos/as eliminaron “culturalmente violenta, racista y clasista” y lo reemplazaron por “donde prevalece la violencia”. También sustituyeron “la opinión pública” por “el pensamiento de la gente” y, en consecuencia, modificaron “afectada” por su masculino.

En el Grupo B se aplicaron modificaciones al contenido a fin de reemplazar los conceptos utilizados por el autor en el texto y lograr, así, la construcción del tema y de la hipótesis en el informe:

El tema que toca Samar en este texto es claramente la realidad contemporánea de los medios de comunicación masivos y su impacto directo en la sociedad. Demuestra cómo los discursos que resultan novedosos generan más impacto social que los que no lo son, sin ser estos necesariamente verdaderos.

En el caso del tema, se utilizaron las expresiones “realidad contemporánea” en lugar de “actualidad mediática” y “su impacto directo en la sociedad” por “manipulan la opinión de la sociedad”. En la hipótesis, el cambio abarca la frase “sin ser estos necesariamente verdaderos” en lugar de “discursos falsos”.

El trabajo del Grupo C muestra cómo las correcciones, en muchos casos, están vinculadas a la apropiación de un lenguaje académico. En las conclusiones de este grupo de Ingeniería se leía: “En este texto el autor presenta buenos argumentos y nos deja una buena reflexión sobre no creer en todo lo que leemos, vemos y escuchamos”. En este caso, la palabra “buenos” fue reemplazada por “convincentes”, en tanto subjetivema del sustantivo “argumentos”.

De acuerdo con el historial del Grupo D se realizó un cambio en el párrafo correspondiente a la hipótesis para lograr una adecuación al estilo académico. El sintagma “trata de demostrar” fue reemplazado por el verbo en presente indicativo, más asertivo, “demuestra”. Por otra parte, detectamos abundantes alteraciones en la estructura del escrito en esta parte del proceso, reordenando el texto en función de la estructura del ILC indicada por los/as docentes en las clases y en el manual. El grueso de estas modificaciones se hizo sobre la hipótesis del texto y el desarrollo de la argumentación personal de los/as estudiantes. La reflexión que conlleva la relectura del informe escrito con el compañero en muchos casos se manifestó con agregados de contenido en los párrafos que responden a la secuencia estructural del género que se les pide.

Esto último también se puede observar en un fragmento del texto modificado por el Grupo E:

Samar posee un punto de vista limitado con relación a los medios de comunicación señalando que la mayoría de los mismos mienten en sus artículos con el afán de incitar el caos en las masas, es cierto que el autor tiene sus bases y puntos para justificar que los medios de comunicación puedan llegar a manipular la información a su favor, pero no todos los medios hacen uso de estas técnicas de difamación y/o manipulación ya que existen muchos medios honestos opacados por los deshonestos.

Al agregar, justo antes de la primera coma, la frase “y de paso desacreditar a los partidos que se oponen a los ideales del medio difamador”, lograron establecer la relación entre el desarrollo de su propio punto de vista y la hipótesis planteada por el autor del texto.

En relación con el intercambio de conocimientos en favor del aprendizaje (Bustos Sánchez, 2009), podemos recuperar la intervención del GRUPO F, donde se produce la corrección de los errores a partir de la reflexión y el cuestionamiento de los propios conocimientos que permiten reconocer los cambios necesarios a realizar en el texto:

En conclusión, frente al aumento en la difusión de noticias falsas, Roberto Samar sostiene que los responsables de esta situación son los ciudadanos que replican información sin chequear y se replantea si vamos hacia la posverdad o hacia la posdemocracia. Al mismo tiempo, nos hace tomar conciencia de que estamos sometidos a la reiteración de un único discurso porque lo aceptamos y lo tomamos como propio por mera voluntad individual, es decir, somos los culpables de nuestra propia ignorancia.

En primer lugar, se agrega un conector de conclusión o cierre al principio del párrafo que le otorga cohesión al texto. Por otro lado, se agrega un “se replantea” que remite al autor, y la preposición “de” para unir los sintagmas. Finalmente, se introduce el conector de reformulación “es decir” para explicar la idea que sostenía Samar y generar, a la vez, su relación con la postura personal de los alumnos en la parte crítica del informe y en la conclusión.

## 6. A modo de cierre: limitaciones y prospectiva de la investigación

A lo largo de esta investigación, hemos intentado mostrar los resultados de un estudio sobre escritura digital realizada en forma colaborativa en el marco de la asignatura “Seminario de Comprensión y Producción de Textos” correspondiente al Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza (Argentina). Del análisis de las Guías de control del cuarto encuentro y los historiales de cambios generados por las díadas que participaron de la experiencia surge que la negociación sobre el contenido y el acuerdo derivado de dicha negociación condicionan la forma de llevar a cabo la redacción de un ILC: los/as estudiantes proponen algunas ideas en el documento y, una vez logrado el acuerdo sobre lo sugerido, van sumando esas nociones en el mismo archivo. Por otro lado, se puede observar la importancia de la negociación en cada una de las díadas a partir de los resultados obtenidos en la Guía de Control: cuando se les consultó a los estudiantes si habían negociado con el compañero los diferentes puntos del ILC se obtuvo una respuesta positiva en un 82,6%. En cuanto a la revisión del escrito, los/as integrantes de las díadas realizaron modificaciones en la redacción relativas a distintas partes (en su mayoría basadas en el vocabulario, los conectores, la coherencia, la repetición de palabras y la reformulación de ideas).

Al realizar la comparación de los datos obtenidos del análisis cuantitativo con los del análisis cualitativo se observa una correlación significativa entre lo que respondieron las díadas en la Guía de Control y las modificaciones a los textos recuperadas en el historial de cambio. Los valores más altos de la autorreflexión (23,7%) corresponden a las

respuestas afirmativas a las consignas “¿modifiqué el estilo de alguna frase o párrafo?” y “¿revisé el texto para identificar problemas de escritura?” (ver Gráfico II). El cotejo de esta elección con lo modificado en las díadas observadas pone en evidencia que en su mayoría se generaron cambios en el texto teniendo en cuenta las repeticiones de palabras y la reformulación de ideas. De hecho, estos datos coinciden con los porcentajes obtenidos en el Gráfico III cuando se les consultó a los/as estudiantes qué era lo que habían modificado, y en un 20,8% eligieron “que no hubiera repeticiones innecesarias”. Por otra parte, las adecuaciones al vocabulario y a la coherencia textual, así como también la incorporación de conectores en los párrafos (ver el Cuadro I), resaltan la utilización de saberes ligados a la producción de un género académico argumentativo.

De lo expuesto vale resaltar que este tipo de trabajo colabora en que los/as estudiantes clarifiquen cuestiones de estructura y sintaxis, más difíciles de modificar en una redacción manuscrita lineal, así como también en una mejor y más productiva interacción entre pares (como sucedía en Márquez, 2017). Por otra parte, se democratiza la tarea en equipo al permitir que cada uno/a trabaje, hasta cierto punto, con sus propios tiempos y al admitir el trabajo conjunto, a partir del añadido de un nuevo plano de sincronía virtual, a lo largo de todo el proceso (en esta línea, Ferrari y Bassa, 2017 mencionan también la posibilidad de colocar un tope de intervención por usuario). Desde el punto de vista del docente, y dado el género académico del ILC, el acceso a esta información resulta muy importante para comprender dificultades teóricas de un formato bastante cristalizado, poco creativo (cf. Márquez, 2017), y lejano a los géneros a los que se aproximan en el colegio secundario (cuestión relevante en una instancia intermedia entre los niveles medio y superior como es una asignatura común a todas las carreras de un curso de ingreso).

Queda, para un próximo trabajo, evaluar las limitaciones de la herramienta y su utilidad como complemento o de manera independiente (aquí habría que pensar que, si bien a nivel sintáctico y estructural ha sido muy positiva, a nivel ortotipográfico nos encontramos con el problema de la autocorrección, ya que automatiza un proceso que puede no terminar de incorporarse o cuya incorporación queda librada a la voluntad del alumno). Creemos importante incorporar la opción de “comentarios” y su “respuesta” o “resolución”, así como también la aclaración del trabajo en el documento compartido en su totalidad y no, a pesar de que pueda parecer evidente, la alternancia con los procesadores de texto. Restaría, también, contrastar los resultados en las evaluaciones con los del grupo testigo y el análisis *in extenso* de las marcas.

En la actualidad, la virtualidad en las universidades está adquiriendo una importancia relevante, por lo que consideramos provechoso ampliar nuestra investigación a partir de la realización de un estudio que permita analizar y comparar las competencias que incorporan los/as estudiantes que trabajan en grupos y utilizan la escritura digital con las que obtienen los estudiantes que comparten actividades con sus pares de manera presencial. Esto nos permitiría obtener datos más fidedignos acerca de los beneficios de la escritura digital para el estudiante del nivel académico y poder establecer más cabalmente la posibilidad de una enseñanza a distancia o híbrida que resulte óptima.



## Referencias

- Álvarez, G. (2017). La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales e interactivas en la universidad. En E. Collebecchi y F. Gobato (Comps.), *Formar en el horizonte digital* (pp.167-176). Universidad Virtual de Quilmes.
- Álvarez, G.; Bassa, L. y González, A. (2018). Hacia la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales en una asignatura universitaria de Tecnología educativa. En S. Lago Martínez; A. Álvarez; M. Gendler, M. y A. Méndez (Eds.), *Apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 207-218). Del gato gris.
- Álvarez, G.; Bassa, L. y Ferrari, L. (2016). Aproximaciones al aprendizaje colaborativo en actividades de escritura con integración de tecnologías en cursos de ingreso universitario. En M. Giammatteo y A. Parini (Comps.), *El lenguaje en la comunicación digital* (pp. 172-192). Universidad de Belgrano.
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, (105), 5-22. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2000\\_num\\_105\\_1\\_2400](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2400).
- Bidiña, A.; Gallo Kleiman, F.; Lacalle, J. M. y Toledo, V. (2018). La mediación de la TIC en el ingreso a la comunidad académica: una primera experiencia en el Seminario de Comprensión y Producción de Textos del ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. *RIHumSo*, (13), 115-134. <https://rihumso.unlam.edu.ar/index.php/humanidades/article/view/132/pdf>.
- Bidiña, A.; Luppi, L.; Smael, N. (2020). Escritura digital colaborativa en el ingreso a la UNLaM. En F. Aiello, F. y C. Hermida (Comps.), *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura* (pp. 725-732). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bustos Sánchez, A. (2009). Escritura colaborativa en línea: un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. *RIED*, (12), 33-55. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/900/821>.
- Castellanos Sánchez, A. y De La Muela, A. (2013). Trabajo en equipo con Google Drive en la universidad online. *Innovación educativa*, (63), 75-94. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n63/v13n63a6.pdf>.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches. advances in learning and instruction series*. Elsevier.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. En P. A. Kirschner (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (pp. 61-91). Open Universiteit Nederland.
- Ferrari, L. y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, (18), 121-142. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1065>.

- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. M. University.
- Godoy, L. (2018). Escritura digital colaborativa: Estrategias polifónicas argumentativas en línea. En A. Vitale; E. Piris; A. Carrizo e I. Azevedo (Eds.), *Anais do IV Seminário Internacional de Estudos Sobre Discurso e Argumentação (IV SEDiAr)* (pp. 580-591). Editus-Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz.
- Godoy, L. (2019). Posicionamientos enunciativos en la escritura digital y colaborativa en entornos educativos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, (12), 212-232. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2686>.
- Godoy, L. (2020). Estudiantes frente a sus textos: dimensiones discutidas y revisadas en la escritura digital y colaborativa. *Exlibris*, (9), 257-278. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3351/2247>.
- Gutiérrez, M. F. (2017). Escritura colaborativa de textos en quinto grado: razonamiento y argumentación causal sobre un fenómeno físico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17, 1-25. Obtenido el 9 de febrero de 2022 desde <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aic/article/view/27291/27398>.
- Magadan, C. (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Cengage Learning.
- Márquez, A. (2017). La escritura en contextos electrónicos: Reflexiones y experiencias en torno a un proceso de producción. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8, 143-162. Obtenido el 9 de febrero de 2022 desde <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1071>.
- Méndez Santos, M. y Concheiro Coello, M. (2018). Uso de herramientas para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *Marco ELE. Revista de Didáctica Española Lengua Extranjera*, 27, 1-17. Obtenido el 9 de febrero de 2022 desde [https://marcoele.com/descargas/27/mendez-concheiro\\_padlet.pdf](https://marcoele.com/descargas/27/mendez-concheiro_padlet.pdf).
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22, 138-153. Obtenido el 9 de febrero de 2022 desde <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/11929/13367>.
- Samar, R. (2 de mayo de 2018). Muchas voces, las mismas miradas. *Página12*. <http://www.pagina12.com.ar/111877-muchas-vozes-las-mismas-miradas>.
- Stahl, G.; Koschmann, T. y Suthers, D. (2006). Computer-Supported Collaborative Learning: An Historical Perspective. En R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge University Press.



**Universidad  
Nacional  
Villa María**

**Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"**  
Repositorio Institucional

# **Incidencia del entorno digital obligado por el aislamiento en la producción escrita de los estudiantes**

---

Año  
2020

Autoras  
Bidiña, Ana; Luppi, Liliana; Smael, Nora y  
Chazarreta, Cecilia

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

#### CITA SUGERIDA

Bidiña, A., [et al.] (2020). *Incidencia del entorno digital obligado por el aislamiento en la producción escrita de los estudiantes*. 2do. Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM, nuevos escenarios entre emergencias y conflictos. Villa María: Universidad Nacional Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

**Título: Incidencia del entorno digital obligado por el aislamiento en la producción escrita de los estudiantes.**

**Eje 3 | 3. Producción en Conocimiento Académico.**

**Palabras clave:** escritura digital - estudiantes universitarios - aislamiento

**Autoras:**

Bidiña, Ana (UNLaM). Universidad Nacional de La Matanza. Intendente Carrere 762. Haedo. Buenos Aires. [ana.bidina@gmail.com](mailto:ana.bidina@gmail.com).

Luppi, Liliana (UNLaM). Universidad Nacional de La Matanza [lililuppi@gmail.com](mailto:lililuppi@gmail.com). Ribes 148, Haedo. Buenos Aires.

Nora Smael (UNLaM) Universidad Nacional de La Matanza. La yará 18. Cdad. Evita. Buenos Aires. [norasmael@gmail.com](mailto:norasmael@gmail.com)

Chazarreta, Cecilia (UNLaM). Universidad Nacional de La Matanza. Perdriel 2540. La Tablada. Buenos Aires. [ceciliabchazarreta@gmail.com](mailto:ceciliabchazarreta@gmail.com).

**Introducción**

La revolución digital ha producido cambios en los soportes de la escritura, su técnica de reproducción y en las formas de leer. (Chartier, 2018) Entre esos cambios se encuentran: la pérdida de la relación asimétrica entre lector/autor de un texto; la multimodalidad que permite el uso y combinación de palabras, imágenes, audio y video; la interconectividad entre dispositivos; el trabajo colaborativo (Bidiña et al., 2018; Zerillo, A.; Luppi, L.; Smael, N. ; Val, A. et al. 2015); todo ello ha revolucionado la forma en que se producen, interactúan y publican los textos (Olaizola, 2015; Cassany, 2000, 2010, 2013). En el actual contexto de pandemia por el virus COVID19, dada la necesidad del trabajo digital para la enseñanza y aprendizaje, indagamos acerca de las estrategias relacionadas con la lectura y escritura digital empleadas por los estudiantes durante el ciclo lectivo 2020<sup>1</sup>. Para ello, se realizó en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) una encuesta en línea a estudiantes de diferentes años y carreras.

El presente trabajo se enmarca en un programa de investigación: “La Lectura y la Escritura en la Universidad”- UNLaM, que desde el año 2008 estudia distintos aspectos

---

<sup>1</sup> Esta ponencia sólo refiere a los resultados obtenidos en la encuesta respecto de la escritura digital.

de la comprensión y producción de textos de los estudiantes.<sup>2</sup> En particular, dado el impacto de las nuevas tecnologías, hemos estudiado el modo en que los alumnos leen y escriben en los medios digitales con el fin de construir nuevas metodologías de aprendizaje, y específicamente, respecto de la escritura digital, indagamos acerca de los modos de escribir en pantalla (estrategias de planificación, textualización y revisión en el uso de las TIC, la escritura colaborativa, y los recursos que facilita la tecnología y especificidades de la escritura académica digital, en la construcción de conocimiento relevante para la alfabetización académica).

### **Punto de partida y perspectiva**

Es abundante la bibliografía que da cuenta de estudios acerca de la escritura digital. En general, se trata de experiencias llevadas a cabo en distintos niveles de educación que hacen hincapié en alguno de los aspectos que constituyen el proceso de escritura, desde la planificación y situación retórica, la diversidad de estrategias de escritura (Bono, 2017), los desafíos de la escritura digital académica (Bidiña, Luppi y Rodríguez, 2016), las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital (Calle Álvarez), la alfabetización digital en la formación docente (Ricci, 2012), la evaluación de la escritura (Olaizola, 2015), y el lugar de la metacognición (Chaverra Fernández, 2011). También se consideran trabajos acerca del uso de plataformas digitales en experiencias didácticas (Reale, 2008) y escritura colaborativa (Ribiero, 2003).

Respecto de la perspectiva adoptada, consideramos la escritura como un proceso, complejo que requiere de la concurrencia de disciplinas diversas y de dimensiones de análisis diferentes (Flower y Hayes, 1981); Bereiter Scardamalia, 1982, 1987; Hayes, 1996; Grabe y Kaplan, 1996; Van Dijk y Kintsch, 1983; Van Dijk, 1978,1990; Grupo Didactext, 2003). Además, el enfoque sociocultural que considera la lectura y la escritura como práctica social y la literacidad crítica, entendida como la lectura y

---

<sup>2</sup> Proyectos del Programa de Incentivos, Universidad Nacional de La Matanza: 2011-2012: “Construcción de comunidad de práctica virtual a partir del paradigma conectivista y el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad”; 2013-2014: “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir en los tiempos de la convergencia tecnológica”; 2015-2016: “Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad: Nuevos Modos de Leer y Escribir 2”; 2017-2018: “Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad: Nuevos Modos de Leer y Escribir 3”; 2019-2020: “Enseñanza-aprendizaje en la universidad y nuevos modos de escribir: la escritura digital académica desde un enfoque sociocultural.”

escritura de ideologías (Casanny, 2000, 2006), aportan instrumentos teórico-metodológicos para comprender el entorno digital, caracterizado por la diversidad, el acceso ilimitado, la instantaneidad, la simultaneidad y la interacción de bajo costo, y, particularmente, el discurso digital en el que predomina la hipertextualidad, los textos son abiertos, aparecen nuevos géneros y se da la innovación del vocabulario con nueva fraseología, sintagmas. En relación con el proceso de composición, en el entorno digital, el procesamiento se orienta a la eficacia, hay una descarga cognitiva y un énfasis en recursos autodirigidos. Asimismo, la escritura digital sigue un proceso de estructura recursiva, no lineal, sino dialéctica de la construcción del texto. (Cassany, 2000; Magadán, 2013)

### **La encuesta**

Durante los meses de junio y julio de 2020, se realizó una encuesta online a los estudiantes de grado de la Universidad Nacional de La Matanza, a partir de una muestra no probabilística sobre la base de la aplicación de un formulario auto-administrado (Microsoft Forms). La distribución se realizó mediante la técnica de “bola de nieve” y se obtuvieron 2066 respuestas.

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 de 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 a la lectura y la escritura digital.

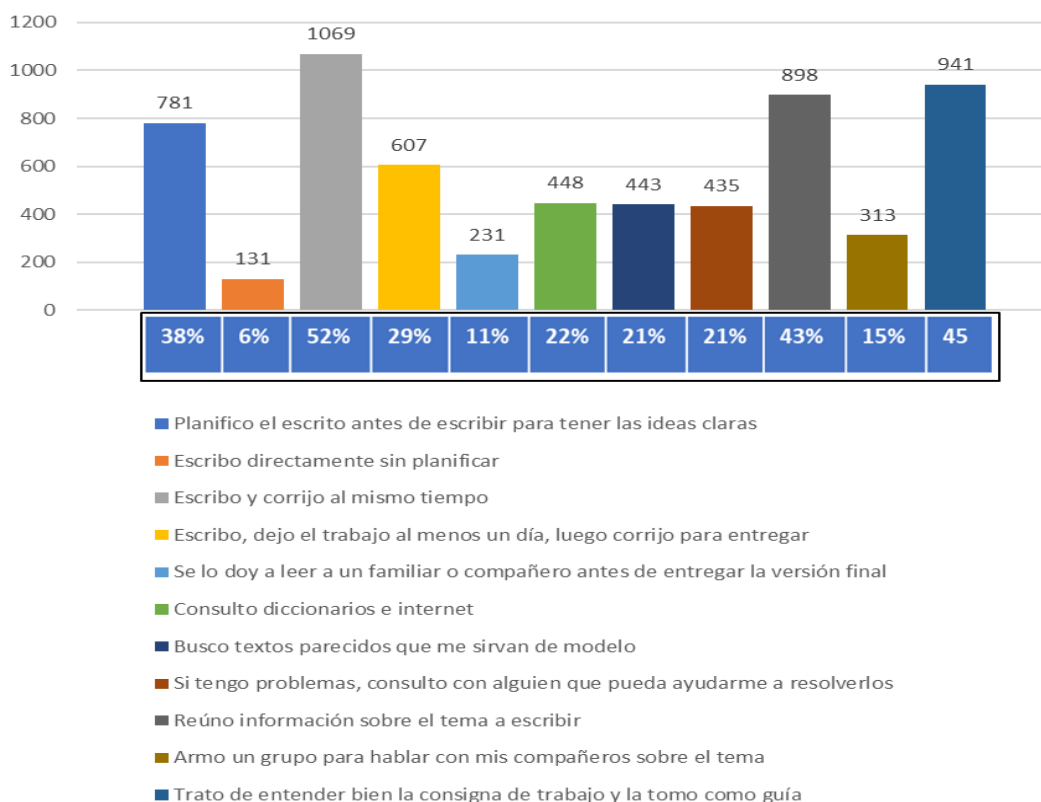
Del total de 2066 estudiantes que respondieron la encuesta, el 72,26% pertenece al género femenino, el 25,50% al masculino, y el 2,24% a otro. En cuanto a las edades, el 17,44% tiene menos de 20 años, el 65,56% entre 20 y 30 años, y el 17% restante más de 30 años. Respecto de la situación académica,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

A continuación, nos centramos en los resultados obtenidos respecto de la escritura digital.

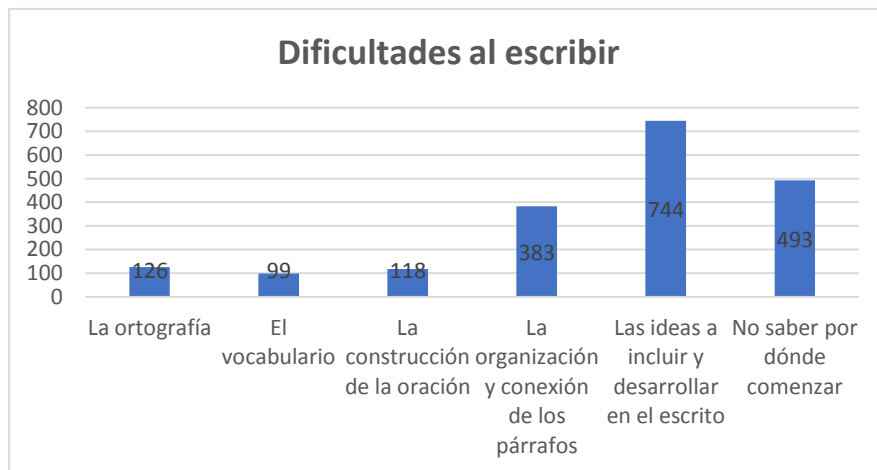
Con respecto a los hábitos de escritura, se preguntó a los alumnos cómo escriben cuando participan del foro de una materia. Mayoritariamente el 67 % seleccionó la opción “escribo espontáneamente”, y sólo el 33 % indicó que trabaja en borrador y corrigen antes de enviar una tarea.

Respecto de las acciones con las que se sienten más identificados los estudiantes cuando escriben para un trabajo práctico, informe o monografía, las opciones más elegidas fueron “escribo y corrijo al mismo tiempo”, “trato de entender bien la consigna de trabajo y la tomo como guía” y “reúno información sobre el tema a escribir”, con el 52%, el 45% y el 43 % respectivamente. La planificación es tomada en cuenta en cuarto lugar por el 38% de los encuestados. Si tomamos en cuenta la escritura como proceso, observamos que el 52% de los alumnos “escriben y corrigen al mismo tiempo”, eso significa que no se toman tiempo para pensar sobre el escrito, ni para planificar, ni para trabajar con borradores.

Acciones al escribir un trabajo práctico, informe o monografía



La mayor dificultad al escribir, el primer lugar lo ocupó “las ideas a incluir y desarrollar en el escrito”; el segundo lugar, “no saber por dónde comenzar”; el tercero, “la organización y conexión de los párrafos”. En menor medida, señalaron la ortografía, la construcción de oraciones y el vocabulario.

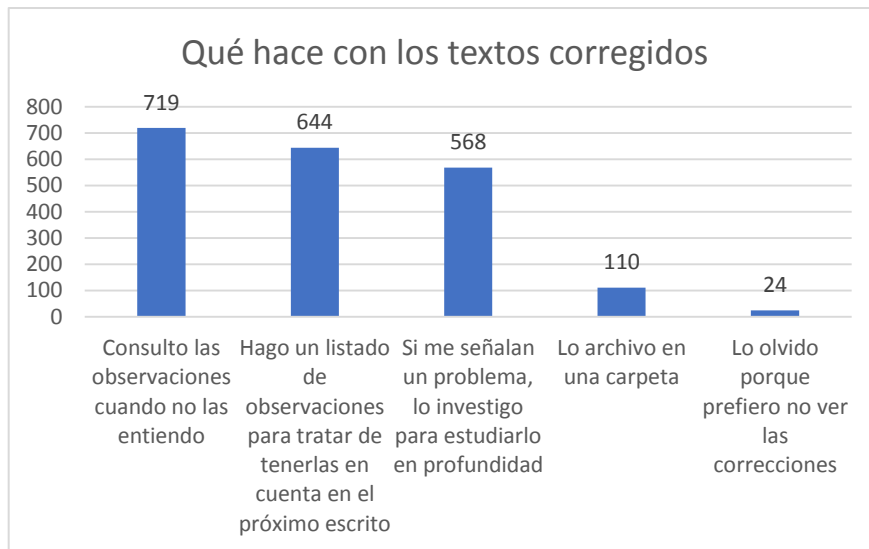


Por las respuestas de los alumnos deducimos que encuentran mayor dificultad en la organización y conexión de las ideas que en elementos formales como la ortografía o el léxico. (Sería coherente con que no planifican las ideas).

Acerca de la escritura de textos extensos y su dificultad, el 69% de los alumnos encuestados creen que tienen dificultades: 18%, mucha dificultad y el 51% dificultad media; y el 31% contestaron que ninguna dificultad.

Finalmente, respecto de las reacciones de los estudiantes ante las observaciones que reciben de sus escritos corregidos, las respuestas de mayor incidencia fueron: “consulto las observaciones cuando no las entiendo”; “hago un listado de observaciones para tratar de tenerlas en cuenta en el próximo escrito”; “si me señalan un problema, lo investigo para estudiarlo en profundidad”; las opciones “lo archivo en una carpeta” y “lo olvido porque prefiero no ver las correcciones” apenas recibieron apreciaciones.





### **Análisis por Departamento**

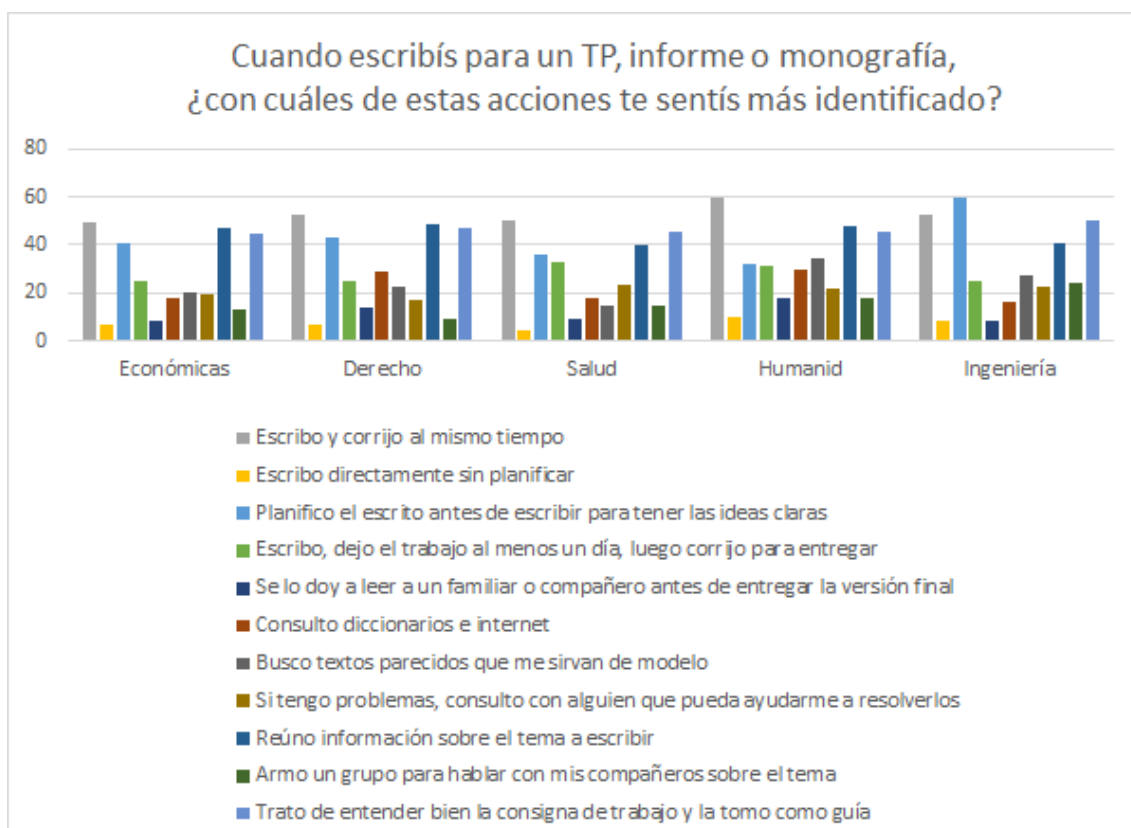
Los textos que tuvieron que escribir los estudiantes en este período se pueden clasificar en tres tipos: los propios del foro, la escritura personal durante un audio o videoconferencia y los trabajos prácticos, monografías o informes.

Con respecto a la escritura en el foro, la mayoría declara haber escrito espontáneamente. Se destacan los estudiantes de Derecho con un porcentaje bastante mayor (76%). La opción “Escribo un borrador, lo corrijo y luego lo envío” fue señalada por aproximadamente la tercera parte de los alumnos de todos los Deptos., excepto Derecho, que se limitó al 23%.

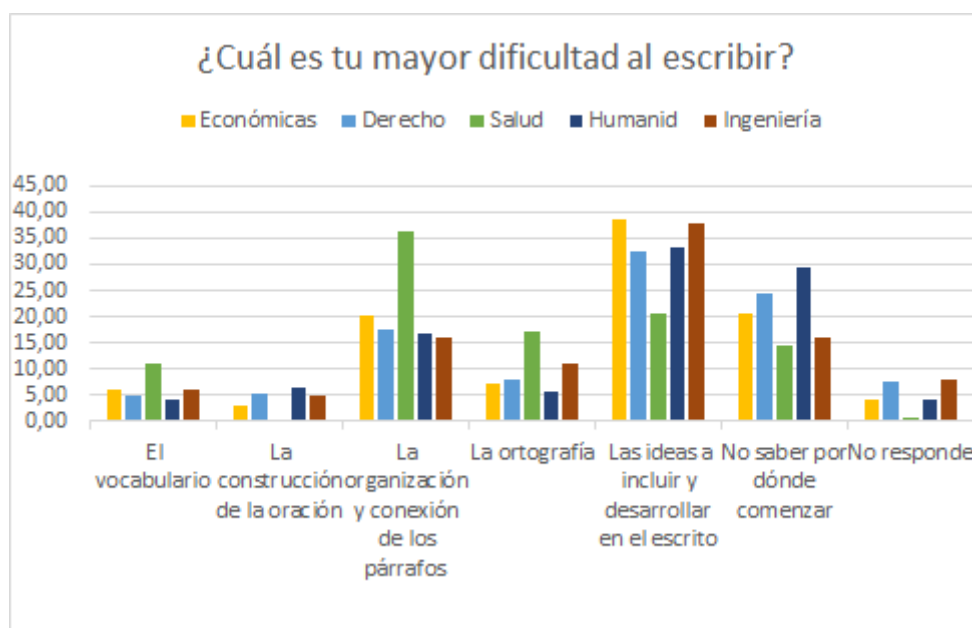
La escritura durante un audio o una videoconferencia fue hecha por decisión propia “algunas” y “muchas veces” por la mayoría, siendo Derecho y Salud los departamentos que alcanzan los porcentajes más elevados. Sin embargo, se encuentra una diferencia en el Depto de Ingeniería, en el que el porcentaje de estudiantes que nunca lo hizo alcanza el 26 %; una cifra minoritaria pero superior al resto.

En relación con la escritura de trabajos más extensos y complejos como los informes, monografías o trabajos prácticos, se les preguntó por las acciones con las que se sintieron más identificados. Sobre la base de las respuestas, en principio puede afirmarse que la gran mayoría de los estudiantes escribe siguiendo las etapas del proceso de escritura, aunque se encontraron algunas diferencias entre Deptos.

Con respecto a las actividades de prescritura o planificación, los resultados son los siguientes: En primer lugar, los estudiantes de Ingeniería son los que en mayor número planifican el escrito antes de escribir para tener las ideas claras (60%). 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. Casi la mitad intenta entender bien la consigna de trabajo y tomarla como guía; se destaca con porcentaje superior el Depto. de Ingeniería (50%). También alrededor de la mitad de los estudiantes encuestados reúne información sobre el tema a escribir; al respecto, se encuentra con un porcentaje inferior Salud (40%). La opción “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%). Estas diferencias se pueden observar en el siguiente gráfico.



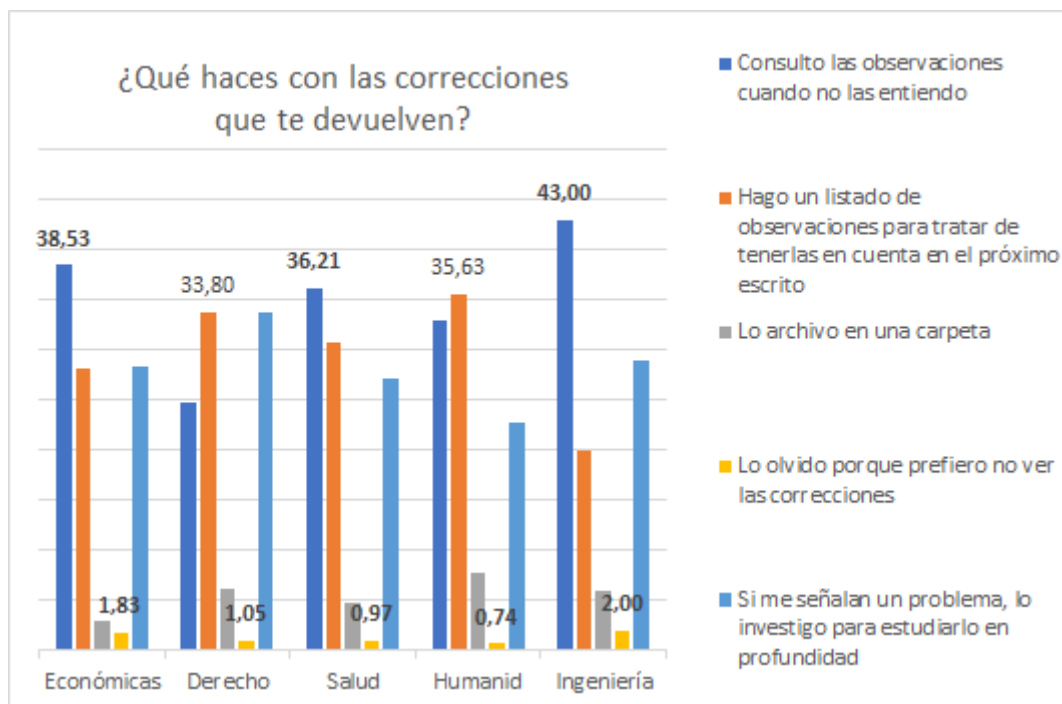
En cuanto a las acciones desarrolladas en torno de la escritura propiamente dicha, se les preguntó por las dificultades que encuentran. En todos los departamentos la respuesta más elegida fue “Las ideas a incluir y desarrollar en el escrito” (entre el 30 y el 40%), excepto en el departamento de Salud, que eligió en primer lugar “La organización y conexión de los párrafos (36%)”. Este mismo depto es el que declara en mayor medida encontrar dificultades para escribir textos extensos, tal como se aprecia en el siguiente cuadro.



Con respecto a la revisión, alrededor de la mitad de los encuestados responde que escribe y corrige al mismo tiempo. Se destaca Humanidades con casi el 60%. Los estudiantes 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%).

Una pregunta relacionada con la revisión fue qué hacían con las correcciones devueltas. Las respuestas fueron bastante parejas entre departamentos con respecto a cuáles opciones fueron las más y las menos elegidas: “Consulto las observaciones cuando no las entiendo”, “Hago un listado de observaciones para tratar de tenerlas en cuenta en el próximo escrito” y “Si me señalan un problema, lo investigo para estudiarlo en profundidad” fueron las más señaladas. Los estudiantes de Ingeniería declararon hacer consultas en mayor porcentaje que el resto (43%), los estudiantes de Derecho

alcanzaron el porcentaje más bajo en este ítem (25%). Solo el 20% de los alumnos de Derecho lista las observaciones para tenerlas en cuenta; en cambio, el 36% de los alumnos de Humanidades hace ese listado. Este último punto, relacionado con la revisión que realizan los alumnos de los distintos Departamentos, se puede comparar en el siguiente cuadro.



## Discusión

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.

Podemos realizar algunas conclusiones generales de los resultados obtenidos. En lo que refiere a la planificación del escrito, la distinción que realizan los alumnos entre la escritura en el foro que identifican como espontánea se distingue 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). Lo que sí comparten todos es la ausencia de trabajo en red, o colaborativo, en este tipo de trabajos.

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 constituyen dificultades para los estudiantes la textualidad en sí misma, el poner por escrito esas ideas.

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.

Estos resultados señalan, por un lado, la importancia que los estudiantes le otorgan a las ideas en el momento de la escritura; y, por otro lado, la poca importancia que le dan a la materialidad textual, a la escritura propiamente dicha. El interés que muestran en la corrección que reciben de sus docentes, marca un interés que no respondería al aprendizaje de la escritura sino al aprendizaje de lo que el docente requiere en cada ocasión.

Esto avalaría la idea de que es necesario incorporar la escritura de textos académicos como contenido a enseñar. Durante el curso de ingreso de UNLaM, en la materia Seminario de comprensión y producción de textos, se inicia a los estudiantes en las habilidades propias de la escritura en el ámbito universitario. En el año 2018 se llevó a cabo, con alumnos del curso de ingreso, una experiencia de escritura digital colaborativa de un informe de lectura académico, en la que se hizo hincapié en las etapas del proceso. Esa experiencia tuvo resultados positivos en la mayor parte de los alumnos participantes. La mayoría aprendió a distinguir las etapas del proceso de escritura, e incorporó estrategias de planificación, textualización y revisión que desconocía con anterioridad. Asimismo, un alto porcentaje logró escribir un texto que respondió a los requerimientos básicos del género. También prácticamente todos los participantes reconocieron las ventajas de escribir colaborativamente, y de utilizar los recursos que les facilita la tecnología, aunque sin dejar de lado los soportes analógicos ni la consulta a los docentes.

A diferencia de las materias de las carreras, el objetivo del Seminario en el curso de ingreso es que los estudiantes incorporen estrategias para la lectura y la escritura académicas, más allá de cualquier contenido disciplinar. Así, la ausencia de prácticas de enseñanza específicas sobre la escritura a lo largo de las carreras puede incidir en que el

interés que los alumnos tienen en las correcciones que les hacen los docentes responde casi exclusivamente al aprendizaje de lo que el docente requiere.

## **Conclusiones**

En general, se puede sostener que el proceso de escritura se enriquece con la utilización de la tecnología, especialmente en la búsqueda de información, y en la disponibilidad de recursos para la revisión y la reescritura. Además, la escritura colaborativa facilita el intercambio de ideas y promueve el pensamiento crítico.

Sin embargo, estas “ventajas” no son aprovechadas por las/los estudiantes en toda su magnitud al no tener en consideración la escritura como proceso, constituido por etapas definidas, que a su vez potencian el desarrollo del valor epistemológico de la misma. La instantaneidad, la búsqueda utilitaria de las formas requeridas, así como la aprehensión de las correcciones teniendo como horizonte solo los futuros trabajos de la misma asignatura, todo ello 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 escritura en la Universidad.

## **Referencias bibliográficas**

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 UNCUIYO. Mendoza, 26 de octubre 2016.

Bidiña, Ana; Lacalle, Juan Manuel; Florencia Gallo Kleiman; Viviana Toledo. La mediación de las TIC en el ingreso a la comunidad académica: una primera experiencia en el Seminario de Comprensión y Producción de Textos del ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales- RIHUMSO.San Justo: Universidad Nacional de La Matanza. 2018 vol.7 n°13. p115 - 134. issn 2250-8139. eissn 2250-8139.

- Calle A. G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizajes apoyados por herramientas de la web 2.0. En Encuentros. Universidad Autónoma del Caribe.
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? En Leer, Escribir y Descubrir. Vol. 1, Nº1. Abril 2013.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. En Lectura y vida. Diciembre 2000. Buenos Aires. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf)
- 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. (2006) Tras las Líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- 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. Disponible en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69522607012>
- DIDACTEXT, G. D. D. D. T. G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Didáctica. Lengua y Literatura, 15, 077-104.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. National Council of Teachers of English. 32 (4), p. 365- 387.
- Grabe y Kaplan (1996). Theory and practice of writing, New York: Longman, en Alvarez Angulo/ Ramirez Bravo (2005). Teorías o modelos de la producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, en Didáctica (Lengua y Literatura), 2006. Vol. 18, 29-30.
- Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications. Mahwah, NJ: Erlbaum.

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.

Masagão Ribeiro, Vera (ed.) (2003): Letramento no Brasil. (Literacy in Brasil.) São Paulo: Global.

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](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=544&id_articulo=11448)

Reale, A. (2008): “Sabía que me gustaba escribir pero nunca pensé que fuera para tanto”. Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión I. Jornadas Académicas 2008 “Producir teoría, pensar las prácticas”. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

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 (compiladores) (s.f.e), La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. Disponible en: <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>

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992): Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, en Infancia y Aprendizaje. 1985.(1982). Assimilated processes in composition planning, Educational Psychologist, 17, 23-45.

Scarponi, S., Maitana, M., Boatto, Y., Aguilera, S. y Bono, A. (2017). Aprendizaje y lectura en la universidad. Situaciones educativas de escritura y de lectura de textos literarios. En L. Fernández, E. Di Nardo y R. Cardinale (Coords.), Cuaderno de investigación 1: Haciendo que lo posible sea real.

Van Dijk, T. (1985). Cognitive situation models in discourse production: the expresión of ethnic situations in prejudices discourse, en J. Forgas (Eds.), *Language and social situations*, London: Academic Press, 61-79.



Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T. y Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Dijk, T. (1990). *The future of the field: discourse analysis in the 1990's*, *Text*, 10, 133-156.

Zerillo, A.; Luppi, L.; Smael, N.; Val, A. et al. (2015). Trabajo colaborativo de lectoescritura académica en el contexto de las disciplinas. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Repositorio de la UNLaM.

# La lectura académica en entornos virtuales. A propósito del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)

**Amelia María Zerillo**

*Universidad Nacional de La Matanza.*

amariaz2008@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9238-4571>

**Ana M. Bidiña**

*Universidad Nacional de La Matanza.*

ana.bidina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9238-4571>

**M. Fernanda Espelta**

*Universidad Nacional de La Matanza.*

fernandaespelta@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9238-4571>

**Nora A. Carra**

*Universidad de La Matanza*

noracarra@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9779-6089>

**Fecha de finalización:** 30 de noviembre de 2020.

**Recibido:** 30 de agosto de 2021.

**Aceptado:** 28 de octubre de 2021.

**DOI:** <https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.zer>

## Resumen

La lectura y la escritura en la universidad constituyen procesos que requieren ser enseñados explícitamente en la educación superior. Su enseñanza es una responsabilidad de la comunidad académica que debe propender a la transmisión de la cultura letrada aún en las situaciones más adversas. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio instaurado en 2020, con sus entornos virtuales y multimodales, puso a prueba las prácticas letradas tradicionales en soporte papel y las competencias de la comunidad académica para leer y escribir en pantalla. Este artículo da cuenta de la investigación realizada en torno a la lectura en la Universidad Nacional de La Matanza, una institución que privilegia la equidad y la calidad en educación y que cuenta con una numerosa población estudiantil de recursos económicos medios y escasos. La indagación se realizó sobre la base de encuestas no probabilísticas analizadas cuantitativa y cualitativamente, sobre todo en aquellos casos que ameritaban una descripción más profunda y un estudio más específico. Los resultados muestran diferencias en el interior de las disciplinas e interesantes beneficios de la virtualidad.

**Palabras clave:** alfabetización, alfabetización académica, prácticas letradas, lectura académica, multimodalidad.

## Reading in virtual classrooms: on preventive and obligatory social isolation

### Abstract

Reading and writing at the university level are skills that should be taught in higher education. Teaching these skills is the responsibility of the academic community, tasked with cultivating an appreciation for literary or written culture even in the most adverse conditions. In Argentina, during 2020, the national government's decree of Preventive and Obligatory Social Isolation (also known by its Spanish acronym, ASPO) meant faculty and students had to adjust to virtual and multimodal environments. This put traditional university practices — tethered to physical paper — to the test. And it forced the academic community to prove its competence in writing and reading on a screen. The following article regards an investigation on the act of reading in an academic context. It was carried out at the National University of La Matanza, an institution focused on social justice and providing a quality education, whose sizable student body mostly comes from working-class families. The investigation was based on non-probability surveys, analysed both quantitatively and qualitatively, especially when the situation called for a more thorough, specific study. Our results show the differences between academic fields and reveal some of the interesting benefits of virtual classrooms.

**Keywords:** literacy, academic literacy, written practices, academic reading, multimodality.

## Leitura acadêmica em ambientes virtuais. A propósito do isolamento social preventivo e obrigatório

### Resumo

Ler e escrever na universidade são processos que precisam ser explicitamente ensinados no ensino superior. Seu ensino é uma responsabilidade da comunidade acadêmica que deve tender à transmissão da cultura letrada mesmo nas situações mais adversas. O “Isolamento Social Preventivo e Obrigatório” em 2020, decretado no contexto da pandemia COVID-19, levou a ambientes virtuais e multimodais, testando assim as práticas letradas tradicionais baseadas em papel e as habilidades da comunidade acadêmica para ler e escrever no computador.

O Isolamento Social Preventivo e Obrigatório instituído em 2020, com os seus ambientes virtuais e multimodais, pôs à prova as práticas jurídicas tradicionais no papel e as competências da comunidade acadêmica para ler e escrever na tela. Este artigo conta a pesquisa realizada em torno da alfabetização na Universidade Nacional de La Matanza, uma universidade pública argentina que privilegia a equidade e a qualidade na educação ademais de ter uma grande população estudantil com recursos econômicos de meios a baixos, que possui cinco departamentos e o ditado de vinte e seis graduações e graduação. A pesquisa foi realizada com base em dados obtidos a partir de inquéritos não probabilísticos, analisados quantitativa e qualitativamente, em especial para os casos que justificavam uma descrição mais profunda e um estudo mais específico. Os resultados mostram diferenças da disciplina a disciplina, e interessantes benefícios da virtualidade.

**Palavras chave:** alfabetização acadêmica, alfabetização, leitura acadêmica, cultura letrada, multimodalidade.

## Introducción

La relación entre lenguaje y pensamiento viene desarrollándose desde la antigüedad clásica. Sus mutuas implicancias han dado lugar a numerosas polémicas (Sapir, 1954; Whorf, 1956) que no vamos a desarrollar aquí, pero es necesario mencionar que esa discusión ha servido para pensar la relación estrecha que existe entre lenguaje y aprendizaje en general. Psicólogos cognitivos (Bruner, 1984), sociólogos (Berstein, 1965) y lingüistas (Halliday, 2004) han señalado que la experiencia y el conocimiento se socioconstruyen y sociocomunican a través del lenguaje en distintos espacios de interacción social (Vygotsky, 1978); el aula es uno de ellos. En consecuencia, el lenguaje ocupa un lugar central en el aprendizaje de las ciencias en la escuela y en la universidad, espacios en los que aprender ciencia significa, entre otras operaciones, aprender a hablar y a escribir sobre ciencia con su lenguaje y configuraciones específicas.

En este marco, la ciencia es un proceso social, enseñado, aprendido y realizado por comunidades sociales que manejan un lenguaje común: el de la ciencia que estén practicando, enseñando o aprendiendo (Lemke, 1997). Estudiantes, docentes y científicos deben manejar el mismo lenguaje y conocer las herramientas que hacen de la ciencia un discurso que se vuelve, en muchos casos, escritura tanto para aprenderla (estudiantes) como para producirla (científicos) y comunicarla (científicos y docentes).

Esta búsqueda del lenguaje común y el manejo de la retórica de la disciplina requieren de un entrenamiento docente (Bazerman et al., 2005) que, entendemos, no debe descuidar la enseñanza de la lengua de base (Martin y Rose, 2012, p. 40) que permita: a) hacerles entender a los estudiantes cómo funciona la lengua; y b) desarrollar un metalenguaje que les permita hablar de ella, actividad metarreflexiva absolutamente necesaria para generar autonomía en ellos. La idea es lograr entender el lenguaje de la ciencia, los distintos procedimientos de análisis y descripción de los distintos objetos, las conceptualizaciones, nominalizaciones, reformulaciones, metodologías y abrir el acceso a los recursos semióticos de cada disciplina (Martin y Rose, 2012, p. 318).

En síntesis, la lectoescritura de la ciencia es una práctica que debe enseñarse y que debe acompañar al estudiante a lo largo de su formación de grado no solo ni principalmente para subsanar carencias provenientes de niveles previos del sistema, sino también como actividad formativa específica del nivel universitario, para permitir el acceso a una comunidad discursiva especializada en tanto y en cuanto los estudiantes nunca han formado parte de ella y no tienen esa experiencia (Carlino, 2004). La lectoescritura de la ciencia se da generalmente a través de la mediación de los académicos, de los especialistas en la disciplina en su carácter de docentes, a través de materiales que se denominan “científico-académicos” en función de su espacio de circulación y que aquí hemos denominado simplemente “académicos”.

Desde una mirada más institucional, la lectura y la escritura son dos prácticas esenciales en la configuración de egresados universitarios integrales, reflexivos, críticos y con conciencia social (Ley 25573 de 2002). Es a través de los intercambios mediados por la cultura escrita que los sujetos construyen su identidad social como profesionales, investigadores y autores (Tolchinsky, 2013). Los psicólogos, por ejemplo, utilizan un vocabulario, una organización del discurso y unos giros idiomáticos que los diferencian de los abogados. Esto se debe a que las comunidades disciplinares son comunidades discursivas. Por medio de los intercambios verbales, orales y escritos –recién llegados y veteranos– van integrándose y perfilándose en la comunidad a través de la lectura y la escritura. Los estudiantes de psicología van asumiendo maneras de comunicarse propias de los psicólogos; los estudiantes de derecho, maneras propias de los abogados. En esta interacción, leer e interpretar adecuadamente las comunicaciones escritas es vital y puede determinar el éxito profesional. También es esencial para la integración de los nuevos miembros académicos en las respectivas comunidades discursivas y en la sociedad en general (Bazerman et al., 2005). Según estos conceptos, queda claro que no existe disciplina universitaria que pueda prescindir de la comunicación escrita ni de las competencias que la sustentan y que desarrollar esas competencias son dos objetivos cruciales de toda comunidad académica.

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) implementado en 2020 puso a prueba la educación y las prácticas letradas vinculadas a los documentos escritos. El encierro y los recursos tecnológicos provistos por las universidades hicieron de la ocasión el momento propicio para investigar tanto el grado de presencia e importancia de esas modalidades tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje como la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el mejoramiento de los hábitos específicos de la cultura escrita y el compromiso de los docentes de las distintas disciplinas en el desarrollo de estos últimos.

Dada la oportunidad, nuestro equipo de investigación se propuso examinar las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en los entornos virtuales desde el punto de vista de los estudiantes y de los docentes, además de las representaciones que tienen sobre la importancia de la lectura los distintos espacios disciplinares. Es decir, las creencias que tienen sobre la función epistémica de la lectura. En este artículo, presentamos específicamente los resultados obtenidos en relación con la lectura académica.

Respecto a la lectura en particular, las investigaciones cognitivas y lingüísticas consideran que tanto la lectura como la escritura son procesos activos de construcción de significados para los que se requieren competencias diversas (Parodi, 1999). En el caso de la lectura, durante ese proceso de acciones intra y extratextuales, el lector examina los paratextos para contextualizar la obra, analiza sus destinatarios, lee el texto, vincula

ambas informaciones y construye sentidos provisorios que serán reemplazados por uno más estable y final.

La secuencialidad lineal dominante en la lectura de los textos tradicionales es bastante conocida (más allá de los experimentos de vanguardia y de la experiencia con *Rayuela* de Julio Cortázar). En la era y cultura digital, el movimiento psicofísico de comprensión y producción, ligado ahora al formato electrónico digital, ha sufrido una serie de alteraciones que delimitan la frontera entre el escenario *gutenbergiano* y el digital (Piscitelli, 2010).

En el escenario digital, el lector/escritor es usuario y navega/explora los contenidos del hipertexto a través de la pantalla en un recorrido absolutamente personal. Allí dispone de cine, radio, televisión y tiene acceso a todos los periódicos digitales; mientras lee o escribe, puede visitar museos, presenciar un concierto, acceder a mundos virtuales, recorrer bibliotecas y acceder a la gran biblioteca universal que es la World Wide Web (Lamarca Lapuente, 2009). En esos recorridos, el lector y el escritor van y vienen interrumpiendo la modalidad canónica de lectura, y el lector poco entrenado frecuentemente se pierde.

En otras palabras, en el escenario digital, el paradigma secuencial-lineal del proceso de lectoescritura tradicional es sustituido por la exploración/navegación del hipertexto y su océano de posibilidades. En la lectura analógica o *gutenbergiana*, la lectura es más lineal y controlada. Los procesos inferenciales parecen más propicios y la lectura crítica también.

Gracias a los recursos tecnológicos, el lector más entrenado puede leer, compartir lecturas, conversar sobre ellas y crear rápidamente grupos de consulta y de trabajo colaborativo sin dejar de estimar que, para hacer un trabajo más reflexivo, en el caso de algunos géneros puede necesitar la lectura en papel (García Canclini et al., 2015).

Los lectores menos avezados encuentran dificultades en estos movimientos. Para ellos, los investigadores siguen señalando la necesidad de una didáctica de la lectura en pantalla que permita redefinir las estrategias que faciliten la comprensión profunda, la apropiación conceptual, el trabajo crítico y la construcción de nuevos conocimientos (Gómez, 2011), para así adentrarse en la lectura multimodal.

Partiendo de diferentes teorías lingüísticas y semióticas, Jewitt y Kress (2003) definen “modo” como un conjunto organizado y regularizado de recursos para significar y dar sentido, entre los que se incluyen la imagen, la mirada, el gesto, el movimiento, la música, el habla y los efectos de sonido. Así, los textos construyen significados no solo a partir del sistema verbal, sino también de los recursos provenientes de otros sistemas (tales como imágenes, sonidos, movimientos, etc.). Es necesario reconocer la naturaleza completamente multimodal de todo texto y ello implica una reconfiguración disciplinar a nivel epistemológico acerca de cómo se aborda el estudio de los textos.

Respecto a la enseñanza, González García (2013) describe una nueva alfabetización que ve en las imágenes, los gestos, la música, los movimientos, la animación y otros modos de representación, formas diferentes de plasmar y acceder al conocimiento. Las nuevas alfabetizaciones buscan aprovechar las características multimodales y flexibles que proveen los hipermedios para generar habilidades de pensamiento, fomentar aprendizaje, estimular la capacidad del estudiante para formular preguntas críticas. La incorporación de las TIC en los procesos de alfabetización desde una perspectiva multimodal posibilita nuevas formas de presentar la información, que exigen del sujeto lector nuevas habilidades para acceder a la información (Jewitt, 2009) y una renovación de los procesos pedagógicos y las estrategias didácticas del docente.

En cuanto a estos usos, algunos autores diferencian entre usuarios nativos e inmigrantes (Prensky, 2010) y otros prefieren el uso de otros términos. En esta investigación, a los efectos de que los consultados nos comprendieran con claridad sin necesidad de ir a consultar la teoría, preferimos hablar de “usuarios experimentados”, “experimentantes”, de usuarios que buscan apropiarse de las nuevas prácticas y de usuarios que se vieron presionados a hacerlo.

## Método

El universo de análisis de esta investigación corresponde a la Universidad Nacional de La Matanza (en adelante, UNLaM). Esta institución fue creada en la década del 90 como parte de la política de expansión de la educación superior en el conurbano bonaerense –uno de los distritos educativos más grandes de la Argentina por su extensión y población (De Sena, 2020)<sup>1</sup> con el objetivo de promover el acceso y la permanencia de sectores sociales que antes estaban excluidos de este nivel educativo por distintas razones. Desde el punto de vista institucional, la UNLaM, del mismo modo que las restantes universidades, tuvo la posibilidad de implementar una política explícita de ingreso universitario que garantizara democráticamente el acceso al conocimiento. Así, frente a los modelos que van del ingreso irrestricto al ingreso altamente selectivo, la UNLaM optó por un modelo que han llamado de “ingreso responsable”, que compromete tanto a los aspirantes que desean estudiar como a las instituciones que no pueden desconocer las dificultades que presentan las nuevas poblaciones de estudiantes a los efectos de reducir la tensión entre equidad y calidad educativa. Este compromiso se extiende a los distintos actores que intervienen en la formación de grado y al currículo de las diferentes materias de cada una de las carreras. Caracteriza a la UNLaM el hecho de ser una universidad de masas, con aulas muy pobladas, alum-

<sup>1</sup> La Matanza tiene el distrito de mayor superficie (325,71 kilómetros cuadrados) y 1777530 habitantes, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010), y una proyección de 2281194 para 2020. Le sigue Lomas de Zamora, con 648312 (De Sena, 2020).

nos que en su mayoría son universitarios de primera generación y trabajadores con medianos o escasos recursos. Su plantel docente está conformado por profesionales formados en distintas universidades y también por egresados de la propia universidad.

Para indagar las prácticas en entornos virtuales, se realizaron encuestas no probabilísticas a estudiantes y docentes de los distintos departamentos y áreas académicas de la UNLaM sobre la base de dos formularios autoadministrados y en línea (Microsoft Forms). La encuesta incluía preguntas cerradas de opciones múltiples y otras abiertas que les permitía opinar sobre la experiencia vivida en entornos virtuales y los nuevos modos de leer y escribir. La distribución se realizó mediante la técnica de “bola de nieve”. El diseño de 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 en busca de representaciones sociales sobre las prácticas investigadas.

Respondieron la encuesta 2066 estudiantes<sup>2</sup> y 246 docentes. En este artículo nos centramos en las encuestas realizadas a los alumnos y, a los efectos de la verificación e interpretación de los datos, los hemos cruzado con las respuestas correspondientes a las de los docentes. La mayoría de los estudiantes que respondieron fueron mujeres y no solo habían realizado el curso de ingreso a la UNLaM, sino que también tenían cierta experiencia en la Universidad (el 56% había cursado más de 8 materias) y pertenecían a una edad (entre 20-30 años) que lleva a considerarlos *nativos digitales*. El área disciplinar más representada por quienes accedieron a la encuesta fue la correspondiente a Ciencias de la Salud, le siguieron Ciencias Sociales, Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación; las menos representadas fueron Ciencias Tecnológicas y Exactas y Ciencias Naturales. Con un nivel medio se destacaron Ciencias Jurídicas y Ciencias Económicas.

El entorno virtual de trabajo de la UNLaM se denomina MIeL (Materias Interactivas en Línea) y es –como en la mayoría de los casos– un simulacro de aula en el que estudiantes y docentes se encuentran para interactuar a distancia (no físicamente) durante el proceso pedagógico. Presenta herramientas de comunicación sincrónica: foros,<sup>3</sup> videoconferencias vía Teams; y asincrónica: correo electrónico, videos, foros y herramientas de práctica y evaluación.

---

<sup>2</sup> En este artículo usamos el masculino genérico. A menos que se mencione “estudiantes hombres” o “estudiantes mujeres”, el genérico masculino o el neutro está haciendo alusión a ambos géneros en este documento. Lo mismo sucede con “los docentes” y “los alumnos”. Usamos también la distinción genérica las/los estudiantes como variante de visibilización del género femenino. Pero a los efectos de no ser redundantes, alternamos entre las opciones que acabamos de delimitar.

<sup>3</sup> Los foros de MIeL tienen las características de los chats, reúnen aspectos de la comunicación oral y escrita y pueden desarrollarse como una comunicación en presencia o de carácter diferido.



## Resultados

Para comenzar, con respecto al uso de los entornos virtuales y la tecnología, el relevamiento de las encuestas mostró que el 32% de los estudiantes se sentía un sujeto que buscaba apropiarse de las nuevas prácticas, es decir, la lectura de textos digitales, las clases vía foro, la interacción con los compañeros en esos espacios y la comunicación virtual; y el 31% se sintió presionado por las circunstancias. El 19% se sintió experimentante y solo el 18% se reconoció experimentado.

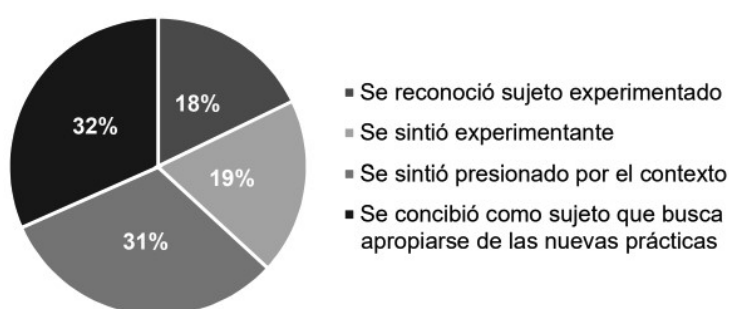
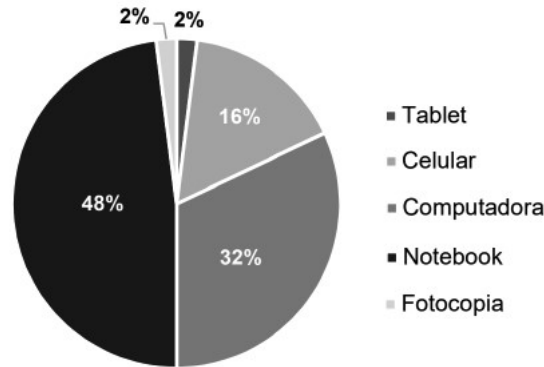


Figura 1. Subjetividad y nuevas tecnologías. (Fuente: elaboración propia).

Es decir que, según los datos relevados, la mayoría de los estudiantes contradicen esa creencia del mundo adulto que sostiene que internet y las nuevas tecnologías pertenecen al mundo joven y que, en esos espacios, ellos deberían moverse con mayor comodidad que los docentes.

Respecto al grado de presencia de documentos escritos en las clases, actividades y materiales bibliográficos, los estudiantes manifestaron notables diferencias. Un primer grupo afirmó que los docentes se manejaron con documentos escritos en un 61%; un segundo grupo, que emplearon materiales escritos entre el 26% y 60%; y un último grupo, que se usaron en menos de un 25% documentos escritos. Estos datos fueron confirmados por los docentes de las carreras más discursivas, que reconocieron haber empleado en mayor proporción documentos escritos para sus clases y, sobre todo, para las actividades y correcciones. Del dato se infiere que los materiales restantes tuvieron otros formatos: audios, videoconferencias o textos con imágenes tipo Power Point. Se deduce también que la variable disciplinar pudo tener incidencias importantes en los recursos utilizados por los docentes en el proceso pedagógico desarrollado.

El 48% accedió a sus clases desde *notebooks*; el 32%, desde computadoras; el 16%, desde celular; un 2% usó *tablet* y otro 2% manifestó fotocopiar sus clases. Entre quienes tuvieron videoconferencias, el 66,67% subrayó la necesidad de poner por escrito lo aprendido y, aparentemente, lo hizo.

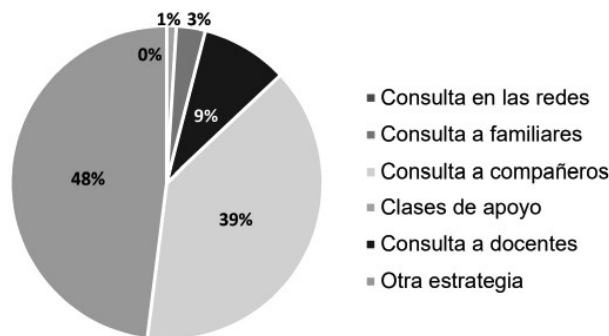


**Figura 2.** Recurso tecnológico más utilizado. (Fuente: elaboración propia).

Con respecto a los recursos empleados en la educación virtual, los estudiantes, en una pregunta que solicitaba valorar de 1 a 3 la importancia de distintos tipos de lenguaje, presentaron valoraciones muy parejas, pero que aun así señalan la preferencia de la imagen sobre el lenguaje verbal. Los videos e imágenes de Power Point lograron un promedio de 2,67 sobre 3; los textos escritos, 2,61; y los audios, 2,58.

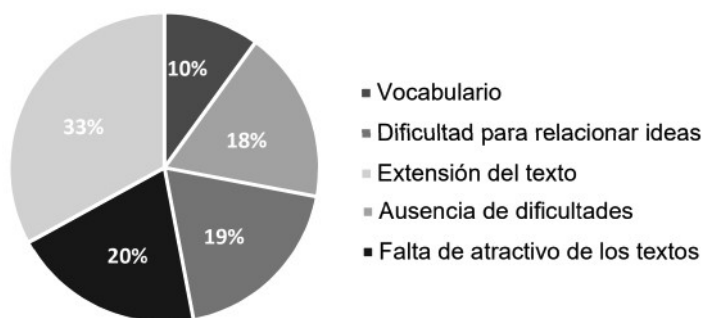
Mayoritariamente, combinaron textos escritos con imágenes audiovisuales para terminar de comprender los temas desarrollados en las clases, que fueron reemplazadas parcialmente por videoconferencias al finalizar el cuatrimestre, cuando pudieron difundirse e instrumentarse en las aulas virtuales.

Para resolver problemas de comprensión lectora, el 39% de los estudiantes compartió interpretaciones e inquietudes con sus compañeros, solo el 9% pidió ayuda a los docentes, el 1% tomó clases de apoyo y el 3% recurrió a sus familiares o especialistas en las redes. El 48% afirmó usar otra estrategia que pocos especificaron, pero que inferimos remite a estrategias tradicionales: lectura de resúmenes en las redes y ampliación de lecturas, relecturas y trabajo con el vocabulario.



**Figura 3.** Estrategias de comprensión lectora. (Fuente: elaboración propia).

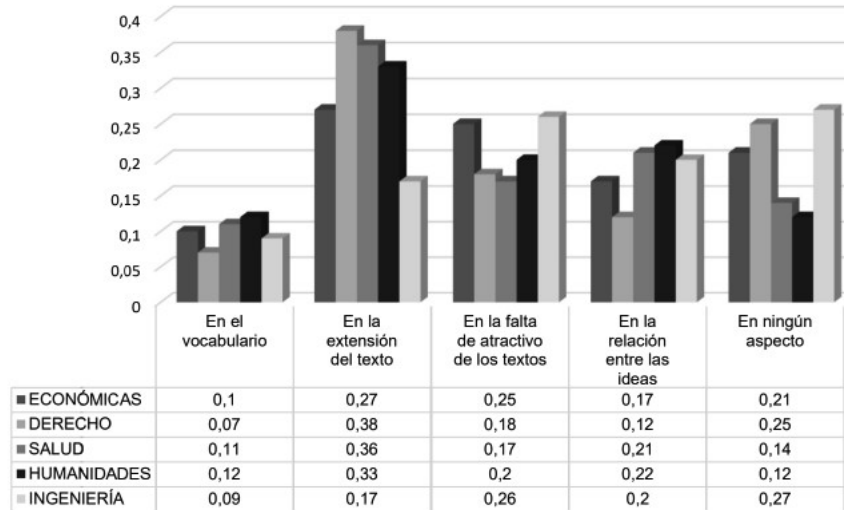
En cuanto a la calidad de la lectura mediada por los recursos tecnológicos, se observó que subsistieron allí los mismos problemas que en las prácticas tradicionales y hubo pocas mejoras, de las que hablaremos más adelante. Lo que surgió como evidente fue una jerarquización diferente de los conflictos habituales. En el caso de la lectura de escritos digitalizados, el 33% de los estudiantes señaló como elementos preocupantes la extensión del texto (sobre todo en las materias más discursivas); el 20%, la falta de atractivo del texto (en las materias menos discursivas, como las correspondientes a las carreras de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Económicas); el 19%, la comprensión de las ideas; y el 10%, el vocabulario. Un 18% de los estudiantes, la mayoría correspondientes a los departamentos de Ciencias Jurídicas y Ciencias Económicas, manifestó no encontrar dificultades.



**Figura 4.** Problemas de lectura según los estudiantes. (Fuente: elaboración propia).

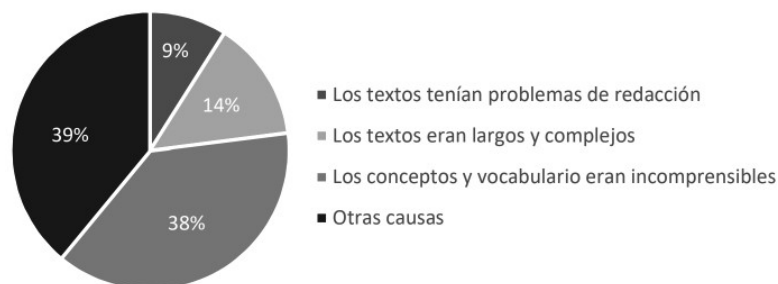
En la Figura 5 se puede observar de qué manera el problema de la extensión es común a todas las disciplinas, pero es menos significativo en la carrera de Ingeniería tal vez por la recurrencia a otro tipo de materiales de lectura: Power Point, gráficos, imágenes. En ese espacio se destacan el hecho de no tener problemas con la lectura, debido tal vez al bajo índice de lecturas que realizan, y la falta de atractivo de los textos. El problema de comprensión más específico, el vinculado con la comprensión de las ideas, aparece en segundo término en los departamentos de Humanidades y Ciencias de la Salud.

Respecto a la lectura de los estudiantes, los docentes en general reconocieron encontrar los mismos problemas de comprensión que en la educación presencial, y en esto no coinciden con los estudiantes. En estudios anteriores (Bidiña et al., 2014, 2016, 2017), en los que indagamos los nuevos modos de leer y escribir de los estudiantes, hemos constatado algunos de las más importantes: dificultades en la comprensión de las macroproposiciones incluidas en los textos, la realización de procesos inferenciales y la reposición de información histórica y contextual. En esta ocasión, el problema principal que señalaron los docentes fue la dificultad que tienen los estudiantes para



**Figura 5.** Problemas de lectura según los estudiantes en las distintas disciplinas. (Fuente: elaboración propia).

comprender consignas simples, relacionar ideas (macroproposiciones) y apropiarse del lenguaje de la disciplina. Así, sostienen que los alumnos, cuando se les pide que desarrollen, son muy breves y no explican los aspectos importantes, y cuando se les pide un concepto preciso, se extienden en otros temas, muchas veces sin tratar en profundidad aquel contenido solicitado. El grupo de profesores que respondieron la encuesta afirmó también que el 55,66% de los textos de las clases y las actividades debieron ser reformulados para que los estudiantes los comprendieran. Dentro de este conjunto de docentes que reformularon sus textos, el 38% adujo que lo hizo porque los estudiantes no comprendían los conceptos y el vocabulario; el 14%, porque los textos eran largos y complejos; el 9% alegó que los textos tenían problemas de redacción y el 39% invocó otras razones.



**Figura 6.** Reformulación de escritos. (Fuente: elaboración propia).

La excepción la presentaron los docentes de las materias analíticas o técnicas que, en el proceso pedagógico, recurrieron a textos breves o modalizados con imágenes porque entienden que las suyas son materias centradas en el discurso oral más que en el discurso escrito, aun cuando las encuestas revelan que reconocen problemas en la comprensión de textos sencillos, como el de las actividades a realizar, y en el lenguaje disciplinar. Para ellos, los alumnos no presentan graves problemas porque no trabajan con textos largos, sino con imágenes, y en las evaluaciones trabajan con ejercicios de opciones múltiples.

Por otra parte, fueron pocos los profesores que plantearon problemas que tuvieran que ver con la búsqueda de información en internet, la lectura de textos digitales y la comprensión de textos multimodales. Es decir, el eje problemático es la lectura y no el soporte.

Con respecto a las ventajas y desventajas que ofrecen los entornos virtuales para la lectura y el aprendizaje universitario, una de las preguntas abiertas reveló aspectos interesantes. Compartimos algunas opiniones<sup>4</sup> que consideramos significativas, agrupadas por departamento.

### **Humanidades y Ciencias Sociales**

- Hay muchos pros, como, por ejemplo, contenido audiovisual, libros en PDF, estar más cerca de compañeros y profes vía wasap, y los contras son pasar mucho tiempo sentado leyendo y frente a aparatos tecnológicos.
- A distancia, se suben muchos archivos PDF que no llaman la atención del alumno a simple vista, ya sea por el tamaño de la fuente o porque no es legible, por lo que cuesta más centrarse en leer la bibliografía ofrecida. Considero que se debe tener en cuenta que el alumno pasa horas sentado frente a una computadora y leer se hace tedioso con el pasar del tiempo, por lo que se debería brindar, además de los textos obligatorios, algo más visual para complementarlo y que la lectura sea más fácil, como por ejemplo un Power Point sobre el tema o un video explicativo introductorio, para que de esta forma, cuando el alumno lea el material, tenga una visión sobre qué trata el tema.
- La nueva modalidad modificó mi manera de estudiar, a veces al no tener una clase en vivo, no tengo una aproximación del tema, lo que lleva a costarme más el texto. El recurso de las consultas por foro y la respuesta de los docentes, que en su mayoría contestan enseguida, facilita poder seguir adelante con el tema sin esperar a volver a verlos.

---

<sup>4</sup> Los comentarios fueron transcritos con sus rasgos lingüísticos particulares.

- La relación con la tecnología en este aspecto fue el mismo para mí, sin embargo, las clases *online* me dieron más tiempo para leer y escribir TP. Lo más importante es que podemos grabar las clases y esto me fue fundamental en varias ocasiones.
- Comencé a tomar apuntes con la computadora y siento que me será difícil volver al papel en la universidad cuando retornemos.
- Se me dificultó usar los recursos tecnológicos. Además, me resulta incómodo leer en la computadora. La computadora y el celular son muy necesarios, ya que me conecto vía ellos y obtengo información por internet.
- Al contar con todo en la computadora, y sin tener cerca una impresora o fotocopiadora, estoy cerca de 13 horas entre el trabajo y la facultad frente a la pantalla. Esto en parte perjudica la vista. Algunas clases deberían ser más interactivas, ya que el uso único del foro no permite que exista fluidez. Otro punto es que el profe esté disponible en las horas de cursada, ya que algunos no suelen responder.
- Absolutamente se modificó la relación de las tecnologías con los nuevos modos de leer y escribir. Previo al contexto mundial, el celular para mí era un elemento de ocio donde consideraría que un 30% de mis responsabilidades pasaban por él (tanto en lo laboral como lo académico). Hoy en día, el celular se convirtió en un elemento esencial para completar mis responsabilidades en casi un 95%. Antes lo utilizaba para mirar películas, revisar las redes sociales, para comunicarme con amigos o familiares y, de vez en cuando, era mi herramienta para realizar trabajos prácticos para la facultad o cumplir alguna que otra tarea laboral. La computadora siempre fue esencial en cualquier aspecto, pero ahora se sumó el celular y, de alguna manera, se desdibuja el uso que tenemos con él. Pasó de ser mi elemento de distracción a mi principal canal con el mundo exterior en todos los aspectos de mi vida. En la clase presencial se pierde mucho el intercambio entre compañeros, esos pequeños momentos sirven un montón para compartir ideas e incorporar nuevos conocimientos.
- Ya estaba familiarizada con la tecnología. En relación con las clases no presenciales vía internet, creo que algunos docentes deberían adoptar recursos prácticos para que los alumnos comprendan más rápido los contenidos de una materia, como presentaciones de Prezi o Power Point, y se les facilite estudiar textos extensos.

### **Ciencias de la Salud**

- Considero que aprendí a usar formatos del celular que no tenía idea de cómo funcionaban, con lo cual considero una ventaja. Lo malo de las clases *online*

son los recursos que uno no puede tener. En mi caso particular, solo cuento con mi celular, no tengo impresora ni *notebook*, todas mis actividades las tengo que realizar a mano, tengo que leer desde el celular (que, de hecho, mi vista se lastimó respecto a esto) y, por ende, me lleva muchísimo más tiempo hacer algún TP, hacer algún dibujo, etc. Considero que esa es una gran desventaja para quienes nos encontramos en estas situaciones.

- La enseñanza virtual tiene muchos pros, como por ejemplo acceder a contenidos audiovisuales, libros en PDF, estar más cerca de los compañeros y profes vía wasap. Entre los contras están: pasar mucho tiempo sentado leyendo y frente a aparatos; acceder a textos que no llaman la atención a simple vista, ya sea por el tamaño de la letra o porque no son legibles. Considero que se debe tener en cuenta que leer en estas condiciones se hace tedioso con el pasar del tiempo. Los textos deben complementarse con algo visual que haga fácil la lectura como un Power Point sobre el tema o un video explicativo introductorio para que antes de leer el alumno sepa de qué se trata.
- En este cuatrimestre cambió mucho mi relación con las tecnologías. Si bien siempre acudí a ellas, esta cursada *online* me obligó a pasar más tiempo frente a la computadora y, de esta forma, conocer herramientas que antes desconocía. Además de ello, al no sentirme cómoda leyendo grandes textos desde la pantalla, tuve que imprimir bibliografías completas, que generó un gasto extra. Los recursos que seguiré utilizando son la forma de comunicación con mis compañeros, como Teams, WhatsApp o redes, ya que es una buena forma de “reunirse” para trabajos grupales. Las clases no presenciales podrían mejorar, si todas las cátedras consideraran la importancia de explicar ciertos temas o responder preguntas y dudas de los alumnos en una comunicación fluida, como lo es en videollamadas como Teams.

### **Derecho y Ciencias Políticas**

- En mi carrera, Ciencia Política, el material que se utiliza en las cursadas es casi en su totalidad *online*, es decir, consiste en PDF, por lo que no fue difícil acostumbrarme a estar constantemente con la computadora. Sí sentí el peso extra de las horas en clases por la plataforma Teams.
- Considero que la herramienta que se brindó fue efectiva en esta instancia de emergencia. Estoy de acuerdo con comenzar a implementar la metodología virtual, ya que es el nuevo paradigma y resuelve otros inconvenientes en donde el alumno presencialmente se ve afectado. Ayuda a la no distracción con compañeros y motiva al estudiante a poder estar con tranquilidad en la clase, ya que llegar a la universidad provoca dificultades muchas veces. La modalidad de TP

sirve mucho para la práctica también. Los textos brindados virtualmente también hicieron ameno todo.

- Durante esta cursada, a nivel general lo que más me costó fue acostumbrarme a estar tantas horas frente a la computadora, la vista me empeoró al estudiar por videos y documentos en línea. Las estrategias y recursos que manejo son los mismos que tengo desde que comencé la carrera, y estar en esta modalidad *online* no me cambió. Con respecto a lo que debería mejorar es la ampliación o profundidad de los temas, el estar dando clases vía *online* no debe ser nada fácil para los docentes y lo que pude percibir en general es que no llegan a darle la profundidad necesaria a cada tema.

### **Ciencias Económicas**

- Para empezar, estaría bueno que a los docentes les enseñen las nuevas herramientas y el potencial que tienen, algunos mostraron claro manejo de estas, pero a otros claramente les costó. Otro punto importante es que las clases se vuelven muy monótonas, estaría bueno que sean más interactivas y que se llame más a la acción a los alumnos, trabajos prácticos en línea, colaborativos, prestaciones semanales o quincenales, que les garanticen a los profesores que los alumnos están haciendo las cosas y siguiendo los temas.
- Desde el comienzo no tuve inconveniente, porque poseo muchas herramientas para llevar a cabo. Sin embargo, creo que es una dificultad para todos cuando en alguna materia los profesores no eligen dar al menos una clase por videoconferencia. Recursos que no abandonaría: poder consultar por MIIeL con los profesores en cualquier momento.

### **Ingeniería y Arquitectura**

- Considero que no han cambiado las relaciones de las tecnologías y estos nuevos métodos. Pero que supone un nivel de dificultad adicional para manejarse usando dispositivos electrónicos al leer un PDF. Algunas estrategias que he usado siempre fueron consultar videos en YouTube frente a un tema poco claro del profesor y/o libro y usar foros en otros idiomas.
- Se modificó positivamente en general porque había más material para consultar, en las clases presenciales a veces no hay un texto que acompañe la teoría, sino que depende mucho de lo que explique el profesor. No abandonaría imprimir el material, ya que leer de la pantalla es desgastante.

En estos testimonios, los estudiantes plantean distintos tipos de ventajas y desventajas que se pueden estructurar en tres ejes: el tiempo de estudio, la dificultad del



estudio virtual y la relación con los docentes. Respecto a la variable tiempo dedicado al estudio, los encuestados destacan que con la modalidad virtual es superior la cantidad de tiempo que necesitan para dedicarle a los estudios, y constituyen esta afirmación en una dificultad más allá del aspecto positivo que encuentran en el hecho de no tener que viajar hasta la Universidad.

Esta observación se presenta estrechamente relacionada con la dificultad de que los materiales de estudio se encuentren solo en forma virtual: la incomodidad es manifiesta, ya que no hay otra opción. Las distintas materias ofrecieron textos digitalizados, y quienes decidieron imprimir o acercarse a una fotocopidora no estudiantil vieron en ello un gasto poco manejable. Finalmente, respecto a los docentes, los estudiantes señalaron la necesidad de que adopten estrategias adecuadas a la modalidad y reclamaron la asiduidad de las videoconferencias. De este modo, aparece la necesidad del contacto oral con los docentes como un modo de replicar las clases presenciales.

En síntesis, los resultados aquí presentados permiten organizar el estudio en dos bloques diferenciados. Por un lado, respecto a la variabilidad del uso y de los tipos de materiales didácticos, así como la percepción de los encuestados en relación con los entornos virtuales y el desafío de su uso. Todo ello presenta un amplio abanico de posibilidades que no se encuentran en estrecha relación con las disciplinas y podría interpretarse en relación con la cercanía/lejanía de los usuarios con las nuevas tecnologías.

Por otro lado, se empiezan a atomizar por disciplinas cuando se estudia la comprensión lectora, el uso de distintas modalidades para alcanzar la comprensión y los problemas de lectura. Los docentes, por su parte, también diferencian sus apreciaciones en relación con las disciplinas y las dificultades halladas en la comprensión de textos.

## **Conclusiones**

Como docentes que enseñamos a leer y escribir desde una perspectiva discursiva, y como investigadoras dedicadas a estudiar estas prácticas en soporte papel y también en pantalla, los datos presentados nos permiten obtener algunas conclusiones respecto a los interrogantes planteados en la investigación y, en particular, sobre las prácticas letradas en las disciplinas. Estas conjeturas son de carácter provisorio y no son representativas de todas las experiencias académicas vividas en el contexto de pandemia. No todas las universidades son iguales. No todos los alumnos son iguales ni tuvieron ni tienen los mismos recursos para afrontar la educación a distancia.

Con respecto a los estudiantes, aun cuando numerosos estudios los consideran “nativos digitales”, es decir, sujetos nacidos y educados en tiempos de las computadoras e internet, y por ello se presume que no ven en la tecnología un recurso extraño, ajeno a sus experiencias o amenazante, tenemos que afirmar que la gran mayoría no domina los recursos tecnológicos, no porque no los tengan –los datos personales de

los estudiantes encuestados muestran que la mayoría los usaron durante este período de educación a distancia, ya que contaron con instrumentos propios o prestados y no desconocían su utilización básica-, sino porque no habían experimentado nunca la educación a distancia utilizando un entorno virtual. En efecto, la mayoría de nuestros estudiantes y los de muchas otras universidades no estaban habituados a la enseñanza virtual, tampoco a trabajos estáticos en la computadora. Una cosa es jugar o comunicarse en la web y otra es leer y estudiar frente a las pantallas tratando de profundizar en las ideas, subrayando y haciendo notas, acciones propias del mundo del papel que, también para la mayoría de los estudiantes, resultan agobiantes, pero queda claro por algunos comentarios que la actividad les generó un conflicto. El mundo del estudio y del trabajo se apropió de un espacio reservado para la evasión y el placer.

En investigaciones recientes (Albarelo, 2019; García Canclini et al., 2015) se ha demostrado también que existen muchas clases de lectores y que un mismo lector es, a su vez, muchos lectores, ya que lee de modo diferente los diversos géneros discursivos. Para aquellos géneros que requieren más reflexión y más trabajo intelectual, la gran mayoría prefiere el papel o, si posee el recurso, una *tablet* que pueda usarse como el papel. La investigación realizada nos permitió confirmar estos datos y alejarnos de esa representación que vuelve a los docentes temerosos de las innovaciones y del uso de las tecnologías al considerar que los estudiantes saben mucho más y no pueden satisfacer sus expectativas. En numerosas ocasiones, pudimos constatar que los centros de estudiantes y las fotocopadoras universitarias solicitaron los materiales porque los alumnos necesitaban imprimir las clases y los textos para leer, ya que carecían de impresoras y necesitaban leer en papel.

Este dato –junto a otros ya expuestos– nos permite esbozar algunas ideas respecto a la pervivencia de la cultura escrita. En este sentido, es necesario reconocer que el grado de presencia de textos escritos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra institución, aun en tiempos de la videoconferencia y la virtualidad, fue alto. Esa modalidad siguió siendo la preferida por los docentes para el desarrollo de actividades más estáticas, aquellas que requieren de tiempo, distancia a los efectos de realizar una lectura atenta, reflexionar y apropiarse de los conceptos teóricos que caracterizan los textos disciplinares. En las interacciones entre docentes y estudiantes, y mayormente entre pares, la cultura oral fue dominante y la preferida. Las clases presenciales, de carácter expositivo-introductorias fueron las más apreciadas en esta instancia en la que algunos docentes delegaron todo en la palabra escrita.

No obstante, la presencia de la cultura escrita muestra ciertos índices de transformación. Es necesario señalar que el hecho de que en la mayoría de los casos los estudiantes prefirieran aprender mediante el uso de imágenes y videos, y no leer textos extensos, o leer, pero combinando con recursos visuales, insinúa, por un lado, que es-

tamos trabajando con lectores que leen y aprenden de otra manera y tienen otro tipo de representaciones de la discursividad; por el otro, el dato, si es cruzado con los resultados académicos logrados por aquellos estudiantes que prefieren la multimodalidad, es decir, la comunicación por distintos canales mediante los “íconotextos”,<sup>5</sup> este estudio advierte sobre la necesidad de formación en lectura de imágenes y lectura transmedia (Albarello, 2019) porque –hay que decirlo–, aun viendo imágenes y videos, aun leyendo en distintos soportes, los estudiantes no siempre alcanzaron la comprensión necesaria de los materiales bibliográficos o superaron las evaluaciones. Este problema se condice con la siguiente conclusión.

Con respecto al proceso de lectura en sí y a las dificultades que los estudiantes registraron al leer textos en pantalla, en casa, con la posibilidad de consultar en internet y contar en línea con el apoyo de sus compañeros y docentes, surge una llamativa diferencia entre la percepción de los docentes y los estudiantes. *Mientras que para los estudiantes* las complicaciones de la lectura parecen estar centradas en los aspectos externos de los textos, en la extensión y en el atractivo (aspectos que no parecen adecuarse a la lectura en pantalla), *para los docentes* los problemas tienen que ver con dificultades de comprensión muy antiguas y enquistadas, que vienen de hace muchos años y sobre los que los docentes entienden que poco pueden hacer y que, en algunos casos, no les incumbe.

Estas afirmaciones, que son las menos, pero que existen y son muy fuertes en las disciplinas alejadas del pensamiento humanístico, no solo dejan entrever la necesidad de formación docente en recursos didácticos digitales, sino que también ponen en suspenso los numerosos estudios que definen que la enseñanza de la lectura es un tema disciplinar, en tanto son los docentes de estas quienes dominan los rasgos internos de sus comunicaciones, conocen en profundidad su terminología y los secretos de los géneros discursivos que las distinguen y les dan un aire de familia a sus producciones escritas (Navarro, 2018; Padilla y Carlino, 2010). Cuando los profesores se quejan de que los estudiantes no entienden las consignas o de que realizaron una tarea que no se pidió, están afirmando que ese trabajo discursivo y metalingüístico que define en parte la tarea del docente no se está realizando con la intensidad suficiente como para mitigar esas dificultades comunicativas. Esto requiere de la puesta en funcionamiento

---

<sup>5</sup> A fines del siglo XX, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación provocó el surgimiento de nuevas prácticas, específicas, relacionadas con lo digital, y puso en el centro la característica multimodal de la comunicación (varios canales simultáneos). En efecto, el aumento constante de enunciados “escritos” que conllevan elementos icónicos introdujo el concepto de “íconotexto”: se trata de producciones semióticas en las que imagen y palabra son indisolubles. De acuerdo con Maingueneau (2014), la dimensión icónica se observa en dos niveles: por un lado, los enunciados verbales que se incrustan en las imágenes o las imágenes que acompañan los textos, y, por otro, el ensamble de imágenes y enunciados verbales que trabajan como un todo. Así, páginas y sitios web, *blogs*, *wikis*, videojuegos, libros digitales combinan diferentes lenguajes o modos y, por lo tanto, se conciben en el marco de la multimodalidad.

de las propias habilidades lingüísticas y discursivas, además de un acuerdo que, a su vez, demanda tiempos dedicados a la puesta en común de los principios operativos que posibilitan la interacción humana. De la misma manera, cuando los alumnos reclaman clases introductorias orales y la presencia docente antes de las presentaciones de los textos, están haciendo hincapié en otra de las funciones del lenguaje que abren el circuito de la comunicación pedagógica. Saludarse, presentarse e introducir un tema son requisitos fundamentales para que cualquier comunicación prospere. Mantener el canal abierto y accesible es otro. Activar los saberes previos de los lectores para ponerlos en juego al servicio de la lectura y plantearles objetivos de trabajo para que no se pierdan en el bosque de las palabras es también parte fundamental de la labor docente de toda institución de educación superior.

Por otra parte, las dificultades en la lectura de los estudiantes no estriban solamente en la falta de formación de estos o en la falta de lectura. Entendemos que los conflictos en la lectura, los vinculados a las exigencias de brevedad y atractivo que impiden la entrada a los textos, atentan contra la lectura total y el manejo de la bibliografía está en relación directa con una representación muy diferente de lo que para ellos es leer. Conjeturamos que las exigencias de extensión y atractivo no responden únicamente a la necesidad de tiempo, ese que deben pasar frente a la pantalla y que, justo es decirlo, se ha visto multiplicado en un año en el que la vida transcurrió entre pantallas. Proponemos también como otro factor coadyuvante al deseo de leer textos atractivos y breves el hábito de leer con rapidez y fruición en las redes sociales, con cuyos géneros están más familiarizados. Sugerimos que el desconocimiento de los géneros discursivos es un componente no menor en la naturaleza de las dificultades. Desconocimiento que se ve prolijado por algunas representaciones que existen y circulan en el interior de las propias disciplinas y que las encuestas docentes permiten testimoniar.

Según la encuesta, en algunas comunidades académicas, o más específicamente en algunas de sus *tribus* antes del ASPO, ya era más o menos habitual manejarse con documentos en PDF o Power Point (Derecho, Ciencias Económicas, Ingeniería). Para otros grupos, estos materiales eran desconocidos, como también lo eran las modalidades de interacción en un entorno virtual. De los datos presentados, resulta evidente que las prácticas letradas en las distintas disciplinas presentan notables diferencias. En aquellas menos discursivas, más analíticas y que tienden a trabajar con otros sistemas de representación simbólica, la lectura de documentos escritos no ocupa un lugar central, aunque los usen. Sin embargo, los testimonios dejan entrever problemas de lectura toda vez que, fuera de los ejercicios de selección múltiple o de completamiento de formularios, los docentes afirman que los estudiantes no resuelven los trabajos prácticos del modo en que ellos esperan o no entienden el vocabulario.

Las teorías cognitivas y la lingüística (Giroux, 1990) entienden que el alumno solo puede apropiarse del vocabulario disciplinar y desarrollar su aparato conceptual, ese que le permitiría relacionar ideas y entender el mundo, leyendo textos escritos, cumpliendo con las estrategias de apropiación diseñadas por los docentes de modo sistemático y fortaleciendo los hábitos de la cultura letrada en todas las materias, no solo en algunas. Los alumnos no *aprehenden* vocabulario ni desarrollan procesos de pensamiento solo *exponiéndose* a las transposiciones didácticas de gráficas, figuras o ejercicios de selección. Esto tiene que ver con una cultura disciplinar que lleva a entender que la lectura y la escritura en esas carreras no son necesarias. Hallamos que estas diferencias encontradas en las disciplinas son preocupantes en tanto pueden afectar los procesos académicos de los estudiantes y la constitución de lectores con espíritu crítico y reflexivo, como prevé el artículo 3 de la Ley 25573 de Educación Superior entre las funciones básicas de la institución universitaria.

Coincidimos con García Canclini (2015) y Roger Chartier (2005, 2012) al afirmar la importancia del contexto en la formación de lectores. Todo lector nace en el seno de un grupo que condiciona su modo de leer y sus gustos, pero estos modos no son definitivos, cambian con los modos que tiene el sujeto de pensarse en el mundo y somos los docentes universitarios unos de los últimos profesionales que podemos ayudarlos a pensarse de un modo diferente, más seguro y competente.

No hay duda de que en ese proceso de formación del sujeto como lector las primeras lecturas tienen una impronta significativa y dejan un signo generacional. Los adultos nacidos antes de los 70 se iniciaron con los clásicos ilustrados y las enciclopedias. Los nacidos entre los 70 y los 90 llegaron a conocer la lectura interactiva y, muchas veces, llegaron al libro a través de la televisión, el cine y la cultura popular. Los nacidos después de los 90 conocen los libros junto a las computadoras y videojuegos, y entienden la pantalla y el papel como elementos complementarios y comunicados. Aprovechar esta situación puede ser útil para toda la comunidad. Como hemos visto entre el mundo del trabajo y los estudios, algunos alumnos pasaban más de doce horas frente a las pantallas. Mientras que para algunos la educación a distancia significó ahorro en viajes (en tiempo y dinero), para otros representó problemas visuales y corporales. Para muchos otros conllevó la posibilidad de leer más, de seguir sin interrupciones las exposiciones de los docentes y de concentrarse en el estudio. Asumir nuestra labor como formadores de los futuros lectores es nuestra obligación.

Para terminar, como docentes preocupadas por la formación de universitarios integrales, reflexivos, críticos y con conciencia social (Ley 24521; Unesco, 2018), encontramos preocupante que la formación intelectual del estudiante universitario como lector (y también como escritor, pero este es tema de un futuro artículo) no sea un objetivo compartido. En algunas disciplinas se lee y se escribe poco. Algunas de ellas

son las que plantean con más frecuencia problemas de desarrollo conceptual, mal uso del vocabulario y desconocimiento de las normas. Es evidente que las distintas comunidades académicas trabajan con representaciones diferentes sobre la lectura y sobre el perfil del egresado universitario y, como sabemos, las representaciones tienen una gran incidencia en la construcción de la identidad de los miembros de un grupo y en el desarrollo de sus acciones (Jodelet, 1988).

### Referencias

- Albarello F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Berstein, B. (1965). A socio-linguistic approach to social learning. En Gould, J. (Ed.), *Social Science Survey* (pp.165-180). Penguin.
- Bidiña, A., Luppi, L. y Smael, N. (2016). *Lectura académica mediada por las TIC*. Segundo Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 26 de octubre.
- Bidiña, A., Zerillo, A., Gómez, S., Luppi, L., Miranda, M., Rocaro, S., Smael, N., Toledo, V. y Val, M. A. (2014). *Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir en los tiempos de la convergencia tecnológica*. Universidad Nacional de La Matanza. <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/137>.
- Bidiña, A., Zerillo, A., Luppi, L., Miranda, M. N., Toledo, V. P., Smael, N. C., Gómez, S. y Val, M. A. (2017). *Enseñanza-aprendizaje en la Universidad: nuevos modos de leer y escribir 2*. Universidad Nacional de La Matanza. <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/752>.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Chartier, R. (21 de febrero de 2005). Jóvenes que no leen en un mundo inundado de textos. *Página 12*.
- Chartier, R. (2012). Leer la lectura. En *Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia* (pp. 29-47). Unidad de Educación Parvularia, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- De Sena, A. (2020). Y la brisa se convirtió en terremoto. El aislamiento por el Covid-19 en la Matanza. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad*, (31), 48-63. <http://relaces.com.ar>.
- García Canclini, N., Gerber Bicecci, V., López Ojeda, A., Nivón Bolán, E., Pérez

- Camacho, C., Pinochet Cobos, C. y Winocur Iparraguirre, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Ediciones culturales Paidós/Fundación Telefónica/ Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Gómez, M. T. (2011). ¿Necesitamos una didáctica para la Lectura Académica en Pantalla? II Congreso en línea en Conocimiento Libre y Educación CLED, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia, 7 al 14 de octubre.
- González García, J. (16 de octubre de 2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 32(1), 91-116. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1387>.
- Halliday, M. (2004). Ideas sobre el lenguaje. En *On language and linguistics* (pp. 92-115). <https://cupdf.com/document/ideas-sobre-el-lenguaje-halliday.html>.
- Jewitt, C. (2009). Different approaches to multimodality. En Jewitt, C. (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 28-39). Routledge.
- Jewitt, C. y Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal literacy*. Peter Lang.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.), *Psicología social II* (pp. 478-494). Paidós.
- Lamarca Lapuente, M. J. (2009). *Del papel a la pantalla. La lectura digital: soportes, dispositivos y formatos*. <http://artesadigital.blogspot.com/2009/01/la-escritura-digital-soportes.html>
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Ley 24521 de Educación Superior, BO 07/08/1995. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>.
- Ley 25573 de Educación Superior, BO 30/04/2002. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=73892>.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours: introduction*. Armand Colin.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En Navarro, F. y Aparicio, G. (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 11- 21). Universidad Nacional de Quilmes. [https://www.researchgate.net/publication/323694320\\_Didactica\\_basada\\_en\\_generos\\_discursivos\\_para\\_la\\_lectura\\_escritura\\_y\\_oralidad\\_disciplinares](https://www.researchgate.net/publication/323694320_Didactica_basada_en_generos_discursivos_para_la_lectura_escritura_y_oralidad_disciplinares).
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Academia Chilena de la Lengua/Ariel.

- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Piscitelli, A. (2010). *Post-Gutenberg es Pre-Gutenberg. Quinientos años de textualidad son suficientes*. <http://www.filosofitis.com.ar/2010/05/24/post-gutenberg-es-pre-gutenberg-quinientos-anos-de-textualidad-son-suficientes/>.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK. [https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).
- Sapir, E. (1954). *El lenguaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Tolchinsky, L. (Coord.). (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Octaedro.
- Unesco. (2018). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018)*. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018>.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality*. The M.I.T. Press.



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](mailto:editorial@unlam.edu.ar)  
[www.unlam.edu.ar](http://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 estudiantes<sup>1</sup> 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.

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> La perspectiva socio-

<sup>2</sup> 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. Habilidadadas 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)<sup>3</sup> 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.

<sup>3</sup> 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](http://www.plag.es), [www.plagscan.com](http://www.plagscan.com), [www.plagiarsmdetector.net](http://www.plagiarsmdetector.net), [www.dustball.com](http://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

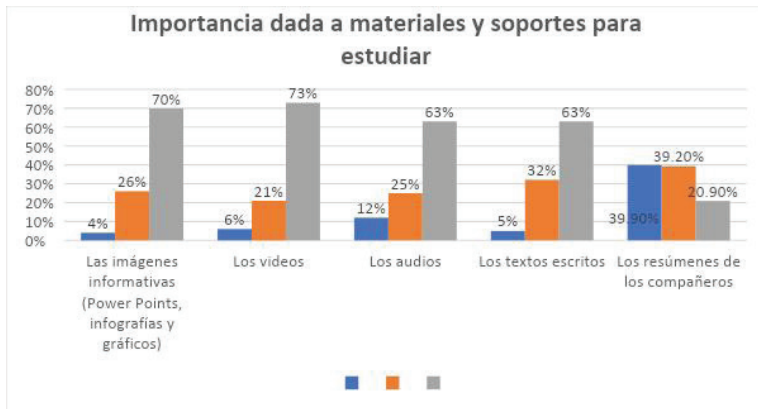


hasta 8 materias de la carrera; el 56% restante tiene más de 9 materias aprobadas.

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%.

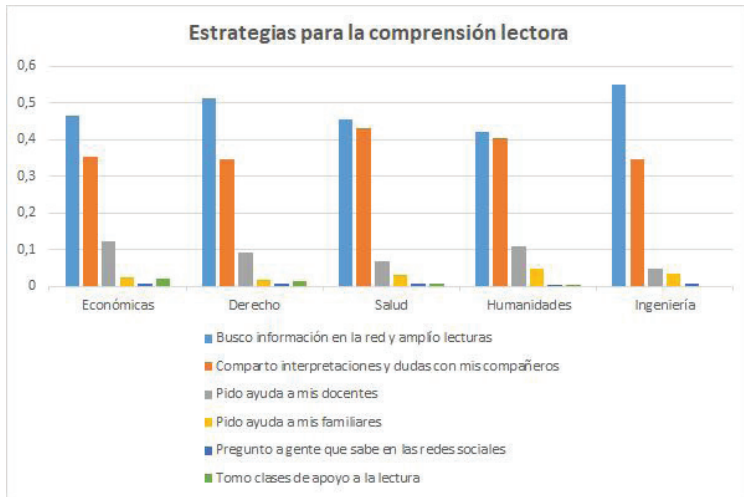
En segundo lugar, los resultados reflejan que un 39% de los alumnos comparten interpretaciones y dudas con sus compañeros como forma alternativa para comprender los textos académi-

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**

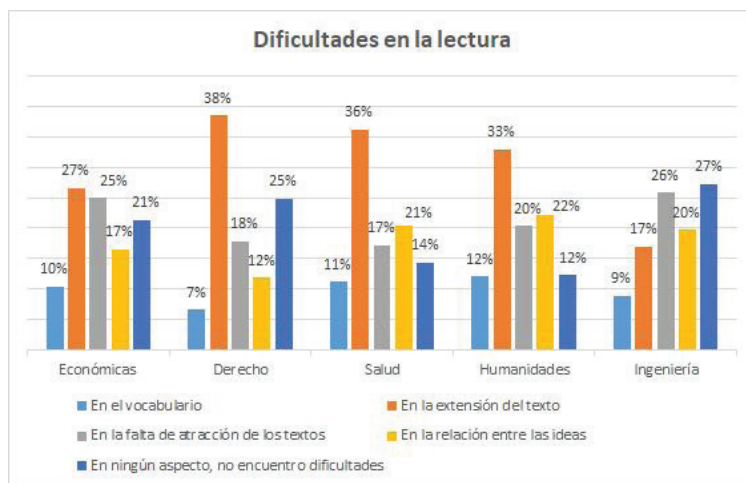


Fuente: realización propia. UNLaM 2020

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

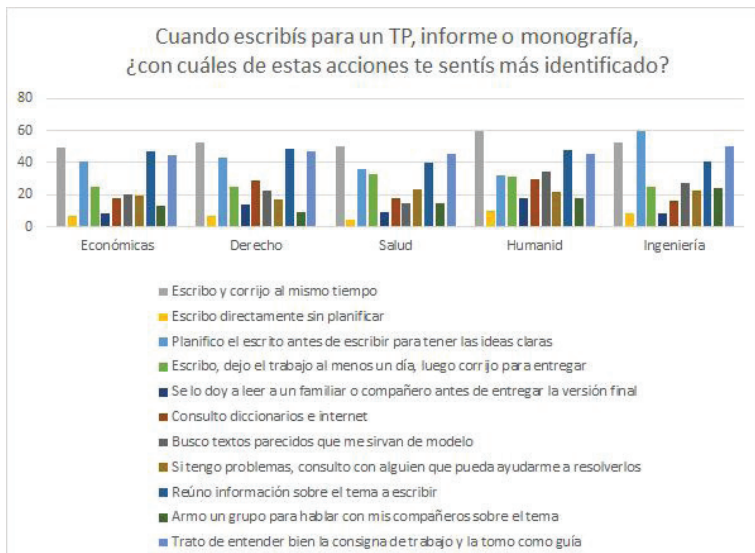
práctico, informe o monografía, las opciones más elegidas en promedio, sin distinción de departamentos, fueron las siguientes. En primer lugar, “escribo y corrijo al mismo tiempo” (52%). En segundo lugar, “trato de entender bien la consigna de trabajo y la tomo como guía” (45%); en esta acción se destaca 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:



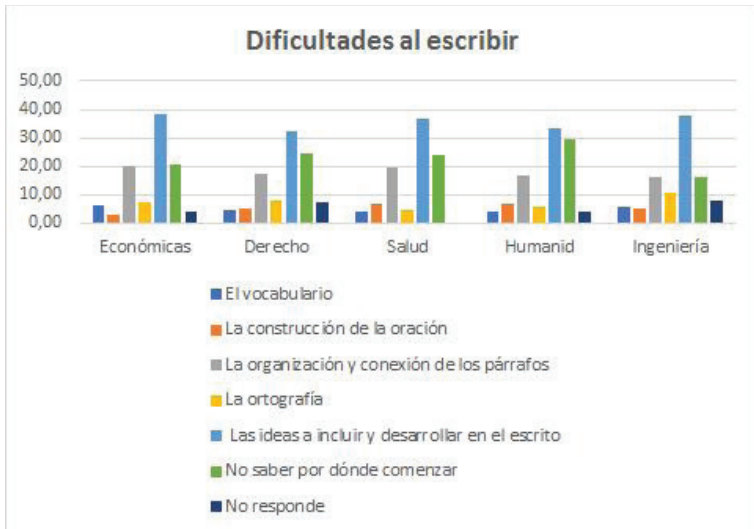
Figura 4



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.

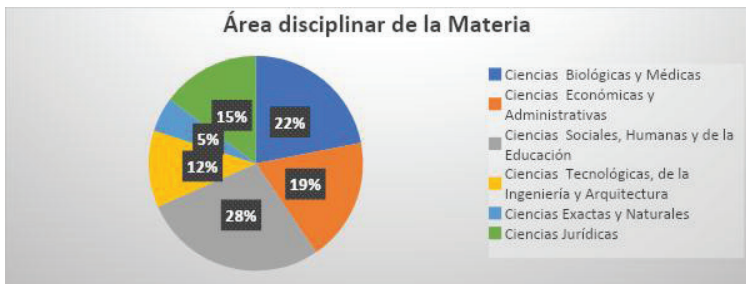
Figura 6. Área en la que trabajan los docentes encuestados



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.

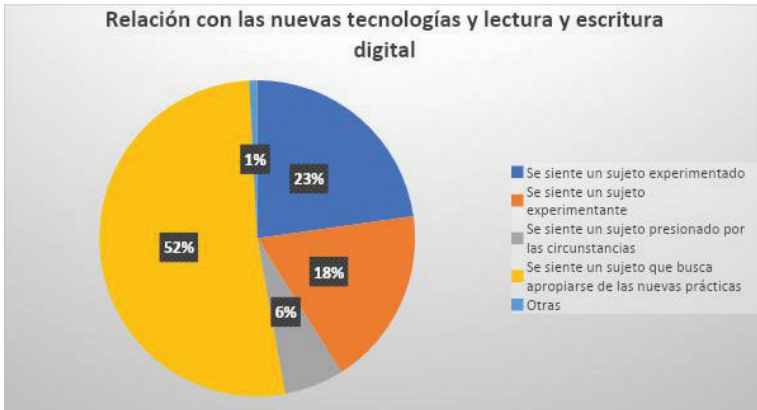
### *Nuevas tecnologías y prácticas letradas digitales*

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:

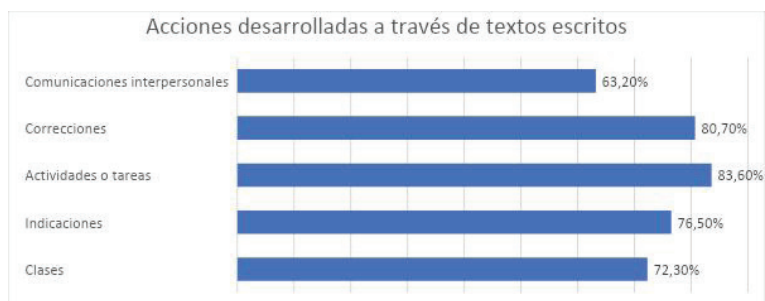
- *interpretaciones de la esfera personal*: 'porque son necesarias para mi práctica'; 'porque deseo mejorar y hacer más efectivas las nuevas prácticas'; 'porque me parece muy importante poder incorporarme y adaptarme a los cambios permanentes'; 'Porque si no lo hago me quedo afuera del sistema'; 'Trato 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**



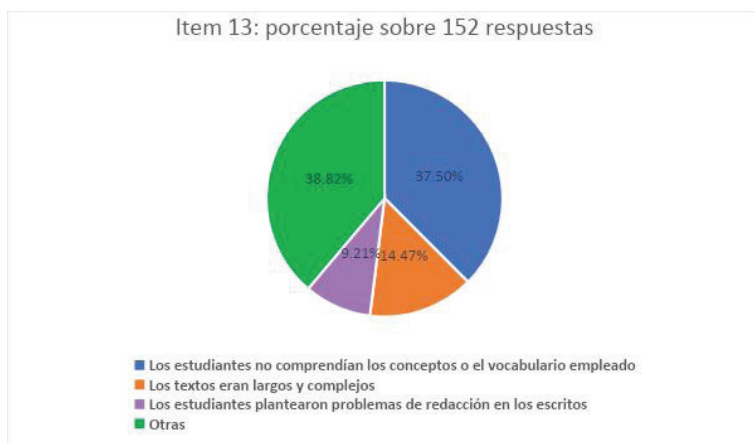
Fuente: realización propia. UNLaM 2020

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.

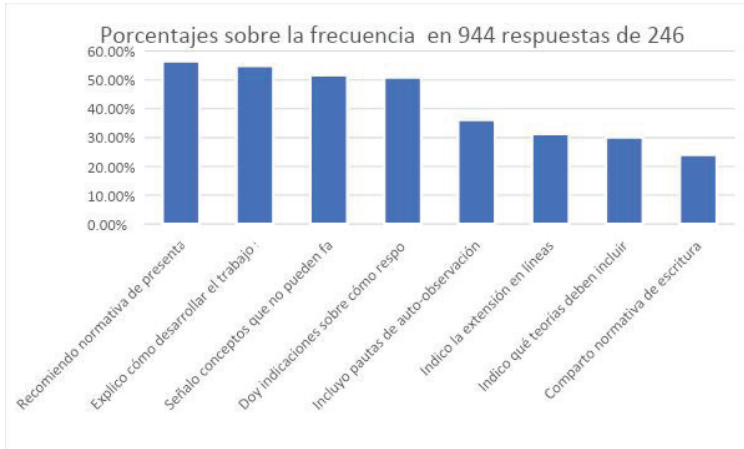
Como puede observarse en la Figura 12, un 56,50% de los docentes encuestados incluye con mayor frecuencia entre sus opciones la respuesta “Recomiendo normativa de presentación”; “Explico cómo desarrollar el trabajo según el género solicitado” aparece en un 54,88%; “Señalo conceptos que no pueden faltar”, 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

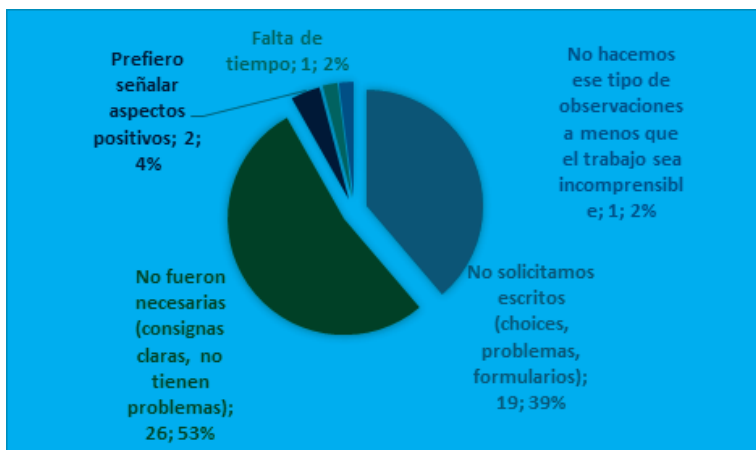
a importancia dada a las cuestiones de presentación, género y desarrollo conceptual en los trabajos que se solicitan, visibiliza cómo quedan relegadas en las intervenciones aquellas indicaciones vinculadas al trabajo metacognitivo que incidiría en la constitución de un lector y escritor autónomo. Por 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



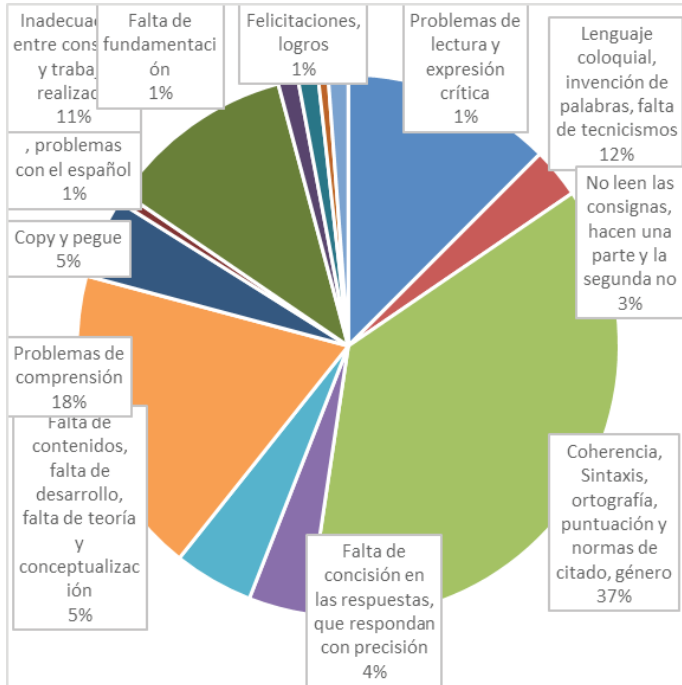
Fuente: realización propia. UNLaM 2020

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](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](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](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 - Nº 17. Pp. 15-24. [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://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.