



FACULTAD REGIONAL CONCEPCIÓN DEL URUGUAY

LICENCIATURA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

***“ESTRATEGIA DIDÁCTICA MEDIADA VIRTUALMENTE PARA
POTENCIAR EL ANDAMIAJE DEL PROCESO DE ESCRITURA
DE NIVEL EPISTÉMICO EN ASPIRANTES AL SISTEMA
UNIVERSITARIO”***

***ESTUDIO DE CASO: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL,
FACULTAD REGIONAL CONCEPCIÓN DEL URUGUAY, SEMINARIO
UNIVERSITARIO, MODALIDAD INTENSIVA INGRESO 2013***

Autora: Prof. Liliana Marina Bonin

Directora: Lic. Laura Susana Correa

Concepción del Uruguay, febrero de 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	
PROBLEMATIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	11
1.1. Planteamiento del problema	11
1.2. Determinación del objeto de estudio	14
1.3. Objetivos de investigación	14
1.4. Justificación e importancia.....	15
CAPÍTULO 2	
ANTECEDENTES.....	18
2.2. Fuentes del problema	18
2.3. Antecedentes y estado del arte	18
CAPÍTULO 3	
ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL DE REFERENCIA.....	23
3.1. Competencias escritoras académicas. Alfabetización académica	23
3.2. Didáctica de la escritura en el contexto de la alfabetización académica.....	24
3.3. Elaboración de conocimientos en ámbito universitario. Método de aprendizaje SOI.....	26
3.4. Didáctica universitaria. Inclusión de TIC. Campus virtual	27
CAPÍTULO 4	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.....	31
4.1. Caracterización de la metodología de investigación a aplicarse	31
4.2. Contexto de estudio.....	33
4.3. Participantes del estudio.....	35
4.4. Instrumentos.....	36
4.5. Procesamiento y análisis de datos. Interpretación de los resultados	38
4.5. Extensión.....	40
CAPÍTULO 5	
LA PROPUESTA.....	42
5.1. Estrategia didáctica	42
5.2. Aplicación de la propuesta	45
5.3. Entrevista on-line	49
5.4. Comunidad a través de la red social.....	49
CAPÍTULO 6	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	51
6.1. Obtención de datos	51

6.2. Sistematización de datos	51
6.3. Categorías de análisis de los datos extraídos de las entrevistas	55
6.3.1. Estado de las estrategias escritoras.....	55
6.3.2. Estrategia didáctica mediada virtualmente	59
CAPÍTULO 7	
DISCUSIÓN	78
7.1. Estado de las estrategias escritoras y su relación con la estrategia didáctica mediada virtualmente.....	80
7.1.1. Hábitos de estudio	80
7.1.2. Uso habitual de la escritura	82
7.1.3. Proceso de escritura.....	84
7.1.4. Escritura epistémica	93
7.1.5. Intervención docente. Andamiaje.....	94
7.1.6. Modos de producción	98
7.2. Estrategia didáctica mediada virtualmente.....	101
7.2.1. Comunicación para la resolución de tareas escritas académicas.....	101
7.2.2. Interacción a través de recursos virtuales para la elaboración del conocimiento....	111
7.2.2.1. Trabajo en equipo.....	112
7.2.2.2. Accesibilidad y participación	114
7.2.2.3. Guías de escritura mediadas virtualmente.....	118
7.2.3. Regulación de actividades metacognitivas.....	121
7.2.3.1. Ponderación de la estrategia didáctica mediada virtualmente	123
7.2.3.2. Percepción del texto resultante.....	126
7.2.3.3. Búsqueda, selección y archivo de información	128
7.2.3.4. Escritura para resolución de tareas escritas académicas.....	133
7.2.3.5. Competencias alcanzadas y competencias esperadas.....	144
CONCLUSIÓN	151
BIBLIOGRAFÍA.....	156
ANEXOS.....	164

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario encuesta diagnóstico sobre hábitos de escritura

ANEXO II: Imágenes centro de recursos organizados para la implementación de la estrategia didáctica mediada virtualmente para la resolución del trabajo práctico final

ANEXO III: Esquema de contenidos del trabajo práctico final

ANEXO IV: Vista de los foros para las entregas paulatinas y devoluciones

ANEXO V: Cuestionario individual final

ANEXO VI: Gestión de datos por sujeto entrevistado

ANEXO VII: Análisis e interpretación de datos de la encuesta diagnóstica

ANEXO VIII: Análisis e interpretación de datos de la entrevista final individual

AGRADECIMIENTOS

De manera muy especial quiero dar las gracias a la Lic. Laura Susana Correa por el apoyo y la confianza, al abrirme las puertas de sus clases y al aceptar la dirección de este trabajo. Con su contante acompañamiento y profundo interés enriqueció esta experiencia, en la cual pude disfrutar, sufrir y resolver mi propio proceso de escritura académica de nivel epistémico. De igual manera, deseo agradecer al Lic. Daniel Carbone por su asesoramiento y orientación en la realización de este trabajo.

Así mismo, deseo agradecer a mis padres, quienes, a lo largo de toda mi vida, han puesto en relevancia el valor de la educación, y han acompañado este proceso, como infatigables y fantásticos abuelos. A Fernando, mi compañero, por compartir sus experiencias como orgulloso alumno de esta facultad y como actual profesional de la ingeniería, por su confianza y su aliento; y a nuestros amados niños, Justo y Francisco, por entender que mamá necesita tiempo para estudiar.

También, un gracias muy especial estudiantes del Seminario Universitario, modalidad intensiva ingreso 2013 de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional, que participaron con entusiasmo y honestidad del relevamiento de datos.

Por último, mi agradecimiento a esta Facultad, por haber puesto el Seminario Universitario a disposición como espacio de trabajo e investigación. La vivencia personal y profesional en la que me sumergí para lograr el grado de Licenciada en Tecnologías Educativas, me permitió dar un salto cualitativo hacia una posición estratégica y ver el mundo desde otra perspectiva.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL
FACULTAD REGIONAL CONCEPCIÓN DEL URUGUAY
LICENCIATURA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

***“ESTRATEGIA DIDÁCTICA MEDIADA VIRTUALMENTE PARA POTENCIAR EL
ANDAMIAJE DEL PROCESO DE ESCRITURA DE NIVEL EPISTÉMICO EN
ASPIRANTES AL SISTEMA UNIVERSITARIO”***

***ESTUDIO DE CASO: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL, FACULTAD REGIONAL CONCEPCIÓN DEL
URUGUAY, SEMINARIO UNIVERSITARIO MODALIDAD INTENSIVA, INGRESO 2013***

Autora: Liliana Marina Bonin

Directora: Lic. Laura Susana Correa

Año: febrero 2014

RESUMEN: Las tecnologías educativas de b-learning brindan alternativas que permiten optimizar las intervenciones didácticas docentes sobre competencias esenciales para el desempeño académico eficiente de los alumnos universitarios. La escritura de nivel epistémico en el marco de la alfabetización académica, representa un desafío pedagógico que atraviesa las distintas asignaturas. Inscripto en la lógica cualitativa, tipo descriptiva en el marco de la investigación-acción educativa, este estudio evalúa la influencia de una estrategia didáctica mediada virtualmente para potenciar el andamiaje en la resolución de tareas escritas académicas sobre tres categorías de análisis: comunicación, interacción y metacognición a través del estudio de caso y la teoría fundamentada en los datos. El caso estudiado es la gestión de una propuesta didáctica desde el centro de recursos organizados en la plataforma Moodle, para el Seminario Universitario, modalidad intensiva presencial, de la Facultad Regional Concepción del Uruguay (FRCU) de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), ingreso 2013.

PALABRAS CLAVES: b-learning, estrategia didáctica mediada virtualmente, andamiaje didáctico, proceso de escritura de nivel epistémico, alfabetización académica, centro de recursos organizados (CRO)

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL
FACULTAD REGIONAL CONCEPCIÓN DEL URUGUAY
LICENCIATURA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

***"VIRTUALLY MEDIATED TEACHING STRATEGY TO ENHANCE THE WRITING
PROCESS SCAFFOLDING EPISTEMIC LEVEL APPLICANTS TO THE UNIVERSITY
SYSTEM"***

***CASE STUDY: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL, FACULTAD REGIONAL CONCEPCIÓN
DEL URUGUAY, ADMITION'S COURSE, INTENSIVE MODE, COHORT 2013***

Author: Liliana Marina Bonin

Tutor: Lic Laura Susana Correa

Year: February, 2014

ABSTRACT: Educational b-learning technologies provide alternatives to optimize the educational interventions for the development of essential strategies for the efficient academic performance of college students. Writing under epistemic level of academic literacy represents a pedagogical challenge that goes through different subjects. . This research focuses on qualitative logic, descriptive like of the educational action research. This study evaluates the influence of a virtually mediated teaching strategy to enhance the scaffolding in solving academic writings texts. This assessment was done in three categories of analysis: communication, interaction and metacognition, throughout a case study and grounded theory. This case involves the management of a teaching proposal from the Organized Resource Center which is in the admission course at the Regional Faculty of Concepción del Uruguay, National University of Technology (Universidad Tecnológica Nacional) (UTN), cohort 2013.

KEY WORDS: blended-learning, virtually mediated teaching strategy, scaffolding teaching, academic writing process, academic literacy

INTRODUCCIÓN

Frecuentemente la profesión docente aleja la mirada de sus propias acciones y la posa, inquisidora, sobre los alumnos. En este trabajo de investigación, se han analizado las actividades docentes mediadas virtualmente, con el objetivo de contribuir significativamente a la iniciación en el desarrollo de las competencias escritoras esperadas para un estudiante universitario, en este caso, de los aspirantes que cursan el Seminario Universitario en la Facultad Regional Concepción del Uruguay (FRCU) de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Como el último peldaño para llegar a la obtención de la Licenciatura en Tecnología Educativa, este informe de investigación refleja el proceso de caracterizar la relación entre los estudiantes y la escritura académica, así como el diseño y la implementación de estrategias didácticas que potencien los recursos tecnológicos disponibles, que contribuyan efectivamente a desarrollar hábitos y actitudes positivas en la escritura de los aspirantes, teniendo en cuenta que al aprobar el Seminario serán alumnos universitarios de las carreras de grado que se dictan en la facultad.

La docencia universitaria del siglo XXI ha sido puesta en crisis cuando la masificación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desdibujaron las fronteras del rol docente, del rol del autor, del prestigio de la información erudita, del tiempo y espacio de las clases. Cuando la pedagogía logró reconocer los beneficios de los cambios, se legitimó la apertura para fortalecerla a través de innovaciones reales en las estrategias didácticas, incluyendo las TIC en el quehacer cotidiano abúlico.

Este fue el desafío de la investigación, al observar que los aspirantes a ingresar a las carreras de grado consideraban a la escritura tradicional o con soporte tecnológico informático ajena, incómoda, inútil. Más allá del soporte que se utilice, la escritura académica no puede resultar ni ajena, ni incómoda, ni inútil para quien pretende desarrollar un trabajo intelectual, más aún si es un estudiante universitario, dado su valor para el aprendizaje y la elaboración de conocimientos con autonomía, coherencia y significatividad.

En este informe de investigación se presenta el análisis de una estrategia didáctica mediada virtualmente, desde un centro de recursos organizado utilizando la plataforma educativa Moodle y articulado en un entorno virtual de aprendizaje (recursos de la web 2.0 que acompañan y complementan la plataforma). Desde esta perspectiva cognitiva y socio-cultural se pondera el aporte que hace la gestión de esta estrategia para el andamiaje adecuado de los procesos de escritura académica de nivel epistémico.

El objeto de estudio se circunscribe a la valoración de la influencia de esta estrategia didáctica mediada virtualmente, para lo cual, previamente, se estableció un diagnóstico del estado de las estrategias escritoras de nivel epistémico, con las que los aspirantes comienzan a cursar la materia Introducción a la Vida Universitaria del Seminario Universitario de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional. Para realizar la investigación se delimitó la población al grupo de alumnos de la modalidad intensiva del Seminario Universitario, aspirantes a ingresar a la facultad en el ciclo lectivo 2013. La muestra corresponde al total de los alumnos aspirantes que se inscribieron, y cursaron la modalidad intensiva del Seminario, quienes provienen de diferentes instituciones escolares de nivel medio de la Argentina, de las Provincias Entre Ríos y de Corrientes y de la República Oriental del Uruguay, con títulos en diferentes orientaciones, quienes aspiran a cursar la carrera de grado en que se inscribieron (Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería en Sistemas de Información o Licenciatura en Organización Industrial).

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo con carácter descriptivo bajo la modalidad investigación-acción, siendo en este caso en particular investigación-acción educativa, llevada adelante por la autora, docente del Seminario Universitario, designada ayudante de la materia Introducción a la Vida Universitaria, para el ingreso 2013. Los datos fueron recogidos mediante encuestas autoadministradas, observación directa y entrevistas on-line y fueron analizados e interpretados mediante la teoría fundamentada en los datos (Strauss y Corbin, 2002). Este tipo de análisis pone en juego estrategias metacognitivas sobre el ejercicio de la profesión docente con el propósito de reflexionar sobre la propia práctica en la modalidad b-learning (clases semipresenciales o presenciales con soporte tecnológico virtual planificado y con seguimiento docente permanente). Estas estrategias metacognitivas se refieren a la articulación de las intervenciones didácticas mediadas virtualmente, al uso de los recursos de “plataforma Moodle” y del entorno virtual de aprendizaje, así como también al desarrollo de las clases presenciales.

Para este análisis se escogió la técnica de investigación cualitativa estudio de caso, para lo cual se hizo el seguimiento de la elaboración del trabajo práctico final, instrumento de evaluación formativa de la materia “Introducción a la vida Universitaria” obligatorio para acceder a los parciales y/o recuperatorio.

En el capítulo 1 se describe el problema que guía este estudio, la problemática de la escritura académica de los aspirantes a ingresar al nivel universitario y la necesidad de generar estrategias que permitan diseñar desde la tecnología digital, los recursos didácticos que favorezcan la intervención docente, desde un andamiaje diferente al tradicional.

El capítulo 2 se enfoca en la revisión de las investigaciones relacionadas con la escritura académica y la didáctica mediada virtualmente, realizadas en universidades iberoamericanas y argentinas.

La sustentación teórica-conceptual que enmarca este trabajo, con el propósito de fundamentar la investigación basada en los acuerdos teóricos básicos referidos a alfabetización académica, escritura epistémica, didáctica universitaria y didáctica mediada virtualmente, es abordada en el capítulo 3.

En el capítulo 4, se fundamenta la metodología descriptiva, desde un enfoque cualitativo con aplicación de teoría fundamentada, en la modalidad investigación-acción, haciendo una referencia al contexto en el que se desarrolló el estudio, a saber: los sujetos participantes y los instrumentos que se utilizaron para obtener datos antes, durante y después de la aplicación de la estrategia didáctica mediada virtualmente, en la materia "Introducción a la Vida Universitaria" del Seminario Universitario, modalidad intensiva, ingreso 2013 de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional.

El capítulo 5 explica el diseño de la implementación de la estrategia didáctica mediada virtualmente, citando muestras de las intervenciones de los docentes y de los aspirantes. Las mismas son incluidas en los anexos correspondientes.

Las etapas de gestión de la información sobre la metodología de análisis teoría fundamentada en los datos, son analizadas en el capítulo 6, en el cual se presentan los resultados cuantificados, aproximadamente, no estadísticamente, del proceso de análisis llevado a cabo a través del método de comparación constante y del muestreo teórico. Los datos a clasificar, comparar y categorizar, se extrajeron de las respuestas vertidas por los aspirantes en la entrevista auto-administrada on-line. El análisis se realizó sistemáticamente a lo largo de cuatro etapas.

La primera etapa de organización de la información, se hizo en base a cada sujeto entrevistado, confeccionando una planilla integral a la que se sumaron los datos aportados por las encuestas diagnósticas, una referida a sus hábitos de estudio y lectura y la otra a sus hábitos de escritura. La segunda etapa de gestión de los datos se organizó en base a cada pregunta de la entrevista on-line, estableciendo parámetros de comparación en base a los cuales surgieron las categorías de análisis y los valores correspondientes. La tercera etapa permitió la definición de las categorías de análisis y sus valores, los cuales se instituyeron en un orden graduado, desde la menor a la mayor competencia académica y escritora, con la descripción de los observables en cada caso. La cuarta etapa, corresponde al análisis de los datos de cada categoría en función de ocho ejes transversales referidos al aprendizaje y la escritura: afectividad, andamiaje, autonomía, comunicación, manejo de la información, recursividad de la escritura epistémica, gestión del

tiempo y virtualidad. En el capítulo 6, se explicitan en tablas, la descripción de los observables que determinan los valores correspondientes a cada categoría de análisis y la cuantificación de los casos, representada en porcentaje, las que se complementan con los gráficos incluidos en los anexos.

Por último, el capítulo 7, contiene la discusión en relación a las preguntas al objeto de estudio, delimitado en el capítulo 1. La primera de ellas, reflexiona sobre el estado de las estrategias escritoras de nivel epistémico de los aspirantes. La segunda, de las preguntas al objeto de estudio, hace referencia a la influencia de la estrategia didáctica mediada virtualmente en relación a la comunicación para la resolución de tareas escritas académicas, a la interacción para la elaboración de conocimiento y a la metacognición.

La discusión, eje central de la investigación, responde las dos preguntas mencionadas en el párrafo anterior, a través de la triangulación de los emergentes aportados por el muestreo teórico para cada categoría, las expresiones de los entrevistados, los datos de los distintos instrumentos utilizados (encuesta inicial, análisis documental, observación directa participativa, diario de campo) y el encuadre teórico conceptual de referencia.

Como consecuencia del proceso de análisis y metarreflexión, esta investigación invita a repensar sobre los aportes de la tecnología educativa al sistema universitario, en el contexto de la complejidad virtual del siglo XXI.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Planteamiento del problema

El ejercicio de la profesión docente en el nivel universitario genera espacios genuinos para la reflexión sistemática y científica sobre la práctica en su dimensión pedagógica y disciplinar. El ámbito universitario, por su misma condición de casa de altos estudios, es promotor de investigación científica y formación de profesionales, espacio que legitima la reflexión sobre la propia práctica desde una perspectiva innovadora.

La didáctica del lenguaje ha tenido un desarrollo importante durante las últimas décadas y en particular asociado a la concepción de la lengua como una herramienta cognitiva de alto poder epistémico. La lengua escrita, al ser diferida, permanente, recuperable, permite una reflexión crítica y recursiva sobre los conocimientos elaborados, por lo tanto

La producción de textos en contextos académicos es parte de un aprendizaje fundamental; los estudiantes deben ser capaces de escribir textos con un desempeño lingüístico acorde a un estudiante universitario, futuro profesional que deberá elaborar informes, artículos, materiales para ser leídos y comprendidos por otros, integrantes o no de su comunidad académica.
(Gonzalez, E et al, 2007:39)

El movimiento "Writing across the curriculum" (Carlino, 2005: 16) estipula que la formación de escritores competentes de nivel epistémico es una misión que atraviesa la multidisciplinariedad de cada carrera. "Centrarse en la escritura es una manera de centrarse en los métodos, en las prácticas y en los procesos sociopsicológicos de la indagación intelectual, de la innovación y del aprendizaje" (Russell,D. citado por Carlino, 2005: 16)

La creciente producción científica y la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación han complejizado notablemente las condiciones del aprendizaje en contextos universitarios. En estas circunstancias, las competencias deseadas se han enfocado a aprender a aprender con autonomía, a la resolución de situaciones problemáticas con innovación y creatividad y a la construcción de aprendizajes significativos.

Al egresar de la escuela secundaria, los estudiantes deberían haber desarrollado las competencias antes mencionadas, según los fundamentos y objetivos de este nivel, en especial las relacionadas con la lengua escrita, ya que la escolaridad es el ámbito específico para ello. El tránsito entre la finalización de la escuela secundaria y el inicio del estudio universitario constituye una "zona de pasaje", "momentos de tránsito que hacen los estudiantes de un nivel educativo

a otro", según la describe Gustavo Bombini. Este autor reconoce que constituye un punto de conflicto en el sistema educativo: "La ausencia de articulación entre niveles suele ser una de las características de nuestros sistemas educativos nacionales que genera un impacto negativo en las trayectorias de los estudiantes." (Bombini, G.; 2009:431)

Las estadísticas referidas a los Seminarios de ingreso al sistema universitario, los datos sobre la deserción y desgranamiento en los primeros años, así como la preocupación de las universidades argentinas por remediar estas carencias a través de talleres o tutorías, contradicen los índices de éxito de la escuela media (Melgar, 2005; Teobaldo y Melgar, 2009). Paula Carlino, investigadora argentina de referencia en esta temática, se ha dedicado intensamente a indagar sobre esta situación, y al respecto afirma:

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. (Carlino, 2005: 23)

Actualmente, las instituciones de nivel superior están reconociendo que deben intervenir sobre esta situación para garantizar que sus ingresantes cuenten con las estrategias escritoras adecuadas para desempeñarse eficientemente en el nuevo nivel (Carlino 2003 a, 2004 a, 2005, 2006, 2009).

Las universidades argentinas hasta hace cinco años generalmente se despreocupaban por la escritura de sus estudiantes, con la excepción de unos pocos talleres al ingreso de algunas carreras. Desde entonces, puede notarse una incipiente preocupación por la escritura y lectura de los universitarios, que se traduce en nuevas acciones aunque con escasa inserción en la estructura curricular de las carreras, lo cual permitiría sostenerlas en el tiempo. (Carlino, 2006:77)

Este estudio, surgido de la reflexión pedagógica, se enfoca en conocer el estado de las estrategias escritoras con que ingresan los aspirantes al Seminario Universitario de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional. A partir de contar con esta información diagnóstica, la investigación describe la influencia que ejerce la implementación de una estrategia didáctica mediada virtualmente sobre los tres factores que constituyen el aprendizaje significativo: la comunicación didáctica, la interacción y la metacognición.

En contraste con las estrategias escritoras esperadas, los aspirantes a ingresar al sistema universitario no están habituados a utilizar la escritura como una herramienta para "*transformar el conocimiento*". Por el contrario, la producción de textos escritos académicos es asumida de una manera ajena al autor que recurre a acciones tipo "*copie y pegue*" o cae en el "*naufragio cognitivo*" (Litwin, 2005: 194), ambas situaciones profundizadas por la producción escrita en pantalla, hábitos acumulativos que reflejan el uso de la escritura como un instrumento comunicativo con rasgos cercanos a la oralidad.

Los estándares de calidad de los aprendizajes que el Sistema Universitario exige para las carreras de ingeniería suponen que los estudiantes cuentan con el desarrollo de las bases de la alfabetización académica, en cuanto "*nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas*" (Carlino, 2003 b: 41). El potencial epistémico de la lengua escrita resulta determinante al momento de lograr la significatividad de los aprendizajes y la adecuación y claridad en su comunicación.

Quando el escritor compone un texto se obliga a reconsiderar y analizar lo que desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposición textualizada, y finalmente, se esfuerza por buscar formas alternativas y creativas de decir lo que intenta comunicar. Todo esto es posible debido a la función reestructuradora del lenguaje interno. Así gracias a ello, el escritor puede llegar a grados muy complejos de comprensión y reflexión sobre el tema que escribe, muy por encima de las originalmente producidas antes de iniciar el proceso de escritura. (Bereiter y Scardamalia, 1987 citado por Hernández Rojas 2005:17)

Estas estrategias escritoras de nivel epistémico requieren diversas instancias de intervención con alto nivel de andamiaje pedagógico, en todas las etapas y disciplinas del sistema universitario, asistencia para la organización del tiempo y contención ante la frustración que provoca la brecha entre las estrategias escritoras del estudiante y las estrategias escritoras esperadas para el nuevo nivel, "*que se refieren al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera que contribuya al ordenamiento del pensamiento*" (Wells, citado por Casanny, 1994:112). Más aún cuando la escritura se desarrolla en el marco de una universidad tecnológica, ya que supone que el estudiante implemente estrategias discursivas y metacognitivas que fortalezcan la claridad y rigurosidad conceptual del texto escrito, así como también la significatividad de los conocimientos disciplinares.

En el estudio de caso del cual surge el planteamiento de este problema de investigación, Seminario Universitario de la Facultad Regional Concepción del Uruguay de la Universidad Tecnológica Nacional, refleja que las oportunidades de intervención didáctica de manera presencial durante el proceso de escritura de las tareas académicas breves o extensas son escasas.

Esta dificultad se debe a que el porcentaje de horas cátedras asignadas a la materia Introducción a la Vida Universitaria y el elevado número de alumnos en cada comisión no permite desarrollar interacciones directas presenciales para superar la diversidad de dificultades de escritura que presenta cada texto a cada alumno.

1.2. Determinación del Objeto de Estudio

Determinado el problema se implementó una propuesta, a partir de la que se pretende generar conocimiento sobre ¿Cómo influye la implementación de una estrategia didáctica mediada virtualmente (EDMV) para potenciar el andamiaje del proceso de escritura de nivel epistémico en aspirantes al Seminario Universitario modalidad intensiva, de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional, ingreso 2013?

En función de esta pregunta se ha identificado el siguiente objeto de estudio:

Estrategia didáctica mediada virtualmente para potenciar el andamiaje del proceso de escritura de nivel epistémico en aspirantes al Seminario Universitario, modalidad intensiva, de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional, ingreso 2013

Preguntas al objeto de estudio

1. ¿Cuál es el estado de las estrategias escritoras de los aspirantes al sistema universitario en relación a la producción de conocimiento?

2. ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategia didáctica mediada virtualmente en el andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico en los aspirantes en cuanto a:

- a. Comunicación para la resolución de tareas escritas académicas
- b. Interacción para la elaboración de conocimiento
- c. Metacognición?

1.3. Objetivos de Investigación

Teniendo en cuenta el objeto de estudio y las preguntas hechas al mismo, se determinan los siguientes:

OBJETIVO GENERAL

Describir la influencia de la implementación de estrategia didáctica mediada virtualmente para potenciar el andamiaje del proceso de escritura de nivel epistémico en aspirante al sistema universitario en Seminario Universitario, modalidad intensiva, de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional, ingreso 2013.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Describir el estado de las estrategias escritoras de nivel epistémico en los cursantes del Seminario Universitario, modalidad intensiva, ingreso 2013.
- ❖ Describir la influencia de la estrategia didáctica mediada virtualmente para potenciar el andamiaje del proceso de escritura de nivel epistémico sobre resolución de tareas escritas académicas complejas sobre:
 - Comunicación educativa
 - Interacción
 - Metacognición

1.4. Justificación e importancia

El presente trabajo aborda la problemática actual del desarrollo de las estrategias escritoras en el ingreso al nivel universitario. A tal efecto se analiza el valor de indagar desde la perspectiva cualitativa la situación inicial y una alternativa didáctica que contribuya a su solución a través de la mediación virtual, para ello se utilizan los cinco siguientes criterios para evaluar el valor potencial de una investigación: conveniencia, relevancia social, implicancias prácticas valor teórico y utilidad metodológica. (Hernández Sampieri, R. et al, 1998:15)

La conveniencia de llevar adelante este trabajo de investigación se basa en que su punto de partida es la constatación de las dificultades relacionadas a la escritura para la resolución de tareas escritas académicas, reconocidas por los aspirantes a ingresar a las carreras de grado de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Concepción del Uruguay en los diálogos de las clases de "Introducción a la Vida Universitaria", así como en sus respuestas a los relevamientos diagnósticos que se llevan a cabo en la asignatura. Es conveniente tener en cuenta desde el Seminario Universitario que:

El estudiante de ingeniería debería ser conciente de la importancia de escribir y desarrollar competencias para comunicarse a través del lenguaje escrito. Sin embargo, dichas competencias requieren del desarrollo de estrategias que deben ser trabajadas, enseñadas, dado que no emergerán espontáneamente. Es fundamental que el estudiante pueda reflexionar sobre distintos aspectos vinculados a la producción escrita: el contexto en que el mismo tiene lugar, los objetivos que se tienen, las intenciones comunicativas, el destinatario, el tipo de texto que se desea producir, los errores en la producción, los fallos y los aciertos. Esto supone necesariamente internalizar criterios propios de una comunidad de producción académica; dicha comunidad –en este caso la Facultad de Ingeniería- debe tender puentes que hagan posible este aprendizaje. (Gonzalez, E et al, 2007:39)

La Universidad Tecnológica Nacional ha optado por la inclusión de las TIC como una política institucional (Cukierman y Virgili, 2010), por lo cual el objeto de estudio de este trabajo de investigación y el análisis hecho al respecto resultan socialmente relevante, dado que, en base a una situación problemática actual se ha diseñado, aplicado y evaluado una estrategia didáctica mediada virtualmente accesible. Poner a disposición esta experiencia es beneficioso para los docentes, así como también para los alumnos, ya que la implementación de estrategias de andamiaje b-learning resulta transferible a otras asignaturas y disciplinas en el marco de una institución universitaria pública e inclusiva.

Las preguntas hechas al objeto de estudio determinan una perspectiva de análisis a una problemática concreta, reconocida por diferentes actores y observada en distintas cohortes del Seminario Universitario. Los resultados esperados de este trabajo de investigación tienen implicancias prácticas que aportan herramientas para el seguimiento y andamiaje de los procesos de escritura de los estudiantes, así como para la implementación de entornos virtuales b-learning en diversos aspectos de aplicación efectiva en la vida universitaria.

La metodología cualitativa funda su valor teórico en la interpretación y categorización que se haga de los datos relevados en función de la elaboración de la teoría emergente, la cual es analizada contextualmente y generalizada a situaciones y ámbitos similares, en constante comparación con el marco teórico de referencia. Los resultados provisorios referidos a la influencia de la mediación virtual pueden ser transferidos a situaciones didácticas, grupos y niveles cuyas características sociales resulten similares, así como también a otras problemáticas como la lectura y la gestión de la información académica, ya que las preguntas de investigación al objeto de estudio permiten operacionalizar las variables con flexibilidad. Esta afirmación se sustenta en que

La credibilidad se reconoce cuando los hallazgos son "reales" o "verdaderos" [...]; la confirmabilidad, se refiere a la neutralidad en el análisis y la interpretación de la información, que se logra cuando otros investigadores pueden seguir "la pista" y llegar a hallazgos similares. Transferibilidad es la posibilidad de trasladar los resultados a otros contextos o grupos en estudios posteriores. (Arias Valencia-Giraldo Mora, 2011:503)

El diseño de investigación plantea un conjunto articulado de instrumentos de recolección de información, cuya utilidad metodológica permite conjugar instrumentos de autoevaluación del estudiante y del docente con los momentos de evaluación formativa y sumativa de la asignatura, facilitados por uso real dado al centro de recursos organizados en b-learning. *"El valor de la metodología (... Teoría Fundamentada en los Datos) radica en su capacidad, no sólo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos. Tanto la teoría como el análisis de los datos exigen*

interpretación, pero al menos se trata de una interpretación basada en una indagación que se realiza de manera sistemática” (Strauss-Corbin, 2002:9)

Los criterios de la investigación-acción en la investigación de fenómenos educativos aplicados en este trabajo permiten establecer instrumentos de retroalimentación de la información disponible para el estudio de los grupos involucrados.

En la investigación cualitativa, ser objetivos no significa controlar las variables sino ser abiertos, tener la voluntad de escuchar y de “darle la voz” a los entrevistados, sean estos individuos u organización. Significa oír lo que otros tienen para decir, y ver lo que otros hacen, y representarlos tan precisamente como sea posible. Significa, al mismo tiempo, comprender y reconocer que lo que conocen los investigadores suelen estar basado en los valores, cultura, educación y experiencias que traen a las situaciones investigativas y que puede ser muy diferentes de los de sus entrevistados. (Strauss-Corbin, 2002:48)

CAPÍTULO 2 ANTECEDENTES

2.1. Fuentes del problema

- Trabajo de investigación educativa: "*Escritores Adultos*" Investigación educativa descriptiva sobre el estado de cuestión de las competencias escritoras en jóvenes y adultos escolarizados que ingresan o cursan el profesorado para la enseñanza primaria, Metodología de la Investigación, Profesorado para la Enseñanza Primaria, Escuela Normal "Mariano Moreno", 1999
- Datos relevados en investigación exploratoria del Seminario Universitario, modalidad intensiva y Extensiva, Ingreso 2010 y 2011, Taller Metodología de Estudio y Lectoescritura.
- Análisis documental de tareas escritas académicas producidos individual o grupalmente por los aspirantes en el marco del Taller de Metodología de Estudio y Lectoescritura del Seminario Universitario, ingreso 2010, ingreso 2011, ingreso 2013.
- Entrevistas con aspirantes en encuentros presenciales optativos, en los apoyos extraclase de tutorías, destinados a la resolución de las tareas escritas académicas.
- Incorporación de plataforma Moodle para campus virtual del Seminario Universitario, modalidad intensiva, ingreso 2012, y modalidad extensiva, ingreso 2013, como recurso de apoyo a clases presenciales.

2.2. Antecedentes y estado del arte

El desarrollo de las investigaciones relacionadas con el objeto de estudio es muy amplio, es especial en los últimos años. Los informes referidos a las unidades de análisis anteriormente enunciadas, el estado de las estrategias escritoras de valor epistémico de los aspirantes y la gestión de una estrategia didáctica mediada virtualmente para potenciar el andamiaje del proceso de escritura, se encuentran estrechamente relacionados, dando preponderancia a la problemática de la escritura en el nivel universitario y su didáctica en modalidad presencial, semi-presencial, e-learning y b-learning. De igual manera, es abundante el desarrollo de investigaciones relacionadas con las estrategias cognitivas y de escritura en los cursos o seminarios introductorios al nivel universitario.

2.2.1. Estrategias escritoras en el marco de alfabetización académica en las universidades

- Ballano, I.; Muñoz, I. (2003) "*Cómo elaboran sus trabajos escritos los universitarios. Claves para una realfabetización en la era digital*", Universidad de Deusto, Bilbao, País Vasco, España: Este autor de origen peruano analiza las perspectivas de innovación y conflicto que genera la extensión del texto académico electrónico, como un género discursivo que convive con el

impreso, a lo cual las distintas instancias educativas, en particular la universidad, deben reaccionar recurriendo a las alfabetizaciones múltiples para poder gestionar eficientemente el volumen de información de origen y calidad diversa a las que pueden recurrir como fuentes de consulta.

- Briceño-Moreno, M. A. (2008) "*El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategia pedagógica*": Reflexión sobre cuál es el proceso de aprendizaje y las estrategias pedagógicas que permiten generar en los estudiantes universitarios una cultura del escrito investigativo de carácter científico, con trabajo de campo en cuatro universidades de Colombia.
- Cadena Castillo, S.; Narváez Cardona, E.; Chacón, M. (2007) "*Formación de estudiantes de Ingeniería: un caso de comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas en una asignatura del Ciclo Profesional*", Universidad Autónoma de Occidente, Colombia: Reflexión sobre los obstáculos en la comprensión de los textos de base para la resolución de tareas escritas académicas, atribuyendo gran responsabilidad a "*una carencia en el proceso de acompañamiento docente que si bien no hará desaparecer tales dificultades, sí podría disminuirlas en función de procesos de composición cada vez más conscientes y controlados por parte de los estudiantes*" (p 18)
- Carlino, P. (2003) "*Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en Universidades de América del Norte*"; (2004) "*Culturas Académicas Contrastantes en Australia, EEUU y Argentina: Representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de Tesis de Grado y el Posgrado Universitario*" y (2005) "*Prácticas y representaciones de la escritura en la Universidad. Los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina*" CONICET, Instituto de Lingüística de UBA, Argentina : Sobre un intenso trabajo de investigación documental y consultas sobre las políticas universitarias anglosajonas sobre escritura académica, Carlino expone los principios de programas desde la perspectiva de "*Escribir a través del Currículum*", para lo cual propone: cursos introductorios de composición, distintas modalidades de tutorías y espacios curriculares de escritura intensiva, sobre la premisa de que la escritura constituye un problema transversal que requiere el compromiso de la institución universitaria
- Carlino, P. (2004) "*¿De qué modo incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en las universidades /IFD?*" CONICET, Instituto de Lingüística de UBA Conferencia en la que presenta su línea de investigación sobre la didáctica de la escritura académica. Postula que un escritor debe adaptar sus estrategias al ingresar a un nuevo contexto de producción discursiva, ya que supone ingresar a una comunidad discursiva propia, y es esta misma comunidad disciplinar, a través de los docentes, quienes deben incorporar a sus nuevos miembros a través de acciones de andamiaje multidisciplinario.

- Fumero Castillo, F. (2005) "*La construcción didáctica de la escritura del texto académico: una experiencia en la formación del docente universitario*" Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela: Reflexión sobre las alternativas metodológicas con las que los docentes intervienen sobre las producciones escritas de los estudiantes de carreras docentes, como un modo de acompañar el ingreso a la comunidad disciplinar y profesional.
- Martínez Fernández, J. R. (2004) "*Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*" Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña, España: En base a la implementación de un cuestionario de autorreporte, el investigador determina niveles de dominancia sobre las concepciones de aprendizaje y la influencia de las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios.
- Morales Ardaya, Fr.; Velásquez Gago, J. F. (2005) "*La escritura estudiantil Universitaria: Dificultades generales en la Comprensión y la producción de textos en la Universidad*", Universidad de Los Andes, Venezuela. Analiza los hábitos de lectura y escritura con que los estudiantes abordan los textos disciplinares y procura determinar las prácticas que resultan ineficientes para el desempeño académico: aprendizaje memorístico y acrítico, uso inapropiado y descontextualizado de palabra clave, incoherencia y falsedades escudados en la "voz propia", discurso tautológico, interferencia de la oralidad sobre la escritura.
- Serrano de Moreno, S. (2007) "*Escritura académica. Haceres investigativos y quehaceres pedagógicos en el aula universitaria*", Universidad de los Andes, Venezuela. Investigación sobre competencias textuales argumentativas, sus características discursivas, las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos puestos en juego por los estudiantes y las estrategias utilizadas por los docentes.
- Teobaldo, M; Melgar, S. (2009) "*Competencias en la comprensión lectora y producción escrita*" Estudio realizado por la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires sobre el grado de dominio transversal de la lengua en ingresantes al sistema universitario y el tratamiento de la lengua en instancias de evaluación. Describe los obstáculos que se plantean en el aprendizaje del "oficio de ser estudiante" y determina tres momentos: tiempo de extrañamiento, del aprendizaje y de afiliación para la adquisición de nuevos procedimientos, nuevos modos de comunicación y re-socialización.
- Zambrano, J. (2009) "*Proceso de producción de resúmenes en los estudiantes de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional de Táchira UNET*", Universidad Nacional Experimental de Táchina, Venezuela. Desde la perspectiva cualitativa en el marco de la investigación-acción

educativa analiza la producción escrita de resúmenes como estrategias para fortalecer la comprensión, y de los textos disciplinares y la elaboración de conocimientos a largo plazo.

2.2.2. Didáctica Universitaria con apoyo de Tecnologías Educativas Colaborativas

- Alfagema González, M. B. (2003) "*Modelo colaborativo de Enseñanza Aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso*", Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, España: Análisis descriptivo del aprendizaje colaborativo y de sus condiciones para la implementación en clases no presenciales con la utilización de herramientas informáticas virtuales: roles, equipos, interacción horizontal entre equipos, propuestas de tarea, materiales y evaluación.
- Álvarez, G.; García, M.; Qués, M.E. (2010) "*Entornos Virtuales de Aprendizaje y Didáctica de la Lengua*", Universidad Nacional de General Sarmiento, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo de las habilidades de reformulación productiva en los estudiantes preuniversitarios a partir de materiales didácticos especialmente diseñados para ser ofrecidos a través de redes de aprendizaje y análisis de sus resultados con seguimiento de los estudiantes.
- Chiercher, A Donolo, D.; Rinaudo, M. (2005) "*Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de alumnos universitarios*", Universidad Nacional de Río Cuarto, Provincia de Córdoba, Argentina. Investigación cualitativa tipo descriptiva sobre la implementación de blended Learning a partir de la comparación de las percepciones de dos grupos de estudiantes que cursaron la misma asignatura con y sin apoyo del entorno virtual.
- Cobo Romaní, C. (2008) "*Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica*" *Reflexiones prospectivas*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. Ponencia. Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano: Análisis de las innovaciones de las tecnologías educativas y su impacto sobre los modelos educativos de la enseñanza, descripción de las fases de adopción y apropiación tecnológica, así como las habilidades, competencias y destrezas que resultan estratégicas para el aprendizaje colaborativo.
- Cobo Romaní, C.; Moravec, J. (2011) "*Aprendizaje invisible*" *Hacia una nueva ecología de la educación*. Trabajo que forma parte de Bridge-IT, un proyecto de red temática financiado por la Comisión Europea y editado por la Universidad de Barcelona. Exposición de línea de investigación sobre los entornos colaborativos para el aprendizaje virtual, con análisis de los saberes no reconocidos aun académicamente que resultan determinantes para la accesibilidad a los recursos web 2.0 y la web semántica.

- Fandos Garrido, M.; González Soto, A. (2009) *“Estrategias de aprendizaje ante las nuevas posibilidades educativas de las TIC”*, Universidad de Rovira i Virgili, España: Análisis de las estrategias de aprendizaje para el trabajo autónomo o aprendizaje autorregulado, el trabajo colaborativo y sus implicancias en entornos abiertos para la formación universitaria.
- Sierra Pineda, I. (2011) *“Calidad del aprendizaje y procesos de metacognición y autorregulación en Entornos virtuales y duales en educación superior”* Universidad de Córdoba, Colombia. Investigación realizada con diseño cuasiexperimental con grupos control por cohortes con el propósito de establecer la relación entre las estrategias de enseñanza metacognitivas en ambientes virtuales y los niveles de desarrollo de la autorregulación y aprendizaje autónomo en contextos universitarios atravesados por TIC

CAPÍTULO 3

ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

La presente investigación está fundamentada en dos marcos teóricos distintos y complementarios. Por un lado, la lingüística y la psicología cognitiva aportan fundamentos para analizar los procesos de escritura y, por otro lado, el enfoque socio-cultural para el análisis de las tecnologías educativas virtuales implementadas en el nivel superior.

3.1. Competencias Escritoras Académicas. Alfabetización Académica

El desempeño académico universitario se sustenta en el desarrollo paulatino y espiralado de competencias generales y específicas que permiten la elaboración autónoma significativa de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada disciplina, comprendiendo que *"Las competencias claves representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo"* (Comisión Europea. Grupo de Trabajo B, 2004:7 citado por Área, M., Guarro, A 2012:54)

Se entiende el concepto competencias como un "saber hacer" en un contexto determinado, las competencias escritoras implican un complejo de habilidades, aptitudes y actitudes normativas, comunicativas, pragmáticas y cognitivas. (Cassany, D. 2007) motorizadas por las estrategias escritoras que el autor pone en juego durante la planificación, redacción y revisión de sus textos.

Si tenemos en cuenta que las disciplinas están constituidas por prácticas discursivas propias, involucradas en un sistema conceptual y metodológico, aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos sino en manejar sus modos de leer y escribir característicos. Por lo tanto, ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos, y eso sólo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, que muestren y compartan con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento. Por otra parte, el lenguaje escrito no es sólo un medio para obtener o transmitir información sino que la lectura y la escritura tienen la potencialidad epistémica de operar sobre el saber acumulado en los textos o en quien redacta (Carlino, 2005). Cuando se lee y se escribe comprometidamente se logra transformar el conocimiento de partida, ambos procesos son instrumentos para acrecentar, revisar y transformar el propio saber. (Fernández et al, 2012:27)

Durante los últimos años, las investigaciones fueron suscribiendo la complejidad del proceso de escritura y su enlace con el proceso del proceso de aprendizaje académico *"en relación con los estudiantes la cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una*

comunidad textual, un grupo de lectores (autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un hábeas de textos” (Olson, 1998, citado por Litwin, 2005: 149)

La Dra. P. Carlino define a la alfabetización académica como *“el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”* (Carlino, 2005: 13) en tal sentido

la escritura académica se ve como una práctica social llevada a cabo por miembros de una comunidad discursiva específica (académicos especializados en cierta disciplina), y su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario), y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes de esa comunidad. (Hernández Zamora; 2009:20)

3.2. Didáctica de la Escritura en el contexto de la Alfabetización Académica

Hoy las instituciones universitarias planifican su gestión para lograr estándares en sus alumnos de aprendizajes más flexibles, dinámicos y significativos, por lo que se apunta al desarrollo de competencias científicas, comunicativas, interpretativas, argumentativas, propositivas (Posadas Álvarez, 2004), así como al desarrollo de actitudes de autonomía frente al aprendizaje y a la concepción interdisciplinaria de los conocimientos.

Carlino expone una relación directa entre las acciones orientadas a la enseñanza de la escritura y la enseñanza de estrategias de aprendizaje, así como al incremento de la demanda de participación y el compromiso de los estudiantes en la elaboración del conocimiento disciplinar (Carlino, 2005: 25). Por lo cual, la escritura se impone como un contenido que atraviesa las distintas asignaturas de una carrera, siendo cada una, un corpus conceptual y discursivo del cual el estudiante debe apropiarse desde la perspectiva de la resolución de situaciones problemáticas que conjuguen el soporte bibliográfico pertinente y la voz propia del estudiante, comprendiendo que *“Un problema es una situación significativa ligada a los intereses y necesidades de un sujeto, que se presenta como incompleta, insatisfactoria, desequilibrada, de modo tal que el sujeto se sienta impulsado a actuar para lograr la completud, la satisfacción, el equilibrio, esto es para lograr la solución”* (Aeble et al, 1995: 32)

La didáctica universitaria del siglo XXI (Adell Segura y Sales Ciges, 2000; Cabero Almenara, 2006; Cobo y Moravec, 2011; Martínez Fernández,2004) plantea que

si una de las funciones de la educación es promover la capacidad de los alumnos para gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de

toda su vida; los profesores tenemos que crear condiciones, en el contexto del aula universitaria, que ayuden a los alumnos a ingresar en prácticas que les permitan transformar, reelaborar y, en suma, reconstruir los conocimientos que reciben. Asimismo, propiciar la modificación del tiempo didáctico, la intervención docente, la discusión entre pares y la explicitación y conceptualización por parte de los estudiantes de saberes en uso constituyen condiciones didácticas que, contempladas en el interior del aula universitaria, posibilitarían la apropiación activa y significativa del conocimiento. (Fernández et al,2012:27)

Las investigaciones referidas a la escritura y su didáctica llevadas a cabo por los autores canadienses Carl Bereiter y Marlene Scardamalia durante la década de 1980 establecieron un nuevo modo de comprender el proceso escriturario y su relación con el aprendizaje. En su artículo de 1992 "*Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita*" exponen la siguiente diferenciación:

Decir el conocimiento ("knowledge telling"): "*el que escribe recupera de su memoria y lo expresa en el papel*" (Carlino, 2005: 27), situación diferente de la de aquellos estudiantes que toman fragmentos de otros textos y los incluyen en su texto sin modificaciones, hábito que se está fortaleciendo por los procesos de escritura en pantalla, con acceso hipertextual a fuentes virtuales. (Litwin, 2005: 193)

Transformar el conocimiento ("knowledge transforming"): "*quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, analiza qué quiere lograr con su texto y anticipa las expectativas de su destinatario. De acuerdo con su propósito de lectura y según cómo se represente las necesidades informativas de su potencial lector, vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación, dentro de la que elabora su escrito*" (Carlino, 2005: 28)

Es un modo de caracterizar y ponderar los procesos de escritura de los diferentes estamentos de la competencia escritora: hábitos de los escritores noveles o escritura de aprendices en contraste con los procesos de los escritores experimentados y su escritura madura, en función del *grado de control deliberado* que el autor mantiene sobre el transcurrir de la actividad

[...] el modelo knowledge telling se caracteriza por una tendencia a escribir conservando una estrategia lineal, que los autores caracterizan como propia del habla, en la que no se requeriría un mayor grado de control o regulación de lo que se está diciendo. Esto en contraste con el modelo knowledge transforming que implica un control deliberado en el que los escritores regularían su actividad de manera constante, revisando y organizando el texto en relación con los objetivos que fueron propuestos (Ruiz y Leitao, 2010:154)

3.3. Elaboración de Conocimientos en el Ámbito Universitario. Método de aprendizaje SOI (Seleccionar, Organizar e Integrar)

Las habilidades de escritura académica favorecen la apropiación del conocimiento como un proceso de reorganización de procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje. La lectura y la escritura se convierten en herramientas fundamentales para lograr la asimilación y la transformación de los contenidos. Es un proceso cognitivo y lingüístico complejo. Al escribir académicamente, los estudiantes planifican, revisan las propias ideas escritas y tienen en cuenta a los lectores potenciales, enriqueciendo el propio pensamiento. Este es un uso de la escritura en su función epistémica, es decir, como herramienta cognitiva para organizar las ideas sobre un tema. Se trata de un trabajo continuo, progresivo y sistemático con la escritura. Ésta se concibe aquí como una tarea de resolución de problemas en la que se articulan el análisis de contenido y la selección de los registros discursivos más adecuados. (Proyecto Talak, 2010 citado por Malagrina et al, 2012:669)

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo”, un estudiante universitario debe apropiarse de estrategias de aprendizaje que le permitan recuperar sus conocimientos previos para comprender la nueva información (Mayer, 2000:160). Aprender significativamente “*supone su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos (los conocimientos), con lo que se asegura la funcionalidad y la memoria comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente*” (Coll, C. “Psicología genética y aprendizajes escolares” citado por Aebli, 1995: 62)

“La teoría del aprendizaje constructivista se centra en la forma en la que los alumnos elaboran el conocimiento dentro de su memoria activa. En este proceso de construcción el alumno utiliza tanto la información nueva que recibe del entorno como los conocimientos previos almacenados en su memoria a largo plazo.” (Mayer, 2000: 160) Dentro de las propuestas constructivista, citamos modelo SOI, dado que representa la posibilidad de “crear contenidos educativos” complejos, tendientes a la resolución con autonomía, teniendo como eje rector el concepto de que “*el aprendizaje como elaboración de conocimientos, se basa en la idea de que el aprendizaje se produce cuando los alumnos participan de forma directa en la construcción en la memoria activa de una representación del conocimiento.*” (Meyer, 2000: 156). Este modelo representa una alternativa de metodología eficiente para sistematizar las propuestas didácticas y proveer herramientas cognitivas y métodos adecuados a los estudiantes para gestionar efectivamente los contenidos curriculares.

El nivel de autorregulación con que el estudiante lo logre depende de las acciones metacognitivas con que reflexione sobre el objeto de conocimiento, entendiendo que “*Metacognición es el conocimiento que permite dirigir adecuadamente los procesos de pensamiento involucrados en una situación de aprendizaje.*” (Aebli, 1995: 86)

La brecha mencionada entre el contexto educativo del que provienen los aspirantes y este nuevo contexto al que desean ingresar representa la diferencia entre los niveles de autonomía con que los alumnos deben resolver las diferentes situaciones de aprendizaje. La didáctica universitaria propone un sistema de aprendizaje autónomo, permanente y abierto, el cual requiere la participación cognitivamente activa y afectivamente comprometida del sujeto:

Lo realmente importante del aprendizaje abierto, independientemente de la situación didáctica, de la distancia o de si la enseñanza es presencial, es que la toma de decisiones sobre el aprendizaje recae en el alumno mismo, y que estas decisiones afectan a todos los aspectos del aprendizaje (Lewis y Spencer, 1986): se realizará o no; qué aprendizaje (selección de contenido o destreza); cómo (métodos, media, itinerario); dónde aprender (lugar del aprendizaje); cuándo aprender (comienzo y fin, ritmo); a quién recurrir para solicitar ayuda (tutor, amigos, colegas, profesores, etc.); cómo será la valoración del aprendizaje (y la naturaleza del feed-back proporcionado); aprendizajes posteriores, etc.. (Salinas: 1997 citado en Casablancas et al, 2006:2)

Conocer la distancia que existe entre el nivel de resolución autónoma real y el nivel de resolución esperado es fundamental para lograr intervenciones didácticas apropiadas. *“Existe un nivel de desarrollo efectivo, que estará dado por lo que el sujeto logra hacer de manera autónoma, y un nivel de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo que estará constituido por lo que el sujeto es capaz de hacer con ayuda de otras personas, con instrumentos mediadores” (Aebli, 1995: 61).* Para lograr esta evolución en las posibilidades de acción para la resolución autónoma se requiere la participación activa del docente que *“(…) contemple un acercamiento con sus estudiantes, realice el seguimiento individual y grupal respectivo comunicando el desempeño oportunamente al participante, realimente las actividades y participaciones y además incorpore estrategias de motivación que estimulen el proceso formativo.” (Medina Cárdenas et al, 2011:25)*

Ya hace décadas que la problemática del aprendizaje en estudiantes universitarios y la didáctica para el aprendizaje autónomo, el aprendizaje competente o el aprendizaje permanente forman parte de investigaciones que atraviesan las distintas disciplinas y carreras de formación profesional, de entre las que se desprenden las citas precedentes.

3.4. Didáctica Universitaria. Inclusión de TIC. Campus Virtual

La evolución del desempeño académicos del estudiante universitario (apartado 3.1.) requiere el acompañamiento de los docentes entendiendo que

la tarea de guiar a los estudiantes universitarios desde el nivel inferior de desarrollo académico hasta un nivel superior de habilidad (Alexander, 2003) conlleva la creación de contextos positivos que promuevan la construcción significativa de conocimientos, el despliegue del aprendizaje autorregulado, el incremento de la motivación personal y el desarrollo de procesos

de cognición distribuida, colaborativa y creativa en los futuros expertos de dominios académicos particulares (Garello y Rinaudo, 2012:160)

La concepción del aprendizaje permanente (Cobo Romaní, C. y Moravec, J., 2011: 57) y de aprendizaje autónomo presupone que la responsabilidad sobre las decisiones y sus resultados en relación al desempeño académico universitario es asumida por el estudiante. La didáctica universitaria actual, comprende que el trabajo cooperativo con pares propicia la elaboración de este compromiso con más eficiencia. La esencia de la actividad se ha visto modificada, ya que el grupo de estudio, ya sea que compartan el espacio-tiempo del aula o no, pueden ser consideradas una comunidad de aprendizaje, asumiendo la definición de comunidad como tal: objetivos, lenguajes y valores compartidos. Sin embargo, no basta con encomendar un trabajo en grupo, para que ocurra la interacción cooperativa para su resolución, ya que un conjunto de alumnos trabajando con su profesor es una comunidad de aprendizaje sólo si se implementan *“Procesos de andamiaje entre los aprendices y una posición antitética al modelo de transmisión de dirección única”* (Litwin, 2005: 50).

Estas instancias de diálogo educativo permiten *“entender las intervenciones del docente en tanto están dirigidas a provocar comprensiones que mejoren el conocimiento, a promover el descubrimiento, a generar una comprensión nueva que enriquezca la inteligencia o la sensibilidad de los que tomen parte en ella”* (Litwin, 2005: 137) brindando el andamiaje adecuado, entendido como *“el conjunto de intervenciones del participante (docente o pares) competente cuyo efecto permite al participante menos competente realizar alguna cosa que no hubiere podido hacer sin su ayuda”* (Girbés Roig, 2005: 7).

Visto que, la resolución de estas situaciones problemáticas consiste en la apropiación de los recursos culturales disciplinares particulares de cada comunidad académica, a través de la ejecución conjunta de las consignas indicadas, la planificación de la estrategia didáctica debe considerar la diversidad de conocimientos, habilidades y actitudes entre los integrantes de cada grupo y entre los distintos grupos. *“El profesor debe guiar los procesos de enseñanza – aprendizaje adecuando su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe del aprendiz y dando más responsabilidad y dominio de la tarea a medida que el estudiante se apropia (aprende a dominar) el instrumento, concepto, habilidad o conocimiento”*. (Guilar, 2009: 240)

Se evidencia, también en el nivel universitario, la enorme influencia de la interacción social en la construcción de conocimientos la que fue develada por L. Vigotsky a través del concepto de zona de desarrollo próximo: *“La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”* (Vigotsky, traducción española de 1962 citado por Melgar, 2005:28)

Actualmente, las planificaciones de las clases presenciales del sistema universitario potencian sus recursos de tiempo, de interacción, de comunicación, de almacenamiento de información implementando una *“plataforma de educación a distancia donde el docente puede utilizar una cantidad de recursos disponibles para complementar sus actividades áulica, esta opción se denomina centro de recursos organizados (CRO) y es la construcción didáctica de un espacio de interacción”* (Neri-Fernández Zalazar, 2008: 132) con lo cual incorporan a las ventajas de la relación personal entre estudiantes y entre estudiantes y profesor, la interactividad de las herramientas colaborativas de modo que *“los recursos multimediales permiten que todos los participantes se integran en un discurso común”* (Scardamalia citada por Litwin, 2005 : 51)

La cooperación permite agilizar el recorrido de la distancia entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que puede hacer si el medio le proporciona los recursos necesarios. Según Vigotsky el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el que aprende está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. (Melgar, 2005:28)

Partiendo del concepto de que los aspirantes son usuarios con conocimientos instrumentales y prácticos de los recursos web 2.0., la propuesta de centro de recursos Organizados sobre los principios del blended learning supone *“desarrollar una zona de recursos organizados, donde confluyen elementos tecnológicos, prácticas didácticas y flujo multidireccional de información, implementando diversas formas de interacción...”* (Neri-Fernández Zalazar, 2008: 136)

La implementación de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) resulta significativo en cuanto a que si establece un nuevo contexto de diálogo, interacción y metacognición para la formación del estudiante universitario, siendo que

lo innovador no es el artefacto en sí y de por sí; la innovación es previa al artefacto, está en una forma de pensar y de ver el mundo y, dentro de él, la realidad educativa. Hemos antepuesto los artefactos y relegado los mentefactos creativos, hemos introducido las máquinas en las aulas antes de cuestionarnos acerca de su sentido y utilidad. Cuando esto ocurre perdemos pertinencia, creatividad y criticidad, con lo cual no se beneficia el sistema educativo. En cambio, al establecer un marco teórico y reflexionar sobre la incorporación de la tecnología en el aula nos apropiamos del artefacto y de las herramientas informáticas asociadas a él y colocamos ese producto al servicio de nuestros objetivos, mejorando la calidad educativa. (Montenergo, 2011:102)

A fin de recuperar los conceptos esenciales sobre escritura académica y su didáctica mediada en el nivel universitario, se rescata el rol de las tecnologías educativas de los entornos colaborativos que permiten llevar adelante

intervenciones didácticas (...) que promueven modificaciones sustantivas, en términos de los aprendizajes y de las disciplinas, en los procesos de escritura y en la elaboración de documentos o producciones. Las huellas e inscripciones del experto en la escritura permiten la reconstrucción crítica del conocimiento de los estudiantes en los procesos de producción de trabajos y de reflexión acerca de la construcción del conocimiento disciplinar (Litwin, 2005: 199)

Las investigaciones que ponen en estrecha relación los conceptos analizados en este encuadre teórico, (escritura académica, didáctica universitaria y tecnologías educativas) han fortalecido el valor del rol activo del docente universitario, dando una respuesta al debate planteado al inicio de la revolución web 2.0, sobre la persistencia o no de la necesidad de un profesor para la formación de profesionales en las aulas, reales o virtuales, del siglo XXI.

CAPÍTULO 4

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Metodología: Investigación cualitativa de tipo descriptivo en el marco de Investigación-Acción Educativa

4.1. Caracterización de la metodología de investigación a aplicarse

La enseñanza es una actividad profesional teórico-práctica que se caracteriza por ser incierta, inestable, singular y atravesada por conflictos de valor que superan los límites del aula. La perspectiva cualitativa (Anguera Argilaga, 1986: 24) en el marco de la investigación-acción educativa (Oliveira-Waldenez, 2010: 5) permite dar cuenta de esta complejidad y de esta singularidad, dado que en esta propuesta de investigación se procura interpretar un problema específico de un contexto determinado, partiendo del análisis de los datos relevados en la práctica educativa, llevada a cabo por el mismo investigador.

La investigación cualitativa capta múltiples versiones de realidades múltiples, pero sí debemos reconciliar lo particular y lo universal, pasando de lo único de un caso individual o de un ambiente individual a la comprensión de cómo funciona un proceso más general. Trascender lo local y lo particular es importante pero debe considerarse en el contexto de garantizar que nuestros análisis sean metodológica y retóricamente convincentes (Coffey-Atkinson, 2003:196)

Dentro de este marco, visto que el objetivo general es la descripción de los efectos de la implementación de una estrategia didáctica mediada virtualmente, se desarrollará un estudio tipo descriptivo con la implementación de los procedimientos de la investigación-acción educativa. La elección de esta modalidad está dada por las características mismas del ámbito educativo universitario, en el cual el profesional asume el rol de autor de su práctica, para su problematización teórica y consecuente generación de un marco epistemológico relevante que sustente procesos de mejora, (Eliot, 2000: 19) transferibles a situaciones similares visto que "(...) la clase de generalización a la que apuntamos no es necesariamente el objetivo de todos los investigadores que buscan generalizar sus hallazgos. Al estudiar un ambiente particular, un caso especial, un actor individual, un grupo pequeño de personas, normalmente no esperamos extrapolar esto directamente a una población dada (de casos, ambientes o personas)." (Coffey-Atkinson, 2003:196)

La perspectiva cualitativa representa una mirada integral, holística y compleja del fenómeno estudiado, problematizado, puesto en crisis, para lograr un análisis profundo.

una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación

de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo, etc.) que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso. (Anguera Argilaga, 1986: 24)

El caso escogido para problematizar el objeto de estudio, describe la implementación de una estrategia didáctica mediada virtualmente para potenciar el andamiaje del proceso de escritura de nivel epistémico para la resolución del trabajo práctico final de la asignatura "Introducción a la Vida Universitaria" del Seminario Universitario, modalidad intensiva del ingreso 2013 de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional. Con el objetivo de conocer la influencia de esta estrategia didáctica mediada virtualmente, se desarrolla un estudio tipo descriptivo con la implementación de los procedimientos de la investigación-acción educativa. La elección de esta modalidad está dada por las características mismas del ámbito educativo universitario, en el cual el profesional asume el rol de autor de su práctica, para su problematización teórica, y consecuente generación de un marco epistemológico relevante que sustente procesos de mejora (Eliot, 2000: 19), constituye una muestra de la realidad a indagar y su contexto. La metodología de investigación ya enunciada, permite reconocer, a través de procedimientos abductivos, rasgos similares en los datos que, a través del método de comparación constante y el muestreo teórico, constituye categorías de análisis.

La implementación de metodologías cualitativas no excluye el uso aproximado y descriptivo de la cuantificación de casos, en base a la definición de patrones, similitudes y diferencias que permiten destacar su incidencia sobre la población y sobre el fenómeno estudiado, conocimiento fundamental para la investigación-acción educativa. El aporte de esta cuantificación permite reflexionar y discutir (Ver capítulo 6 y capítulo 7) sobre el problema de investigación, sabiendo que "*La investigación en investigación-acción es entendida como un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica*" (Oliveira-Waldenez, 2010: 5) Sin embargo esta finalidad práctica no despoja de validez científica sus resultados. Citando a Anderson y Herr, consideramos los siguientes criterios de validez, con los cuales se analizarán y evaluarán los procesos y resultados de esta investigación:

- ✓ Validez de la resolución del problema: "*¿hasta qué punto se resolvió el problema o dilema profesional dentro de un contexto específico y con ciertos parámetros, limitaciones, y posibilidades?*" (Ander y Herr, 2007: 6)

- ✓ Validez del proceso: *"¿hasta qué punto los problemas bajo investigación se entienden y se resuelven de una manera que permite el aprendizaje continuo del individuo o sistema?"* (op cit, 7)
- ✓ Validez democrática: *"¿de qué manera se tienen en cuenta las múltiples perspectivas e intereses de los implicados?"* (op cit: 8)
- ✓ Validez catalítica: *"grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla"* (op. cit.:8)
- ✓ Validez dialógica: *"oportunidad de diálogo profesional que genere esta investigación"* (op cit:10)

4.2. Contexto de Estudio

La Universidad Tecnológica Nacional forma parte del Sistema Universitario Nacional de la República Argentina, creada el 14 de octubre de 1959 por medio de la ley 14.855 *"con la función específica de crear, preservar y transmitir la técnica y la cultura universal en el campo de la tecnología, siendo la única Universidad Nacional del país cuya estructura académica tiene a las ingenierías como objetivo central"* (www.utn.edu.ar, 2013). Nacida en 1948 como Universidad Obrera Nacional (UON), a través de la Ley 13.229, Institución Superior de Enseñanza Técnica, dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, otorgando el título de Ingeniero de Fábrica en las especialidades correspondientes.

Actualmente cuenta con una población de 70.000 estudiantes distribuidos en las 29 Facultades Regionales, dispuestas de manera federal a lo largo del país, lo cual establece una estrecha relación a través de la vinculación tecnológica-académica con los distintos sectores productivos.

La Facultad Regional Concepción del Uruguay (FRCU), cita en la margen oriental de la Provincia de Entre Ríos, fue creada en el año 1972, siendo considerada desde entonces, un referente académico local y regional por la calidad en la formación de profesionales de las carreras de pregrado, grado y posgrado que han contribuido al desarrollo tecnológico e industrial desde su fundación.

Actualmente cuenta con cuatro carreras de grado: Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica, Licenciatura en Organización Industrial, Ingeniería en Sistemas de Información. Los aspirantes a ingresar a las cuatro carreras deben acceder y aprobar el Seminario Universitario, que anualmente se implementa en diferentes modalidades, con el objetivo de garantizar a los ingresantes la preparación adecuada para desempeñarse eficientemente en este nuevo nivel.

Esta instancia preparatoria está disponible en cuatro modalidades: libre, a distancia, presencial extensiva y presencial intensiva, las cuales cuentan con el apoyo de un campus virtual

propio (campus.frcu.utntics.net), para el desarrollo de las tres asignaturas que deberán cursar, si hubieran escogido las modalidades presenciales o a distancia, y aprobar los correspondientes exámenes: Matemática, Física e Introducción a la Vida Universitaria. (www.frcu.utn.edu.ar, 2012).

La asignatura "Introducción a la Vida Universitaria" procura la formación integral académica del aspirante a las carreras de grado, en base al desarrollo de tres ejes conceptuales: técnicas de estudio, ciencia y tecnología y sistema universitario, y un eje transversal procedimental para el desarrollo de competencias comunicativas de lectura, escritura y oralidad de nivel epistémico.

Desde el Seminario Universitario, para el ingreso 2012, modalidad intensiva, se implementó en esta asignatura un curso en el campus virtual mencionado, sobre la modalidad b-learning, que sirve de apoyo directo a los aspirantes a través del cual se pone su disposición un conjunto de elementos digitales en una estructura conceptual y práctica dispuestos en unidades identificables:

- ✓ el material bibliográfico de lectura y estudio obligatorios
- ✓ las presentaciones utilizadas durante las clases presenciales
- ✓ material bibliográfico de lectura no obligatorio
- ✓ espacio para la entrega y devolución de trabajos prácticos
- ✓ Espacio para la elaboración escrita colaborativa de apuntes para cada unidad: wikis
- ✓ Guías de lectura del material bibliográfico, articuladas para cada unidad, presentadas en un foro optativo que tiene el objetivo de compartir y discutir las respuestas.
- ✓ Recursos para la consulta de calificaciones y asistencia
- ✓ Recursos para la comunicación por mensajes, chat y skipe
- ✓ Unidad específica para la elaboración, entrega y devoluciones del trabajo práctico final

Un promedio de 200 aspirantes suelen inscribirse en la modalidad intensiva, presencial, la cual se cursa en los meses de enero y febrero, durante cuatro encuentros de dos horas cada uno, en los cuales se implementan propuestas didácticas que estimulan el aprendizaje basado en problemas a través de una dinámica taller. Los tres primeros encuentros están destinados a la exposición de los distintos contenidos conceptuales con apoyo audiovisual, la orientación y asistencia personal para la utilización del entorno colaborativo y la resolución de ejercicios breves. El cuarto encuentro está destinado a una charla de un profesional y docente de la institución con el objetivo de exponer proyectos tecnológicos e industriales actuales pertinentes a

las carreras que los aspirantes han elegido, así como compartir su experiencia como estudiante de esta misma Institución.

Al ser una instancia presencial, las condiciones para acceder al examen de la materia se refieren al cumplimiento del 80% de la asistencia y del 80% de los trabajos prácticos aprobados. Se solicita la elaboración de un trabajo práctico escrito grupal monográfico, referido a la descripción de la carrera escogida y a las problemáticas o situaciones profesionales concretas relacionadas, que también deben aprobar. Al finalizar la cursada, los aspirantes acceden a un examen escrito integrador y su recuperatorio.

4.3. Participantes del Estudio

Aspirantes inscriptos en la materia Introducción a la Vida Universitaria del Seminario Universitario, modalidad intensiva, Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional, ingreso 2013.

Los sujetos participantes fueron debidamente informados de la existencia de la investigación en proceso durante el primer encuentro presencial e invitados a formar parte de esta, tal cual lo estipulan las condiciones de la investigación-acción.

Características generales de la muestra estudiada

La investigación cualitativa aborda su objeto de estudio tal como lo encuentra en la realidad, evitando intervenir a través de la conformación de grupos o muestras (Campo y Labarca, 2009:47), por lo cual la muestra coincide con la población del estudio de caso. La aplicación del muestreo teórico y del método comparativo constante determina la estructura definitiva del grupo (Bolseguí – Fughet Smith, 2006:212) en función de las preguntas al objeto de estudio y de los objetivos de investigación hasta la saturación teórica.

La encuesta autoadministrada inicial fue llevada a cabo sobre una muestra compuesta por la totalidad de los estudiantes que asistieron a la primera clase presencial y obtuvieron acceso al campus. Un total de 149 aspirantes.

Las entrevistas individuales on-line fueron enviadas por los estudiantes que llevaron a cabo las tres entregas secuenciales y la entrega final impresa de trabajo práctico final. El cuestionario guía (Anexo V) fue adjuntado al campus como archivo word, de modo que los aspirantes pudieran descargarlo y responderlo en extensión sobre ese mismo formato. Este grupo está compuesto por la totalidad de las entrevistas enviadas que corresponden a los estudiantes que aprobaron las tres materias del Seminario Universitario, modalidad intensiva ingreso 2013, un total de 99 ingresantes.

Los sujetos participantes en esta muestra responden a características similares: tres cuartos de la muestra, masculino, un cuarto femenino. Sujetos de entre 17 y 22 años, alumnos egresados de escuelas de diverso origen, en su mayoría escuelas técnicas o con orientación tecnológica, inscriptos en las cuatro carreras de grado que exigen la aprobación del Seminario Universitario.

La Universidad Tecnológica Nacional tiene incidencia geográfica en todo el territorio de la República Argentina, sus facultades están distribuidas de manera federal. Los aspirantes, participantes de este proyecto de investigación, en su mayoría provienen de diversas ciudades entrerrianas, próximas a Concepción del Uruguay, Provincia de Entre Ríos, Argentina, como Colón, San José, Villa Elisa y Gualaguaychú. En menor proporción, provienen de los Departamentos cercanos de la República Oriental del Uruguay, como Paysandú, Salto y Río Negro, y de la provincia argentina de Corrientes, límite norte de Entre Ríos.

4.4. Instrumentos

La metodología cualitativa contempla la utilización de diversos instrumentos de recolección de datos con el objetivo de describir la problemática planteada (Strauss-Corbin, 2002:3) y detectar los datos relevantes para el análisis, codificación y categorización.

El proceso de triangulación, inherente a la perspectiva cualitativa, requiere la observación en complejidad del fenómeno estudiado, para entrecruzar los datos emergentes y obtener nuevos datos interpretativos. Todos los instrumentos escogidos permiten la detección de similitudes y diferentes relevantes, para definición de patrones para la descripción cualitativa y cuantitativa que dé respuesta al problema de investigación.

Matriz para la recolección de datos					
<i>Pregunta</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Unidad de Análisis</i>		<i>Instrumentos</i>	<i>Propósito</i>
<i>¿Cuál es el estado de las estrategias escritoras de los aspirantes al sistema universitario en relación a la producción de conocimiento?</i>	<i>Describir el estado de las estrategias escritoras de nivel epistémico en los cursantes del Seminario Universitario modalidad intensiva, ingreso 2013.</i>	<i>Proceso de escritura epistémica</i>	<i>Modo de Producción Decir el conocimiento</i>	<i>Observación participativa</i>	<i>Caracterización de población y de la dinámica de la clase</i>
				<i>Diario de campo</i>	<i>Registro de percepciones e interpretaciones</i>
				<i>Cuestionario diagnóstico</i>	<i>Relevamiento de hábitos y auto-percepciones sobre el proceso de escritura epistémica</i>
				<i>Análisis documental sobre el primer trabajo práctico individual diagnóstico</i>	<i>Determinación de modos de redacción según categorías previstas</i>
			<i>Modo de Producción Transformar el conocimiento</i>	<i>Entrevista abierta individual final</i>	<i>Relevar las percepciones resultantes de la autoevaluación</i>
<i>¿De qué manera contribuye la gestión de estrategia didáctica mediada virtualmente en el andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico en los aspirantes en cuanto a comunicación para la resolución de tareas escritas académicas, interacción para la elaboración de conocimiento metacognición?</i>	<i>Describir la influencia de la estrategia didáctica mediada virtualmente para potenciar el andamiaje del proceso de escritura de nivel epistémico sobre resolución de tareas escritas académicas complejas sobre la comunicación educativa, la interacción y la metacognición</i>	<i>Estrategia didáctica mediada virtualmente</i>	<i>Comunicación didáctica</i>	<i>Observación participativa</i>	<i>Caracterización de Intervenciones en los distintos recursos combinados de la estrategia didáctica mediada virtualmente</i>
				<i>Diario de campo</i>	<i>Registro de percepciones e interpretaciones del investigador sobre las categorías de análisis</i>
				<i>Análisis documental interacciones mediadas por recursos virtuales</i>	<i>Determinar el perfil de la comunicación didáctica mediada y sus condicionamientos sobre la estrategia didáctica mediada virtualmente</i>
				<i>Entrevista abierta individual final</i>	<i>Relevar las percepciones de las categorías previstas desde el punto de vista de los estudiantes</i>
				<i>Análisis documental de tareas escritas académicas en proceso de borradores</i>	<i>Considerar efectos del andamiaje mediado sobre la evolución de la producción escrita.</i>
			<i>Regulación de actividades meta - cognitivas</i>		

4.5. Procesamiento y análisis de datos. Interpretación de los resultados

4.5.1. Análisis de los datos del diagnóstico de competencias escritoras

Datos resultantes de: Encuesta inicial y primer tareas escritas académicas diagnóstico individual.

- ✓ Corpus encuesta diagnóstica: Hábitos de estudio y lectura y hábitos de escritura, cuantificado según el escalamiento tipo Likert (Rensis Likert, 1930 citado por Hernández Samipieri y otros, 1998:256)
- ✓ Corpus documental de tarea escrita académica del trabajo práctico diagnóstico, analizado según los criterios de modos de producción del conocimiento (Scardamalia y Bereiter citado por Carlino, 2005:28): decir el conocimiento y transformar el conocimiento.
- ✓ Triangulación de datos provenientes de ambos corpus estadísticos y de la observación directa participante y del diario de campo orientada a responder la pregunta ¿Cuál es el estado de las estrategias escritoras de los aspirantes al sistema universitario en relación a la producción de conocimiento?

4.5.2. Análisis de los datos de la intervención por estrategia didáctica mediada virtualmente

Datos resultantes de:

- ✓ Análisis documental de tareas escritas académicas subidos a plataforma en tres entregas según criterios de evaluación de trabajos escritos planteados por Carlino, 2005.
- ✓ Participación en foro de devolución y en grupo de red social según criterios de comunicación e interacción mediada virtualmente plantea por Neri-Fernández Zalazar, 2008
- ✓ Entrevista abierta individual final escrita mediada por plataforma según criterios de análisis cualitativo de entrevista planteados por Ballester, Orte y Oliver, 2003.

Análisis de los datos emergentes según técnicas y procedimientos de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002: segunda parte) sobre categorías previstas (comunicación didáctica, interacción a través de recursos virtuales, regulación de actividades metacognitivas), siguiendo una secuencia ordenada de cuatro pasos

- ✓ codificación abierta de los datos o información
- ✓ codificación axial de la información
- ✓ codificación selectiva

✓ delimitación de la teoría emergente

Triangulación de los datos relevados previamente con los registros de la observación directa participantes y del diario de campo según criterios para la validación del conocimiento en investigación cualitativa (Cisterna Cabrera, 2005) en relación a la pregunta de investigación:

¿De qué manera contribuye la gestión de estrategia didáctica mediada virtualmente en el andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico en los aspirantes en cuanto a:

- a. Comunicación para la resolución de tareas escritas académicas
- b. Interacción para la elaboración de conocimiento
- c. Metacognición?

4.5.3. Análisis de los datos para la elaboración de la respuesta a la pregunta rectora

En base a los criterios de validación de esta investigación antes mencionados, y a partir de la interpretación conjunta de los emergentes del proceso de triangulación (Cisterna Cabrera, 2005: 68) de ambas etapas de esta investigación-acción, se responderá a la pregunta rectora ¿Cómo influye la implementación de estrategia didáctica mediada virtualmente (EDMV) para potenciar el andamiaje del proceso de escritura de nivel epistémico en aspirantes al Seminario Universitario, modalidad intensiva, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Concepción del Uruguay, ingreso 2013? a través de los siguientes pasos:

- ✓ seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo
- ✓ triangular la información por cada estamento
- ✓ triangular la información entre todos los estamentos investigados
- ✓ triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos
- ✓ triangular la información con el marco teórico (Cisterna Cabrera, 2005: 68)

Para el análisis se adoptará el siguiente proceso (Maduro y Rodríguez, 2008: 18)

- ✓ La reducción de datos: orientada a su selección y condensación
- ✓ La presentación de datos: orientada a facilitar la mirada reflexiva del investigador a través de presentaciones concentradas, como pueden ser resúmenes estructurados, sinopsis, croquis, diagramas, etc.
- ✓ La elaboración y verificación de conclusiones: a través de tácticas para la extracción de significado como comparación/contraste, el señalamiento de patrones y temas, la triangulación, la búsqueda de casos negativos, etc.

- ✓ La generalización de los resultados está sujeta a las similitudes y diferencias de la nueva situación con los contextos en que se realizó la investigación; igual criterio corresponde a la transferibilidad del resultado obtenido.

4.5. Extensión

Toda investigación cualitativa plantea sus resultados como provisorios, ya que la teoría emergente se elabora de manera cíclica, flexible, asumiendo una actitud proactiva y dejando abierta nuevas oportunidades de investigación. (Strauss-Corbin, 2002:3) Toda investigación-acción educativa parte del supuesto de que desde el inicio y por acción de la reflexión cíclica sistemática sobre la propia práctica, todo resultado parcial o final al que se arribe es una nueva oportunidad de problematizar el objeto de investigación (Rojas y Rojas,2009)

Por ello, es previsible que a partir de las conclusiones de este proceso de investigación se planteen otros potenciales problemas de investigación relacionados a:

Evaluación de los efectos de la práctica docente

- ✓ Estrategias didácticas mediadas virtualmente para potenciar el andamiaje de procesos de lectura comprensiva de textos disciplinares a través de la utilización de guías de lectura, debate en foros virtuales y escritura colaborativa
- ✓ Estrategias didácticas mediadas virtualmente para potenciar el andamiaje de procesos de búsqueda, selección y almacenamiento de información académicamente apropiada
- ✓ Estrategias didácticas mediadas virtualmente para potenciar el andamiaje de procesos de estudiar una materia con la elaboración colaborativa de organizadores gráficos del conocimiento
- ✓ Estrategias didácticas mediadas virtualmente para potenciar el andamiaje de procesos de interacción a través del debate de contenidos disciplinares en foros de discusión

Descripción y desarrollo de competencias escritoras

- ✓ Evaluación de la performance de los procesos de escritura puesta en práctica en la resolución de exámenes escritos
- ✓ Evaluación e intervención sobre procesos de planificación autónoma de tareas escritas académicas complejas
- ✓ Evaluación e intervención sobre dificultades en el respeto a los aspectos normativos de la lengua castellana: ortografía, puntuación, sintaxis

- ✓ Evaluación e intervención sobre procesos de redacción con la utilización fuentes textuales académicas disciplinares.

Los potenciales problemas de investigación anteriormente expuestos, representan dificultades académicas, también manifestadas por los aspirantes, observadas en los relevamientos exploratorios y objetos de reflexión teórica de los autores de referencia. De manera que, resulta conveniente llevarlas a cabo para la optimización de las actividades pedagógicas de esta facultad, socialmente relevantes en el contexto del Seminario Universitario y de las carreras de grado, con implicancias prácticas reales, así como su valor teórico y utilidad metodológica.

CAPÍTULO 5

LA PROPUESTA

En vista del marco metodológico expuesto en el capítulo anterior, se entiende que la investigación-acción requiere *“(…) una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación (…)”* (Rojas y Rojas, 2009:63). Como fuera expuesto en el planteamiento del problema (apartado 1.1), los aspirantes presentan deficiencias en el desarrollo de sus estrategias escritoras de nivel epistémico, por lo cual requieren una oportuna y compleja intervención docente, que permita aportar el andamiaje paulatino para la elaboración adecuada de tareas escritas académicas.

El caso estudiado, ejecución del trabajo práctico final de “Introducción a la Vida Universitaria” del Seminario Universitario, ingreso 2013, modalidad intensiva de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional (esquema de contenido en Anexo III), debe ser resuelto en un lapso de veinte días, simultáneamente a la cursada del Seminario. El planteo se basa en la metodología de enseñanza aprendizaje basado en problema, la cual constituye *“una experiencia pedagógica y práctica organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real”* (Perez de Guzman P., M. et al: 2), fundamentada en la formulación de *“(…) situaciones problemáticas como núcleos generadores para la adquisición e integración de nuevos conocimientos y competencias: Responsabilidad del estudiante, Compromiso del estudiante, Motivación intrínseca, Transferencia del conocimiento: problemas holísticos, aprendizajes integrados con mayor posibilidad de transferirse, Aprendizaje colaborativo, Aprender a lo largo de toda la vida”* (Perez de Guzman P., M. et al: 3)

5.1. Estrategia didáctica

Los relevamientos realizados en años anteriores, revelaron dificultades y presiones que los aspirantes encontraban durante la resolución de trabajos escritos académicos complejos: dificultades para la organización del tiempo, para la gestión de la información requerida, para la elaboración escrita del trabajo, presiones por la simultaneidad de actividades, por la complejidad de la consigna, por la novedad de la propuesta. Todas estas estrategias de escritura académica nominadas como problemáticas fueron mencionadas por los aspirantes entre las ayudas esperadas (Anexo VII, 1.E.).

La metodología aprendizaje basado en problemas supone un cambio en las funciones del docente que aporten espacios para la intervención personalizada, asumiendo el rol de *“orientador, asesor y cuestionador del proceso de aprendizaje. Plantea preguntas que inciten a la búsqueda de información en orden a resolver el problema planteado. Los problemas constituyen el foco de organización*

del aprendizaje” (Perez de Guzman P., M. et al: 3), con el objetivo de potenciar el papel activo del estudiante, generar respuestas creativas a los planteos, desarrollar habilidades y destrezas para la resolución de situaciones problemáticas y potenciar el trabajo en equipo cooperativo.

El nivel universitario prevé estudiantes cuyo dominio de las habilidades de escritura académica le permitan desenvolverse eficientemente, considerando que

para que la escritura constituya una herramienta intelectual con valor epistémico, es necesario que el escritor ponga en práctica su capacidad de producir textos elaborados (...) expositivos y explicativos que circulan en contextos formales y en situaciones comunicativas complejas (...). Para comprender y producir estas clases de textos, el escritor debe poner en juego habilidades y estrategias de lectura y escritura, cuya adquisición y desarrollo exigen una práctica sistemática, que debería iniciarse en la educación básica. (Melgar, 2005: 90)

Por esta razón, se hace preciso diseñar una Estrategia didáctica que permita resolver las limitaciones y dificultades descriptas, aportando al aspirante y al equipo docente un espacio de colaboración y comunicación que proporcione las condiciones apropiadas, sabiendo que “*Diseñar contextos de enseñanza y aprendizaje virtual significa dotarse de un sistema de evaluación complejo que incluya criterios, juicios, decisiones educativas, retroalimentación, en el marco de un aprovechamiento de las ayudas del profesor para desarrollar un aprendizaje progresivamente más sólido y complejo*” (Barberá, 2006:11 citada por Cicala – Giura Cuzzani, 2010: 58)

Las tecnologías educativas ofrecen al docente la oportunidad de amplificar los recursos con que cuenta. Sin embargo, la tecnología en sí misma no es sinónimo de innovación ni de solución al problema de la escasez de tiempo o de oportunidades para aportar el andamiaje didáctico apropiado, a la enseñanza de contenidos. “*El soporte que brinda la tecnología es pasible, pues, de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera de utilización por parte del docente para el desarrollo de las comprensiones. Desde esa perspectiva, las tecnologías son herramientas y algo más. Constituyen un entorno o área de expansión en el que pasan de ser soporte a dar cuenta de sus posibilidades de utilización*” (Litwin, 2005; 19)

Vista la situación que da origen al problema de investigación, se plantea una alternativa basada en la modalidad blended learning, entendida “aprendizaje mezclado” y definido como “*sistemas integrados para el aprendizaje utilizando tecnología*” (Neri-Fernández Zalazar, 2008: 132). La creación de un espacio virtual de interacción posibilita extender las oportunidades de otorgar el andamiaje adecuado a los distintos requerimientos y estimular la participación responsable y autónoma en los procesos de escritura como herramienta cognitiva.

La Universidad Tecnológica Nacional promueve la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta cotidiana en las actividades académica,

considerando que “(...) la enseñanza con incorporación de esta tecnología facilita el trabajo en el aula, motiva a los estudiantes, permite el monitoreo de actividades en forma sincrónica, da continuidad a la tarea áulica en forma asincrónica y facilita la integración de grupos de trabajo, como aspectos más relevantes” (Cukierman y Virgili,2010:27)

Durante la cohorte 2012, a partir de enero de 2012, se implementó el campus virtual propio, (<http://campus.frcu.utntics.net/>), sobre plataforma Moodle y un curso para el espacio, entonces denominado Taller de Metodología de Estudio y Lectoescritura. Sobre esta primera experiencia, durante la cursada de la modalidad extensiva, ingreso 2013, se diseñó para la asignatura “Introducción a la Vida Universitaria”, una herramienta de intervención didáctica y de participación de los aspirantes que utiliza los recursos disponibles en el campus para monitorear y acompañar la resolución de los distintos trabajos prácticos. (Anexo II), la cual fue evaluada positivamente por los usuarios y por el equipo docente.

Esta estrategia didáctica mediada virtualmente, proporciona recursos concretos que los aspirantes pueden aprovechar, potenciando sus actitudes académicas autónomas o generando el soporte necesario para que, quienes aún no las han desarrollado, puedan desenvolverse eficientemente y alcanzar los objetivos de resolución del tareas escritas académicas. Esta estrategia didáctica mediada virtualmente observa la significatividad lógica del proceso de escritura académica como una situación problemática a resolver. Para ello, se consideran los criterios propuestos por Adriana Goyes Morán e Irene Klein: “1. Propiciar un espacio para que el estudiante piense el tema y logre tomar una postura, la cual se explicita en la formulación de la tesis. 2. Elaborar conjuntamente el esbozo del escrito. 3. Hacer uso de la guía como estrategia didáctica para orientar al aprendiz. 4. Elaborar el escrito bajo tres versiones. 5. Leer y retroalimentar los escritos”. (Goyes-Klein;2011:9) en base a los cuales se diseñó la siguiente estrategia didáctica mediada virtualmente, con el propósito de potenciar las oportunidades de intervención pedagógica profunda y fortalecer la evaluación formativa :

- 1) Habilidad de una unidad/bloque en el curso de la asignatura “Introducción a la Vida Universitaria” exclusiva para la guía, resolución y evaluación de trabajo práctico final. (Anexo II: campus virtual del Seminario Universitario, ingreso 2013 sobre plataforma Moodle)
- 2) Habilidad de cuatro foros para cumplimentar con los pasos correspondientes a cada etapa (Anexo IV): presentación de consignas, envío de archivo word por grupo, recepción de la devolución al archivo enviado, interacción para implementar las correcciones, recomendaciones, envío de calificación y observaciones.

- a. 1° entrega: planificación de la macroestructura con planilla de esquema de contenido (ANEXO III)
 - b. 2° entrega: primera textualización
 - c. 3° entrega: textualización con revisiones y correcciones (previa a la entrega final impresa)
 - d. 4° entrega: entrega impresa para evaluación sumativa
- 3) Devoluciones personalizadas para cada entrega de cada grupo con correcciones de contenido y forma, recomendaciones para continuar con la resolución y observaciones del género textual y su uso adecuado en el ámbito universitario.
 - 4) Creación de un grupo en red social con el objetivo de potenciar la motivación y estimular la comunicación para la participación activa en la conformación de una comunidad de aprendizaje, que permita apoyar la resolución del trabajo práctico a través de la recomendación de bibliografía, la respuesta compartida a consultas y dudas, comentarios para agilizar y facilitar la resolución, la puesta a disposición de organizadores gráficos del conocimiento o preguntas orientadoras.
 - 5) Entrevista estructurada autoadministrada virtual de resolución individual, a través de un cuestionario (ANEXO IV), con el objetivo de relevar datos de su experiencia en la gestión de la producción escrita, y del soporte recibido durante la cursada, utilizando los recursos de la plataforma. (ANEXO IV)

5.2. Aplicación de la propuesta

La implementación de la estrategia didáctica mediada virtualmente responde a la necesidad de introducir a los aspirantes en los principios básicos de la **autorregulación académica**, entendida como “*la acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje*” (García Martín, 2012:206), a partir de medidas de contención de la frustración, estimulación de la participación, reducción de los márgenes de flexibilidad de las consignas. Estas medidas otorgan el apoyo indispensables para que cada aspirante pueda atravesar satisfactoriamente la zona de desarrollo próximo que se extiende entre el estado de sus estrategias escritoras epistémica y de sus competencias digitales actuales y las potenciales, determinadas por las competencias escritoras epistémicas y digitales esperadas para un estudiantes que ingresa al sistema universitario.

A fin de reducir los márgenes de frustración que debe manejar el aspirante y aumentar las certezas, es que se distribuye la resolución en tres entregas paulatinas, correspondientes a los tres momentos del proceso de escritura académica. En cada una de las cuales el grupo recibe una

devolución por parte de los docentes con las correcciones y recomendaciones pertinentes por medio de un foro abierto, al cual tienen acceso todos los integrantes del grupo. Una de las mayores dificultades que expresan los aspirantes está relacionada con la incertidumbre durante la revisión y autocorrección de borradores. En las devoluciones se contempla que

(...) la revisión puede ser realizada por otra persona como un proceso colaborativo de aprendizaje, en el que un par más competente, un docente, o un especialista en calidad de tutor o asesor, pueda contribuir con el desarrollo de la competencia de escritura del escritor y, en consecuencia, con la calidad del texto, como producto final. Se debe aclarar que, en cualquier circunstancia, es el autor quien toma las decisiones sobre las modificaciones del texto, y debe predominar, permanentemente, el respeto hacia él. (Morales y Espinosa, 2003:4)

La actividad comienza con la formulación de objetivos concretos alcanzables a corto plazo y su conversión en acciones realizables a través de la planificación de tareas escritas académicas, como una fase de anticipación o preparación para el proceso de escritura, materializada en la 1° entrega. Tras recibir la consigna y conformar el equipo de trabajo, deben completar la planilla, conciliando de manera muy breve el contenido previsto para cada subtítulo.

La resolución de tareas escritas académicas continúa con la redacción del primer borrador en base a la devolución de la entrega previa en la fase de ejecución, para lo cual deben salir del esquema de contenido y, respetando su estructura y las respuestas previstas, comenzar a redactar fluidamente, citando la información escogida y sus fuentes, teniendo en cuenta las recomendaciones, en un ejercicio de auto observación para la consecución de los objetivos.

A fin de extender el punto de solidificación del texto (Carlino, 2005:31), al cual los escritores noveles arriban inmediatamente tras escribir su primer borrador, el grupo debe realizar una tercera entrega por vía virtual, con las correcciones, ampliaciones y observaciones indicadas en la segunda devolución, brindando una oportunidad para transformar la escritura en una herramienta intelectual con valor epistémico, ya que *"Una condición de base es que los aprendices dispongan de tiempo para el análisis de borradores en espacio compartido"* (Melgar, 2005:94). En esta etapa, el grupo deberá atender especialmente los requerimientos de la presentación formal del texto monográfico, en una fase de autorreflexión, en la cual ya puede ejercer acciones de autoevaluación del proceso de escritura guiada con preguntas, ejemplos y recomendaciones que recibe a través de la tercera devolución. Recién entonces, el grupo está habilitado para editar e imprimir el resultado del proceso de escritura grupal, a fin de realizar la entrega para la evaluación final.

De esta manera, el rol docente se potencia, en un proceso de seguimiento y evaluación paulatino, el cual permite trabajar en concreto las problemáticas conceptuales, procedimentales y actitudinales referidas a la escritura académica.

En la elaboración de la monografía el docente oficia como guía, como experto en la disciplina que ofrece sugerencias e información. A su vez, es una mirada externa y, por tanto, más crítica de los distintos pasos del proceso que lleva a la producción final de la monografía, quien podrá dar claves sobre la relevancia de la distinta información recogida, la pertinencia de la misma en función de objetivos precisos, la organización de los distintos contenidos, la observancia de un lenguaje formal, la coherencia, la inclusión de distintas voces, de otros textos, a través del discurso directo o indirecto, el empleo correcto de las citas textuales o parafraseadas. (González, E et al, 2007:39)

En esta propuesta, el campus no se constituye en un fin en sí mismo ni en un reemplazo de un cuadernillo previamente impreso que contenga los apuntes o la bibliografía recomendada de la asignatura, sino que es una solución que amplifica los recursos disponibles, tanto los del aspirante, quien encuentra respuesta a sus solicitudes de ayuda, tanto los de los docentes, quienes pueden abrir los canales de la comunicación didáctica sincrónica o asincrónica para brindar a tiempo el andamiaje imprescindible, así como los del Seminario Universitario, ya que esta estrategia didáctica mediada virtualmente amplía las oportunidades de alcanzar los objetivos de la materia.

[...] las tecnologías se convierten en herramientas que pueden favorecer la generación de nuevas habilidades y aprendizajes [...]. Es decir, las TIC no como destino, sino más bien como un puente entre distintos conocimientos. Es por ello por lo que la capacidad de "conectar saberes" se identifica como una destreza que ha de ser estimulada y desarrollada en los sujetos, independientemente de su edad, de su actividad o del dispositivo que utilicen. (Cobo-Moravec, 2011:99)

Al establecer estas instancias obligatorias, en las cuales el grupo debe presentar avances concretos de su proceso de resolución, se aumenta la participación de los aspirantes en el entorno virtual de aprendizaje, ya sea haciendo consultas por mensajería del campus o por correo electrónico, ya sea despejando dudas o buscando ayuda de pares en el grupo de la red social, o, al menos, subir cada entrega en concordancia con los presupuestos de la didáctica mediada.

Cuando se ofrece al alumno la posibilidad de interactuar en un entorno virtual, se está pidiendo una reconfiguración de su rol. En las aulas virtuales, se espera que los alumnos pregunten. La no participación es algo que preocupa. Ese sí podría ser un logro importante de estos espacios virtuales: que los docentes visualicen la necesidad e importancia de la participación del alumno en la construcción del conocimiento. El pensar alternativas para que los alumnos participen

implica repensar prácticas docente atendiendo a las particularidades que brindan las TIC en el marco de procesos de virtualización (Cicala y Giura Cuzzani, 2010: 60)

Una de las mayores debilidades que presenta la escritura académica de nivel epistémico del grupo participante de este estudio, está relacionada con la falta de herramientas y estrategias significativas con las que el escritor/aspirante pueda re-elaborar su texto, en función de arribar a un modo de producción por transformación del conocimiento.

A través de la intervención externa o la reconsideración del autor, en el rol de lector, la revisión ofrece la posibilidad de que el texto sea visto como una totalidad, introducir modificaciones que permitirán lograr un mejor producto. Además de la consecución de un mejor producto final, la revisión potencia un amplio rango de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales y fortalece el desarrollo de competencias y el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento. Vista desde el punto de vista constructivista, su propósito fundamental es la toma de conciencia para lograr la formación de un escritor autónomo y competente. (Morales y Espinoza, 2002 citado en Morales 2003:5).

Este tiempo de intercambio de borradores y correcciones mediados virtualmente a través del foro, brindan objetividad y privacidad al proceso de escritura, así como también un tiempo para el análisis del proceso de resolución y el cuidado en la redacción de las recomendaciones. Es poco habitual que los estudiantes dejen disponibles versiones anteriores del texto en construcción, en caso de que hagan borradores y modificaciones profundas de contenido, lo cual impide realizar acciones de Metacognición sobre el texto y el proceso de resolución. Así como también, es poco frecuente que hagan consultas sobre la evolución de los borradores y sobre los criterios de corrección.

La utilización de herramientas electrónicas para la revisión de los textos académicos, el hecho de plantearle en el texto en formato digital las sugerencias sin mostrar explícitamente el error cometido, hace que los estudiantes reflexionen, analicen, se planteen soluciones, quizás distintas a las esperadas por el docente, pero válidas, y por consiguiente, permite desarrollar las competencias de los estudiantes como escritores autónomos y potencia la utilización de los procesos superiores del pensamiento.

Al hacer la revisión del texto y ofrecer sugerencias utilizando las herramientas "cuadros de texto", o "comentarios", no se afectará de ninguna manera el texto original del autor. Éstas estarán "flotando" sobre el texto original y podrán ser eliminadas una vez leídas. También son útiles para indicar interrogante, problema que el revisor desee plantear al escritor o simplemente un recordatorio. (Morales y Espinosa, 2003:18)

5.3. Comunidad a través de la Red Social

Los planteos pedagógicos b-learning permiten fortalecer las relaciones didácticas, ya que los entornos virtuales que acompañan los encuentros presenciales, potencian los conceptos esenciales de la educación 2.0 “*comunicarse, compartir, colaborar y confiar*” (Posadas, 2009 citado por Rovira Collado, 2011: 189)

Desde el primer momento de la cursada, los aspirantes se incorporan a un grupo cerrado de la materia, creado utilizando los servicios de una red social, facebook, con el objetivo de fortalecer la comunicación entre pares y con los docentes. Este medio les permite asumir una actitud más activa y comprometida con su aprendizaje para transitar la “*zona de pasaje*” por la que transitan al cursar el Seminario Universitario.

A través de este medio los aspirantes organizan su tiempo, pueden hacer consultas concretas sobre los contenidos o sobre las consignas a resolver, pueden recibir novedades, avisos, pueden mantenerse en contacto con su grupo de estudio, participar en sondeos de opinión, compartir documentos o elaborar documentos colaborativos. Las redes sociales son una herramienta flexible que utilizan habitualmente, con la que están muy familiarizados y que tienen a disposición en sus dispositivos móviles. Se sienten cómodos, ya que el mismo formato los habilita para utilizar un lenguaje propio, icónico, les da la sensación de pertenencia. En poco tiempo, acceden a la comunidad de aprendizaje del Seminario, y en particular de “Introducción a la Vida Universitaria”.

5.3. Entrevista on-line

Una vez finalizadas las fases de resolución de la actividad de escritura, se solicita el envío, a través de los mismos recursos virtuales, de las respuestas individuales a un cuestionario final, con el objetivo de estimular la autorreflexión sobre el proceso de escritura y relevar datos para la interpretación y análisis del acceso y uso de los recursos virtuales.

Utilizar el conocimiento implica, a su vez, los procesos de toma de decisiones, resolución de problemas, indagación experimental e investigación. La metacognición se refiere al proceso mental que controla y regula cómo piensan las personas. Los alumnos que son metacognitivamente conscientes, son capaces de describir cómo toman decisiones y de ajustar las estrategias que utilizan, cuando estas no resultan exitosas. (Área, M., Guarro, A., 2012:55)

Es frecuente, que la relación del aspirante/escritor con su tareas escritas académicas, termine una vez que la impresión es entregada, lo cual impide que el proceso de aprendizaje se torne significativo. Con el objetivo de ampliar el tiempo de reflexión, se establece la entrega de las respuestas con posterioridad a la evaluación final del tareas escritas académicas y de la

realización del examen de la asignatura, a partir de lo cual es factible relevar las debilidades y dificultades reales.

La relación entre escritura y pensamiento involucra una doble objetivación. Por un lado, poner por escrito ideas permite objetivar el pensamiento aprovechando las potencialidades del lenguaje escrito. Los significados representados mediante la escritura ganan en explicitación y en extensión ya que el lenguaje escrito representa al mundo desde una perspectiva propia: provee definiciones y taxonomías, provee un mundo nominalizado, brinda un lenguaje con significados, organización y empaquetamiento técnicos de la información (Halliday, 1989). *[...] producir pensamientos objetivados en un texto implica poder volver a pensar sobre esas ideas, es decir, convertir a su vez al texto y sus ideas en objeto para el pensamiento.* (Rosales y Vázquez, 2006:50)

Así como lo expresan Rosales y Vázquez, la relación entre la escritura académica y el conocimiento (ver Encuadre teórico conceptual de referencia, capítulo 3) no puede ser soslayada de la planificación de la formación universitaria. La propuesta didáctica planteada en este capítulo, incorpora la elaboración de estrategias escritoras de nivel epistémico, para el desarrollo de una herramienta cognitiva a través de la cual, el estudiante puede elaborar adecuadamente los contenidos curriculares a través de un proceso recursivo, reflexivo y colaborativo.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Como fuera planteado en el diseño de investigación, los datos relevados a través de las observaciones participativas, las encuestas por cuestionarios autoadministrados, el análisis documental y las entrevistas on-line se gestionan procurando la *“búsqueda del entendimiento de una realidad mediante un proceso interpretativo”* (Hernández Arellano, 2011:71). Esto se realiza desde la perspectiva cualitativa, con el objetivo de describir las situaciones planteadas en las preguntas al objeto de estudio, siendo que *“Este proceso (análisis de los datos) exige una inmersión total en el material protocolar a ser estudiado, desnudar las ideas, construir, deconstruir y volver a integrar nuevamente. (...)”* (Balseguí – Fughet Smith, 2006:219)

6.1. Obtención de datos

La presente investigación corresponde al enfoque cualitativo con implementación de la modalidad investigación-acción para el análisis y propuesta de una solución a la problemática enunciada. En este marco, el investigador se encuentra involucrado con la situación social en cuestión, y en el caso particular de la investigación-acción educativa, es el mismo docente quien indaga de manera fundamentada y sistemática sobre su propia práctica, tal es el caso de la autora de este trabajo quien lo hace en calidad de docente del Seminario Universitario, designada ayudante de la materia Introducción a la Vida Universitaria.

Como se explicita en el capítulo 4, para la obtención de datos se recurrió a diversos instrumentos, para la descripción del objeto de estudio estrategia didáctica mediada virtualmente desde distintas perspectivas: encuestas autoadministradas, observación directa y registro, diario de investigación escrito y grabado, análisis documental, entrevistas, todos ellos implementados durante el mes de febrero de 2013, de acuerdo con el cronograma del anteproyecto de investigación.

Uno de los aportes más relevante fue la entrevista estructurada autoadministrada on-line, respondida individualmente por escrito, aplicada a todos los alumnos que entregaron el trabajo práctico final. De esta población, se tomaron 99 entrevistas para ser analizadas que corresponden a los alumnos que aprobaron las tres materias del Seminario Universitario. Esta significatividad se debe a que permite aplicar la teoría fundamentada en los datos para la interpretación de las respuestas a través de la elaboración de categorías de análisis.

Con el objetivo de cumplimentar las condiciones de confiabilidad y sistematicidad del archivo de la documentación primaria, tal cual lo estipula la metodología empleada en esta investigación, se confeccionó en soporte papel un archivo de los borradores del proceso de

planificación, recolección y análisis de los datos en concordancia con el diario de investigación con entradas semanales. También se configuró un archivo digital que contiene:

- Documentos primarios enviados por los aspirantes a través del curso de Introducción a la Vida Universitaria del campus del Seminario Universitario:
 - Diagnóstico: trabajo Práctico de reconstrucción de contenidos de Introducción a la materia
 - Elaboración de trabajo práctico final: monografía con tres entregas on-line y devolución con las correspondientes correcciones, observaciones y recomendaciones.
 - Entrevistas individuales on-line
 - Imágenes capturadas de la pantalla del curso de Introducción a la Vida Universitaria del campus
 - Imágenes capturadas de la pantalla del grupo de red social
- Observación participativa: Como docente de la materia, en registro de audio
- Diario de investigación:
 - Memos escritos de las reuniones de seguimiento del proceso de investigación durante la tutoría de la tesina.
 - Memos de registro de autoevaluación del proceso de investigación de la autora del proyecto (archivos de audio)

6.2. Sistematización de datos

La metodología cualitativa propone un proceso inductivo, desde lo particular a lo general, desde el dato a la teoría a través de acciones cognitivas como conceptualizar, categorizar, organizar y estructurar, con el objetivo de sintetizar la información de manera adecuada y metódica, respetando los datos recabados en su contexto de emisión, lo que permitirá hacer una interpretación más certera y evitar interpretaciones subjetivas. En un proceso que busca

[...] facilitar el proceso de interpretación, para aproximarse a los significados de las cosas, a partir de los ejemplos individuales, luego la suma de todos los ejemplos hasta llegar al conjunto o clase. Es decir, el investigador secuenciar la acción, categoriza las propiedades y luego hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva. [...] el proceso de análisis es subjetivo, [...] cada investigador, a través de la experiencia y reflexión, encuentre formas de análisis que le sean de utilidad. (Bolseguí – Fughet Smith, 2006:219)

El mayor desafío de un investigador cualitativo es poder gestionar la información objetivamente, sin perder de vista la totalidad de los significados, sin descartar apresuradamente datos que podrían ser claves más tarde, sin perder la organización. Para ello, se llevó adelante un proceso de categorización de los datos, manteniendo la fidelidad de cada respuesta vertida por los estudiantes, teniendo en cuenta que

La categorización o clasificación implica una revisión del material primario o protocolar (textos escritos, grabaciones), para revivir, reflexionar y comprender las situaciones vividas. En cada revisión se captan nuevos aspectos o realidades. Para ello recomiendan que en el proceso de revisión se hagan anotaciones marginales, se subrayen expresiones significativas y con mayor poder descriptivo, se elaboren esquemas de interpretación, y en fin, se diseñen y rediseñen conceptos de manera constante. Es necesario una inmersión mental en el material para poder lograr una buena categorización. (Martínez, 1991 citado en Bolseguí – Fughet Smith, 2006:218)

Esta tarea de elaboración referida a la inmersión mental en el material se denomina "Proceso de triangulación" entendida como "la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación." (Cisterna, 2005: 68) a través de los siguientes pasos:

- seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo
- triangular la información por cada instrumento
- triangular la información entre todos los elementos surgidos de los distintos instrumentos de recolección de datos
- triangular la información con el marco teórico de referencia (Cisterna, 2005: 68)

Para realizar este trabajo, se llevó adelante un procedimiento secuenciado en cuatro etapas complementarias y recursivas, planificadas en función de clasificar los datos en categorías representativas que respondieran las preguntas de investigación y que permitieran interpretar los datos aportados por todos los instrumentos utilizados. Estas etapas fueron documentadas en los archivos de soporte tradicional y digital:

La primera etapa de organización de la información, se hizo en base a cada sujeto entrevistado, con el objetivo de reunir todos los datos que a él correspondieran y disponerlos de manera que pudieran observarse y evaluarse en complejidad. Para ello se confeccionó una planilla integral (Ver Anexo VI): respuestas a ítems de encuestas, dificultades de escritura detectadas, modo de producir el conocimiento, respuestas textuales de la entrevista individual.

La segunda etapa de sistematización de los datos se limitó a los provenientes de la entrevista individual on-line, agrupando todas las respuestas de cada una de las preguntas, lo cual permitió establecer parámetros para el cotejo de similitudes y diferencias entre ellas y la determinación de una clasificación provisoria.

La tercera etapa de gestión de los datos provenientes de las entrevistas consistió en otorgar nombres provisorios a la clasificación obtenida en la segunda etapa. Estos nombres, en un primer momento, surgieron de las propias palabras de los entrevistados, para luego elaborar las categorías y sus valores con rigurosidad y sistematicidad, en correlación con el marco teórico. En cada una de estas categorías se establecieron, de manera provisoria, valores representativos de las similitudes y diferencias reconocidas en las respuestas y jerarquizados desde el menor grado de desarrollo de la competencia representada hasta el grado óptimo, con la correspondiente descripción de los observables. A fin de potenciar el poder descriptivo de estas categorías y de las relaciones que se establecen entre ellas en función del análisis del objeto de estudio, se contabilizaron las coincidencias en cada uno de los valores y se transformaron en el porcentaje de entrevistados, representación del volumen de sujetos de la población estudiada.

Una vez clasificados los datos en las categorías mencionadas, en una cuarta etapa de organización de la información, se establecieron ocho ejes transversales de análisis e interpretación que permitieron volver a clasificar los datos correspondientes a cada valor de cada categoría. Éstos emergieron de los mismos datos, a modo de categorías de análisis integral, que permitieron darle coherencia y cohesión a proceso en función de las preguntas de investigación hechas al objeto de estudio y a las expectativas de la Institución Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Concepción del Uruguay con respecto a sus ingresantes y que se corresponden con lo que sostienen Cukierman y Virgili cuando expresan:

"Nuestros alumnos actuales necesitan adquirir las habilidades necesarias para la toma de decisiones, para trabajar en grupos, para interactuar con personas de diferentes culturas y también para manejarse con grandes cantidades de información disponible, poder discernir entre aquella útil en función de un determinado objetivo y aquella que no lo es, poder procesar dicha información para transformarla en conocimiento y, finalmente, poner ese conocimiento al servicio de su propio desarrollo personal y profesional" (Cukierman y Virgili,2010:16)

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre los factores determinantes del aprendizaje relacionados con la afectividad.

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre hábitos, acciones, resultados de la asistencia, corrección, andamiaje.

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre la autonomía para la resolución de tareas escritas académicas y la implementación de estrategias de escritura epistémica.

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre la comunicación para la resolución de tareas escritas académicas.

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre la gestión de la información.

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre la resolución de la recursividad en el proceso de escritura epistémica.

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre la organización del tiempo.

Articulación de elementos de la estrategia didáctica mediada virtualmente por medio de la virtualidad.

6.3. Categorías de análisis de los datos extraídos de las entrevistas

La aplicación del método de comparación constante permitió encontrar patrones en las expresiones de los entrevistados, para conformar las siguientes categorías de análisis emergentes. A continuación se explicitan los elementos correspondientes a cada una, con sus correspondientes valores y observables, descriptos según tópicos transversales a los valores.

6.3.1. Estado de las Estrategias Escritoras

Objeto de estudio: Estrategia didáctica mediada virtualmente para potenciar el andamiaje del proceso de escritura de nivel epistémico en aspirantes al Seminario Universitario, modalidad intensiva, de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Universidad Tecnológica Nacional, ingreso 2013

Pregunta al objeto de estudio

1. ¿Cuál es el estado de las estrategias escritoras de los aspirantes al sistema universitario en relación a la producción de conocimiento?

CATEGORÍA 1.1.	Identificación de procesos y acciones para la ejecución de Tareas Escritas Académicas <i>Enumera las acciones que normalmente llevas a cabo para ejecutar un trabajo práctico individual o grupal, tipo informe bibliográfico. Preg 1</i>			%
	VALORES	OBSERVABLES		
	Planificación	Ejecución	Metacognición	
1 "Copie y pegue" de información. Proceso acumulativo.	No planifica	Uso literal de la información encontrada, usando destrezas sencillas	Calificación	6,1%
2 Proceso lineal, controlado de recolección, compaginación y edición	idem	Ídem	Revisa y corrige cuestiones normativas antes de entregar.	27,3%
3 Decir el conocimiento usando fragmentos de información	Piensa informalmente qué va a decir	Utiliza la información parafraseando	Se detiene para revisar, aunque no genera cambios de fondo. Limita sus correcciones a agregar o quitar datos.	22,2%
4 Resolución de situación de escritura por consignas (con previa recopilación de información)	Planifica de manera fragmentada según las consignas que deba resolver	Utiliza destrezas compuestas para buscar la información que corresponde a cada consigna.	Revisa y corrige cada consigna por separado. Reconstruye parcialmente las respuestas.	33,3%
5 Resolución de situación de escritura con autonomía	Planifica integralmente el trabajo práctico teniendo presente las consignas indicadas.	Aprovecha la información encontrada utilizando destrezas compuestas.	Lleva adelante un proceso de revisión parcial y global y corrección de contenido y forma. Reconstruye.	10,1%
6 Producción escrita por transformación del conocimiento	Planifica gradualmente en función de los conocimientos que desea transmitir. Considera la situación retórica.	Utiliza destrezas integrada / complejas de gestión de la información. Lleva adelante la reelaboración de borradores instrumentales. Extiende el punto de solidificación del texto.	Monitorea la producción de conocimiento a través de estrategias metacognitivas que implementa como medio para la revisión y la corrección. Reconstruye. Reelabora.	0,0%
Respuesta imprecisa / ambigua				1,0%
No contesta				0,0%
	Apartado	N° de página	Título	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.2.	24	Didáctica de la escritura	
Correspondencia con Discusión (Capítulo 7)	7.1.2.	82	Uso habitual de la escritura	
	7.1.3.	84	Proceso de escritura	
Representación gráfica	Anexo VII, 1.1.	185		

Cada una de estas tablas, contiene, en la parte inferior, las referencias para interpretar cualitativamente la cantidad de casos representados (%). La lectura interactiva de estos observables, enmarcados en la totalidad del informe de investigación, permite comprender el fenómeno descrito, su análisis y discusión, que dan respuesta al problema de investigación.

CATEGORÍA 1.2	Autoevaluación de Tareas Escritas Académicas anteriores a ingresar a cursar el Seminario Universitario			
	Conociendo las condiciones que debe tener la escritura en ámbitos académicos, ¿cómo evaluás tus trabajos prácticos anteriores? Preg 2			
VALORES	OBSERVABLES			%
	Adecuación	Coherencia	Cohesión	
1 Escasa reflexión	No la cuestiona	No la cuestiona	No la cuestiona	3,9%
2 Heteroevaluación sin criterios con relación a la escritura académica	Según aprobado o no aprobado.	Se remite a las correcciones hechas por los profesores.	Ve a trabajo práctico entregado como la acumulación de información no procesada.	31,4%
3 Heteroevaluación: cumplimiento de consignas	Considera la adecuación según la calificación y el esfuerzo hecho.	Pondera las respuestas a las consignas individualmente.	Evalúa fragmentariamente. No considera al trabajo práctico como una totalidad, sino como la suma de respuestas	17,6
4 Autoevaluación global	Hace una apreciación personal del trabajo práctico.	Toma como parámetros las consignas considerando sus relaciones conceptuales.	Cuida la relación vertical entre las respuestas.	10,8%
5 Autoevaluación con detalles	Define criterios de escritura académica para evaluar retrospectivamente sus trabajo práctico.	Reconoce la coherencia entre las consignas indicadas y entre éstas y las respuestas.	Considera el trabajo práctico como la representación guiada de sus aprendizajes.	31,4%
6 Conciencia del aprendizaje autónomo	Aplica estrategias metacognitivas de escritura académica para evaluar y reelaborar el trabajo práctico.	Reconoce e interrelaciona la coherencia al interior de las consignas, con relación a sus respuestas y en el contexto total de los contenidos disciplinares.	Produce las respuestas por la transformación del conocimiento, considerando al trabajo práctico como una unidad de sentido a través de la cual discutir sus aprendizajes.	2,0%
Respuesta imprecisa/ambigua				2,9%
No contesta				0,0%
	Apartado	N° de página	Título	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.1.	23	Competencias escritoras académicas	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.1.3	86	Proceso de escritura	
Representación gráfica	Anexo VII, 1.2.	185		

CATEGORÍA 1.3.	Identificación de fortalezas propias para la escritura <i>¿Cuáles son las fortalezas en tus habilidades de escritura? ¿Por qué? Preg 3</i>			
VALORES	OBSERVABLES			%
	Adecuación	Recursividad	Corrección	
1 Escasa conciencia: no reconoce, vaguedad	No cuestiona	No cuestiona	No cuestiona	8,1%
2 Considera como hábitos de escritura académica los propios de la oralidad: proceso lineal, poco reflexivo	Considera la fluidez de la oralidad como un valor de la escritura.	No considera necesario planificar o reelaborar el texto escrito.	La corrección se limita a la ortografía.	28,3%
3 Valoración de la escritura como reproducción de información	Considera que la escritura académica se limita a citar fragmentos encontrados.	Considera al texto como un rompecabezas que compaginar.	Ídem	34,3%
4 Valoración de actitudes de “decir el conocimiento”	Considera un valor en la escritura académica la facilidad para “hablar” por escrito sobre un tema sobre el que ha estudiado.	Tiene dificultades para reelaborar ya que no ha planificado. Por ello considera un valor importante la velocidad en las respuestas.	Corrige ortografía y sintaxis.	13,1%
5 Reconocimiento de hábitos referidos a la escritura textualizante: adecuación, coherencia, corrección	Reconoce a la escritura como un medio de textualización con características disciplinares propias. Cuida el lenguaje y la estructura de las frases.	Reconoce que debe destinar tiempo para planificar. Se detiene para releer y revisar el contenido de lo que ha escrito.	Revisa y corrige el contenido, las fuentes y la coherencia. Revisa y corrige ortografía y sintaxis.	11,1%
6 Conciencia de escritura textualizante para “transformar el conocimiento”	Valora y utiliza habitualmente la escritura como una herramienta cognitiva para la reflexión conceptual y la metacognición.	Lleva adelante el proceso de escritura por la confección y revisión paulatina de borradores instrumentales. Valora la gestión del tiempo.	Pondera la evolución del texto a través del monitoreo continuo. Aprecia el efecto de las estrategias metacognitivas sobre la calidad final del conocimiento publicado.	0,0%
Respuesta imprecisa / ambigua				2,0%
No contesta				3,0%
	Apartado	Nº de página	Título	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.1.	23	Competencias escritoras académicas	
	3.2.	24	Didáctica de la escritura	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.1.3.	88	Proceso de escritura	
	7.1.4.	94	Escritura epistémica	
	7.1.6.	99	Modos de producción	
Representación gráfica	Anexo VII, 1.3.	186		

CATEGORÍA 1.4.	Identificación de dificultades propias para la escritura ¿Cuáles son tus dificultades? ¿Por qué? Preg 3			
	VALORES	OBSERVABLES		
	Adecuación	Recursividad	Corrección	
1 Escasa conciencia: no reconoce, vaguedad	No cuestiona	No cuestiona	No cuestiona	3,0%
2 Desconocimiento de diferencias entre escritura y oralidad. Actitudes frente a la escritura.	Describe dificultades que se le presentan durante la escritura por utilizar hábitos de producción verbal propios de la oralidad o por demostrar desinterés.	Se molesta cuando las consignas lo obligan a planificar o prever el contenido del texto.	Demuestra molestia durante la corrección del texto propio. Carece de conocimientos e instrumentos para hacerlo de manera autónoma.	16,0%
3 Desconocimiento de estrategias de escritura. Procesos de escritura.	Advierte dificultades en la organización de las ideas y de la información.	Registra dificultades para la confección de pre-textos para la planificación. Le cuesta ver la totalidad del texto a futuro.	Ídem, aunque reconoce que es necesario revisar.	43,0%
4 Desconocimiento o errores de normativa. Escritor sin código.	Reconoce que la escritura académica utiliza recursos que desconoce y que debe adquirir en breve.	Puede resolver el uso de borradores.	Es consciente de sus dificultades normativas, por lo que limita la revisión a la ortografía.	18,0%
5 Búsqueda, uso, gestión e interpretación de información	Registra que la información que debe utilizar para la resolución de trabajo práctico es diferente. Reconoce que utiliza destrezas poco adecuadas.	Construye los borradores en función de la información recolectada. Demuestra conciencia e inseguridad frente a las fuentes que cita. Pide ayuda al respecto.	Evalúa su uso del lenguaje en el contexto de la producción escrita académica. Registra dificultades y demuestra esfuerzo por superarlas. No tiene dificultades para la revisión y corrección de la normativa.	15,0%
6 Reconocimiento de dificultades según criterios de escritura epistémica.	Admite la utilización competente de la escritura como una herramienta cognitiva y motivacional que facilita su desempeño académico. Analiza su complejidad.	Reconoce la complejidad del proceso de planificación, elaboración de conceptos y reconstrucción. Destina tiempo y esfuerzo tomando como referencia la situación retórica.	Adopta la producción de textos como una estrategia de estudio eficiente. Advierte dificultades en su corrección por las características conceptuales y textuales de la disciplina.	0,0%
Respuesta imprecisa / ambigua				4,0%
No contesta				1,0%
	Apartado	N° de página	Título	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.1.	23	Competencias escritoras académicas	
	3.2.	24	Didáctica de la escritura	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.1.3.	88	Proceso de escritura	
	7.1.4.	94	Escritura epistémica	
	7.1.5.	95	Intervención docente	
	7.1.6.	99	Modos de producción	
Representación gráfica	Anexo VII, 1.3.	186		

6.3.2. Estrategia Didáctica mediada Virtualmente

Pregunta al objeto de estudio

2. ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategia didáctica mediada virtualmente en el andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico en los aspirantes en cuanto a:

- a. Comunicación para la resolución de tareas escritas académicas
- b. Interacción para la elaboración de conocimiento
- c. Metacognición?

a. Comunicación para la resolución de Tareas Escritas Académicas

CATEGORÍA 2.a.1.	Medio de interacción intragrupo para la ejecución de tareas escritas académicas <i>¿De qué manera se organizó tu equipo para planificar el Trabajo Práctico final? ¿Se reunieron para debatir? ¿Utilizaron alguna herramienta de escritura colaborativa? Preg 5</i>			
	VALORES	OBSERVABLES		
	Interactividad	Accesibilidad	Virtualidad	
Reuniones presenciales de equipo	Los encuentros presenciales para la resolución del trabajo en grupo generan una mayor sensación de seguridad y contención afectiva.	Reconocen dificultades para destinar el tiempo necesario	Demuestran desconfianza e incomodidad al interactuar en un entorno colaborativo	59,7%
Recursos digitales combinados	Disponibilidad de recursos interrelacionados para la participación multidireccional.	Adaptación de recursos digitales de uso personal a la interacción grupal.	Adaptación de acciones y relaciones grupales	6,7%
Redes sociales	Formación de comunidad de aprendizaje	Masividad del uso de redes sociales de los aspirantes.	Flexibilidad de tiempo y espacio para la comunicación multidireccional.	14,3%
Skipe	Utilización de recursos digitales complejos para estimular la comunicación a través de envío de archivos o mensajes por voz o video llamada o compartir pantallas.	Disponibilidad de recursos gratuitos y de equipos personales adaptados por software libre.	Múltiples recursos que estimulan la participación democrática	0,8%
Dropbox	Recurso colaborativo que permite almacenar y compartir archivos.	Software libre con el cual los documentos pueden estar a disposición de todos los integrantes del grupo, e inclusive, compartirlos con profesores.	Las destrezas integradas de gestión incluyen la utilización de recursos virtuales.	2,5%
Google Drive	Recurso virtual de escritura colaborativa	Software que permite la escritura de tareas escritas académicas de manera virtual en tiempo real.	Reducción de la distancia y flexibilización del tiempo.	5,9%
No menciona el medio de comunicación				10,1%
	Apartado	Nº de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.3.	26	Elaboración de conocimientos	
	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC.	
Descripción de la Propuesta	5.3.	49	Grupo red social	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.1.	102	Comunicación para la resolución	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.a.1.	187		

CATEGORÍA 2.a.2.	Medios de comunicación para la recepción de asistencia para la resolución de tareas escritas académicas			
	¿Considerás útil y suficiente la ayuda a través de: Devoluciones en el foro, grupo de red social, envío de archivos adjuntos por plataforma o correo electrónico? ¿Preferís la aclaración de dudas en clase presencial? Preg 13			
VALORES	OBSERVABLES			%
	Interactividad	Accesibilidad	Virtualidad	
Foro	Recurso de la plataforma Moodle que permite el intercambio de archivos para la continuar con el proceso de escritura.	De manera asincrónica todos los integrantes del equipo y los docentes pueden acceder a las diferentes versiones del trabajo práctico final, así como a las correcciones, dudas y recomendaciones.	Flexibilización del tiempo y espacio de consultas.	30,2%
Recursos virtuales sin identificación del soporte	Los aspirantes mencionan los beneficios de participar e interactuar con múltiples actores del proceso de aprendizaje.	Los distintos recursos de entorno virtual de aprendizaje pone a disposición del aspirante los contenidos, la información y los resultados parciales y finales del aprendizaje.	Disponibilidad sincrónica y asincrónica de la asistencia de docentes y de compañeros.	26,6%
Facebook	La participación en el grupo de red social permite el intercambio de información, de documentos e inclusive el sondeo de opinión sobre temas específicos.	La interfaz de las redes sociales permite la participación también desde dispositivos móviles.	Reconocen el beneficio de recibir la asistencia y poder participar del trabajo en equipo sin limitación de tiempo o distancia.	14,4%
Presencial	Admiten sentirse más cómodos con la asistencia de los docentes de manera personal.	La modalidad intensiva limita los encuentros presenciales entre los aspirantes y los docentes.	La implementación de centro de recursos organizados apoya con la modalidad blended-learning la resolución de tarea escrita académica	14,4%
E-mail	La comunicación privada permite asistir individualmente y responder consultas.	Todos los aspirantes deben contar con una dirección de correo electrónico para inscribirse en el campus, la misma que sirve para comunicarse individualmente.	Las posibilidades de consulta se amplían. Las características discursivas del e-mail permiten explicitar con claridad dudas y respuestas.	4,3%
No contesta				10,1%
	Apartado	Nº de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.3.	26	Elaboración de conocimientos	
	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC.	
Descripción de la Propuesta	5.2.	45	Aplicación de la propuesta	
	5.3.	49	Grupo red social	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.1.	106	Comunicación para la resolución	
Imágenes de CRO	Anexo II	170	Centro de recursos organizados	
Imágenes grupo de red social	Anexo III	171	Comunicación didáctica mediada	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.a.2.	187		

CATEGORÍA 2.a.3.	Identificación de funciones de andamiaje de estrategia didáctica mediada virtualmente			
	¿Te parece que la propuesta didáctica aplicada en el campus para la resolución del trabajo práctico final fue adecuada? ¿Por qué? Preg 20			
VALORES	OBSERVABLES			
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	
1 Participación	Acciones que aumentan la significatividad del contenido del curso.	Procedimientos utilizados para comprometer en la realización de la tarea	Acciones que aumentan la motivación de los aspirantes.	16,2%
2 Reducción de grados de libertad para la resolución	Acciones que enfocan la atención en la comprensión de los conceptos disciplinares claves.	Acciones que permiten gestionar con mayor eficiencia la participación en el curso y la resolución de tareas escritas académicas por orientar con mayor precisión.	Reducir los márgenes de frustración de los aspirantes al resolver situaciones novedosas de manera controlada, fijando objetivos intermedios y proponiendo fases de ejecución realizables.	19,0%
3 Mantenimiento de la orientación / motivación	Aumentar la significatividad de la elaboración de los conceptos disciplinares, destacando los logros.	Acciones que permiten conservar el interés del alumno.	Fortalecer la motivación en la persecución del objetivo en la resolución y en el aprendizaje.	11,4%
4 Señalización de los adelantos decisivos de la realización	Facilitar la elaboración de los conceptos acompañando el proceso de aprendizaje paso a paso.	Acciones para resaltar sistemáticamente los avances paulatinos acertados en la resolución.	Contener la ansiedad ante la necesidad de elaborar contenidos complejos simultáneos.	8,6%
5 Control de frustración	Contribuir a manejar la frustración que implica la gestión e interpretación de contenidos disciplinares complejos.	Acciones dirigidas a lograr que la búsqueda de la solución no sea fastidiosa	Colaborar en la contención afectiva de los aspirantes para resolver el tránsito por la "zona de pasaje"	33,3%
6 Demostración	Demostrar resultados de la elaboración e interpretación de conceptos.	Proponer procedimientos de resolución alternativos y adecuados a las consignas.	Formular soluciones posibles que el alumno puede tomar por su cuenta para realizar el objetivo.	6,7%
No contesta				4,8%
	Apartado	Nº de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.2.	24	Didáctica de la escritura	
	3.3.	26	Elaboración de conocimientos	
	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC.	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.1.5.	95	Comunicación para la resolución	
	7.2.1.	108		
Imágenes grupo red social	Anexo III	171	Comunicación didáctica	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.a.3.	188		

b. Interacción a través de recursos virtuales para la elaboración del Conocimiento

CATEGORÍA 2.b.1.	Identificación de características del trabajo en equipo <i>¿De qué manera se organizó tu equipo para planificar el trabajo práctico final? ¿Dividieron el trabajo en partes para que cada uno construyera una? Describí la dinámica que utilizaron como equipo. Preg 5</i>			
	OBSERVABLES			
VALORES	Comunicación	Interacción	Colaboración	
1 Trabajo individual	Dificultades para establecer lazos con nuevos compañeros.	Escasa y muy poco significativa. No hay enriquecimiento del proceso de resolución.	Vista como un obstáculo para resolución. No demuestra voluntad o flexibilidad en la gestión del tiempo.	3,0%
2 Grupo de pseudo-aprendizaje	Ídem	Prevalen los conflictos personales.	El grupo carece de estrategias de articulación de esfuerzos.	3,0%
3 Grupo de aprendizaje tradicional	Comunicación ineficiente.	La fragmentación de las acciones para la resolución de tareas escritas académicas limita la potencialidad de la interacción para el aprendizaje significate.	Esfuerzos individuales, superpuestos. No enriquece.	43,4%
4 Dinámica de grupo de aprendizaje tradicional aunque genera una imagen de equipo cooperativo	Comunicación fluida, fortalecida por el uso de recursos digitales.	Ídem	ídem	21,2%
5 Grupo de aprendizaje cooperativo	Comunicación competente, eficiente	Las acciones se distribuyen según posibilidades y se complementan	Las acciones del grupo se articulan para operar conjuntamente sobre las consignas.	29,3%
6 Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento.	Se forman comunidades de aprendizaje que fortalece las acciones individuales.	Las acciones superan el esfuerzo individual, se establecen redes con docentes, en el grupo y con el entorno de aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos.	Las acciones se coordinan en función de los objetivos que el grupo ha dispuesto alcanzar, ya sea por sus acciones o por sus redes.	0,0%
No contesta				0,0%
	Apartado	Nº de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.3.	26	Elaboración de conocimientos	
	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC.	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.2.1.	113	Trabajo en equipo	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.b.1.	188		

CATEGORÍA 2.b.2.	Uso del campus para la ejecución del trabajo práctico final ¿Recurrieron a los elementos del curso del campus, o a los apuntes o notas de clase? ¿Consultaron las presentaciones usadas en clase? Preg 6			
	VALORES	OBSERVABLES		
Participación		Interacción	Colaboración	
1 Escasa utilización	No cuestiona	No cuestiona	No cuestiona	9,1%
2 Utilizado para consultar las consignas	No establece lazos significativos con los recursos digitales.	Las acciones que lleva a cabo en el campus se limitan a ser un espectador del proceso de aprendizaje.	No logra compartir significativamente su proceso de aprendizaje.	44,4%
3 Utilizado para recuperar la información y las consignas	Se siente parte de la comunidad de aprendizaje desde un rol distante.	Se relaciona con la propuesta a través de la información que recibe o que proporciona.	Las acciones que lleva a cabo de manera compartida están orientadas a la resolución de las consignas.	37,4%
4 Utilizado para hacer consultas, recuperar la información y las consignas	Reconoce en el campus un espacio activo a través del cual puede solicitar asistencia para resolver situaciones de aprendizaje.	Encuentra maneras y recursos con los cuales puede participar en múltiples direcciones: con el/los grupo/s, con el/los docente/s, con los recursos digitales, con los entorno virtual de aprendizaje.	Asume una actitud de mayor participación para la elaboración del aprendizaje.	6,1%
No contesta				3,0%
Existe un valor de mayor pertinencia en la utilización de centro de recursos organizados, que representa el trabajo colaborativo en entorno virtual de aprendizaje, a través del cual no sólo se hacen consultas, se recupera información y consignas de forma pasiva, sino que también se participa proactivamente a través de los recursos digitales de la plataforma.				
	Apartado	Nº de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.4.	34	Didáctica universitaria. TIC	
Descripción de la propuesta	5.1.	42	Estrategia didáctica	
	5.2.	45	Aplicación de la propuesta	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.2.2.	116	Accesibilidad y participación	
Imágenes CRO	Anexo II	170	Centro de recursos organizados	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.b.2.	189		

CATEGORÍA 2.b.3.	Accesibilidad de los recursos de Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente ¿Te resultaron accesibles los recursos del tema 11 (Foros de las devoluciones de cada entrega) para cumplimentar los distintos pasos o etapas? ¿Qué cambios propondrías? preg 8			
	VALORES	OBSERVABLES		
	Participación	Interacción	Colaboración	
1 Escasa utilización de los recursos digitales	No logra apropiarse significativamente de los recursos colaborativos para contribuir al proceso de aprendizaje.	La interacción virtual es acotada.	La elaboración de los conocimientos no es influida por los recursos virtuales.	5,1%
2 Interferencia	Considera la propuesta on-line como un obstáculo para la resolución de tareas escritas académicas.	Siente gran incomodidad al tener que establecer relaciones a través de recursos virtuales.	Siente frustración al tener que incorporar a su proceso de aprendizaje recursos colaborativos.	0,0%
3 Accesible	Siente satisfacción al ser parte de un proceso de aprendizaje con soporte b-learning.	Encuentra canales eficaces para la interacción con pares, con docentes, con los contenidos y con el entorno on-line y los complementa con sus encuentros personales.	Complementa los encuentros personales con docentes y pares con los recursos on-line.	45,5%
4 Muy accesible y de mucha ayuda	Convierte el entorno virtual en un espacio de participación real y concreta que aporta al proceso de aprendizaje. Siente seguridad.	Actúa con eficacia utilizando los distintos recursos colaborativos con significatividad en múltiples direcciones.	Establece redes para la elaboración de conocimiento con eficiencia y fluidez.	42,2%
No contesta				6,1%
	Apartado	Nº de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC	
Descripción de la propuesta	5.1.	42	Estrategia didáctica	
	5.2.	45	Aplicación de la propuesta	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.2.2.	118	Accesibilidad y participación	
Imágenes CRO	Anexo II	170	Centro de recursos organizados	
Imágenes del foro	Anexo IV	173	Devoluciones de las tres entregas	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.b.3.	189		

CATEGORÍA 2.b.4.	Experiencia previa en el uso de guía de escritura <i>¿Habías utilizado guías de escritura de este tipo anteriormente? preg 12</i>			
	OBSERVABLES			
VALORES	Experiencia previa	Virtualidad	Andamiaje	
1Nunca	No reconoce en las actividades escolares previas, propuestas didácticas similares.	No registra haber participado en la resolución de actividades escritas mediadas virtualmente.	No reconoce acciones de acompañamiento similares a la estrategia didáctica mediada virtualmente para la resolución de tareas escritas académicas	75,8%
2Algunas veces	Registran propuestas de trabajo con guías de escritura.	Registra haber utilizado recursos de internet para enviar borradores o hacer consultas.	Ya ha experimentado la recepción de asistencia paso a paso para la resolución de tareas escritas académicas y la revisión paulatina de borradores.	22,2%
No contesta				2,0%
	Apartado	Nº de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.2.	24	Didáctica de la escritura.	
	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC	
Descripción de la propuesta	5.1.	41	Estrategia didáctica	
	5.2.	44	Aplicación de la propuesta	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.2.3.	117	Guías de escritura mediada virtualmente	
Esquema de contenido	Anexo III	172		
Imágenes de foro	Anexo IV	173	Devoluciones de las tres entregas	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.b.4.	189		

CATEGORÍA 2.b.5.	Influencia de estrategia didáctica mediada virtualmente en la resolución de tareas escritas académicas			
	¿Habías utilizado guías de escritura de este tipo anteriormente? ¿Te resultó útil? preg 12			
VALORES	OBSERVABLES			
	Experiencia previa	Virtualidad	Andamiaje	
1 No fue utilizada	No reconoce la guía de escritura como un apoyo concreto.	No reconoce la participación on-line dentro de las actividades del curso.	No reconoce la asistencia de docentes o pares para la resolución de tareas escritas académicas.	1,0%
2 No especifica la utilidad	Siente satisfacción con la experiencia, sin embargo no logra especificar de qué manera.	Demuestra agrado con los recursos de la plataforma en general, sin alcanzar a identificar los diferentes beneficios.	Reconoce el beneficio global de la asistencia paulatina recibida para la resolución de tareas escritas académicas.	44,4%
3 Utilidad para la presentación final	Demuestra comodidad con la estrategia didáctica mediada virtualmente, haciendo notar que no han tenido experiencias similares.	Perciben la flexibilidad de la plataforma como un beneficio.	Perciben las correcciones paulatinas como facilitadores de la entrega final.	1,0%
4 Utilidad para la búsqueda de información	La información disponible en la plataforma disminuye la incertidumbre con la que deben enfrentarse a la novedad.	La articulación de los distintos componentes de estrategia didáctica mediada virtualmente enfoca la atención en fuentes acotadas, lo cual da mayor margen de seguridad para la resolución.	El diálogo entre pares y con los docentes orienta la búsqueda de información hacia fuentes de mayor relevancia académica.	2,0%
5 Utilidad para la redacción	Los distintos componentes de la estrategia didáctica mediada virtualmente contribuyen a la redacción total y provechosa de trabajo práctico, facilitada por la revisión paulatina de las tres entregas previas y las recomendaciones personalizadas.	El intercambio sincrónico y asincrónico de borradores y de consultas abiertas provee de elementos que enriquecen la experiencia de escritura académica.	Las devoluciones a través del foro de las distintas etapas de escritura generan una dinámica de producción escrita que resulta más eficiente a corto y mediano plazo.	9,1%
6 Utilidad para la organización general de tareas escritas académicas	La organización de los grupos de trabajo se beneficia al disminuir los márgenes de incertidumbre a través de la utilización de los recursos de estrategia didáctica mediada virtualmente.	El entorno virtual de aprendizaje que supone b-learning permite complementar y fortalecer la dinámica de trabajo de los equipos.	La dinámica de trabajo de los grupos alcanza mayores niveles de cooperación, si cuentan con la asistencia clara y disponible de pares y docentes.	37,4%
7 Utilidad del campus para consultas	El campus no es la fuente principal para las consultas, escogen el recurso de redes sociales o e-mail, ya que son recursos digitales cuyo uso conocen con anterioridad.	Los diversos recursos asincrónicos son utilizados frecuentemente para consultas concretas para la resolución de tareas escritas académicas.	La interacción se fortalece por la horizontalización del diálogo entre los integrantes del curso, en especial cuando logran establecer redes que exceden lo individual.	2,0%
Respuesta imprecisa / ambigua				2,0%
No contesta				3,0%
	Apartado	N° de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.2.	24	Didáctica de la escritura.	
	3.3.	26	Elaboración de conocimientos	
	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.2.3.	120	Guía de escritura mediada virtualmente	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.b.5.	190		

c. Regulación de Actividades Metacognitivas

CATEGORÍA 2.c.1.	Influencia de estrategia didáctica mediada virtualmente <i>¿Cómo te resultó la experiencia de escritura del trabajo práctico en tres entregas virtuales?</i> Preg 14			
	VALORES	OBSERVABLES		
	Planificación	Redacción	Corrección	
Positivo	El esquema de contenidos es evaluado positivamente por ser una guía concreta que reduce los márgenes de incertidumbre.	La producción escrita resultado de una ampliación paulatina de borradores facilita la organización de las ideas y la búsqueda de información.	La revisión paso a paso de los borradores facilita la reelaboración del contenido acompañando el proceso.	97,0%
Negativo	La entrega que consiste en el esquema de contenidos es considerado innecesario o una interferencia.	La redacción por ampliación paulatina de borradores resulta un esfuerzo en el tiempo mayor.	Las correcciones de cada devolución no son consideradas necesaria, resultan difíciles de comprender o requieren de un esfuerzo mayor.	3,0%
	Apartado	Nº de página	Tema	
Problema de investigación	1.1	11	Problema social	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.2.	24	Didáctica de la escritura.	
	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC	
Descripción de la propuesta	5.1.	42	Fundamentos pedagógicos	
	5.2.	45	Implementación práctica	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.1.	102		
	7.2.3.1.	125	Ponderación de la estrategia didáctica mediada virtualmente Análisis de la influencia en relación a los ejes transversales.	
Imágenes CRO	Anexo II	170	Centro de recursos Organizados	
Imágenes foro	Anexo IV	173	Devoluciones de las tres entregas	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.c.1.	190		

CATEGORÍA 2.c.2.	Efecto de estrategia didáctica mediada virtualmente ¿Cómo te resultó la experiencia de escritura del trabajo práctico en tres entregas virtuales? ¿Te ayudó a organizar mejor el tiempo? Preg 14			
	VALORES	OBSERVABLES		
Eficiencia		Escritura académica	Metacognición	
1 No demuestra interés por la experiencia	Indiferente	Indiferente	Indiferente	5,4%
2 Organización del tiempo de entrega	Al tener que realizar tres entregas obligatorias, los grupos deben planificar y organizar la ejecución del trabajo práctico con aprovechamiento del tiempo disponible.	La ejecución pautada en tres entregas con devoluciones de cada una permite la resolución con mayor éxito en el proceso de escritura académica.	Tras cada devolución los grupos dicen reunirse y revisar las recomendaciones y correcciones, lo cual facilita continuar con la resolución.	34,8%
3 Organización del trabajo en equipo	El trabajo en equipo resulta más eficiente, ya que cada devolución determina nuevos objetivos concretos que guían y organizan.	El proceso de escritura resulta más fluido, ya que las entregas paulatinas evitan sensaciones de frustración o de página en blanco.	El equipo puede retornar sobre sus borradores, ya que las devoluciones sobre los mismos archivos los retrotrae paso a paso.	14,3%
4 Mejora del escrito por correcciones concretas paulatinas	Un escritor eficiente construye borradores y los revisa y corrige según objetivos intermedios específicos. Cada entrega estimula a que los grupos lo hagan a conciencia.	La división del trabajo práctico en entregas sucesivas permite organizar el tiempo y extender el tiempo de solidificación del escrito, ya que saben que deberán hacer correcciones.	Las devoluciones van orientando las acciones metacognitivas con preguntas, que permite reflexionar y continuar con la escritura.	37,5%
5 Mejora del escrito por asistencia para la autocorrección de tareas escritas académicas	Al poder percibir la totalidad del trabajo práctico y sus sub-objetivos, los grupos pueden establecer pautas de autocorrección de menor complejidad y ejecutarlas.	Cada entrega cuenta con una devolución del docente a través del foro, que abre las posibilidades para preguntas y reelaboración del borrador.	Las devoluciones estimulan la autocorrección, ya que cada grupo sabe que la siguiente entrega debe ser superadora de la anterior.	4,5%
6 Guía para la escritura académica (género textual, herramienta de aprendizaje)	El esquema de contenido y las recomendaciones están orientadas a definir el género textual monográfico con corrección.	La corrección y reconstrucción de los borradores promueve la revisión del contenido y no sólo de la forma y la normativa.	Las preguntas y recomendaciones de cada devolución están formuladas para estimular el aprendizaje basado en problemas.	3,6%
No contesta				0,0%
	Apartado	Nº de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC.	
Descripción de la propuesta	5.2.	45	Aplicación de la propuesta.	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.2.1.	126	Ponderación de la estrategia didáctica mediada virtualmente	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.c.2.	190		

CATEGORÍA 2.c.3	Metacognición: perspectiva de la motivación del estudiante <i>¿Qué parte considerarás que está mejor escrita? ¿Por qué? preg 17</i>			
VALORES	OBSERVABLES			
	Foco de atención	Interacción en el proceso	Autoevaluación	
Objetiva	Pone la atención sobre el contenido del trabajo práctico, el cual considera interesante.	Interpone la información entre sus acciones para la escritura y el aprendizaje.	Pondera sus acciones en función de la información que eligió incluir o excluir.	33%
Emocional	Pone la atención sobre sus sensaciones de esfuerzo y voluntad que han puesto para la resolución de tareas escritas académicas.	El proceso de escritura es considerado desde los factores relacionados con la afectividad: esfuerzo, satisfacción, entusiasmo, compromiso.	Pondera sus acciones y los resultados en función de esos factores afectivos que describe.	29%
Control y organización del proceso de resolución	Pone la atención en el proceso con que resolvieron el Trabajo Práctico.	Demuestra interés en describir paso a paso como fueron resolviendo las consignas y las entregas.	Ponderan sus acciones como parte de un proceso mayor dirigido al aprendizaje en un nuevo contexto.	14%
Visión positiva	Demuestra satisfacción por lo hecho, más allá de los resultados.	El proceso de resolución es percibido de manera positiva por el sólo hecho de haberlo llevado a cabo.	Ponderan sus acciones desde una perspectiva acrítica, el hecho de lograr la entrega ya es satisfactorio.	9%
Creatividad	Ponen la atención en la originalidad del problema o las respuestas.	Asumen el proceso de escritura como un desafío y una novedad.	Ponderan sus acciones y resultados por considerar algo que "llamará la atención del lector"	3%
Visión negativa	Ponen la atención en lo que no pudieron resolver.	Sienten que el proceso a través del cual resolvieron el Trabajo Práctico aún no está a la "altura de los esperado"	Ponderan sus acciones de forma aislada, resaltando los errores.	3%
No demuestra el origen de su motivación				8%
	Apartado	Nº de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.3.	26	Elaboración de Conocimientos	
Correspondencia con Discusión (Capítulo 7)	7.2.3.2.	128	Percepción del texto resultante	
Representación Gráfica	Anexo VIII, 2.c.3.	191		

CATEGORÍA 2.c.4.	Búsqueda, selección y archivo de información <i>¿De qué manera se organizaron para la búsqueda, selección y archivo de la información?</i> Preg 9			
	VALORES	OBSERVABLES		
Búsqueda		Almacenamiento	Uso y Aplicación	
1 Destrezas sencillas	Búsqueda de datos sobre criterios poco definidos, sin identificar la fuente.	Archivo inexistente	Uso sin reelaboración	72,7%
2 Destrezas compuestas	Búsqueda de documentos atendiendo algunos criterios de fiabilidad de las fuentes.	Archivo difuso: link, guardado en el escritorio, impreso sin consignar fuente	Uso en base al recorte de fragmentos	17,2%
3 Destrezas complejas / integradas	Búsqueda de documentos según criterios académicos, en fuentes digital seguras e impresas.	Archivo, fichaje y resumen	Uso de fragmentos citados en intertexto, como inclusión de otras voces autorizadas.	1,0%
#Respuesta imprecisa / ambigua				9,1%
No contesta				1,0%
	Apartado	N° de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.1.	23	Competencias escritoras académicas	
	3.2.	24	Didáctica de la escritura	
	3.3.	26	Elaboración de conocimientos	
	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC.	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.3.3.	130	Búsqueda, selección y archivo de información	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.c.4.	191	Emergente de las entrevistas	
	Anexo VIII, 2.c.4.b		Representación de la encuesta diagnóstica	

CATEGORÍA 2.c.5.	Proceso de escritura de tareas escritas académicas <i>¿Escribieron "todo de un tirón" o se detuvieron para pensar, debatir o releer? ¿En este último caso, qué fue lo que los hizo detener? Preg 10</i>			
	VALORES	OBSERVABLES		
Planificación		Recursividad	Metacognición	
1 Proceso lineal de escritura (transcripción del discurso oral)	Inexistente. El esquema de contenido de la primera entrega no es completado a conciencia.	Inexistente	Inexistente	17,5%
2 Proceso lineal de escritura con interrupciones aclaratorias (debate en el grupo)	El esquema de la primera entrega es completado correctamente, sin embargo no es visto como parte del texto.	Al no haber hecho una planificación consensuada y clara, aparecen dudas.	Inexistente.	27,8%
3 Fragmentación de la escritura para la revisión de la formas	Ídem	Saben que durante el proceso de escritura deben regresar sobre lo escrito, sin embargo no modifican el contenido.	Las acciones metacognitivas se limitan a buscar errores gramaticales, sintácticos y, especialmente, ortográficos.	36,1%
4 Fragmentación para la revisión del contenido	El esquema de contenido fue completado a conciencia, disponiendo en él la información que utilizarán.	Regresan sobre las entregas anteriores y sobre lo escrito para implementar cambios (agregar o quitar) información.	Las acciones metacognitivas incluyen la revisión de la normativa y la revisión primaria del significado.	15,5%
5 Proceso recursivo de composición del texto escrito	El esquema de contenido es completado como proceso final de discusión y confección de pre-textos, gráficos y frases clave.	A lo largo de la confección de los sucesivos borradores instrumentales, el equipo regresa al esquema de contenido y redefine los objetivos y las acciones en función de las devoluciones.	Las estrategias de metacognición son complejas, estimulan la reflexión sobre lo aprendido, lo resuelto y lo publicado.	1,0%
#Respuesta imprecisa / ambigua				2,1%
	Apartado	N° de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.2.	24	Didáctica de la escritura	
Descripción de la propuesta	3.3.	26	Elaboración de conocimientos	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	5.2.	45	Aplicación de la propuesta	
Representación gráfica	7.2.3.4.	135	Escritura para la resolución de tareas escritas académicas	
	Anexo VIII, 2.c.5.	192		

CATEGORÍA 2.c.6.	Obstáculos para la escritura <i>¿Encontraron obstáculos para comenzar a escribir? ¿Por qué? ¿Cómo los superaron?</i> Preg 11			
	VALORES	OBSERVABLES		
	Planificación	Redacción	Corrección	
1 No expresa conciencia sobre los obstáculos	Inexistente	Copie y pegue	Inexistente	23,2%
2 Obstáculos ajenos al proceso de escritura	Interferencias por factores afectivos	Demuestran inseguridad frente a las consignas.	No identifican errores, se mantienen ajenos al trabajo práctico.	5,1%
3 Obstáculos en relación al contenido y al lenguaje específico	Plantean incertidumbre con respecto a la relevancia de las fuentes y datos que deberán manejar en el trabajo práctico.	Registan dificultades para enlazar la información. Demuestran preocupación por evitar copie y pegue.	Carecen de criterios para la revisión e identificación de incoherencias.	9,1%
4 Obstáculos en la redacción (sin autoevaluar la planificación)	Encuentran dificultades para organizar las ideas con proyección hacia el significado del texto concluido.	Reconocen limitaciones en sus estrategias escritoras para la expresión de las ideas y la construcción del mensaje.	Reconocen limitaciones en sus estrategias metacognitivas para la revisión y corrección de los borradores.	22,2%
5 Obstáculos en la planificación o redacción, considerando el andamiaje del docente como factor positivo.	Reconocen que las devoluciones y asistencias de los docentes los ayudan a resolver los conflictos con que se encuentran al comenzar a planificar, los ayudan a superar sus incertidumbres.	Muestran alivio al poder continuar redactando los siguientes borradores, motivados y orientados por las devoluciones en cada entrega.	Demuestran interés por las asistencias de los docentes para llevar adelante las acciones metacognitivas.	16,2%
6 Resolución de las dificultades con recursos propios	Expresa satisfacción con el proceso de planificación que han llevado adelante, en particular, con el modo en que pudieron resolver los conflictos y obstáculos con que se encontraron.	Considera que la redacción para la resolución de tareas escritas académicas fue eficiente, dado que pudieron resolver con participación del equipo los inconvenientes relacionados a la información o a la organización de las ideas.	Expresa satisfacción con el proceso de revisión y metacognición resuelto con participación del grupo de trabajo.	21,2%
#Respuesta imprecisa/ambigua				2,0%
No contesta				1,0%
	Apartado	Nº de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.2.	24	Didáctica de la escritura	
	3.3.	26	Elaboración de conocimientos	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.1.3.	87	Antecedentes: proceso de escritura y escritura epistémica	
	7.1.4.	92		
	7.2.3.4.	141	Escritura para la resolución de tareas escritas académicas	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.c.6.	192		

CATEGORÍA 2.c.7.	Valoración del tareas escritas académicas desde la perspectiva del proceso ¿Qué parte considerarás que está mejor escrita? ¿Por qué? Preg 17b			
	OBSERVABLES			
VALORES	Adecuación	Coherencia	Cohesión	
1 No demuestra preocupación por la escritura académica	No revela criterios de ponderación de textos relacionados con la escritura académica, sino que lo hace desde la experiencia afectiva con el grupo.			1,0%
2 Autoimagen negativa de tareas escritas académicas	Considera el texto desde la perspectiva de los errores en su construcción, no en sus características.			1,0%
3 Indefinición	No reconoce las condiciones esenciales de adecuación de la lengua escrita para el ámbito académico.	No identifica fragmentos que sean relevantes por la coherencia de sus argumentos.	Reconoce que la escritura requiere ciertos instrumentos de unión de los fragmentos, sin embargo no logra utilizarlos eficientemente.	23,8%
4 Funde escritura textualizante con satisfacción con la experiencia	Atribuye al fragmento que considera mejor escrito relevancia como el reflejo de la facilidad con que pudieron resolverlo.	Valora la relación de ciertos conceptos y argumentos en función del éxito con que lograron resolver su redacción.		5,0%
5 Funde escritura textualizante con el interés por el contenido	Adjudica adecuación conceptual y textual en relación directa con el interés y motivación en relación al tema.	Reconoce que implementaron estrategias de escritura más comprometidas en los fragmentos cuyo contenido atraía su atención, en especial, en aquellos que se relacionan con la incumbencia disciplinar de la carrera.		23,8%
6 Considera un valor en la escritura la claridad conceptual	Otorga a la objetividad y la precisión en los conceptos disciplinares, una de las características particulares de la escritura académica.	Presta atención a la interconexión de los conceptos y argumentos, en los que no aparecen contradicciones o ambigüedades.	Reconoce la necesidad de utilizar eficientemente los recursos de la escritura que estimulan la condición del texto como tejido (conectores, pronombres, sinónimos).	17,8%
7 Valora la escritura productiva	Valora los fragmentos en los que el grupo desarrolla argumentos propios o describe situaciones o procesos fruto de su experiencia.	Reconoce las particularidades de la lengua escrita académica. Se esfuerza por lograr textos cuyo estilo y recursos discursivos le permite transmitir su pensamiento con mayor claridad.		19,8%
8 Valora las condiciones de escritura académica / epistémica	Reconoce en el texto del trabajo práctico final un proceso de producción por transformación del conocimiento que resulta pertinente al ámbito académico.	Atribuye especial atención a la totalidad del trabajo práctico como una unidad de sentido, y a sus partes en interrelación con otras y con su contexto.	Aprecia los recursos de la lengua escrita que fortalecen la construcción de frases, oraciones y párrafos relevantes y claros. Demuestra esfuerzo por implementarlo con eficiencia, en función de facilitar la comprensión.	4,0%
No contesta				4,0%
	Apartado	N° de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.1.	23	Competencias escritoras académicas	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.3.4.	142	Escritura para la resolución de tareas escritas académicas	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.c.7.	192		

CATEGORÍA 2.c.8.	Valoración del texto del trabajo práctico final. Aspectos a mejorar Preg 16 <i>¿Qué parte del trabajo considerarás que deberían mejorar o continuar trabajando?</i>			
VALORES	OBSERVABLES			
	Selección	Organización	Integración	
1 Nada que mejorar	No implementa estrategias metacognitivas para ponderar el texto resultante.			16,2%
2 Dinámica grupal para la resolución de Tareas Escritas Académicas	Pone el foco de atención en las relaciones internas del grupo y los mecanismos puestos en juego para resolver el trabajo práctico. No reconsidera el texto.			7,1%
3 Búsqueda de información apropiada	Cuestiona los criterios con los cuales se apropiaron de la información recolectada.	Propone revisar el modo en que incluyeron los datos extraídos de fuentes bibliográficas en su texto.	Reconoce que los fragmentos citados no están incorporados al resto del texto.	11,1%
4 Proceso de escritura	Reconoce dificultades en la extracción de la información con relación a la función proyectiva de la planificación.	Registra dificultades para la coordinación de las ideas básicas respetando las características discursivas del texto académico.	Señala dificultades para recuperar información disciplinar e incluirla en el discurso académico propio.	4,0%
5 Textos de producción propia	Observa en la introducción y en la conclusión debilidades textuales provocadas por la pertinencia de la información citada.	Reconoce inexperiencia en la producción textual en la cual se vuelcan argumentos propios.	Distingue deficiencias en los procesos de redacción y revisión de textos para la resolución de consignas que no incluyen la cita de datos extraídos de fuentes externas. Solicitan ayuda para el desarrollo de argumentos propios.	18,2%
6 Redacción según condiciones del texto académico	Toma en consideración la calidad de la información que debe manejarse en ámbitos académicos, cuya complejidad desconoce.	Advierte diferencias sustanciales entre el uso de la lengua escrita para el desempeño académico eficiente y el uso instrumental al cual están habituados.	Identifica en la lengua escrita una herramienta cognitiva valiosa para la integración significativa de información a su discurso y a través de la que deberá relacionarse con la comunidad académica a la cual pretende incorporarse.	10,1%
7 Publicación: exposición oral	Considera la comunicación académica como una instancia para compartir la información seleccionada en función de los tópicos a discutir.	Repara en la importancia del receptor en la comunicación académica, cuya estructura responde fundamentalmente a la formalidad de la lengua escrita.	Procura incorporar a su lenguaje de uso académico, datos, conceptos o vocablos disciplinares. Reconoce que necesitan ayuda al respecto.	2,0%
8 Conocimientos disciplinares específicos	Reconoce que no cuentan con criterios sólidos para la selección de información disciplinar relevante.	Advierte la complejidad de la línea argumental y conceptual de los textos académicos, y reconoce que supone otras estrategias de producción de conocimiento.	Asume que el texto académico es el producto de un proceso de aprendizaje y de publicación del conocimiento de mayor complejidad. Registra los fragmentos disciplinares y considera revisarlos.	27,3%
No contesta				4,0%
	Apartado	N° de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico	3.1.	23	Competencias escritoras académicas	
Conceptual de Referencia	3.2.	24	Didáctica de la escritura	
Descripción de la propuesta	5.3.	49	Entrevista on-line	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.3.4.	146	Escritura para la resolución de tareas escritas académicas	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.c.8.	193		

CATEGORÍA 2.c.9.	Imagen proyectada a través del texto escrito <i>¿Cómo crees que tus lectores leerán el texto? ¿Qué pensarán sobre los contenidos desarrollados en el trabajo?</i> preg 18			
	VALORES	OBSERVABLES		
	Rol del escritor	Valor del texto	Rol del lector	
1 Escritor inexperto	No reflexiona sobre el impacto que él mismo puede generar como productor de contenidos académicos.	No considera que su texto tenga valor académico, lo ve como un ejercicio escolar.	No construye un perfil de lector previsto, supone que todos comprenderán sin dificultades lo que ha escrito.	9,0%
2 Aspirantes a la carrera universitaria	Se posiciona frente a la comunidad académica en un claro rol de inferioridad.	Todo texto que pueda producir en esta etapa se basa en la resolución de consignas indicadas por el profesor, sujetas a correcciones.	El lector previsto es un docente que leerá su texto con el único objetivo de corregirlo, en cambio si el lector es un profesional con amplios conocimientos de la problemática, será despreciado.	48,0%
3 Contenido e información	Se asume como un recopilador de información al rededor a ejes disciplinares.	Considera sus textos como el producto de la recopilación y compaginación de datos a través de los que puede mostrar sus intereses.	Receptor interesado de la información puesta a disposición.	30,0%
4 Texto de valor académico	Reconoce en la escritura académica una herramienta cognitiva que aporta significatividad y orden a su aprendizaje, por lo cual se asume como un escritor de su aprendizaje.	Considera sus textos en relación al aporte que hacen al rendimiento académico, ya sea como organizadores de los contenidos disciplinares o como instrumentos de evaluación, comunicación y publicación.	Prevé un receptor con conocimientos disciplinares amplios, que leerá su producto con el objetivo de ponderar o utilizar la elaboración que ha hecho de sus conocimientos.	9,0%
5 Escritor experto	Dispone de los recursos de la escritura como una herramienta flexible y compleja para la producción por transformación del conocimiento y su publicación, así como para la comunicación eficiente.	Considera sus productos textuales como puentes que se tienden hacia audiencias múltiples, por lo cual adapta sus recursos discursivos a las necesidades y potencialidades de sus lectores previstos.	Prevé lectores activos que retroalimenten sus textos en un proceso de lectura dinámico; también prevé lectores pasivos que recurren a sus textos para consultar la información. Un escritor experto toma en cuenta estos perfiles y construye sus textos en función de estos requerimientos.	0,0%
<i>No contesta</i>				4,0%
	Apartado	N° de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico	3.2.	24	Didáctica de la escritura	
Conceptual de Referencia	3.3.	26	Elaboración de conocimientos	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.3.5.	147	Competencias alcanzadas y competencias esperadas	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.c.9.	193		

CATEGORÍA 2.c.10.	Competencias escritoras desarrolladas			VALORES
	¿Considerás que lograron reflejar en el trabajo las competencias esperadas para un estudiante universitario? preg 19			
VALORES	OBSERVABLES			
	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	
1 No demuestra interés	No cuestiona			1,0%
2 No cree haber alcanzado las competencias esperadas	Advierte debilidades en el proceso de escritura para la resolución de Tareas Escritas Académicas, sin embargo no las identifica ni plantea alternativas. Con frecuencia las confunde con debilidades en el desarrollo otras competencias esperadas para el estudiante universitario.			1,0%
3 No especifica qué competencias alcanzaron ni cómo se demuestra	Reconoce haber logrado avances importantes que le permitirán desenvolverse de manera adecuada en su vida académica próxima y que sientan bases para continuar desarrollando habilidades de escritura académica que desconocía.			35,4%
4 Cumplieron las consignas y aprobaron	Da cuenta de las exigencias normativas y discursivas de la escritura académica, y las evalúa en función de los trabajos prácticos realizados en el período.	Reconoce que la escritura académica es recursiva, reflexiva y compleja. Describe la resolución de tareas escritas académicas como un proceso que lo satisfizo.	Demuestra satisfacción al haber ejecutado y aprobado las tareas escritas académicas, lo cual le da un parámetro de evaluación de su potencial de rendimiento académico.	38,4%
5 Comienzo de un proceso de aprendizaje complejo	Asume a la escritura académica como un desafío a largo plazo que deberá enfrentar y resolver. Le otorga un nuevo significado para un nuevo contexto.			21,2%
6 Inicio del desarrollo de actitudes de autonomía	Reconoce la necesidad académica de desplegar eficientemente conocimientos y recursos de la lengua escrita.	Da cuenta de que deberá plantearse el proceso de escritura como una situación problemática significativa que resuelve con solvencia a través de la elaboración, revisión, corrección y monitoreo de sucesivos borradores recursivos instrumentales.	Registra que deberá comprometerse en cada situación de escritura, sin distinguir textos menores o mayores, ya que es consiente del poder de representación que tiene el texto resultante. Sabe que el producto textual permanece más allá de la situación comunicativa y proyecta su rol en este contexto académico.	3,0%
#Respuesta imprecisa/ambigua				
No contesta				0,0%
	Apartado	N° de página	Tema	
Relación con Encuadre Teórico Conceptual de Referencia	3.1.	23	Competencias escritoras académicas	
	3.2.	24	Didáctica de la escritura	
	3.3.	26	Elaboración de conocimientos	
	3.4.	27	Didáctica universitaria. TIC	
Correspondencia con Discusión (capítulo 7)	7.2.3.5.	149	Competencias alcanzadas y competencias esperadas	
Representación gráfica	Anexo VIII, 2.c.10.	193		

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN

El análisis e interpretación de la pregunta al objeto de estudio (capítulo 4) emerge en base a la triangulación de los datos codificados y categorizados provenientes de la encuesta inicial, del análisis documental, de la entrevista on-line, de los registros de observación directa participativa y el marco teórico de referencia. Cabe aclarar que triangulación se refiere a la tarea de interrelacionar los distintos elementos de la investigación, con el objetivo de interpretar datos de distinto origen, lo que permite concluir en nuevos datos interpretativos. La metodología cualitativa (apartado 4.1) procura presentar observables (caracterización de los valores) que sustenten la teoría emergente transferible a circunstancias y situaciones similares.

El tratamiento dado a los datos cuantificados, aportados por la encuesta y por el conteo final de la clasificación por método comparativo constante de las respuestas a la entrevista, tiene el objetivo de representar la incidencia de cada valor y sus observables sobre el universo estudiado.

A lo largo del presente capítulo se expone una muestra representativa del proceso llevado a cabo por el muestreo teórico correspondiente a cada tópico de reflexión. Esta muestra resulta de la enumeración de sujetos cuyas respuestas coinciden con los observables (apartado 6.3) hasta la saturación, de entre los cuales se citan fragmentos textuales de los alumnos que aportan rasgos relevantes a la descripción del fenómeno.

Los datos emergentes cuantificados representan la saturación del muestreo teórico, por lo cual, su mención refleja la incidencia de este valor sobre la población. Visto que, el objetivo de citar y ponderar la cuantificación de los casos, es propio de esta metodología y responde a su potencial descriptivo, aproximadamente y no estadísticamente, para la discusión cualitativa del fenómeno estudiado, se utilizan diferentes expresiones para representar la misma cantidad de casos en cuestión: fracciones (la mitad, un tercio), decenas (uno de cada diez entrevistados), porcentajes o el número de casos, para concluir sobre problema estudiado.

El número de casos (E1, E2) citados para la descripción de los observables resulta de una selección de los considerados relevantes en relación al objeto de estudio, ya que la saturación de la muestra se logra cuando la diversidad de las respuestas encuentra patrones por similitudes o diferencias. Este análisis de los datos singulares recabados a través de los instrumentos (apartado 4.4) y su abstracción son interrelacionados con la selección de la bibliografía escogida, a través de la cita de fragmentos significativos, en un proceso de comparación constante y triangulación.

La teoría fundamentada procura recuperar las voces de los sujetos participantes de la investigación, quienes aportan los datos emergentes en base a los cuales construir la teoría. Por ello, es que en cada valor de cada una de las categorías de análisis se citan textualmente fragmentos de sus expresiones, los que, en este trabajo, fueron enviados individualmente a través de la entrevista on-line. Cabe aclarar, que del total de las entrevistas respondidas (99), se configuró la muestra para analizar con aquellas correspondientes a los aspirantes que habían también aprobado las otras dos materias del Seminario Universitario, por lo que, al momento de hacerlo, ya eran alumnos inscriptos en las carreras de grado.

A fin de establecer una distancia objetiva entre los sujetos y el proceso de análisis, como primera acción se procedió a la codificación el conjunto de los 99 sujetos que constituyeron la muestra. Para ello se utilizó una nomenclatura compuesta por dos partes: E (Entrevistado) + número de orden alfabético de los apellidos, ejemplo E1, E2.

Este capítulo, denominado Discusión, presenta el proceso de análisis llevado a cabo para responder acabadamente a las preguntas al objeto de investigación. Para ello, su redacción pone a disposición del lector el resultado la aplicación del método de comparación constante de los siguientes elementos: descripción de las categorías emergentes, valores relacionados con las estrategias de estudio y de escritura que constituyen las categorías emergentes, cuantificación de las muestras hasta su saturación, origen de estos datos, explicitación de la triangulación y distintos fragmentos textuales de las entrevistas.

El método de comparación constante busca en la literatura, que constituye el marco teórico conceptual de referencia, el soporte académico que legitime la teoría emergente, por lo cual también se citan fragmentos de los autores consultados que sostienen y apoyan la respuesta a la problemática planteada.

Concluyendo, la investigación-acción educativa procura indagar sobre la acción docente y su impacto, en cualquiera de las disciplinas curriculares que se dicten en el ámbito académico. En este capítulo, el análisis de la influencia de la estrategia didáctica mediada virtualmente involucra las voces de quienes participan del fenómeno educativo estudiado y, es por ello, que se pone a disposición de los lectores el proceso de análisis e interpretación, la categorización y la definición de sus valores, para la elaboración de las respuestas a las preguntas al objeto de investigación, contrastando este trabajo de campo con la literatura que fundamente el campo de investigación.

7.1. Estado de las estrategias escritoras y su relación con la estrategia didáctica mediada virtualmente

Pregunta al objeto de estudio

¿Cuál es el estado de las estrategias escritoras de los aspirantes al sistema universitario en relación a la producción de conocimiento?

7.1.1. Hábitos de estudio

Los sujetos participantes del caso estudiado no muestran, en su mayoría, tener conductas planificadas y constantes para el logro de objetivos académicos: dos de cada diez encuestados elabora planes con horarios de estudio, pero sólo uno los cumple. En las entrevistas, reconocen como beneficiosas las ayudas relacionadas con la optimización de su tiempo, tal es el caso de E48, E7 y E5 "[...] pudimos distribuir bien el horario para estudiar otras materias y realizar el trabajo." (E5 desde categoría 2.c.2)

La mayoría de los encuestados (anexo VII, 1.A) dice tener habilidades bien desarrolladas para la comunicación e interacción en redes sociales y para la búsqueda de información en internet, dato que fue interrelacionado con las respuestas a las entrevistas on-line de E57, E60, E65 y E68: "Tratamos de buscar en páginas seguras como por ejemplo páginas de distintas facultades que tuvieran nuestra carrera." (E65 desde categoría 2.c.4). En cambio, sólo una décima parte dice tener habilidades desarrolladas en la participación de cursos o experiencias educativas on-line, lo cual significa un desafío para los aspirantes ya que "Una buena parte de este aprendizaje (informacional y tecnológico) se lleva a cabo sin que haya enseñanza explícita: es el resultado de la exploración activa, del 'aprendizaje a través de la práctica' [...] Esta forma de aprendizaje es social en grado sumo: se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios" (Buckingham 2008:135 citado en Cobo-Moravec, 2011:37). En contraste, siete de cada diez aspirantes mostró nunca haber utilizado recursos informáticos con fines de educación no presencial o semipresencial o haber accedido a la utilización de herramientas colaborativas digitales, como dropbox o google drive, en contraste con

La demanda de utilizar las nuevas tecnologías no exige solamente el leer y escribir en materiales impresos, sino ahora exige tener ciertas habilidades tecnológicamente funcionales, pero también la posibilidad de participar en un cierto tipo de discurso y, más aún, con la globalización que implica el uso de tales tecnologías, el uso de otro idioma como es el inglés, en el que están varios de los programas que utilizan estos alumnos. Las nuevas tecnologías están propiciando el acceso a mundos con múltiples formas de leer y escribir a partir de las que ya conocemos. (Gómez Espinosa, 2006:75)

En la encuesta inicial, los aspirantes fueron consultados sobre sus hábitos de estudio, los que reflejan en perspectiva sus actitudes también frente a la escritura académica,

la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, un lugar, una persona, una situación, una obligación ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. También se relaciona con el lenguaje, con la organización de los tiempos, la relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, la relación con los otros, y la relación consigo mismo respecto a sus aprendizajes en situaciones y contextos determinados (Cicala y Giura Cuzzani, 2010:60)

Nueve de cada diez encuestados (anexo VII, 1.C) dijo tener dificultades para comenzar a estudiar cada día y hacerlo sólo en circunstancias obligatorias, como la proximidad a un examen. "(Una dificultad es) Estudiar, porque nunca tuve la necesidad. Y tener que generar esa costumbre a esta edad y bajo este nivel de dificultad no es fácil." (E91 desde categoría 1.4). Siete de cada diez encuestados expresó la tendencia a tener dificultades para manejar simultáneamente varias materias exigentes y dedicar más tiempo a materias que le resultaban más fáciles "[...] si hubiera sido de una sola entrega iba a ser más complicado para desarrollarlo, pero igual me costó organizarme con el tiempo debido a que tenía que dedicarle tiempo también a las otras materias del seminario." (E11 desde categoría 2.c.2)

Presentan una importante propensión a desanimarse frente a las dificultades, a perder la concentración por aburrirse o distraerse con facilidad, tal como lo expresan E07, 513, E23, E52, E58 y E98. A modo de ejemplo se cita "Mis dificultades son cuando tengo que escribir mucho, porque no tengo mucha paciencia." (E98 desde categoría 1.4). Reconocen que las intervenciones docentes que motivan y acompañan su proceso de aprendizaje son alentadoras para continuar: "[...] para enviar el trabajo para la calificación se hace de forma virtual y es muy cómoda. Y además me ayudó a organizar el tiempo" (E58 desde categoría 2.c.2), "[...] Nos ayudó a no olvidarnos del trabajo y dedicarnos de manera constante." (E23 desde categoría 2.c.2)

Las actividades grupales les resultan motivadoras, aumentan la constancia en su resolución y permiten su interacción social con sus pares. La gran mayoría dijo sentirse a gusto. Por ejemplo, E1 expresa al respecto: "Para planificar el trabajo práctico final hicimos un grupo en facebook donde organizábamos horarios y subíamos material necesario; además estábamos comunicados entre nosotros a través del celular. Decidimos reunirnos varias veces y comenzar por plantar una problemática social y luego desarrollar las consignas dadas. Dividíamos el trabajo en partes para que cada integrante construyera una, pero aun así estábamos reunidos y hacíamos aportes a las diferentes partes. Como equipo nos supimos organizar muy bien, ya que buscábamos horarios disponibles y accesibles para todos. Además, al momento de trabajar todos aportábamos algo y realmente demostrábamos interés y entusiasmo en el trabajo" (E01 desde categoría 2.a.1)

7.1.2. Uso habitual de la escritura

La utilización eficiente de la escritura, como herramienta para la elaboración de conocimientos académicos con autonomía, es un capital fundamental para la formación a corto, mediano y largo plazo del estudiante universitario y del profesional. En el relevamiento hecho a través de la encuesta diagnóstica, se revela que el uso que este grupo, mayoritariamente, hace de la escritura se limita a las intervenciones en redes sociales y a envío de SMS, ambos recursos digitales en los que la escritura asume características de la oralidad y se sustenta en lo icónico y audiovisual. Es escaso el envío de correos electrónicos, aunque en el tiempo de cursada del Seminario Universitario, aumenta su uso. La utilización de la escritura como herramienta epistémica es muy acotada, en particular los textos académicos de producción propia, coincidentemente con la siguiente afirmación: *"los estudiantes universitarios tienen un escaso conocimiento sobre los modelos de textos, que deben manejar para desempeñarse de manera eficiente, lo que podría explicarse según estos autores, por la idea que tienen los estudiantes universitarios sobre lo que es un escrito universitario, distante de las exigencias requeridas por su entorno."* (Martínez Peña, 2012:465)

La gran mayoría de los aspirantes encuestados (anexo VII, 1.D.1 y 1.D.2) limita sus acciones relacionadas con el estudio y con la resolución de tareas escritas académicas a la confección de resúmenes personales, como recopilación de información. El 20%, es decir, dos de cada diez encuestados, se limita a "cortar y pegar" información textual de la bibliografía dada por el docente. Sólo el 2% busca bibliografía adicional y el 5% confecciona esquemas que contengan la totalidad de los temas. "Simplemente a medida que surgía la necesidad de buscar información alguno de los miembros del grupo se disponía a buscar en internet y luego guardaba los enlaces para llevar un control de la bibliografía consultada." (E80 desde categoría 2.c.4)

Nueve de cada diez encuestados (anexo VII, 1.F) dijo encontrar obstáculos para comenzar, en mayor o menor medida, a escribir textos académicos complejos, como el temor a la página en blanco o las dificultades para comprender las consignas "(...) nos detuvimos muchas veces, no entendíamos las consignas." (E25 desde categoría 2.c.5) o la indefinición en el tema, "[...] encontramos bastantes obstáculos para comenzar a escribir ya que simplemente no sabíamos cómo empezar, pero luego de que logramos hacer el paso inicial continuábamos con relativa facilidad." (E80 desde categoría 2.c.6). A pesar de que, el número de encuestados que manifiesta encontrar estos escollos, es muy elevado, también lo es el número de entrevistados que demuestran conciencia sobre las condiciones de la escritura textualizante: adecuación, coherencia y cohesión y reconocen que necesitan ayuda, aunque seis de cada diez encuestados dice no encontrarla.

Los géneros textuales implicados en la resolución de tareas escritas académicas, por lo general, son descriptivo, explicativo-expositivo y argumentativo, los cuales requieren un riguroso

proceso de planificación, revisión del contenido y autocorrección para la reconstrucción, situación que representa una situación conflictiva para los aspirantes. Algunos casos lo reconocen y se esfuerzan por resolverlo. "[...] Nos detuvimos en el problema, en la conclusión, hasta en los integrantes. A todo lo debatimos. Y la conclusión en especial, se la preguntamos a ustedes porque no sabíamos cómo hacerla." (E84 desde categoría 2.c.5)

Ocho de cada diez encuestados (anexo VII, 1.G) no considera importante dedicar tiempo y esfuerzo a la planificación del contenido y a la línea argumental de las tareas escritas académicas, y dos de cada diez comienza directamente a incorporar fragmentos de manera acumulativa. "No utilizamos ningún método fuera de lo común. Agregamos información cuando nos juntábamos. Buscábamos cooperativamente y por medio de acuerdos la incluíamos o no". (E74 desde categoría 2.c.4) La planificación se limita a la recopilación de información en función del tema o de las consignas, selección a la que denominan borrador, tal como lo expresa E59 "Al tener varias computadoras cada uno buscaba información para poder ampliar el tema, después lo pasamos a un solo documento." (E59 desde categoría 2.c.4). Las discusiones que pueden surgir al respecto quedan en diálogos orales limitados al interior del grupo, sin dejar registro en cuadros o listado de ideas: "Tuvimos que pensar, debatir y releer ya que es imposible hacer ese trabajo de un solo tirón por lo menos para nosotros. Nos detuvimos a la hora de confeccionar bien las respuestas." (E32 desde categoría 2.c.5)

Cuatro de cada diez encuestados confecciona un primer borrador, que consideran exitoso si no lo corrigen: "No encontramos obstáculos ya que teníamos pensado de ante mano lo que escribiríamos sobre el problema." (E74 desde categoría 2.c.6), sin embargo sólo dos de cada diez piensan en reconstruirlo: "Deberíamos seguir trabajando en la conclusión de la carrera, ya que no responde totalmente a la pregunta." (E44 desde categoría 2.c.8)

Estos hábitos y actitudes interfieren con el logro de objetivos de re-elaboración de las estrategias escritoras. Los escritores nóveles o inexpertos

aprenden con cierta facilidad los procedimientos que conllevan la planificación o la revisión; aprenden a utilizar esquemas para ajustarse a las exigencias macroestructurales, mejoran en el uso de conectores y referentes cuando se les enseña, pero difícilmente ajustan su proceso al análisis que ellos mismos hacen de la situación de comunicación. Y aun cuando eso ocurre, tienen graves dificultades para monitorizar, para regular su proceso en función de los objetivos de la escritura. La conciencia sobre su propio proceso de composición es baja y la transferencia de lo aprendido a otras situaciones comunicativas es también costosa (Castello, 2002: 3)

en contraposición con las actitudes más reflexivas y recursivas de los escritores experimentados

Flower y Hayes (1981) concluyen [...] que los buenos escritores realizan una planificación global de sus escritos, la cual incorpora intereses retóricos, tales como audiencia, propósito e intención, a diferencia de los escritores inexpertos, quienes realizan una planificación local que

se focaliza en rasgos superficiales, produciendo composiciones poco profundas, es decir, con poco contenido y con un propósito vago, y no son capaces de delimitar el tópico, articular la intención, y/o especificar la audiencia, incluso cuando el profesor delinea dichos rasgos (Benítez Figari; 2000:5)

7.1.3. Proceso de escritura

La escritura de textos en pantalla (Litwin, 2005) ofrece recursos que pueden favorecer o interferir en la ejecución de acciones metacognitivas de revisión, corrección y reelaboración. Los escritores inexpertos evitan regresar al escrito para la reescritura autorregulada reduciendo el punto de solidificación del texto. Ocho de cada diez encuestados (anexo VII, 1.F) muestra desconcierto y fastidio en el momento de la revisión del contenido, los cuales disminuyen si reciben la intervención docente con pautas y ejemplos claros.

Al ser consultados sobre las acciones para la ejecución de tareas escritas académicas que reconoce en sus experiencias previas, los aspirantes describieron procesos lineales (anexo VII, categoría 1.1), ajenos a la resolución de situaciones problemáticas (Pérez de Guzmán Puya, M; 2008:3)

Son escasos los relatos en los cuales se demuestran despreocupación por la escritura a modo de “copie y pegue” (Litwin, 2005) “Lectura exploratoria, lectura comprensiva, subrayado, transcripción” (E12 desde categoría 1.1), “Primero organizar un horario, luego concretar un lugar accesible para todos. Una vez reunidos los integrantes leer las consignas, buscar el material y comenzar a elaborar el trabajo entre todos.” (E95 desde categoría 1.1)

La mayoría de los aspirantes entrevistados (anexo VIII, categoría 1.1.) limitan sus acciones al cumplimiento literal de las consignas dadas con previa recopilación de la información indicada: “Leer comprensivamente cada una de las consignas. Buscar la información para responder las consignas. Escribir la respuesta. Verificar que responda a la consigna.” (E5 desde categoría 1.1); o como un proceso lineal, controlado de recolección, compaginación y edición “1° Búsqueda de información. 2° Esquema de cómo será presentada la información. 3° Llevar a cabo un borrador del trabajo. 4° Pasar el limpio los textos” (E30 desde categoría 1.1).

Algunos casos muestran mayor autonomía aunque no hacen referencia a la situación retórica, en lo que coinciden E18, E31 y E64: “Búsqueda de material sobre el tema designado. Lectura de dicho material. Sacar mis propias conclusiones sobre el tema. Elaborar algún tipo de borrador. Releer el material. Realizar el trabajo final.” (E31 desde categoría 1.1), “Acciones: Leo detenidamente las consignas del trabajo, con el fin de saber bien qué es lo que tengo que hacer. Pienso en cómo desarrollar la estructura del texto y qué conectores utilizar para enlazar las oraciones. Una vez que pensé en la estructura, comienzo a desarrollar el texto, teniendo en cuenta las ideas relevantes y las secundarias para poder jerarquizarlas apropiadamente. Al finalizar la composición, releo cada párrafo para controlar errores y modificar oraciones, si ello fuera necesario.” (E64

desde Categoría 1.1), “Para llevar a cabo un trabajo práctico primero se decide de qué va a tratar el mismo, si el trabajo es grupal se discute cual va a ser hasta llegar a un acuerdo. Luego se realiza el esqueleto del trabajo, que puede ser un esquema de contenidos, para así explicar las ideas y organizarlas sintéticamente. Una vez corregido se confecciona el borrador, ampliando las ideas principales. Y posterior a esto, y ya inspeccionado, se confecciona el texto final, ampliando las ideas con detalles. Por último se lleva a cabo la edición del mismo, lo cual significa presentarlo en hojas papel impreso.” (E18 desde categoría 1.1.)

El desarrollo teórico de los conceptos de borrador y corrección se generó en la década de 1970, en un contexto de investigación limitado a la producción escrita en soporte papel. Actualmente se incluyen aquellos pre-textos confeccionados en pantalla de manera individual o colaborativa y las versiones que testimonian su evolución. La gran mayoría de los encuestados (anexo VII, 1.G) dice llevar a cabo acción de revisión, aunque por lo general se limitan al control de cuestiones normativas, al control del lenguaje o al agregado de información para lo cual en algunos casos utilizan corrector ortográfico y sintáctico y el buscador de sinónimos. Así lo expresan E45, E58 y E91, “Primero escribíamos “todo de un tirón”, y al haber terminado de escribir todo, lo releíamos y entre el grupo íbamos parando en los puntos que nos parecía que debíamos cambiar, debatíamos la respuesta adecuada según nuestro parecer. Principalmente lo que nos hizo detener en los puntos era el lenguaje que utilizábamos. En varias ocasiones el lenguaje que utilizábamos era un lenguaje que no era académico, y a causa de eso desarrollábamos el texto debatiéndolo entre los cuatro.” (E58 desde categoría 2.c.5)

Los entrevistados reconocen que necesitan ayuda (anexo VII, 1.E) para lograr atravesar exitosamente esta “zona de pasaje” para superar la brecha entre las competencias reales con que llegan al Seminario Universitario y las esperadas para el nivel.

Es notoria la desconexión que se evidencia entre las exigencias de la Universidad y los modos en los que los estudiantes —sobre todo aquellos que ingresan— responden a las mismas, la escisión entre las forma en que la academia propone abordar la bibliografía de las distintas materias y elaborar los textos escritos para las mismas (trabajos prácticos, exámenes domiciliarios, monografías, informes, proyectos, trabajos finales integradores, etc.) y las respuestas concretas de los estudiantes ante esta situación. (Castronovo et al 2012:148).

Así lo expresan E8, E49 E63: “(...) fue mejor realizar entregas previas para poder ir corrigiendo errores y organizar los tiempos para realizar el trabajo” (E63 desde categoría 2.c.2); “Me resulto muy útil (las entregas por el campus) ya que me ayudó a organizar el tiempo yendo por parte y mediante las correcciones.” (E49 desde categoría 2.c.2)

En base a estas experiencias, un tercio de los aspirantes (anexo VII, categoría 1.2) expresó opiniones sobre sus tareas escritas académicas basadas en criterios inadecuados para los requerimientos de la escritura académica: “Mis trabajos prácticos anteriores los evaluó bien ya que rehago el texto varias veces y vuelvo a leer partes anteriores para ir modificando los errores.” (E49 desde categoría 1.2); “Eran mucho más “copy paste” bastantes desordenados, pero no quedaban tan mal” (E42 desde

categoría 1.2). En menor medida, demostraron satisfacción, limitando la reflexión al cumplimiento de consignas y calificación del docente. A modo de ejemplo se cita: "Evaluó muy bien mis trabajos ya que creo que cumplí con todas las condiciones que ellos requerían, esto se debe a que le pongo entusiasmo porque me gusta hacerlos." (E1 desde categoría 1.2). Otros pudieron elaborar una apreciación global, incluyendo consideraciones sobre la motivación y las actitudes frente a la escritura: "Creo que mis trabajos anteriores al principio no eran muy coherentes por así decirlo en el ámbito de la escritura pero al ir pasando el tiempo e ir viendo métodos de escritura pude ver cómo fueron mejorando de a poco." (E72 desde categoría 1.2).

Un tercio expresó opiniones dando algunos detalles de corrección y estructura textual: "No están mal, pero tienen una serie de errores, estos se deben a no haber tenido antes una guía al momento de elaborarlos, los errores son: Desordenados, faltos de información y reflexión personal, muy extensos, pocos signos de puntuación, oraciones exageradamente largas entre otras." (E47 desde categoría 1.2); "Después de lo que aprendí en esta materia, los califico desprolijos, incompletos, y regulares. Porque no le ponía nunca bibliografía, no enumeraba las hojas, y no tenía un inicio desarrollo y conclusión. Solo me limitaba a responder lo que preguntaba. Y la caratula también era bastante regular." (E84 desde categoría 1.2). Durante el tiempo de cursada del SU, los aspirantes pueden acceder a actividades e interacciones que permiten aumentar el manejo de estrategias escritoras y comenzar a revertir la brecha que los separa de las competencias esperadas. *"La pobreza en la escritura refleja pobreza de pensamiento, lo que lleva a concluir que los errores que presentan los estudiantes en sus composiciones escritas son de hecho errores en el proceso de elaboración del pensamiento"* (Vargas Franco, 2011:105)

Uno de los aspirantes se acercó al concepto de escritura epistémica, como un proceso reflexivo y significativo para el aprendizaje autónomo "Mis trabajos practico anteriores lo veo con menos estudios y menos comprensión del almacenamiento. Sin echar a menos que casi nunca cumplían con los requisitos de un trabajo práctico como el de uno académico. Por lo tanto los considero de baja calidad." (E55 desde categoría 1.2)

Las estrategias escritoras relacionadas con la producción del conocimiento suponen el manejo de prácticas de planificación, organización y reflexión para la resolución de tareas escritas académicas, en función de las cuales, los propios sujetos escritores determinan sus fortalezas y dificultades (Gómez Barriga, 2012:110). La intervención docente debe prestar especial atención a la claridad en la formulación de las consignas, las que deben servir de guía para el desarrollo de la autonomía como un apoyo para la comunicación didáctica fluida, entendiendo que

[...] las consignas de tareas son textos orales y escritos producidos en la interacción sociodiscursiva de todos los niveles de enseñanza, es considerada y analizada como el propio texto de enseñanza y determina el posible efecto sobre los estudiantes en la realización de las actividades de leer y escribir. Se trata, por lo tanto, de enunciados organizadores del género

discursivo/textual, de elaboración profesional que conduzcan al desarrollo de una tarea específica y concreta en un contexto determinado (Riestra, 2004 citado por Camejo, 2010:61)

Siete de cada diez encuestados (anexo VII, 1.H) afirman que entienden rápidamente sobre qué tema deben escribir, aunque encuentran inconvenientes en comprender las consignas: cuánto más abiertas, mayor es la desorientación al resolverlas. Sólo dos de cada diez encuestados dicen destinar tiempo para la planificación del uso del tiempo, mientras que cinco de cada diez lo hacen algunas veces y tres de cada diez, nunca; lo cual devela importantes dificultades en la gestión eficiente de uno de los insumos capitales con que cuenta un estudiante. “La entrega del trabajo práctico en tres etapas me resultó muy conveniente porque no sólo nos guiaban en el desarrollo del trabajo sino que también me ayudó a organizar bien los tiempos de manera dinámica ya que se debía hacer entregas en diferentes fechas.” (E16 desde categoría 2.c.2.)

La cuestión de la información y del vocabulario específico es reconocida por los aspirantes, como una condición relevante entre los hábitos de escritura para el nivel universitario. Nueve de cada diez encuestados (anexo VII, 1.H) dicen hacer un esfuerzo por adecuar su lenguaje a las nuevas necesidades, sin embargo esta misma proporción demuestra importantes dificultades en hallar las fuentes de información apropiadas y confiables, lo cual se relaciona con el uso habitual que hacen de la escritura. Esta preocupación la demuestra E58, E59, E61 y E77, a modo de ejemplo se cita “[...] Lo que nos hizo detener muchas veces era el lenguaje que estábamos usando, ya que no estaba acorde con el ámbito académico.” (E77 desde categoría 2.c.5).

“Otra tensión detectada en relación a las competencias necesarias para un buen desempeño en la modalidad virtual es la que se presenta en relación a la productividad de textos escritos de propia autoría, por parte de todos los estudiantes [...] lamentablemente es habitual que recurran a la técnica del “copiar y pegar” cuando se les pide que elaboren alguna práctica de desarrollo de texto escrito [...] (Cejas et al, 2012: 325), se corrobora con lo expresado por nueve de cada diez encuestados (anexo VII, 1.I) en referencia a las dificultades forjadas por la complejidad de la información con que deben trabajar en los tareas escritas académicas, lo que genera indefinición en el tema e inseguridad. De igual manera, ocho de cada diez encuestados expresan dificultades para organizar las ideas que debe escribir y encontrar las palabras adecuadas, se ejemplifica a través de “(Debería mejorar) La parte de la redacción, porque no puedo expresar, con las palabras necesaria, lo que quiero decir.” (E05 desde categoría 2.c.8)

Como se ha mencionado anteriormente, la planificación y aprovechamiento del tiempo disponible para el estudio o la resolución de tareas académicas no es una prioridad expresada por los aspirantes (anexo VII, 1.I). Ocho de cada diez encuestados reconocen usar frecuentemente mal el tiempo: E12, E43, E46: “Una de las principales dificultades que se me presentaron fue la organización del tiempo, esta modalidad de entregas parciales ayuda bastante, además de la ventaja de tener correcciones en

las diferentes etapas" (E12 desde categoría 2.c.2), por lo que valoran y aceptan las intervenciones docentes que los ayuden. Coinciden al respecto "Es bueno (entregas) justamente para organizar mejor el tiempo, porque normalmente estamos acostumbrados a dejar para el ultimo día la elaboración del trabajo." (E47 desde categoría 2.c.2) y "Nos ayudó a organizar el tiempo, y además a ir corrigiendo el trabajo en cada entrega, lo que permite que no haya sorpresas en la última entrega." (E35 desde categoría 2.c.2)

Las estrategias de escritura académica de valor epistémico suponen un intenso trabajo de metacognición permanente y cíclico en relación directa con la elaboración significativa de los aprendizajes disciplinares, entendiendo que *"La habilidad metacognitiva es entendida como las acciones observadas y/o verbalizadas durante el proceso de composición textual del estudiante, que develan un reconocimiento –consciente– sobre qué, cómo y por qué se llevan a cabo determinadas acciones en la elaboración de un texto, particularmente de uno digital."* (Chaverra F.; 2011:105)

En algunos casos registrado a través de la entrevista on-line, esa reflexión es vaga o falta de compromiso: "Ninguna (fortaleza), porque no estoy muy acostumbrado a escribir demasiado ni me gusta hacerlo." (E71 desde categoría 1.3), "Mi fortaleza es que tengo la idea bien ubicada en mi cabeza." (E22). Otros, asimilan las fortalezas relacionadas a la escritura académica con hábitos propios de la oralidad, considerando al proceso escriturario como un mecanismo lineal, sin oportunidad para la reflexión y la recursividad "La fortaleza en mis habilidades de escritura es la inspiración, porque cuando consigo inspirarme en lo que estoy redactando lo puedo hacer más fácil" (E13 desde categoría 1.3). Son frecuentes (anexo VII, categoría 1.3) las expresiones que relacionan la fortaleza en escritura académica, con acciones de escritura automática catártica y no con la planificación y la reflexión: "[...] poder explayarme con gran facilidad haciendo uso de un lenguaje académico adecuado" (E49).

Un tercio de los entrevistados (anexo VII, categoría 1.3) considera que la resolución de tareas escritas académica es un procedimiento de organización mecánica de información sobre el tema según las consignas, en el cual debe respetarse la normativa, en particular, la ortografía: "Pongo voluntad en hacerlo lo mejor que puedo. En hacer una buena redacción, no tener errores (busco en el diccionario), usar sinónimos y un vocabulario adecuado al tema." (E69); "[...] la buena redacción, utilización de signos de puntuación, ortografía y un vocabulario general amplio. Porque conozco los signos de puntuación y su utilización. [...]" (E24 desde categoría 1.3) A pesar de que, en las entrevistas se registra conciencia de que la ortografía es relevante para su desempeño, la observación directa y el análisis documental arrojan datos que contrastan la efectividad, ya que el 50% de los sujetos presentan dificultades con el uso correcto del código escrito, siendo en algunos casos de gravedad. Esta situación es descripta por Daniel Cassany como una de las condiciones del escritor no competente: escritores sin código (Cassany, 1995:20).

El 13% de los entrevistados valora como fortaleza para la escritura académica, aquellos hábitos que determinan su modo de producir conocimiento como knowledge telling: contar lo que

saben sin transformarlo según la situación retórica, narrar ciertos conceptos sin dejarse modificar por ello (ver apartado 3.2). Coloquialmente lo expresan como "decirlo con mis palabras", al tiempo que se preocupan por la claridad y la corrección con que lo hacen. Así lo hacen E54, E66, E74, E80, E82, se cita como ejemplo: "Mi fortaleza reside, principalmente, en mi exigencia y disconformidad con la escritura de mis trabajos. Esto me ayuda a intentar de superarme un poco más en la expresión de mis ideas, exigiéndome la mayor claridad posible en todo momento." (E54 desde categoría 1.3); "Mi fortaleza a la hora de la escritura son que utilizo palabras adecuadas y sin más de un sentido, ya que tiene que ser fácil de interpretar porque no voy a estar presente siempre, para explicar lo que quise decir." (E82 desde categoría 1.3).

A lo largo de esta descripción de las estrategias escritoras se han citado fragmentos de las entrevistas que resultan fundamentales para comprender los procesos metacognitivos y de monitoreo con que los aspirantes abordan la resolución de Tareas Escritas Académicas, como bien lo ha señalado Acorta

al comienzo del aprendizaje de la escritura, el alumno se precipita en su texto, como lo haría oralmente. Por el contrario, la actitud del escritor experto se caracteriza por una disminución de la producción lingüística. La producción escrita se desarrolla en un tiempo y a un ritmo que no son los de la oralidad. Es el de la espera, de la vuelta sobre lo ya dicho, de la revisión, de la transformación; es el primer bosquejo, que abre la posibilidad de otros varios bosquejos antes del texto definitivo. Pues, en primer lugar, esta es la actitud que el docente quiere instaurar en el alumno (Alcorta, M. 2006: 37)

Expuestos a la consulta, los aspirantes escogieron entre distintas definiciones de los tres conceptos estructurales del proceso de escritura. Las opciones propuestas corresponden al análisis de la concepción que escritores ineficientes y escritores eficientes tienen de cada una, dispuestas en una gradación con crecientes niveles de autonomía en los procesos de redacción y monitoreo, sabiendo que "Las habilidades metacognitivas surgen en la medida en que los estudiantes asuman un proceso de composición que les exija acciones reflexivas." (Chaverra F.; 2011:106)

Un escritor ineficiente asume el borrador como un "El borrador lineal: es aquél que presenta pocas diferencias con el texto final; está completamente redactado y puede ser objeto, eventualmente, de algunas revisiones y reescrituras, pero siempre muy locales." (Alcorta, M. 2006: 37), en distintos grados de intervención sobre el original a través de correcciones con actitudes tendientes a la reflexión profunda. Un escritor eficiente, concepto distinto de escritor competente, asume el borrador como "El borrador instrumental: es aquél que presenta estructuras escritas que rompen con el aspecto lineal del escrito de comunicación. Ya no se encuentran frases, sino palabras y grupos de palabras; hace un uso bidimensional del espacio gráfico, se organiza en forma de listas y cuadros, emplea herramientas gráficas que ya no son palabras, sino flechas, números y otros símbolos" (Alcorta, M. 2006: 39)

Es fundamental que los docentes universitarios conozcan esta clasificación, y vinculen los rasgos descritos en cada perfil con la relación que establece el estudiante con la escritura y con el conocimiento disciplinar. *"El escritor inexperto considera la instancia de escritura sólo como una forma de transmitir información, de "decir lo que saben"; el experto, en cambio, admite y opera sobre la complejidad de la interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico."* (Castronovo et al 2012:152)

Escritor ineficiente

"Los estudiantes que ingresan en la Universidad arrastran, en el ámbito de las competencias lingüísticas, serias deficiencias, carecen de algunas herramientas imprescindibles y no disponen de conocimientos claros y sólidos" (Tejerina Lobo, I. – Sánchez Rodríguez, 2009:92), estos son escritores que no logran llevar a cabo un proceso autónomo de reflexión y reconversión de los distintos aspectos del textos. El 15% (anexo VII, 1.J) plantea su primer borrador lineal como una versión del texto final, ya que es visto como un proyecto de texto final sin corregir, tal es el caso de E70, que describe su proceso de resolución de tareas escritas académicas en los siguientes términos: *"Lectura de consignas, búsqueda de información, organización de la información, se arma el T.P, se realiza la introducción y conclusión, luego se construye la carátula, índice y bibliografía"* (E70 desde categoría 1.1).

El 65% de los encuestados (anexo VII, 1.J) considera que los borradores son un rompecabezas que debe ser armado, de los que el 80% lo describe como un proceso flexible, provisorio y significativo, contra sólo el 20% que lo describe como la suma de resúmenes bibliográficos. Al contrastar estos dichos con los datos de la observación directa emerge una notable disonancia, ya que se observan porcentajes inversos en la conducta de los aspirantes que confeccionan pre-textos: la gran mayoría compagina fragmentos según lo indiquen las consignas. Así lo hacen E47, E49, E62, E63, E87, de los que se cita a modo de ejemplo: *"1 En primer lugar leer las consignas. 2 Buscar información en diferentes fuentes. 3 Estudiar la información encontrada. 4 Resumir aplicando técnicas de estudio. 5 Producir un texto propio utilizando la estructura cognitiva."* (E49 desde categoría 1.1)

Sobre estos borradores lineales, un escritor ineficiente, aplica procedimientos de revisión y corrección superficial, a través de los cuales controla cuestiones normativas o agrega información, *"los alumnos universitarios, al revisar por su cuenta los textos que producen, tienden a centrarse sólo en aspectos locales (puntuales y acotados) y los retocan de forma superficial"* (Carlino; 2005:32). La escritura académica implica un proceso a través del cual se ejecuta una profunda reflexión sobre los conocimientos elaborados en base a fuentes científicas con el objetivo de hacerlos públicos, supone movimientos metacognitivos recursivos sobre los distintos borradores *"[...] los estudiantes universitarios en las condiciones actuales en las que escriben para ser*

evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémica... Y no logran hacerlo porque encaran la revisión como una prueba de galera pero no como un instrumento para volver a conectarse con un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento” (Carlino; 2009:29)

Es frecuente que los aspirantes (anexo VII, 1.J) revisen los borradores con el único objetivo de buscar errores en el uso del código, lo que excluye la idea de modificar radicalmente el contenido. E35, E50, E64, E72, E75, E80 describen procesos de escritura en tal sentido: “Escribimos todo de una sola vez y luego releímos varias veces, corrigiendo los errores encontrados.” (E35 desde categoría 2.c.5) y “A) Leer detenidamente las consignas. B) Comenzar a buscar información en libros y/o internet en lo posible que sean fuentes confiables. C) Leer la información recopilada y luego comenzar a trabajar con ella. D) Corregir los errores previos a la lectura del trabajo” (E75 desde categoría 1.1)

Ante la solicitud de elegir una definición de corrección de entre las opciones propuestas, siete de cada diez encuestados lo hicieron orientados por hábitos superficiales forjados en la heteroevaluación; ya sea en términos de “arreglar lo que está mal”, ya sea en términos de “darse cuenta y arreglar antes de entregar”. Así lo expresan E43, E66, E68, E70, E85, de los cuales se cita “Escribíamos todo lento y redactando entre todos, agregando o quitando palabras y frases y nos detuvimos muchas veces para corregir la redacción.” (E68 desde categoría 2.c.5) y “Analizo las consignas a seguir. Leo y me informo lo más que pueda. Comienzo a hacer borradores. Los corrijo y en el caso de poder tener una segunda opinión con alguien la acepto. Luego comienzo a transcribir en limpio Vuelo a analizarlo si cumple con todo lo requerido. Por último entrego el Trabajo Práctico.” (E66 desde categoría 1.1), “La escritura de los trabajos prácticos debe cumplir ciertas cosas: Una misma palabra no se debe repetir muchas veces. El texto-respuesta no debe tener errores de ortografía y gramaticales. El texto-respuestas debe tener sentido y un lenguaje académico.” (E58 desde categoría 1.1)

Uno de cada diez encuestados optó por las definiciones en las que el escritor debía asumir un rol más activo para decidir qué modificar y hacerlo. En ello coinciden E16, E28, E62, E92, E99. Por ejemplo E16 dice “[...] Tratamos de lograr lo mejor posible así que lo revisamos y mejoramos todas las veces que se pueda. Por último se revisa y se trata de que quede lo más acorde a lo pedido.” (E16 desde categoría 1.1) y E99 dice “[...] Por último realizo una crítica constructiva en donde veo que puedo mejorar, que cosas están de más y que me falta” (E99 desde categoría 1.1).

Consultados sobre sus ideas previas sobre la imagen del texto final, el escritor ineficiente ve su texto final como un objetivo al que llegará rápidamente, sin mayores “contratiempos”. Esta visión puede ser como un borrador corregido y pasado, tal como E65, E73, E85, de entre las que se cita “Escribimos de corrido bastante, pero también había que detenerse a pensar mientras se hacía cada ítem propuesto por los profesores, a fin de no hacer cualquier cosa. El hecho de querer presentar un buen trabajo, que sea lo más posiblemente completo.” (E73 desde categoría 2.c.5) o como la recopilación y

compaginación de los borradores previos, ejemplificado por la siguiente frase: "Distribuimos los temas y buscamos individualmente o en subgrupos e investigamos, analizamos y luego intercambiamos opinión con los demás integrantes y por final se transcribió al trabajo práctico." (E99 desde categoría 2.c.4.)

Escritor eficiente

"La escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero no siempre cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica" (Carlino, 2005:27). Para hacerlo, no se puede considerar finalizado un texto que apenas ha sido comenzado a escribirse, las estrategias didácticas deben reforzar el uso de pre-textos, de manera que *"el borrador funciona, en determinado momento, como un instrumento que permite pasar de un modo de gestión escrita lineal, en el que las informaciones son recuperadas a medida que son redactadas, a un trabajo de reorganización de esas informaciones [...] que permite estructurar y planificar el futuro texto.[...]"* (Alcorta, M. 2006: 44)

Lo que diferencia un escritor competente, eficiente, experimentado y un escritor ineficiente, novato es el punto de solidificación del texto sobre el cual está trabajando (Carlino, 2005:31) Este último considera que su texto está terminado tras la primera escritura, *"endurecimiento temprano de texto inmaduro"*. En cambio, un escritor eficiente dilatará este punto hasta que haya madurado el proceso de reflexión epistémica a través de la re-elaboración de borradores. Las estrategias escritoras académicas forman parte de su capital cultura, el cual es entendido como *"disponer y manejar un stock propio de saberes, pero también supone estar en condiciones de estructurar y encontrar relaciones entre los saberes que se incorporan diariamente y aquellos adquiridos anteriormente, de manera tal de construir otros nuevos."* (Iglesia – De Micheli 2012: 201)

La mitad de los encuestados (anexo VII, 1.J) optó por la definición de borrador referido a un instrumento de reflexión, como un apunte para analizar el contenido y armar las ideas. Esto se contrapone con el 5% que eligió la definición de corrección complementaria, la que describe acciones metacognitivas para la reelaboración sucesiva y autorregulada de aquellos borradores para la reflexión y la autoevaluación. Este desfasaje coincide con las actitudes ajenas a la permanente autocorrección observadas en las clases presenciales y a la ausencia de referencias en tal sentido en las entrevistas, tal cual lo expresa E84: "El uso de la coma, se me complica. Como redactar un texto. No se simplificar algo, o sea, los resúmenes mayormente los hago extensos por no saber simplificar. Pienso que todo es importante. Siempre tuve esos problemas, y de a poco los voy mejorando, pero igual, cuando me olvido vuelvo a equivocarme." (E84 desde categoría 1.4)

Algunos casos adjudican a los borradores un rol importante en la organización de la información recolectada y en la determinación de las ideas iniciales, ya que constituyen una de las dificultades habituales. Así lo hacen E24, E69, E98, de lo que se cita "[...] Buscar información

adecuada de diversas fuentes. Subrayar y Resumir la información buscada, para su mejor organización. Organizar la información, agregando comentarios propios. Dar forma a la información de respuestas hacia las preguntas o situaciones problemáticas planteadas. [...]" (E24 desde Categoría 1.1)

Ocho de cada diez encuestado (anexo VII, 1.J) escogió la opción que define el texto final como el resultado de un proceso de sucesivas modificaciones y correcciones. Al triangular este dato con las entrevistas, se encontró que las modificaciones y correcciones a las cuales los aspirantes hacían referencias eran de carácter superficial y de menor complejidad, teniendo como punto de referencia de monitoreo las consignas dadas o las normas ortográficas. Se encontraron coincidencia al respecto en E37, E43, E46, E96. Citamos el ejemplo de E96, que muestra una excepcional preocupación por los lectores potenciales, "Nos detuvimos a re leer cada respuesta, ya que lo que buscábamos era poder expresarlo de una manera clara y que cualquiera pueda entender, ya que si no lo entendemos bien nosotras el resto tampoco lo hará." (E96 desde categoría 2.c.5)

7.1.4. Escritura epistémica

Las investigaciones sobre las dificultades en la escritura epistémica no se limita a los niveles educativos iniciales, inclusive en investigaciones que analizan la escritura académica en posgrado (Narvaja de Arnoux; 2009 – Martínez Peña, L;2011) se describen los mismos obstáculos que atraviesan las experiencias de los aspirantes para la resolución de tareas escritas académicas: "*Síndrome de la página en blanco; No saber por dónde empezar a escribir; No encontrar el vocabulario apropiado; No saber cómo conectar las ideas al interior de un párrafo; No saber cómo conectar las ideas de un párrafo con las del siguiente párrafo; Desconocer las reglas para el uso de los signos de puntuación; Desconocer las reglas ortográficas; Tener dificultad para realizar el cierre del párrafo; Tener dificultades para desarrollar el tema de manera suficiente y pertinente*" (Martínez Peña; 2011:461).

Dos de cada diez casos asimilan sus deficiencias en la escritura con hábitos que interfieren en el desempeño académico en general, en lo que concuerdan: E04, E18, E35, E48, E49, E74, de entre los que citamos "[...] la principal y más importante dificultad que se me presenta, es la falta de concentración, la distracción, y la falta de constancia. [...]" (E35)

Cuatro de cada diez entrevistados (anexo VII, categoría 1.4) expresa dificultades relacionadas con las estrategias escritoras, lo cual coincide con los supuestos que sustentan la alfabetización académica: "*El ingreso en los estudios universitarios supone entrar a formar parte de una comunidad discursiva, la académica, la que, a su vez, según la carrera elegida, implica participar de un ámbito específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones discursivas y genéricas.*" (Tejerina Lobo, I. – Sánchez Rodríguez, 2009:92), en concomitancia con lo expresado por E22, E24, E27, E39, E40. De manera representativa se han escogido los siguientes fragmentos: "[...] me cuesta comenzar a escribir y expresar mis ideas por escrito. Porque siempre al empezar

necesito que alguien me ayude o me dé el pie de cómo hacerlo. [...]” (E24) y “[...] no encuentro la manera de expresarlo, tal vez sea por la falta de palabras más “académicas” (E22).

Dos de cada diez encuestados reconocen dificultades relacionadas con el conocimiento del código, objeto de enseñanza en su escolaridad anterior, como es el caso de la ortografía. Así es que E31, E44, E47, E61, E76 lo manifiestan cuando dicen “[...] (mi principal dificultad es) la ortografía, supongo que debe de ser por no tener mucha idea de las reglas de gramática y que a medida que nos sumergimos en el ámbito digital, se le presta menos atención a este punto. [...]” (E47) y “[...] errores de ortografía. [...] falta de vocabulario al momento de hacer una redacción, o la desprolijidad con respecto a las ideas expresadas. Esto lleva a que la idea en sí, no sea comprendida o carezca de sentido.”(E44)

Los aspirantes reconocen también dificultades relacionadas con la búsqueda, selección y utilización de información específica, tema que inclusive relacionan con sus dificultades de lectura, tópicos que también aparecen relacionados en investigaciones del área

Si asumimos, por tanto, que la permanencia en el ámbito universitario requiere de lectores y escritores reflexivos, autónomos y críticos, y que muchos estudiantes que ingresan en la Universidad, incluso bien motivados y competentes en diversas disciplinas, llegan desprovistos del bagaje lingüístico-discursivo y cultural deseado, se pone de relieve la importancia de facilitar los procesos de interpretación y de producción de escritos, así como la necesaria expansión de la idea de que tales habilidades pueden enseñarse y tales competencias mejorarse también en los estudios superiores. (Tejerina Lobo-Sánchez Rodríguez; 2011:94).

Tal afirmación coincide con lo dicho por E73, E77, E99 en los siguientes términos: “[...] poder adaptarme al vocabulario del ámbito académico.” (E77); “Me cuesta organizar y colocar de la mejor manera toda la información que tengo a mi disposición a la hora que quiero profundizar en un tema o realizar un texto académico” (E99); “[...] ordenar los temas jerárquicamente a la hora de desarrollarlos.” (E73)

7.1.5. Intervención docente. Andamiaje.

El planteo teórico de la alfabetización académica se basa en la adaptación de las estrategias de aprendizaje en general, y de escritura en particular, que cada sujeto cognoscente debe llevar a cabo al ingresar a un nuevo nivel o una nueva disciplina (Narvaja de A.; 2009). Si este proceso de adaptación significa una brecha mayor que la que el estudiante puede resolver de manera autónoma, entonces, se hace imprescindible la intervención didáctica que proporcione de manera personalizada y oportuna el andamiaje suficiente. La adaptación de las estrategias escritoras de los aspirantes a las condiciones y potencialidades de la escritura académica de nivel epistémico requiere el apoyo paulatino y ajustado de docentes y de pares a corto y mediano plazo, tal cual lo expresan los encuestados. (anexo VII, 1.E)

se trata de conseguir que los estudiantes entiendan el sentido de la planificación y que aprendan diferentes procedimientos y técnicas de generación, elaboración y organización de las ideas,

para que finalmente, en diferentes situaciones, puedan valorar, primero con ayudas y luego por sí mismos, cuál es la mejor forma de planificar un texto concreto teniendo en cuenta el contexto de producción y, consecuentemente, sus objetivos, la intencionalidad y estructura del texto, etc. Lo mismo sucede con la revisión y por supuesto con la regulación constante que todos los escritores avezados llevan a cabo durante el proceso de composición. Se trata, pues, de conseguir que los estudiantes desarrollen una conciencia de sí mismos en cuanto escritores y para ello hay que enseñarles a conocer su propio proceso de composición, a analizarlo y a dominar técnicas y procedimientos que les permitan mejorarlo de forma estratégica, es decir, ajustada a sus objetivos, posibilidades y contexto de producción. (Castelló, M.; 2002: 5)

A la luz de los principios teóricos de “ayudas pedagógicas” (Diment; 2011:68) que remiten a las nociones de “participación guiada” propuesta por Rogoff y “andamiaje” propuesta por Brunner se categorizaron las respuestas abiertas vertidas en la encuesta inicial teniendo como referencia las funciones de andamiaje de un tutor/docente.

Las oportunidades de participación auténtica guiada con que cuenten los escritores les permitirá experimentar situaciones de escritura académica. E43, E53, E62, E96 solicitan algún tipo de impulso para comenzar a escribir en un proceso lineal, parcelado y automático. Las expresiones al respecto resultan muy gráficas en algunos casos: “Si el texto es de mucha complejidad, espero que me den una pista o una oración para poder comenzar a escribir.”(E43); “[...] a veces me es necesario un "empujón" para hacer el comienzo del texto. Luego, prosigo solo.”(E53); “Lo que espero de un profesor es que de alguna manera me organice un poco las ideas para yo tenerlas más claras y me dé el puntapié inicial para yo poder comenzar a escribir sin mayores dificultades, creo que el resto es mérito de cada uno.” (E96)

Dos de cada diez aspirantes (anexo VII, 1.E), solicitan ayudas orientadas a reducir los grados de libertad para la resolución de las tareas escritas académicas, dado que, ante consignas muy abiertas o demandas de resolución desconocidas, se desdibuja el objetivo, en coincidencia con lo expuesto sobre promoción del desarrollo académico por Garelo y Rinaudo: “*La tarea central del docente sería ayudar a los estudiantes a tomar el control de sus aprendizajes, de manera gradual y razonable, explicitando e integrando el pensamiento estratégico en el ambiente de la clase*”. (Garelo y Rinaudo, 2012:176). La idea fundamental de alfabetización académica se basa en que todo nuevo nivel académico al que un estudiante ingresa, inclusive aquellos de posgrado (Narvaja de Arnoux, 2009), requiere un acompañamiento adecuado por parte de los docentes. La resolución del conflicto cognitivo que suscita el nuevo marco discursivo significa un proceso gradual y contenido: desde la aclimatación, como un primer momento de acercamiento a la problemática o tema a resolver, pasando por la competencia, representada por cambios cualitativos y cuantitativos, hasta el logro de habilidades, lo cual supone un cambio cognitivo estable.

Una de las dificultades que más se registran en la observación directa, es la carencia de instrumentos concretos para gestionar y organizar el tiempo, sin embargo no lo consideran un tema sobre el cual necesiten asistencia aunque lo visualizan como una situación que les genera dificultades: “Que me explique generalmente el tema a tratar previamente, y que indique sus puntos de interés en el texto para evitar añadir información innecesaria, y la pérdida de tiempo analizando ésta.” (E51). Reconocen positivamente las intervenciones que los orienten a optimizarlo “[...] Se economizó mejor el tiempo, y se pudo corregir con el mismo a través de las diferentes entregas.” (E9 desde categoría 2.c.2) o lo consideran una unidad de medida para evaluar la calidad del texto “La mejor parte es planteo del problema, porque ahí nos esforzamos más, y nos llevó un tiempo más largo que las demás.” (E88 desde categoría 2.c.3)

La resolución del trabajo práctico estudiado incluye la utilización de información con la que los aspirantes no están familiarizados, y si lo estuvieran, no están habituados a gestionarla del modo adecuado para el nivel universitario. Uno de cada diez aspirantes (anexo VII, 1.E) solicita ayuda relacionada con la planificación del texto en cuanto a reconocer el tema y formular las ideas iniciales. En ello coinciden E17, E30, E34, E38, E45, de los cuales escogimos fragmentos representativos: “Espero que me ayude a armarlo si yo tengo la idea y no encuentro la forma, o que me ayude a empezar, o me dé un ejemplo de cómo buscar la idea si no la tengo (...)” (E17) y “Que el profesor me indique, de que se trata el trabajo y el fin al que se quiere llegar. [...]” (E45). Igual proporción de encuestados solicita ayuda para aclarar los contenidos disciplinares, los conceptos claves del tema y la aplicación de técnicas de estudio. A ello hacen referencia E12, E50, E56, E73, E88, a modo de ejemplo citamos a E56 “Espero recibir nuevas ideas o conocimientos más amplios que los míos, y un punto de vista más experimentado para organizar un texto complejo.” (E56)

Anteriormente se ha descripto (anexo VII, 1.F) el perfil motivacional del grupo participante, sus dificultades para mantener el interés y la atención. Las acciones docentes que tiendan a mantener la orientación y la motivación en la resolución de tareas escritas académicas dan respuesta a la solicitud de comprensión, paciencia y tolerancia expresados por E27, E37, E60, E72 y E86: “Lo que espero de un profesor por sobre todo es comprensión. No sé escribir textos académicos porque nunca me lo exigieron.” (E27)

Otra manera de reforzar la afectividad es la señalización de características dominantes en un proceso de resolución, es decir, resaltar aquellos aciertos y buenas decisiones que le servirán de guía para continuar resolviendo. Cuatro de cada diez esperan recibir durante la resolución la retroalimentación que le permita continuar con seguridad. Tal es el caso de la incorporación de vocabulario específico adecuado al nuevo ámbito académico y particularmente al tema que hacen E6, E64, E77, E94: “Principalmente espero introducción de vocabulario nuevo y más específico del tema, y consejos para realizar un mejor texto”(E6). De igual manera, E5, E71, E76 solicitan la corrección de

errores como lo hace E76 "Espero que me pueda dar bien las indicaciones, que entienda mi manera de expresarme y que me explique los errores para saber corregirlos." (E76). Esta función consiste en señalar las pautas y criterios que dominan un proceso, tal es el caso de E32, E44, E75, E84, que solicitan asistencia para la construcción y corrección de borradores: "Espero que el profesor, se interese por el "trabajo sin terminar" del alumno con el fin de que no deba entregar primero sin saber lo que el profesor esperaba con respecto a este, y así recibir previamente a su corrección una mala calificación" (E44)

La falta de experiencia en la resolución de situaciones en este nuevo nivel académico lleva a que la gran mayoría solicite guías o sugerencia concretas, breves y de sencilla comprensión, como lo hacen E15, E 22, E61, E84: "Que sepa explicarme brevemente y orientarme. Creo que hasta ahora nunca tuve que hacer un texto demasiado complejo, asique orientarme principalmente." (E84). Otros entrevistados esperan ayuda en cuestiones técnicas de escritura de textos académicos, como lo hacen E28, E89, E93, E99: "(...) que me ayude a encontrar un método para organizar las ideas sobre las que quiero explayar en un texto."(E93); "Espero el tipo de ayuda como consejos de cómo debo escribir, interpretar y diagramar un texto, ayuda en elegir un correcto vocabulario, entre otras" (E99).

Los factores relacionados con la afectividad ejercen una influencia determinante en este proceso de adaptación. Estos no son evidentes, forman parte de los "aprendizajes invisibles" (Cobo y Moravec, 2011), determinantes para el dominio de las nuevas alfabetizaciones para el siglo XXI. En el caso estudiado, Seminario Universitario, surgen de las situaciones novedosas y desequilibrantes que deben resolver. El tránsito por esta "zona de pasaje" genera momentos de frustración ante el volumen de información de cada materia, ante la presión en la gestión del tiempo, ante los resultados de los exámenes, ante la resolución de tareas escritas académicas. Al respecto, uno de cada diez aspirantes (anexo VII, 1.E) solicita ayuda para organizar la expresión de las ideas o compaginar la información recolectada. En ello acuerdan las expresiones de E8, E 36, E42, E70: "mm.. no sé.. que me ayude con la estructura del texto o como debo escribir, o sea con la forma de redactar, ya que no poseo experiencia con este tipo de trabajos" (E42).

Una situación que también genera frustración es la búsqueda, selección, archivo y uso adecuado de información apropiada (anexo VIII, categoría 2.c.4.b), dado que "obtener datos de la Web tiene sus atractivos, dificultades y riesgos. La cantidad de información disponible hace que los alumnos necesiten asumir criterios de validación para identificar la fuente y criterios de selección para elegir la información más pertinente. Sin embargo, estos criterios de selección no forman parte de las enseñanzas de los profesores, aun cuando la accesibilidad de la información y su notable expansión lo hacen necesario" (Litwin 2004:11 citado por Pratch 2012:237). Tres de cada diez estudiantes solicitan ejemplos visibles, acciones de demostración o recomendaciones muy claras. Tal es el caso de la recomendación o la entrega de bibliografía específica a la que hacen alusión E92, E63, E29: "Que me indique preguntas que me ayuden a ampliar el campo de investigación, que me ayuden a razonar

para expresarme de la manera más apropiada y así poder cumplir con los objetivos de la escritura del texto de una buena manera.” (E92); “Que nos den fuentes confiables de donde poder investigar para escribir un texto complejo” (E63).

Otra manera de intervenir, que aumenta los niveles de certeza es poner a disposición ejemplos o modelos a seguir tal como lo explican E23, E40 y E68 “[...] ejemplo de aplicación del tema a tratar” (E68); “[...] me ayuda ver otros similares ya finalizados.” (E23); “[...] ejemplos concretos que me sirvan de guía para yo misma darme cuenta de que es lo que tengo que hacer.” (E40); así como extremar la atención en la claridad de las consignas y en los parámetros de resolución. En ello coinciden E3, E14, E57, E74, E91. A modo de ejemplo citamos, “[...] instrucciones sobre el trabajo que debo realizar, y que me explique si algo no me quedo bien en claro. También es bueno que el profesor nos dé una base de lo que tenemos que hacer.” (E14); “Una consigna clara, sin ambigüedades y lo más detallada posible.” (E91)

7.1.6. Modos de producción

Uno de los objetivos de la implementación de esta estrategia es, justamente, la potenciación del andamiaje para la resolución eficiente y adecuada del trabajo práctico final de “Introducción a la vida Universitaria”, optimizando, a través del uso de las herramientas virtuales, los recursos tiempo e interacción didáctica. Las dificultades para la resolución de tareas escritas académicas, con frecuencia, son invisibilizadas, ya que suele sobreentenderse que los aspirantes son usuarios competentes de la lengua escrita y que ya no necesitan asistencia. Estos prejuicios son válidos si se comprende a la escritura como un proceso lineal y simplificado de acumulación de información. Por el contrario, cuando se comprende a la escritura desde el enfoque cognitivo, se lo representa como

un proceso mental complejo, puesto que cuando un escritor elabora un texto debe activar una serie de conocimientos que le permitan resolver problemas de orden temático y discursivo (Bereiter & Scardamalia, 1987) que posibiliten la puesta en práctica de estrategias en diversos niveles, (Flower & Hayes, 1981): • Los efectos que busca generar en los lectores, • La relación que desea mantener con ellos, • La construcción de un conjunto coherente de ideas, • Las representaciones sobre los rasgos textuales. (Rubio; 2008:21)

Sobre tales bases, es que se define, desde el enfoque cognitivo, a la escritura como “proceso de resolución de problemas en un contexto de construcción de significados, se conceptualiza al escritor como un sujeto mentalmente activo que tiene que apropiarse de la tarea y tomar decisiones para ajustarse a las necesidades, conocimientos, actitudes de una audiencia real o imaginada.” (Flower & Hayes, 1977 citado por Rubio; 2008:23), en el seno de la interacción dinámica del contexto de la tarea, la memoria de largo plazo, y el proceso de escritura.

En el marco teórico conceptual de referencia, se cita el método de aprendizaje SOI (selección, organización e integración) para la apropiada gestión del conocimiento académico universitario (apartado 3.3), compatible con el modo de producción denominado transformar el Conocimiento: knowledge transforming. *“El modelo de producción transformar el conocimiento destaca la función epistémica de la escritura, la cual implica reprocesar, reorganizar el conocimiento que se posee con el fin de lograr determinados propósitos que implican tomar decisiones en dos espacios problemáticos: el espacio del contenido, donde se abordan y reelaboran creencias y conocimientos; y el espacio retórico donde se piensa estratégicamente en los efectos que se desean lograr.”* (Bereiter & Scardamalia; 1987 citado por Rubio; 2008:23), ya que *“Escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible”* (Carlino, 2005:28)

Este concepto fue analizado e interpretado en base a los datos relevados a través del análisis documental del trabajo práctico diagnóstico, y cotejado con las respuestas a las entrevistas (anexo VII, categoría 1.1.). Cuatro de cada diez casos dijeron utilizar hábitos “copie y pegue” de segmentos textuales que responden a las consignas de manera fragmentaria, con frecuencia omitiendo fuentes y haciendo caso omiso a los criterios de verificación de validez, relevancia y fiabilidad del documento. En ello coinciden E38, E45, E58, E83, E88, E93, E97, de los cuales, a modo de ejemplo, citamos lo manifestado por este último: “[...] Lectura y comprensión de las consignas. Búsqueda de información, indagación sobre el tema. Resolución de las consignas y de ser necesario, elaboración de una conclusión. Mención de la bibliografía utilizada.” (E97 desde categoría 1.1)

Tres de cada diez casos (anexo VII, categoría 1.3) reflejaron acciones tendientes a lo descrito en el modelo decir el conocimiento para la resolución de tareas escritas académicas, en ello coinciden, entre otros, E3, E15, E42, E47, E45, E57, E59: “(Fortaleza) Creo que formulando frases u organizando ideas, porque soy creativo.” (E42 desde categoría 1.3); “Una vez que tuvimos la información escribimos todo de una sola vez” (E15 desde categoría 2.c.5).

En particular es importante detener este análisis en lo expresado por E91: “Considerando que fuera escribir sobre algo estudiado, tengo la habilidad de recordando poco, escribir mucho en base a lo poco que me acuerdo, lo cual puede sonar bueno pero es malo, porque he adquirido la mala costumbre de estudiar poco (“total, con algo que me acuerde, salvo”) y eso a este nivel me perjudica. Pero considero que si con poco puedo hacer mucho, adquiriendo la costumbre de estudiar, con mucho puedo llegar a realizar un muy buen trabajo, superiores a los actuales y por eso lo considero una fortaleza.” (E91 desde categoría 1.3). Es interesante como refleja una realidad muy habitual, observada con frecuencia en exámenes: respuestas muy extensas con debilidad conceptual, ambigüedad en los argumentos y redundancia en las expresiones.

Tres de cada diez entrevistados (anexo VII, categoría 1.3) presentaron algunos rasgos de recursividad y revisión, propios del modelo transformar el conocimiento, aunque no desarrollan plenamente la reflexión pertinente a la escritura epistémica. En ello concurren E58, E76, E83, E86, de los que citamos a modo de ejemplo lo expresado por E76 "Leer detalladamente las consignas. Pensar si tengo conocimientos sobre los temas. Buscar información para hacer el trabajo. Comenzar con el diseño del trabajo. Empezar el trabajo con la información adquirida. Revisarlo y sacar conclusiones" (E76 desde categoría 1.1).

Tras el análisis precedente, es necesario recuperar la primera pregunta al objeto de estudio, ¿Cuál es el estado de las estrategias escritoras de los aspirantes al sistema universitario en relación a la producción de conocimiento? en relación al caso estudiado y ensayar una respuesta provisoria que permita comprender resumidamente el estado inicial sobre el cual se implementó la estrategia didáctica mediada virtualmente con el objetivo de potenciar el andamiaje del proceso de escritura de nivel epistémico para la resolución de tareas escritas académicas.

Las estrategias escritoras de nivel epistémico con que ingresan los aspirantes presentan notables debilidades, en particular con respecto a la recursividad y autorreflexión del proceso de escritura. Estas debilidades están originadas, fundamentalmente, en las actitudes mecanicistas y poco reflexivas con que los aspirantes preconiben la resolución de trabajos escritos académicos, las que dificultan la implementación de acciones metacognitivas que transformen la escritura en una herramienta fundamental para el aprendizaje significativo y autónomo.

Los aspirantes son conscientes de estas debilidades, así como también, de las dificultades para el desempeño académico eficiente relacionadas con hábitos de estudio deficientes y con actitudes de motivación y autorregulación inadecuadas, *"la dificultad para escribir académicamente no se atribuye sólo a la "mala alfabetización previa", ni a la "falta de habilidades de escritura", ni al desconocimiento de convenciones de escritura (como las partes de un artículo, o las formas de citar). Estos elementos son importantes pero insuficientes para entender un problema que va más allá de lo técnico (habilidades) o de lo pedagógico (experiencias previas de enseñanza)"* (Hernández Zamora; 2009:14)

En este apartado, se estableció la discusión sobre la elaboración de las categorías de análisis emergentes en relación al diagnóstico de las estrategias de escritura de los aspirantes. Esta línea de base, fundamental para reconocer la situación inicial de la problemática de investigación, constituye el basamento a partir del cual se puede considerar la influencia de la propuesta didáctica descripta en el capítulo 5, que en respuesta a la aplicación de la modalidad de investigación cualitativa investigación-acción educativa.

7.2. Estrategia didáctica mediada virtualmente

Pregunta al objeto de estudio

2. ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategia didáctica mediada virtualmente en el andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico en los aspirantes en cuanto a:

- a. Comunicación para la resolución de tareas escritas académicas
- b. Interacción para la elaboración de conocimiento
- c. Metacognición?

7.2.1. Comunicación para la resolución de tareas escritas académicas

La propuesta de estrategia didáctica mediada virtualmente tiene el objetivo de potenciar el andamiaje para la resolución de tareas escritas académicas, desde la perspectiva de la escritura como herramienta cognitiva de valor epistémico.

La concepción de aprendizaje que, a principio del siglo XX, elaboró el investigador ruso Lev Vygotsky y sus colaboradores (Vygotsky, 1988, 1991 a, 1991 b, Luria, 1995) y los investigadores que retomaron décadas más tarde la perspectiva sociocultural (Wertsch, 1988, 1999) plantea al proceso de elaboración de conocimiento desde la complejidad. Establecido un diagnóstico inicial de lo que el estudiante está en condiciones de resolver de manera autónoma, denominado zona de desarrollo actual, se le plantean una serie de situaciones problemáticas que deberá resolver gradualmente, con asistencia del docente o la tutoría de pares. En ningún momento se concibe al aprendizaje como un mecanismo lineal y reproductivo, sino que, por el contrario, la zona de desarrollo próxima (ZDP) que el estudiante debe transitar para arribar satisfactoriamente al conocimiento esperado, es recursiva y cíclica, y demanda la atención a la diversidad de aptitudes y actitudes de los sujetos involucrados. Este conocimiento esperado, enunciado en los objetivos disciplinares de las materias, constituye la zona de desarrollo potencial, a la cual podrá arribar cuando pueda resolver de manera autónoma las situaciones problemáticas. Mientras tanto, todo estudiante necesita la asistencia, el andamiaje (Bruner, 1997) que soporte la elaboración de los nuevos aprendizajes, reduciendo la incertidumbre y conteniéndolo afectivamente.

La pregunta de investigación hecha al objeto de estudio procura analizar y describir esta problemática desde la comunicación entre los involucrados en ese proceso de resolución de tareas escritas académicas, comunicación entre los aspirantes, comunicación con el docente a través de

los recursos virtuales en centro de recursos organizados (CRO), comprendiendo que *"la relación del estudiante con la tecnología que le brinda la posibilidad de comunicarse con el profesor, los otros estudiantes y acceder a los contenidos es un factor fundamental para explicar el éxito o el fracaso de los procesos formativos a distancia."* (McIsaac y Gunawardena citados por Adell y Sales, 2000:7)

La propuesta didáctica pertenece a la modalidad blended-learning, por medio de la cual los aspirantes pueden acceder a clases presenciales y a un espacio virtual articulado sobre plataforma Moodle, que permite introducir a los aspirantes en acciones de educación 2.0: *"comunicarse, compartir, colaborar y confiar"* (...) *analizar las distintas maneras de comunicar y compartir información que varían sensiblemente con cada aplicación, y formar al alumnado en su uso, será siempre necesario.*" (Rovira Collado:189)

Los recursos de la web 2.0 ha provocado cambios profundos en la comunicación didáctica, la ha tornado multidireccional, interactiva, sobre múltiples formas de codificación, flexible en el tiempo y lugar de emisión, acceso y recepción, utilizando entornos abiertos y cerrados para la participación (Adell, 2000:13) Una de las determinantes del éxito de las experiencias comunicativas de los aspirantes es la habilidad y flexibilidad con que asumen la interacción, ya sea: *"Estudiante-profesor: que proporciona motivación, retroalimentación, diálogo, orientación personalizada. Estudiante-estudiante: intercambio de información, ideas, motivación, ayuda no jerarquizada. (...)"* (Adell y Sales, 2000:6)

Así como ha sido mencionado en la formulación del problema, la interacción personal entre los aspirantes y entre aspirantes y profesor se ve muy limitada por el tiempo, por lo cual *"La combinación de espacios y tiempos diferentes a lo sincrónico, nos va a permitir buscar nuevas y distintas modalidades de interacción para la formación, donde profesores y estudiantes no se vean limitados por ellos."* (Cabero Almenara 2006:148)

La estrategia didáctica mediada virtualmente fue implementada considerando la realidad tecnológica y cognitiva descrita anteriormente, la cual atraviesa la actividad académica del sistema universitario. *"Las TIC han provocado, o al menos han acelerado, una revolución de amplio alcance en nuestra civilización que gira en torno a la transformación de los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión y acceso a la información; en las formas y los flujos comunicativos entre las personas; así como en los lenguajes expresivos y de representación de la cultura y el conocimiento."* (Área y Pessoa 2012: 14)

A través de la articulación de diversos soportes virtuales, la estrategia didáctica mediada virtualmente procura fortalecer las oportunidades de comunicación eficiente entre los grupos para la resolución del trabajo, dado que al hacer las devoluciones a través de un foro, accesible a todos los integrantes, horizontaliza el diálogo. En el breve lapso, en que se establece la participación en el curso del campus, el grupo inscripto en Introducción a la Vida Universitaria se ve involucrado

en una comunidad de aprendizaje, experiencia totalmente novedosa para la mayoría de los aspirantes (Anexo VII, 1.A y 1.A.8). En este contexto, es fundamental abrir espacios para la comunicación fluida, ya que *“toda comunidad deben de ser saludable, y por tanto, favorecer la participación de todos los miembros. Cuando la comunidad es saludable, la gente participa, y ello es lo que hace que la comunidad sea significativa para el aprendizaje o por las metas y fines que persigan; y por otro lado, que el clima de confianza entre sus miembros, potencia el desarrollo de una comunidad, y hace que su vida sea más duradera.”* (Cabero Almenara – Llorente Cejudo 2011:9)

La propuesta de trabajo es grupal, sabiendo que *“comunicación entre pares juega un papel clave en la estimulación de un aprendizaje situacional que surge de un continuum de experiencias enriquecidas desde diferentes contextos”* (Cobo-Moravec, 2011:109). Seis de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.a.1) dijo preferir los encuentros personales presenciales, reuniones que les permitan verse y resolver en compañía, a pesar de que casi todos son usuarios habituales de los recursos de la Web 2.0. Tal es el caso de las expresiones de E51, E61, E73, E76, E85, E87: *“[...] Obviamente nos reunimos para debatir porque no siempre por internet se puede entender bien lo que el otro intenta expresar, para este trabajo no utilizamos como medio de comunicación internet, si para investigar. Hicimos todo en conjunto debatiendo nuestras interpretaciones e ideas.[...]”* (E87), *“Preferíamos las reuniones presenciales para la elaboración del trabajo, sí bien se planteó la posibilidad de usar videoconferencias o medios similares, creímos que no permitía la misma interacción en las discusiones.[...]”* (E51).

En un primer momento, en su mayoría, los aspirantes desconocen y desconfían del uso de los recursos virtuales con fines académicos, a pesar de que son asiduos usuarios en su vida personal (anexo VII, 1.A, 1.A.8, 1.D.1, 1.D.2). Se interesan al ver que el cuerpo docente de la materia, legitima estas herramientas valiosas para la comunicación, también en ámbitos académicos, tópico ya analizado por diversos autores: *“Ante la necesidad de seguir explorando integraciones virtuosas entre tecnología y educación, el uso de los dispositivos móviles o de bolsillo se vislumbra como una segunda gran oportunidad para esta combinación tecnoeducativa. Lo anterior, bajo la lógica de apoyar la educación tradicional a través de estos nuevos dispositivos y nuevas metodologías de enseñanza. La idea no es reemplazar lo ya existente, sino sumar.”* (Cobo-Moravec,2011:27)

Algunos entrevistados expresaron comodidad al complementar el trabajo en grupo en encuentros presenciales con la comunicación basada en diversos recursos digitales. Por ejemplo, E21 se refiere en los siguientes término: *“Los medios de comunicación en mi equipo fueron favorables, ya que utilizamos redes sociales como Facebook o Whats app para comunicarnos. Las reuniones fueron pocas pero siempre sabíamos que puntos debíamos debatir y no nos desviábamos de eso.[...]”*(E21), coincidente con lo que expresa E52 *“[...] al comienzo nos reunimos para plantear el problema a resolver y realizar las primeras consignas, pero luego, a causa de la distancia, nos fue imposible seguir reuniéndonos, por lo que comenzamos a utilizar herramientas de escritura colaborativa (google drive y googledocs) y redes sociales (facebook) para continuar, siempre en conjunto, con el desarrollo del trabajo.”* (E52) o la combinación de

encuentros presenciales con apoyo virtual, como lo dice E23 "[...] entre cada reunión adelantábamos el trabajo mediante el uso de google drive. Nos comunicábamos por chat las noticias o vía texto." (E23).

La propuesta integral de la asignatura parte de que el aprendizaje cooperativo le aportará a los aspirantes el apoyo socio-afectivo cognitivo necesario para comenzar a recorrer "la zona de pasaje" disminuyendo los niveles de frustración y aumentando la motivación.

"El aprendizaje cooperativo se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que facilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales." (Hiltz y Turoff citado por Adell y Sales, 2000:5:13).

El uso de las redes sociales les resultó más accesible que otros recursos colaborativos, visto que conocen su funcionamiento. Suelen ser usuarios habituales, lo utilizaron como medio de comunicación rápida y horizontal, distribuida entre los participantes de la asignatura. Son varios los equipos que formaron un grupo cerrado para contribuir a la resolución de tareas escritas académicas, lo cual les permitió mantenerse en contacto fluido, ponerse de acuerdo a través del chat, compartir documentos y participar colaborativamente de la escritura del documento. En ello coinciden E14, E24, E31, E83, E84: "Nuestro equipo se organizó a través de facebook. Creamos un grupo y lo utilizamos para debatir, dividimos las tareas y para compartir los documentos de Word en él, así, a la vez, todos veíamos que el otro hiciera su parte..[...]" (E83); "Cada uno de los integrantes fue buscando información y subiéndola al grupo de Facebook. [...]" (E31 desde categoría 2.c.4); "[...] debatíamos sobre lo que íbamos a escribir a través del chat, para luego comenzar a redactar." (E24 desde categoría 2.c.5)

Algunos grupos inclusive utilizaron recursos interactivos y colaborativos más innovadores, como Skype y Google Drive, así lo expresa E6, E55, E68, E82: "Nuestro equipo de trabajo funcionó de manera virtual. Nos manejamos mediante la utilización de Skype, lo que nos permitió tener audio, video y escritura. Nos dividíamos el trabajo en el instante en el que estábamos todos conectados. Por ejemplo: Uno escribía y preparaba el Word, el otro daba ideas y otro navegaba en busca de información o vocabulario" (E55); "[...] La única herramienta de escritura que utilizamos fue google doc, para cuando no fue posible reunirnos. Lo hicimos porque es una manera de avanzar más rápido. [...]" (E82); "Realizamos casi la totalidad de cada presentación del trabajo en Google Drive, poniéndonos de acuerdo a través de un grupo cerrado en Facebook. [...]" (E6)

Así como la estrategia didáctica mediada virtualmente estimula la utilización de los recursos combinados de la web 2.0 para la comunicación horizontal entre pares, para cumplimentar los trabajos prácticos grupales y participar activamente de las distintas actividades, también estimula su utilización para retroalimentar la comunicación didáctica. "Los entornos

virtuales de aprendizaje son espacios dinámicos, flexibles, y propician intercambios diversos. El plantel de profesores que enseñe en esos contextos tiene que prepararse para un desempeño comunicativo versátil en el que la competencia de escritura juega un rol preponderante” (Scarafia y Constela, 2011:40)

En enero de 2012, se implantó por primera vez el centro de recursos organizados, como un espacio de interacción, para esta materia, entonces llamada “Metodología de Estudio y Lectoescritura”, con un régimen de cursada similar. La planificación del curso se hizo sabiendo que *“los problemas para la introducción de las TICs (...) son culturales, metodológicos, organizativos y estructurales; para saber qué hacer con ellas, cómo hacerlo y por qué queremos hacerlo”* (Cabero Almenara – Llorente Cejudo 2011:8)

Sin duda, esta nueva modalidad comunicativa no sólo significa un desafío para los aspirantes, sino también para los docentes del curso, dado que la estrategia didáctica mediada virtualmente articula diversas herramientas que requieren modos discursivos particulares (Apartado 4.2)

(...) dialogar por escrito en los espacios destinados a foros y chats parece sencillo, después de todo, sólo se trataría de poner en juego las habilidades de la conversación ligada a las prácticas cotidianas y a la oralidad. Por resultar tan familiar, se tiende a minimizar la complejidad del diálogo como tipo textual olvidando que en las aulas virtuales se pierde la riqueza comunicativa que en la interacción cara a cara otorgan los códigos no verbales.

El tutor tendrá que aprender a reparar esa dificultad con la escritura y tendrá que aprender a elaborar, o incorporar, en la interacción textos verbo-visuales y/o sonoros que aporten la materialidad ausente y la vivacidad que se intenta recrear. (Scarafia y Constela, 2011:39)

En la comunicación didáctica, descrita en las entrevistas, la mayoría de los alumnos (anexo VIII, categoría 2.a.2.) manifiesta actitudes permeables para la recepción de asistencia por parte de los docentes, recomendaciones y observaciones contextualizadas y concretas (anexo IV) que les permitirá continuar resolviendo el trabajo práctico. *“Las formas de intercambio escrito en soporte electrónico utilizadas en los foros dan cuenta de procesos de lectura y escritura que simulan el escuchar y hablar y [...] admiten otras formas de textualidad propias de la comunicación multimedial que amplían las opciones con que cuenta el docente para desarrollar estrategias dirigidas a la construcción y fortalecimiento del vínculo con el alumno”* (Arrieta y Scarafia, 2011 citado por Scarafia y Constela, 2011:39). En ello coinciden las siguientes expresiones: “[...] leí cada trabajo hecho por los compañeros de mi comisión para ir incremento de conocimientos propios.” (E86); “A través de las devoluciones fuimos armando y dando nos cuenta de que nos faltaba verdaderamente.” E39 “[...] para la realización de las siguientes entregas, nos sirvieron mucho las correcciones que las profesoras nos hacían en las devoluciones.” (E65 desde categoría 2.c.5); “[...]nos ayudó a ver que las cosas no estaban tan terminadas o corregidas como creíamos que estaban.” (E44).

Los entrevistados reconocen el valor de la retroalimentación para superar las dificultades descritas en el apartado 7.1., *“resulta adecuada cuando se encuentra bien desarrollada y está vinculada específicamente con el texto. (...) la retroalimentación que tiene como eje el contenido da como resultado reescrituras del texto con mejoras significativas y que esa retroalimentación debe centrarse en la organización, estructuración, adición, eliminación y expansión del contenido.”* (Vardi y Bailey, 2006:28), “[...] podemos sacarnos todas las dudas y compartirlas. La información llega rápido y efectivamente. Recibimos muchísima ayuda, todo el tiempo (...)” (E69); por “[...] intercambio y una comunicación con el profesor y así poder evacuar las dudas en todo momento.” (E3 desde 2.a.3.) y “Poder sacarse cualquier duda desde cualquier lugar y cualquier hora me parece muy útil.” (E57).

La horizontalización de la comunicación en la comunidad de aprendizaje permite aumentar las oportunidades de asistencia, que puede provenir del docente, pero también de sus pares, para transitar la zona de desarrollo próximo (ZDP) con mayor eficacia.

El intercambio en el Grupo de la red social aportó flexibilidad al intercambio, tal como convinieron E43, E75, E82, E86 en expresiones de las que citamos “[...] La ayuda del facebook fue increíble, por la rapidez de respuesta que teníamos (preguntábamos cualquier cosa relacionado a los temas de vida universitaria, y en minutos tenía respuesta del docente o alumnos)” (E86) y “El grupo de facebook fue como poder estar en clase todo el tiempo ya que si alguien no sabía algo otra persona que si podía contestar en cuestión de segundos[...].” (E75).

La materia también prevé apoyos presenciales, aunque en el momento en que desarrolló la cohorte de la modalidad intensiva ingreso 2013, los aspirantes no alcanzaron a identificar la asistencia dada por ese medio, dado que no tuvieron espacio institucional. Sin embargo, en algunos momentos pudieron hacer consultas personales, las cuales consideran muy beneficiosas, por ejemplo E76 expresa al respecto “[...] Es más fácil entender de forma presencial las dudas, ya que si tenemos una duda te la pueden explicar de mil maneras y sin problemas.” (E76).

Este análisis confirma que se establece una relación directamente proporcional entre las actitudes positivas de la motivación del aspirante y el éxito en la comunicación e interacción para la resolución de tareas escritas académicas, y finalmente para la elaboración de los contenidos del curso. *“La educación a distancia demanda un alumno protagonista y activo, capaz de desenvolverse con autonomía y de autorregular su proceso de estudio. (...) El discurso instruccional, (...) es uno de los tipos discursivos clave para la orientación de la producción personal o grupal del alumno (...).se desestima su complejidad como tipo textual y por eso se cometen errores graves de formulación de consignas que confunden al alumno y dificultan su desempeño. (...).”* (Scarafia y Constela, 2011:40)

La estrategia didáctica mediada virtualmente procura optimizar los recursos disponibles para potenciar el andamiaje progresivo para la resolución de tareas escritas académicas, en este caso la producción escrita de un informe monográfico sobre la carrera elegida por los integrantes

del grupo y sobre el análisis de un problema social cuya resolución incumbe al perfil profesional de los egresados. *“El seguimiento al proceso de escritura posibilita potenciar la producción escrita en la universidad, pues no basta con dar solo instrucciones y proporcionar las herramientas necesarias sino, por el contrario, el docente debe ser un tutor del proceso escritural del estudiante, donde asuma una función orientadora como guía y facilitador de dicho aprendizaje.”* (Goyes-Klein;2011:13)

En el análisis hecho en base a la primera pregunta al objeto de investigación (apartado 7.1.), se concluye que el estado de las competencias escritoras iniciales de los aspirantes no se acercaba a las competencias previstas en las condiciones mínimas de la escritura académica de valor epistémica, en base el concepto de zona de desarrollo próximo entendida como *“(…) distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (...) Aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario (...)”* (Hernández Arellano, 2011:43). Este concepto supone la *“(…) transformación de las funciones a desarrollar por parte del profesorado, que irá abandonando progresivamente la tradicional transmisión de información, para desempeñar otras que irán desde la de tutorización virtual, la motivación y orientación del estudiante, el diseñar situaciones mediadas de aprendizaje y organizador del proceso de enseñanza y de aprendizaje.”* (Cabero Almenara, 2006:157).

Las acciones docentes planificadas en la estrategia didáctica mediada virtualmente se sustentan en la inclusión de los recursos tecnológicos como herramientas cognitivas de mediación (Sierra Ávila y Rodríguez Peña, 2010:15), y no como un simple archivo de documentos, como un entorno virtual de aprendizaje de b-learning que complementa los encuentros presenciales de modo que

(...) Propicie espacios de interacción para la reflexión crítica, la discusión y el trabajo colaborativo. Asuma los eventos evaluativos y las producciones de los estudiantes como etapas en la construcción del conocimiento de los mismos. Puntualice sobre la manera en que se encuentran interconectados los diferentes elementos que constituyen el ambiente, identificando recorridos y actividades estructuradas para cada trayecto. (...) establezca espacios y tiempos para la comunicación permanente. Organice cronogramas, calendarios, mapas visuales o textuales y cuadros representativos que exhiban la programación del espacio formativo, con tiempos y espacios definidos (sincronía, asincronía, concurrencia, no concurrencia) para cada uno de los eventos o acciones pedagógico-didácticas planeadas en el diseño. Reconozca el potencial comunicativo que brinda las herramientas elegidas (foro, correo electrónico, chat, blog u otro) e identifique los aspectos del proceso formativo que pueden cualificarse con su incorporación. (Sierra Ávila y Rodríguez Peña, 2010:15)

El 97% de los aspirantes (anexo VIII, categoría 2.c.1) expresa satisfacción por la influencia de la estrategia didáctica mediada virtualmente, reconociendo que la interacción con los docentes para la resolución de tareas escritas académicas disminuye las sensaciones de incertidumbre y facilita la elaboración de la tarea escrita como integrada de la evaluación formativa del curso. El 16% (anexo VIII, categoría 2.a.3) reconoce que la asistencia virtual fortalece la participación en la materia y en la resolución de tareas escritas académicas, tal como lo expresa E3, E31, E81, E85 E81, E93. Como ejemplo es interesante analizar las expresiones de E85, relacionando las respuestas a las categorías 2.a.3 y 2.a.2. "[...] (con el campus) podíamos contar con todos los recursos que nos brindaron para poder hacer el trabajo. Tuvimos mucha ayuda porque pudimos sacarnos cualquier duda consultándole a ustedes (profesores) o por medio de mail.", la cual concuerda con "Podemos ir corrigiendo todo tipos de errores desde el comienzo." (E 85 desde categoría 2.a.2). En el mismo sentido E31 expresa "Las devoluciones en el foro fueron de muchísima ayuda. Aclaraban muchas dudas y te daban una guía más que clara sobre cómo seguir con el trabajo. [...]" (E31 desde categoría 2.a.2)

Una de las mayores dificultades que expresan los aspirantes para llevar a cabo los trabajos escritos académicos complejos, se relaciona con las numerosas variables que deben considerar, en función de las cuales requieren contención y apoyo progresivos. "*Los textos académicos, textos de información científica, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que son producidos por los estudiantes o profesores pueden ser escritos progresivamente y revisados por los mismos autores o por asesores externos a través de medios electrónicos. En dicho proceso se puede contemplar: el contenido, la estructura, el propósito, la coherencia y la cohesión, los aspectos formales de la escritura, entre otros.*" (Morales y Espinosa, 2003:10)

Para el análisis de las expresiones de los aspirantes en respuesta a la solicitud de contraste entre las ayudas esperadas (anexo VII, encuesta inicial, 1.E) y las encontradas (pregunta n° 21 de la entrevista on-line anexo VI y anexo VIII, gráfico categoría 2.a.3) se establece una interrelación con la discusión de los datos (apartado 7.1.6)

El 19% (anexo VIII, categoría 2.a.3) consideró valioso el andamiaje que procura la reducción de grados de libertad para la resolución, así como lo enuncian E1, E29, E43, E44, E68, E91, como ejemplo se cita "[...] nos sirvió para agilizarnos en la forma de estudiar y en la lectura, que es lo esencial para atravesar las etapas que están por llegar" (E43), "[...] Me resultó útil porque me ayudaba a diferenciar con exactitud los objetivos, las causas, las consecuencias y cómo encarar el trabajo." (E68 desde 2.b.5). Mientras que el 12% valora las acciones de andamiaje que contribuyeran al mantenimiento de la orientación y de la motivación, E40, E80, E87, y E30, quien expresa al respecto "Nos ayudó como alumnos a interactuar más con otros alumnos y profesores. [...]" (E30)

El aprendizaje significativo resulta de la articulación de aspectos motivacionales y cognitivos que el estudiante pone en juego durante la resolución de situaciones problemáticas de modo que

(...) el proceso de aprendizaje ante una tarea concreta comienza por un análisis simultáneo tanto de tipo cognitivo (activación de las capacidades básicas, de los conocimientos previos) como motivacional (el fin que persigue el alumno con la realización de la tarea, la percepción de capacidad para afrontarla, el control que cree que va a tener sobre los resultados). Si la valoración que el alumno hace sobre todos estos elementos resulta positiva o retadora para él, entonces se pondrán en marcha los recursos necesarios de todo tipo (cognitivos, motivacionales y autorreguladores). Al concluir la tarea, los resultados obtenidos inciden a su vez tanto sobre el ámbito cognitivo (adaptando esquemas de conocimiento, verificando ciertas estrategias de autorregulación, etc.) como sobre el ámbito motivacional y emocional (adaptando la imagen de uno mismo generando más autoconfianza y responsabilidad en el caso de resultados de éxito, y estimulando tal vez posturas autodefensivas en caso de fracaso). (García Martín 2012:205)

Tal como se describe en el apartado 7.1.1, los aspirantes ingresan al Seminario Universitario con actitudes para el aprendizaje autónomo poco desarrolladas, por lo cual las decisiones que toman -ya sean de carácter cognitivo o motivacionales- requieren el acompañamiento y reafirmación de los docentes, lo que constituye el eje vertebrador de la estrategia didáctica mediada virtualmente. El 9% (anexo VIII, categoría 2.a.3) consideró valiosas las acciones de andamiaje que contribuyeron a la señalización de los adelantos decisivos de la realización, incluidas en cada devolución de las sucesivas entregas. Hacen referencia al respecto E37, E39, E43, E93. Citamos los siguientes ejemplos: “[...] de una entrega a otra se podían corregir muchos errores, también porque hay varias notas para el promedio. Además de organizarnos el tiempo, las tres entregas sirvieron para entregar el trabajo impreso de manera correcta, al cabo de que si hubiera sido solamente una entrega, el trabajo hubiese tenido muchos errores y nos hubiese llevado más tiempo corregirlo.” (E43 desde categoría 2.c.2) y “Fue muy buena experiencia porque uno puede ir viendo sus errores y corrigiéndolos, por lo que uno se asegura en la última entrega que el trabajo está aprobado. Además, se puede ver la evolución del trabajo, desde el esquema de contenidos (conceptos breves y concretos) al trabajo impreso (ideas y conceptos bien desarrollados). Me ayudó a organizar mejor el tiempo, y así darle a cada materia el tiempo que necesita según las tareas a entregar.” (E37)

La estrategia didáctica mediada virtualmente está planificada en función de iniciar a los aspirantes en actitudes tendientes a

aprender a aprender: Abarca las aptitudes de orden superior para el análisis, síntesis y evaluación, la capacidad de pensar críticamente, construir significado y reconstruir la comprensión a la luz de nuevas experiencias de aprendizaje. Las asignaturas en las que la práctica reflexiva resulta central inevitablemente ayudan a los alumnos a desarrollar su independencia para el aprendizaje mucho más fácilmente que aquéllas cuyo enfoque primordial

se basa en la adquisición de una gran cantidad de conocimientos. (Council of Australian University Librarians 2002: 72).

Las actividades propuestas plantean una importante probabilidad de que surjan momentos de incertidumbre frente a la novedad del proceso de resolución, por lo tanto el diseño prevé acciones de control de la frustración, las cuales fueron reconocidas por el 33% de los entrevistados, como lo hicieron E13, E24, E32, E45, E61, E62, E68, E82. De los cuales tomamos los siguientes ejemplos: “[...] además de organizar el tiempo nos permitió entregar el trabajo correctamente.” (E32 desde categoría 2.c.2); “Me parece que fue la mejor manera, ya que recién ingresamos y no teníamos mucha idea, además me ayudó a organizar mejor el tiempo.” (E61 desde categoría 2.c.2); “[...] Nos permitió relacionarnos constantemente, aclarar nuestras dudas, aprender de nuestros errores, expresar los conocimientos, mantener la comunicación y acceder al material de estudio de manera sencilla” (E24), así como también acciones tendientes a la demostración, reconocidas por el 7% de los entrevistados, tal es el caso de “[...] constantemente mirábamos los ejemplos que habíamos desarrollado en clase para saber si íbamos por un buen camino.” (E45 desde Categoría 2.b.2) y de “[...] se podía ver lo que los demás estudiantes interpretaron sobre la letra del trabajo” (E82)

Retomando la segunda pregunta de investigación que motiva este análisis: ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategia didáctica mediada virtualmente en el andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico en los aspirantes en cuanto a la comunicación para la resolución de tareas escritas académicas?, se plantea la siguiente conclusión provisoria.

En todos los casos los aspirantes evaluaron la inclusión de los recursos tecnológicos como un aporte positivo para el desarrollo de las actividades del curso, aunque por sobre todo consideraron que este valor no era inherente al campus, sino estaba originado en el aprovechamiento didáctico.

“La tecnología principal utilizada en la enseñanza online es pedagógica: el aprendizaje cooperativo (...) proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que facilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales” (Hiltz y Turoff, 1993 citado por Adell 2000:13)

Con respecto al caso estudiado, los aspirantes consideraron valiosa la multiplicidad de alternativas para establecer la comunicación entre pares y con los docentes, así como también la flexibilidad y accesibilidad que los recursos digitales le aportaban para la resolución de tarea

escritas académicas de manera dinámica y eficiente, en coincidencia con lo expuesto por Fandos Garrido

"Asistimos, pues, a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de un nuevo modelo didáctico integrado de trabajo en la red que se desarrolla en un espacio de comunicación o ciberespacio y que cede la iniciativa del proceso formativo al alumno, que podrá trabajar cooperativamente y acceder a información presentada de maneras diferentes (audio, vídeo, Texto...). Al mismo tiempo, el profesor adquiere un papel con nuevas prioridades y responsabilidades de mayor complejidad pedagógica que, como ocurría en la enseñanza tradicional, seguirán marcando el desarrollo de la educación. En este sentido, el carácter mediacional del profesor se transforma y adopta un papel substancial en el proceso didáctico, ya que debe encargarse de potenciar y proporcionar espacios o comunidades estables de intercambio y comunicación en los que los alumnos puedan trabajar y reflexionar sobre situaciones y conocimientos diversos con el fin de adquirir y construir un conocimiento propio."
(Fandos Garrido 2002:31)

Observaron que la estrategia didáctica mediada virtualmente resultó influyó de manera positiva, permitiendo hacer consultas en tiempo real y recibiendo la ayuda necesaria inmediatamente, así como fortaleciendo la relación afectiva entre los cursantes de la materia, involucrados en las actividades como una comunidad de aprendizaje interconectada más allá del tiempo de las clases presenciales.

7.2.2. Interacción a través de recursos virtuales para la elaboración del conocimiento

Pregunta al objeto de estudio

2. ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategia didáctica mediada virtualmente en el andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico en los aspirantes en cuanto a:

b. Interacción para la elaboración de conocimiento?

Adell y Sales proponen considerar el hecho educativo en entornos digitales en base a la interacción que el aspirante establece durante el proceso de elaboración del conocimiento, ya sea como una instancia comunicativa entre estudiante-profesor o entre los estudiantes, a través de los recursos de la plataforma de manera individual o dentro del grupo, o como las acciones del sujeto cognoscente con su entorno: *"Estudiante-contenido: acceso a los contenidos instruccionales, a la materia estudio. Estudiante-interfase comunicativa: El uso de las distintas interfases viene determinado por diversas variables (costo de oportunidad, eficacia, disponibilidad, etc.)."* (Adell y Sales, 2000:6)

La estrategia didáctica mediada virtualmente que se está analizando, considera estas instancias de interacción como estructurantes de las acciones que los aspirantes llevarán a cabo

para la resolución de los tareas escritas académicas y la elaboración de los conocimientos del curso. En particular, la conformación de un equipo de estudio que aporte contención y andamiaje al desempeño individual.

7.2.2.1. Trabajo en equipo

El aprendizaje en la sociedad del conocimiento (Cobo-Moravec, 2011) supone la formación de redes flexibles que retroalimenten el conocimiento del usuario/estudiante por cogniciones distribuidas, construidas en base a las acciones hiperinterconectadas estimuladas por la participación en entornos virtuales de aprendizaje (Salomon,1993). Los estudiantes universitarios debe incorporar actitudes de aprendizaje que reconozcan en el conocimiento a la conjunción colectiva de procesos elaborados y re-elaborados a lo largo del tiempo y que promuevan la ejecución de acciones concretas potenciadas por el trabajo colaborativo. (Tessio, 2009:444)

Las condiciones laborales y académicas del siglo XXI están signadas por el establecimiento de redes enriquecedoras del potencial personal en base a la igualdad e interdependencia de los miembros del grupo de trabajo, respeto a la diversidad, metas compartidas, interacción para la resolución dinámica, planificación por gestión de tiempo y recursos, monitoreo conjunto de roles, acciones y contenidos, así como acciones de autoevaluación a corto y mediano plazo. (Tessio, 2009:445)

La estrategia didáctica mediada virtualmente observa el trabajo colaborativo como la herramienta fundamental con la cual los aspirantes podrán transitar la zona de desarrollo próximo desde sus competencias escritoras de valor epistémicas iniciales hacia las esperadas, considerándolo en un entorno virtual de aprendizaje como un *“sistema de estrategias que engloban muchos procesos, todos ellos intencionales, didácticos y comunicacionales en la intención de alcanzar determinados objetivos, en los cuales será necesario aplicar numerosas estrategias cognitivas, comunicacionales, grupales y fundamentalmente una efectiva retroalimentación que permita los procesos de evaluación por parte del docente y los pares, como la autoevaluación de cada uno de los estudiantes”* (Tessio,2009:447)

En las entrevistas expresaron diferentes niveles de cohesión grupal. Desde E48“[...] La confección de este trabajo originalmente esta ideada para fomentar el trabajo en equipo, no es el caso de este trabajo ya que su resolución fue de forma individual; debido a la falta de tiempo para consensuar encuentros en equipo. Son bien conocidas las ventajas que se tienen cuando se trabaja en equipo como ser el establecimiento de metas comunes a lograr y fomentar el compañerismo, pero aun así, el trabajo logra sus objetivos de exponer de que trata la carrera, así como la simulación de un problema competente y su hipotética solución.”(E48), o grupo de pseudo-aprendizaje, por ejemplo “La dinámica que utilizamos en el grupo, no fue la mejor. No hubo responsabilidad de parte de algunas de las integrantes.(...)” (E65)

Cuatro de cada diez entrevistados recurrieron al grupo de aprendizaje tradicional, caracterizado por la atomización de las acciones o por la superposición de esfuerzos, en lo que concuerdan E35, E41, E42, E43, E51, E86, de los que citamos los siguientes ejemplos: "Cada integrante lo hizo por separado y luego intercambiamos la información entre nosotros." (E35 desde Categoría 2.c.4); "Dividíamos los puntos entre los integrantes y dejábamos al criterio de éste la selección y búsqueda. Posteriormente se corregía grupalmente para verificar su coherencia." (E51); "En lo posible nos reuníamos los tres y en caso de que uno no pudiera nos juntábamos los otros dos, tratamos de utilizar google doc pero no nos resultó tan bueno, por lo que no lo utilizamos." (E42). Por otro lado, dos de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.b.1) relata un modo de organización que generaba una imagen de equipo cooperativo, aunque la dinámica real pertenece al grupo de aprendizaje tradición, tal es el caso de E26, E28, E33, E39, "Nos organizamos dentro de todo bien por ser la primera vez. La parte final de todos los trabajos prácticos los hicimos reunidos, utilizamos Word Reference. Si hubo veces que no que nos repartíamos partes del trabajo en el grupo, luego cuando todos habían terminado su parte nos juntábamos y armábamos todos juntos el trabajo para entregarlo" (E26)

Tres de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.b.1) asumió una metodología más dinámica para la resolución grupal de tareas escritas académicas, con acciones que los acercaron al aprendizaje cooperativo "*se hacen conscientes de que el rendimiento del trabajo depende del esfuerzo de todos los miembros.*" (Tessio, 2009:449). La estrategia didáctica mediada virtualmente posibilitó que el grupo pudiera interactuar en función de un problema concreto a resolver, dado que "[...] *la escritura proporciona esta tecnología mediadora tan potente, preparando al grupo, como al escritor individual, para que haga un progreso real en la construcción de conocimiento; esto debido a que un texto escrito, a diferencia del texto oral, es una construcción discursiva permanente que se puede repasar, replantear y revisar a través de la participación en un diálogo en el cual el texto que se encuentra en el proceso de construcción desempeña un papel fundamental.*" (Wells, 2001 citado por Vargas Franco, 2011:111).

Para el análisis de los datos provenientes de las entrevista on-line relacionados a la dinámica de grupo de aprendizaje cooperativo se toman como referencia conceptual los criterios vertidos por Noemí Tessio, en "*Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje*", compilación de ponencias publicada por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, en 2009. "*el objetivo grupal es maximizar el aprendizaje de todos y esto motiva a estudiantes a esforzarse para obtener un resultado mejor al obtenido de haber trabajado solo*" (Tessio, 2009:449): "(...) Para realizar los trabajos, en un principio comenzamos realizando todos una misma actividad y así íbamos haciendo punto por punto, luego implementamos la repartición del trabajo, o de las actividades ya que contábamos con varias máquinas y luego las uníamos y leíamos si estábamos de acuerdo. (...)" (E03)

“cada uno de los integrantes del grupo asume su responsabilidad y hace responsables a los demás para la realización de un buen trabajo” (Tessio, 2009:449): “Primero nos reunimos y discutimos a cerca de las respuestas de cada una de las que íbamos a realizar en el trabajo, luego creamos un grupo en Facebook, donde subíamos la información, nos dividíamos parte del trabajo y luego nos reuníamos a discutirlo y decidir cuál es la respuesta correcta. Y por último lo leíamos a ver si estábamos de acuerdo con lo escrito, una vez realizado esto se lo organizaba, y se corregían los errores, la presentación y luego se enviaba.” (E45)

“los integrantes del grupo trabajan en igualdad de condiciones, tiempos de dedicación, aportes, aliento a los compañeros para producir buenos resultados conjuntos” (Tessio,2009:449) “Nos organizamos por medio de Facebook ya que es la herramienta que manejamos actualmente los integrantes del grupo, además de la facultad que era y es el punto de reunión que nos encontramos siempre ya que todos conocíamos donde quedaba, si nos juntábamos en alguna casa se iba a complicar porque una integrante del grupo no es de la ciudad y no iba a saber cómo llegar al punto de encuentro. Sí nos reunimos para debatir, porque veíamos que era necesario para desarrollar el trabajo práctico, para que cada uno de su opinión crítica acerca de los puntos a trabajar. En la segunda entrega del mismo nos dividimos los puntos porque no llegábamos con los tiempos. La dinámica fue muy buena, todos colaboramos con opiniones o planteos de problemas, soluciones u objetivos. (E34)

“a los miembros del grupo se les enseñan ciertas formas de relación interpersonal y se espera que las empleen para coordinar su trabajo y alcanzar sus metas” (Tessio, 2009:449) “Debido al hecho que cada uno de nosotros pertenece a ciudades diferentes, y también al hecho de que algunos no concurrían siempre por haber realizado la modalidad extensiva, no nos reunimos en ningún momento. Lo que utilizamos fue la herramienta Google Docs para hacer el trabajo. Hicimos un grupo en Facebook mediante el cual nos organizábamos para dividir las tareas que le correspondía a cada uno. (...)” (E64)

“los grupos realizan periódicos resúmenes de las tareas realizadas y la eficacia con que van logrando sus objetivos” (Tessio, 2009:449): “Al momento de realizar el trabajo práctico final mi equipo se reunió constantemente para ir avanzando poco a poco. En el primer encuentro debatimos el problema a resolver en la monografía. Tratamos de reunirnos todos juntos para hacer todo el trabajo, en caso que no se pudiera llevar a cabo el encuentro nos dividíamos las tareas y luego juntábamos todas las ideas.” (E57)

7.2.2.2. Accesibilidad y participación

La propuesta didáctica desarrollada durante menos de un mes, desde el primer encuentro presencial hasta el envío de la entrevista on-line, tuvo varios momentos para la retroalimentación y la propuesta de acciones remediales. Sin embargo, este período resulta insuficiente para la adopción de actitudes de trabajo colaborativo o cooperativo de alto rendimiento, ya que, este perfil de interacción para el trabajo grupal, presume la organización eficiente del tiempo, la planificación y gestión del trabajo autónomo y autorregulado, así como la utilización significativa de las herramientas virtuales para la comunicación, la interacción y la metacognición. En el

apartado anterior se describen las referencias de los entrevistados a la formación de grupos cooperativos, como una primera experiencia

la cooperación y la colaboración si bien están en los extremos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es posible pensarlas como un continuo sobre todo al planificar una seguidilla de actividades colaborativas dentro de un período, en un principio estarán más cercanas al aprendizaje cooperativo y sus grupos actuarán de esa manera, con el transcurso del tiempo y el afianzamiento dentro del espacio virtual, sobre todo si permitimos la continuidad de los mismos grupos, se irán paulatinamente transformando en verdaderos grupos de aprendizaje colaborativo. (Tessio,2009:453)

Más allá del impedimento descrito en el párrafo anterior, la estrategia didáctica mediada virtualmente propicia el desarrollo de actitudes que permitirán sentar las bases para el desarrollo de dinámicas de interacción y participación académica o profesional eficientes para el aprendizaje autónomo y permanente (Martín Llaguno et al; 2009:3).

No es nueva la idea de que aprendemos de nuestro entorno en la medida en que somos capaces de interactuar con él y adaptarnos a él. No es una novedad tampoco el plantear que aprendemos a través del tiempo, mientras volvemos a pensar en conocimientos que hemos adquirido antes en un contexto diferente, creando nuevas ideas en un ciclo personal de aprendizaje que resulta casi tan natural como respirar. Sabemos que el ser humano es un ser intercontextual capaz de aprender de los recursos que lo rodean, haciendo de la vida un permanente estado de aprendizaje y adaptación que trasciende cualquier currículo o plan de estudios. (Sharples, Taylor y Vavoula, 2005 citado por Cobo-Moravec,2011:31)

En el apartado 7.1 se describen las experiencias educativas de los aspirantes entre las que escasamente han sido expuestos a situaciones de aprendizaje autónomo, el cual supone:

a) capacidad de iniciativa; b) necesidad de que sepa configurar un plan de trabajo realista; c) necesidad de que sepa manejarse con fuentes de información (y saber contrastarlas); d) que sepa comprender informaciones y textos y que sepa resumirlos; e) que sepa plantear y resolver problemas; f) que tenga voluntad por conocer cosas nuevas y profundizar en ellas; g) que pueda transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas; h) que sepa reflexionar y evaluar sobre su propio trabajo. (Martín Llaguna, M. et al; 2009:4).

Del análisis de la primera pregunta al objeto de estudio, se desprende que, las acciones para la resolución de tareas escritas académicas descritas por los entrevistados, en su mayoría se limitan al cumplimiento de consignas sujetas a heteroevaluación y ajenas a la autocorrección. La estrategia didáctica mediada virtualmente permite "(...) pensar o adoptar herramientas que, puestas en mano de los usuarios, puedan ser usadas para representar y expresar lo que ellos saben. (...) propios diseñadores de su proceso de aprendizaje, usando la tecnología como herramientas para analizar el mundo, acceder a la información, interpretar y analizar su propio conocimiento y representar lo que ellos

saben de otras personas." (Cabero Almenara y Llorente Cejudo 2011:6), una primera medida para revertir estas actitudes de dependencia.

Al ser consultados sobre la utilización de los elementos del centro de recursos organizados que hicieron los entrevistados, sólo el 9% de los entrevistados (anexo VIII, categoría 2.b.2) dijo haber ingresado en escasas oportunidades, como por ejemplo "No recurrimos a nada de eso porque ya sabíamos bien los conceptos" (E7) o a los apuntes tomados en clase, como por ejemplo "No recuerdo que hayamos recurrido a algún apunte tomado en clase" (E81). Así mismo, sólo el 5% dijo haber apenas haber utilizado los recursos digitales: E17 "Nos basamos en lo dicho en clase."

(...) hemos observado que, al momento de transferir todas esas habilidades al propio proceso de aprendizaje no lo logra con facilidad; todas las competencias adquiridas previamente en el mundo virtual no pueden ser eficazmente utilizadas en la construcción de conocimiento. No le resulta fácil aceptar que las mismas herramientas con las que juega y se divierte pueden ser utilizadas para el proceso de aprender a aprender. Aquí se cumple que Ausubel nos plantea: el mayor inconveniente es, lo que el estudiante ya conoce. (Cejas et al 2012: 325)

La mitad de los entrevistados (anexo VIII, categoría 2.b.2) dijo haber recurrido al campus para consultar las consignas y datos que pudieran orientar la resolución de tareas escritas académicas, tal es el caso de E29, E35, E47, E83, E84, E86, de los que citamos fragmentos como ejemplo: "[...] gran utilidad para todo (organización estructural, conceptos, información, procedimiento, etc.), de una gran ayuda." (E47); "[...] repasar las consignas y fechas de entrega, para saber a qué trabajo le debíamos dar mayor importancia en ese momento." (E83); "[...] la duda que teníamos, al ingresar al campus, siempre nos la solucionaba. [...]"(E86).

El 37% dijo haber accedido muy frecuentemente para recuperar información de los documentos y presentaciones, así como también consignas, fecha de entrega y hacer consultas específicas "El desafío de las competencias digitales es que requieren ser estimuladas mediante experiencias prácticas. Además de conocer la funcionalidad instrumental de un software o dispositivo, se requiere ser capaz de aplicar el pensamiento complejo para resolver problemas de diversas maneras. Es decir, invisibilizar las tecnologías en sí y ser capaz de generar, conectar y diseminar el conocimiento creado." (Cobo-Moravec, 2011:37). En ello concuerdan E4, E8, E11, E53: "Para todos los trabajos prácticos recurrí al campus, ya sea para sacarme algunas dudas, para leer las consignas presentadas y no olvidar algunos detalles. [...]"(E8); "Fue una gran ayuda ya que nos brindaba información confiable." (E4)

Ningún de los entrevistados (anexo VIII, categoría 2.b.3.) se refirió al entorno virtual de aprendizaje implementado en la materia como una interferencia, como inaccesible o difícil de manejar. El 45% consideró accesible los recursos del campus que orientaron la resolución de tareas escritas académicas, como por ejemplo lo expresaron E23, E55, E57, E68, E73, E80, de los que citamos como ejemplo "Nos resultaron accesibles los datos. La mayor parte de la información la

extrajimos del sitio de la facultad. Surgieron ciertas dudas sobre la utilización de Wikipedia. Me hubiese gustado que propongamos algunas páginas en donde buscar la información requerida." (E23) y "Me resultaron bastante accesibles, porque nos ayudó para ir planteándonos de a poco el tema a tratar ya que el gran problema de un estudiante al momento de escribir un ensayo para la facultad es no saber por dónde comenzar." (E57) El 42% (anexo VIII, categoría 2.b.3.) los consideró muy accesibles y de gran utilidad, tal como lo expresaron E2, E6, E8, E11, E20, E24, E31, E35, los que citamos a modo de ejemplo "(Sin los recursos del campus) sería muy difícil armar el trabajo, porque no conocemos todavía la forma o la estructura con que se realizan los trabajos prácticos en este nuevo ámbito." (E11), "Nos resultaron muy útiles estos recursos para comprender los criterios de evaluación y de organización que conlleva el trabajo." (E35) y "Nunca había tenido la posibilidad de trabajar con una plataforma así, y la verdad que me parece excelente las opciones brindabas, la comodidad y las prestaciones que ofrece. Su implementación es de gran ayuda." (E6 desde categoría 2.a.3.)

El 6% de los entrevistados (anexo VIII, categoría 2.b.2) expresó sentirse muy cómodo con el uso de centros de recursos organizados, demostrando haber accedido a competencias de alfabetización digital más desarrolladas, por ejemplo E32, E48, E53, E67, E80. Es relevante observar la referencia que hace al respecto E48 "Siempre, con el campus abierto en la computadora a la par que se redacta el trabajo, y consultando las presentaciones usadas en clase. Los apuntes son fundamentales, en mi caso, siempre anoto más grande los detalles y cuestiones de presentación y protocolo que deben tenerse en cuenta para hacerlo, que las consignas principales, ya que estas siempre están en el campus y se pueden consultar.", dado que la participación de estudiantes con un perfil activo enriquece a la comunidad de aprendizaje en su conjunto. La educación 2.0 incrementa su potencial en razón de la participación de sus usuarios, tal como lo explicita "(...) las aplicaciones de la Web 2.0 son aquellas que hacen el mayor uso de las ventajas intrínsecas de esa plataforma: entregando software como un servicio continuamente actualizado, que mejora cuantas más personas lo utilicen, consumiendo y reutilizando datos de múltiples fuentes, incluyendo usuarios individuales, mientras proporcionan sus propios datos y servicios de una manera que permite que otros la vuelvan a combinar, estableciendo un efecto de red a través de una "arquitectura de participación"(...) (O'Reilly, 2005 citado por Hernández Requena, 2008:27).

La participación activa de los aspirantes en el campus y en el grupo de la red social beneficia en su conjunto al entorno virtual de aprendizaje, a la propuesta educativa y a los mismos aspirantes, a través de las respuestas a encuestas, a sondeos de opinión, a través del diálogo y las entradas múltiples sobre un tema de debate, a través de la retroalimentación de las devoluciones en los foros "es posible lograr cambios significativos en materia de organización, conexión y secuenciación de ideas en los textos producidos por alumnos de nivel superior (...). Estos cambios en la calidad y pertinencia del texto pueden ser vinculados en forma directa con la retroalimentación proporcionada." (Vardi y Bailey, 2006:27)

7.2.2.3. Guías de escritura mediadas virtualmente

Ocho de cada diez entrevistado (anexo VIII, categoría 2.b.4) manifiesta nunca haber utilizado guías de escritura con similares características (esquema de contenido, entregas de borradores parciales, devoluciones y asistencia on-line). Al relacionar este dato con aquellos referidos al uso de herramientas colaborativas para la educación (anexo VII, categoría 1.A.8), se corrobora que la escasa experiencia pudo generar, en un primer momento, sensaciones de inseguridad y desconfianza, revertidas con la participación en la comunidad de aprendizaje, así como lo explica Cristóbal Cobo

aproximaciones híbridas (abiertas y flexibles) que conjugan el aprender haciendo (learning-by-doing) con la combinación del aprendizaje formal y el informal son el ensayo-error, la experimentación individual y colectiva, el intercambio continuo de experiencias (peer based learning), los laboratorios de aprendizaje, el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en problemas (o en proyectos), los laboratorios de innovación abierta, el aprendizaje in situ, la producción distribuida de contenidos o el trabajo en comunidades de práctica, entre otros. (Cobo-Moravec, 2011:137)

Dos de cada diez encuestados, manifiestan haber utilizado guías de escritura similares en algún momento de su escuela secundaria, aunque no especifican estas similitudes, como por ejemplo E31 "En el secundario ya había utilizado guías de escritura de este tipo. Sin embargo esta fue mucho más útil de las que fueron en su momento las que usé en el colegio." (E31)

La evolución prevista de los recursos Web 2.0 y de aquellos aún no disponibles masivamente permiten asegurar que estos aspirantes se verán sumergidos en contextos de aprendizaje autónomo y colaborativo durante el cursado de la carrera escogida. Actualmente, los aspirantes capitalizan tangencialmente estos conocimientos previos, por lo cual

Tomando en cuenta el criterio de familiaridad que los alumnos nos presentan ante estas tecnologías, se trata de darle un sentido didáctico que aproveche el aprendizaje instrumental que ya tienen, para trabajar una estrategia de complemento de las actividades áulicas. Desarrollar una zona de recursos organizados, donde confluyen elementos tecnológicos, prácticas didácticas y flujo multidireccional de información, implementando diversas formas de interacción: Docente – alumno, alumno-alumno, Docente-docente, docente-comunidad, alumno-comunidad, individual-grupal. (Neri-Fernández Zalazar, 2008:135).

Los aspirantes ya reconocen el valor de la tecnología digital y de estrategias didácticas que los orienten en beneficio de su incorporación a la comunidad académica, como es el caso de E6 "No recuerdo haber utilizado este tipo de guías. Me resultó muy útil a la hora de organizar las ideas y luego expresarlas de manera ordenada y concreta." (E6).

La gran mayoría de los aspirantes ingresan sin conocer las condiciones de la escritura académica, ni las restricciones discursivas de sus géneros, ni las potencialidades académicas de dominar los procesos de escritura epistémica, por lo cual admiten ser favorecidos al recibir asistencia concreta y oportuna al respecto visto que *"la escritura y la lectura tienen un papel fundamental en el aprendizaje de las disciplinas, mostrando que el mismo implica la asimilación y la inserción en culturas disciplinares que tienen su propia especificidad conceptual y metodológica, y que ven la escritura académica como "prácticas socialmente situadas" que son utilizadas para apropiar los modos de hacer y pensar en una disciplina"* (Cartolari & Carlino, 2009 citado por Malagrina et al, 2012:669)

Cinco de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.b.5) advierte que la guía de escritura en el contexto de la estrategia didáctica mediada virtualmente ejerció una influencia positiva en diferentes aspectos, en particular por haber aumentado la seguridad y disminuido la frustración durante la resolución de tareas escritas académica. En tal sentido se pronuncian E16, E29, E91, como por ejemplo: "Nunca había utilizado guías de escritura para realizar este tipo de trabajos y me resulto muy conveniente para poder desarrollar la información y llevar adelante el trabajo." (E16), lo cual reafirma el valor de las propuestas pedagógicas que promueven el aprendizaje autónomo *"en el diseño de las actividades de estudio, (...) se trata de proporcionar apoyos instrumentales suficientes (feedback) con respecto a lo que debe aprenderse, sobre todo estimulando el pensamiento crítico y la autorregulación de la actividad cognoscitiva, apoyos en sí mismos asociados a la evaluación del aprendizaje (auto evaluación y co-evaluación)."* (Alvarez y Guash,2006:5)

Uno de cada diez entrevistado expresó satisfacción con la propuesta didáctica para la resolución del trabajo práctico, al ayudarlos a superar dificultades en la redacción, tal es el caso de E3, E18, E35 E36, E44, E92, E93, de entre las que se cita como ejemplo "[...] me resulto útil para la organización previa a la redacción, esto ayuda a no salirse de contexto también." (E44) y "La verdad que nunca había utilizado una guía de escritura, gracias a la misma pude mejorar los métodos de redacción y presentación de trabajos prácticos. Son muy recomendables." (E3). Estas apreciaciones coinciden con la idea expresada por Vardi y Bailey:

la calidad de la producción escrita de los alumnos de nivel superior puede mejorar en forma sustancial en un período corto de tiempo cuando se brinda a esos alumnos la retroalimentación adecuada. La retroalimentación puede ayudar a los alumnos a hacer frente a los retos que les presenta la necesidad de producir en forma escrita en el nivel de la educación superior: la complejidad del material y la necesidad de expresar ideas con la linealidad del texto escrito y el estilo académico que impone el entorno (Vardi y Bailey, 2006:29).

En el mismo sentido, cuatro de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.b.5) encontró utilidad para la organización general del trabajo: E4, E20, E30, E48 , E86, E89. Por

ejemplo “[...] muy útil ya que dividía muy bien cada parte del trabajo, por lo que entendíamos hasta donde nos debíamos explayar con cada respuesta” (E20) y “Me resulto más sencillo el hecho de tener que escribir en distintas etapas el trabajo, es más fácil que escribirlo todo de una sola vez, es decir al principio buscando información para hacer el cuadro, luego con los borradores y finalmente el trabajo escrito final con las correcciones de los anteriores se hace más ventajoso” (E89), ambos coinciden en que fue conveniente haber tenido que hacer entregas parciales virtuales.

Uno de los objetivos finales que tiene la implementación de la estrategia didáctica analizada es la gestión de tareas escritas académicas, a través de la hábitos de escritura que promuevan el aprendizaje significativo, ya sea por las acciones que estimulan la metacognición, tal como lo expresa E64 “[...] sirve para descubrir los errores propios y aprender de lo que uno realizó previamente” (E64), ya sea por la asistencia virtual y la interacción en distintas direcciones, tal como lo expresa E76 “[...] guiarse con el comienzo, desarrollo y terminar el trabajo. Uno va adquiriendo nuevos conocimientos y los va volcando en el trabajo.” (E76).

Sobre la segunda pregunta de investigación que motiva este análisis: ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategia didáctica mediada virtualmente en el andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico en los aspirantes en cuanto a la Interacción para la elaboración de conocimientos?, se plantea la siguiente conclusión provisoria.

Los aspirantes demuestran interés y entusiasmo por el entorno virtual de aprendizaje y por la mediación virtual de su relación con el contenido de la asignatura, presentado en diversos soportes textuales, gráficos y audiovisuales, y por la mediación virtual de la asistencia docente sobre su aprendizaje y sobre el aprendizaje de sus pares.

La participación a través del centro de recursos organizados (CRO) contribuye a la interacción con las herramientas de la plataforma, con la bibliografía, con las presentaciones, con sus borradores y las devoluciones, y propicia la interacción con los miembros de la comunidad de aprendizaje para la resolución del trabajo práctico final. Los aspirantes ingresan a Seminario Universitario con un bagaje de costumbres relacionadas con el aprendizaje, las cuales no siempre resultan eficientes. Esta propuesta didáctica posibilita que los alumnos puedan elaborar estrategias de aprendizaje conscientes, adecuadas al nivel académico, y organizadas eficientemente. Al respecto, Carles Monereo hace referencia de la siguiente manera:

(...) las estrategias de aprendizaje representan un plan de acción en relación a las demandas contextuales y de cara a la consecución de unas metas de aprendizaje concretas. Por lo tanto, son variables intervinientes entre la persona y la acción requerida por el contexto. Las estrategias de aprendizaje, de carácter multidimensional (cognitivo, metacognitivo, motivacional, de gestión de recursos, de control y gestión del esfuerzo, etc.) se adquieren a través de la mediación de las personas conocedoras de esas estrategias en contextos

interactivos. Una vez adquiridas estas estrategias, dada su naturaleza flexible y su posibilidad de transferencia, la persona puede decidir cómo y dónde deben ser aplicadas (Monereo, 1997, 2000 citado por García Martín 2012:206)

La conjunción de recursos digitales propuestos para la gestión de las actividades b-learning de la asignatura en su conjunto y de aquellas específicas para la resolución de trabajo práctico final en particular, impulsan la participación de los aspirantes a través de diversos medios de manera flexible y abierta. Los aspirantes los evalúan positivamente, rescatando el poder de retroalimentación de manera sincrónica y asincrónica de la propuesta, así como la ampliación de la accesibilidad a la interacción con los diferentes factores que influyen sobre su desempeño académico.

7.2.3. Regulación de actividades metacognitivas

Pregunta al objeto de estudio

2. ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategia didáctica mediada virtualmente en el andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico en los aspirantes en cuanto a:

c. Metacognición?

El aprendizaje autónomo, determinante para la gestión de una carrera universitaria eficiente, sustenta su efectividad en la implementación de acciones metacognitivas que permitan autoevaluar, valorar y ajustar las decisiones que el estudiante ha tomado para lograr sus objetivos. Definida cotidianamente como el conocimiento sobre el propio aprender, *“La Metacognición es fundamental para reflexionar sobre la propia forma de comprender y conocer. De esta forma, nos convertimos en constructores de nuestro propio aprendizaje”* (Fernández Coto, R.; 2012: 133). El estudiante que lleva adelante procesos de aprendizaje mecanizados no se cuestiona sobre el valor y efectividad de sus acciones, por el contrario *“El educando que la utiliza (Metacognición) está orientado a la búsqueda del significado de lo que hace. Desarrolla el sistema de alerta y conciencia, las que han de acompañar toda tarea intelectual, ayudándolo a regular y controlar sus actividades para monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje.”* (Fernández Coto, R.; 2012: 132)

Un escritor ineficiente, no cuestiona su proceso de escritura ni el resultado que de él obtenga, no pone en juego estrategias de metacognición, no regresa planifica, no revisa, no corrige. Un estudiante ineficiente no se detiene a evaluar las técnicas de estudio aplicadas, la coherencia conceptual alcanzada o la gestión del tiempo, sino que estudia una y otra vez la misma materia de la misma manera, repitiendo los mismos errores.

Por el contrario, el escritor eficiente constantemente reflexiona sobre lo que hace al escribir, de igual manera que un estudiante eficiente constantemente está monitoreando el desarrollo del aprendizaje, generalmente visibilizado por la preparación de una materia y el resultado de los exámenes correspondiente *“La Metacognición pone en práctica el pensamiento estratégico para utilizar y regular la propia activación del aprendizaje, porque nos ayuda a “conocer cómo conocemos”* (Fernández Coto, R.; 2012: 132)

Los objetivos de la estrategia didáctica mediada virtualmente a corto plazo están orientados a contribuir positivamente en la resolución de tareas escritas académicas, sabiendo que

el proceso de composición escritural en el ámbito universitario, es una tarea muy exigente, pues no sólo se requiere de una adecuada planificación del texto que se desea escribir, en consonancia con la intención que se persigue de acuerdo a la audiencia al que va dirigido, sino que además se deben realizar revisiones del conocimiento ya publicado en el campo temático específico, por ello demanda un profundo estudio de las fuentes existentes, a partir de las cuales se establece un esquema previo que intenta enlazar lo ya publicado por lo que podría ser lo nuevo, lo que demanda a su vez, la puesta en acción de estrategias de composición y de apoyo, búsqueda de vocabulario que evite las reiteraciones y redundancias, relecturas, revisiones y reelaboraciones de ideas y de párrafos, entre otros procesos y subprocesos. (Martínez Peña, 2012:466)

Mientras tanto, los objetivos a mediano y largo plazo, superan este trabajo monográfico de Introducción a la Vida Universitaria y procuran el desarrollo de hábitos de escritura epistémica que pongan a las acciones metacognitivas como el eje del proceso de reflexión, planificación y publicación.

Para el análisis en perspectiva de los datos relevados en las entrevistas on-line, puede considerarse la reflexión del aspirante en etapas recursivas que contemplan momentos de *“Concientización de la tarea, de Planificación de la tarea, de Monitoreo de la tarea y Evaluación y autoevaluación”* (Fernández Coto, R.; 2012: 133)

Los conceptos esenciales de alfabetización académica sostienen que, cuando un sujeto se incorpora a un nuevo nivel educativo, cualquiera sea, se ve sometido a un tiempo de desajuste que deberá superar utilizando sus recursos discursivos, cognitivos, motivacionales y afectivos. Los aspirantes que cursan el Seminario Universitario atraviesan esta *“zona de pasaje”* (Bombini, G.; 2009:431) que los perturba, ya que sin mayores experiencias previas deberá incorporarse a una cultura académica disciplinar y en ella, desempeñarse exitosamente. *“Pertener a la misma cultura implica compartir una misma interpretación del mundo, un mismo universo conceptual y lingüístico ya que supone producir e intercambiar significados compartidos. Cuanto más importante sea el capital cultural de una persona, estará en mejores condiciones de encontrar significaciones plurales en los*

discursos y en la información que se produce y circula en la sociedad. Así, hay saberes que se requieren para acceder a la cultura universitaria y no están disponibles en igual forma para todos los estudiantes que ingresan al nivel superior.” (Iglesia – De Micheli 2012: 201)

Todo sujeto requiere tiempo y acciones de andamiaje para lograr insertarse exitosamente en el nuevo nivel académico al que desea ingresar, inclusive en los cursos de posgrado (Narvaja de Arnoux, 2009) Los aspirantes del Seminario Universitario *“(…) son conscientes de la importancia del acompañamiento por parte del profesor y aun cuando existe el gusto por la escritura, sin una orientación y acompañamiento adecuados, la escritura termina siendo una copia sin un referente riguroso y sin reflexión sobre su producción. La escritura, reescritura y revisión son estrategias indispensables para potenciar estudiantes lectores y escritores y el manejo de tipologías textuales (Cassany, 1990; Barriga, F. y Hernández, 2002; Cuervo y Flórez, 1998, 2005; Jurado y Bustamante, 1996; Jurado, 1992). Pero para desarrollar esta práctica se requieren espacios no sólo como medios físicos sino también interactivos.”* (Gómez Barriga, 2012:116)

7.2.3.1. Ponderación de la estrategia didáctica mediada virtualmente

El 97% de los entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.1) consideró que la estrategia didáctica mediada virtualmente ejerció una influencia positiva por distintas razones. Para el análisis de los datos referidos, en este caso se tomó como criterio para la clasificación y comparación las categorías transversales (apartado 6.2):

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre los factores determinantes del aprendizaje relacionados con la afectividad: *“Esta experiencia me resultó muy grata. Me ayudó a poder organizar mucho mejor el tiempo y el trabajo. Al ir haciendo el trabajo en distintas entregas la organización del mismo es más elaborada, lo que te da una mayor satisfacción.”* (E31)

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre hábitos, acciones, resultados de la asistencia, corrección, andamiaje: *“Ayudo mucho en la organización y en corregir los errores y completar lo que hace falta o no nos dábamos cuenta de que faltaba”* (E15)

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre la autonomía para la resolución de tareas escritas académicas y la implementación de estrategias de escritura epistémica: *“Me resultó como una buena experiencia ya que no estaba acostumbrada a trabajos de este tipo, y pude dividirme bien los tiempos.”* (E95)

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre la comunicación para la resolución de tareas escritas académicas: *“Opino que no tuvimos mayor dificultad para escribir. Como ventaja en un trabajo grupal, son varias las mentes e ideas involucradas. Al relacionarse, es más fácil expresar los conocimientos y opiniones propias, además de poder ayudar y colaborar para que los demás también puedan hacerlo.”* (E6)

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre la gestión de la información: “Creo que en términos de tiempo, es más eficiente ya que si hay que preparar todo ese contenido de información, uno hasta se cree que es muy largo y lo afronta con otra actitud.” (E53)

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre la resolución de la recursividad en el proceso de escritura epistémica: “Fue muy buena experiencia porque uno puede ir viendo sus errores y corrigiéndolos, por lo que uno se asegura en la última entrega que el trabajo está aprobado. Además, se puede ver la evolución del trabajo, desde el esquema de contenidos (conceptos breves y concretos) al trabajo impreso (ideas y conceptos bien desarrollados). Me ayudó a organizar mejor el tiempo, y así darle a cada materia el tiempo que necesita según las tareas a entregar.” (E37)

Influencia, efecto y acción de la estrategia didáctica mediada virtualmente sobre la organización del tiempo: “Nos ayudó a organizar el tiempo, y además a ir corrigiendo el trabajo en cada entrega, lo que permite que no hay sorpresas en la última entrega.” (E35)

Articulación de elementos de la estrategia didáctica mediada virtualmente por medio de la virtualidad: “Me pareció muy buena la idea desde el punto de vista del aprendizaje, con cada devolución aprendíamos más y perfeccionábamos nuestra próxima entrega. El hecho de que sea virtual definitivamente nos ahorró tiempo.” (E27)

El 3% de los entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.1) expresó algunas dificultades generadas por las divisiones de la entrega del trabajo práctico final en cuatro etapas, en particular, debidas al tiempo de resolución, ya sea por la presión de materias simultáneas, ya sea por la frecuencia de las entregas o por la dificultad para manejarlo. Esto es observado en E14, E25, E41, E44, E66, de los que se cita a modo de ejemplo “Ayudo a organizarme más pero se hizo más largo.” (E41)

La implementación del centro de recursos organizados, como parte de la estrategia didáctica mediada virtualmente generada como respuesta al problema social que da origen a esta investigación, procura la promoción de la participación de los aspirantes. La modalidad blended learning da oportunidades de participación más allá de los encuentros presenciales, lo cual suele significar un desafío muy importante para un gran número de alumnos.

Los datos de los estudios acerca de la escasa participación de los estudiantes en las clases nos llevan a plantear la necesidad de configurar novedosos contextos y espacios de clase en el ámbito de la universidad, con diferentes distribuciones de los contenidos y los conocimientos dentro y fuera del espacio de las clases, contando con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con el propósito de generar mayor participación de los estudiantes y optimizar los tiempos y las tareas destinados a la construcción del conocimiento académico. (Garello y Rinaudo,2012:176).

Al ser consultados por los efectos inmediatos que tuvo la entrega de borradores sucesivos por vía virtual, el 95% de los entrevistados manifestó satisfacción. Solamente el 5% no demostró mayor interés por la experiencia, "Nada, está bien para que cada alumno se enteró más de que se trata su carrera" (E26).

Cuatro de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.2), expresó especial entusiasmo, por la ayuda en la organización del tiempo, su planificación y gestión para la entrega final del trabajo práctico. En ello coinciden las expresiones de E3, E8, E21, E22, E23, E52, E68; E3 expresó "En este trabajo al ser largo, fue muy bueno implementar el sistema de tres entregas virtuales. Para corregir y mejorar y así lograr un trabajo completo, cumpliendo las expectativas deseadas. En cuanto al tema del ahorro de tiempo [...]. En conclusión, permitió una mejor organización de tiempo y laburo más aliviado y al ser virtual la entrega resulto ser mucho más practica porque ahorra todo el proceso de imprimir, encuadernar, etc." (E3) y E8 "El trabajo práctico en tres entregas virtuales fue muy eficiente ya que justamente nos permitió organizar mejor el tiempo, y las devoluciones nos permitían ir corrigiendo o agregando información a medida, para que finalmente el trabajo practico en su totalidad este casi del todo bien."(E8)

El desarrollo o no de la habilidad para gestionar el tiempo, impacta de manera determinante sobre los factores afectivos del aprendizaje:

el alumno de educación media superior y superior debe ser capaz de gestionar su tiempo personal para afrontar de manera efectiva el estrés que le produce la percepción de falta de tiempo. Para esto deberá ser capaz de: 1.- Conocer cómo usa su tiempo personal. 2.- Anticipar el tiempo que requerirá la realización de una actividad. 3.- Definir plazos para el desarrollo de la actividad. 4.- Tener claro los objetivos a lograr. 5.- Establecer prioridades entre objetivos y/o metas. 6.- Agrupar las actividades sencillas en bloques semejantes. 7.- Identificar problemas potenciales que pueden afectar el desarrollo de la actividad. 8.- Asumir la carga de trabajo pertinente para cada ocasión. 9.- Delegar parte de las actividades cuando así se requiera. 10.- Utilizar un sistema de monitoreo y control, sobre el uso del tiempo que le dedica a una actividad. 11.- Revisar periódicamente los objetivos a lograr. 12.- Evaluar la eficacia y eficiencia de las actividades realizadas para gestionar adecuadamente su tiempo. 13.- Modificar, cuando no sean productivas, las actividades, técnicas o estrategias que le permiten gestionar su tiempo. (Barraza 2011:135)

Otro de los factores afectivos que impacta sobre la motivación para el desempeño académico, es la capacidad para formar y trabajar en equipo, uno de los componentes del aprendizaje invisible. "(...) El objetivo es apoyar el aprendizaje de las personas, así como la formación de equipos creativos a través del desarrollo de soluciones tecnológicas que estimulen la capacidad de cuestionar, de enfrentarse a desafíos, de fomentar el pensamiento imaginativo, ampliando perspectivas y estableciendo fuertes conexiones entre las personas y sus ideas." (European Commision, 2010 citado por Cobo-Moravec, 2011:99) Al respecto, el 14% de los entrevistados reconoce que la

implementación de la estrategia didáctica mediada virtualmente, permitió que el grupo redujera conflictos y aumentara su eficiencia; tal es el caso de E18, E20, E27, E54, E67, E93, de entre los que citamos “[...] organizó muy bien mis tiempos, ya que no fue desperdiciado en ningún momento, debido a que al recibir la corrección de una entrega, debía comenzar a pensar automáticamente en la siguiente.” (E54)

Cuatro de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.2) reconoció que la condición de entregas provisionales, sus devoluciones y retroalimentación de los borradores, contribuyó a mejorar el texto escrito por correcciones concretas paulatinas. Mostraron actitudes muy positivas frente a la corrección, lo cual resulta fundamental, ya que una propuesta de carácter socio-constructivista basa su evolución en el error, su reconocimiento y reelaboración *“el error es una unidad de diagnóstico para marcar el camino hacia la corrección personal autogestiva. Aprender a escribir documentos académicos es una segunda alfabetización cuya meta es dominar, mediante adiestramiento y oficio, un código ritualizado”* (Gómez-Contreras; 2011:13). En ello convergen las respuestas vertidas por E2, E28, E36, E38, E39, E56, E84. Por ejemplo E56 lo manifiesta cuando dice “[...] pudimos poder solucionar errores en el momento de la elaboración y no luego de tener todo el trabajo finalizado. [...]” (E56), al igual que E39 *“Fue una experiencia nueva, que me pareció muy apropiada para ir corrigiendo las partes hasta llegar al trabajo final relativamente con todas las partes pedidas.”* (E39)

La concepción socio-cultural del aprendizaje supone que cada sujeto transita esta zona de desarrollo próximo en armonía con la diversidad de sus posibilidades. Es importante valorar el abanico de alternativas que pudieron rescatar de la misma propuesta didáctica, según sus necesidades inmediatas, desde la organización del insumo básico tiempo hasta la guía para acciones de autocorrección para el aprendizaje autónomo. Tal es la opinión del 5% de los entrevistados, en lo que concuerdan E1, E6, E27, E54, E80, E93, E99: “[...] íbamos viendo y sabiendo que era lo que nos faltaba y que lo que nos sobraba, que era lo que hacíamos bien y que era lo que hacíamos mal, [...]”(E1); “[...] aprendemos, a medida que lo realizamos, distintas cosas y experiencias que pondremos en práctica en el momento necesario.” (E6); *“Me pareció muy buena la idea desde el punto de vista del aprendizaje, con cada devolución aprendíamos más y perfeccionábamos nuestra próxima entrega. [...]”* (E27); *“La escritura en los trabajos prácticos me fue útil para mejorar mi planificación y redacción de textos.”* (E93) *“Me ayudó en el sentido de mejorar la idea principal y las secundaria para darle más nivel al proyecto presentado y a la vez que esto pasaba, en el grupo organizamos mejor el tiempo de trabajo.”* (E99).

7.2.3.2. Percepción del texto resultante

La competencia escritora académica es un saber que está en constante reelaboración, ya que su valor epistémico la pone en directa relación con su contexto de producción, con los recursos tecnológicos y mediacionales que el escritor utiliza y con las condiciones de publicación. Este proceso recursivo está basado en las estrategias metacognitivas con las que el escritor monitorea, reconstruye y evalúa su desarrollo y el resultado obtenido. En función de la calidad de

estas estrategias de reflexión es que se puede diferenciar un escritor novato, ineficiente o inexperto de un escritor experimentado o eficiente.

Cuando [...] ingresa a la universidad el problema se agudiza, porque la escritura es una condición sine qua non de la vida académica y ésta domina la preocupación por aspectos formales, el rigor y la precisión, los cuales no han sido cultivados [...]

Igualmente, en la cultura académica, razón de ser de la universidad, predominan formas de cultura escrita propias de una minoría selecta, que domina unos géneros discursivos en los cuales el estudiante no ha participado ni como lector ni como productor y que legitiman también modos de construcción del conocimiento. (Vargas Franco, 2011:114)

La estrategia didáctica mediada virtualmente consigna la confección grupal de un texto académico complejo, como es el monográfico, a través del cual se analiza la carrera elegida y sugieren posibles soluciones a un problema de impacto social relacionado con sus incumbencias profesionales planteado en un ejercicio de simulación.

Según Kauffman y Rodríguez (2001), la monografía es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Exige una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos. La selección y organización de los datos sirve como indicador del propósito que orientó la escritura. Desde el punto de vista textual, responde, por lo general, a la estructura retórica expositiva: introducción – desarrollo – conclusión. (Ilich-Morales; 2003:336)

En la entrevista on-line, los aspirantes expresan la percepción que tienen sobre el resultado de la monografía y la valoración que hacen sobre las acciones llevadas a cabo. Esta retrospectiva metacognitiva muestra la mirada predominante con que los escritores se autoevalúan.

El 33% de los entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.3.) lo hizo desde una perspectiva emocional (Garello y Rinaudo, 2012:164), en tres vertientes:

"Influencias motivacionales y emocionales sobre el aprendizaje: qué y cuánto se aprende depende de la motivación del estudiante. En la motivación para aprender ejercen influencias los estados emocionales, las creencias, los intereses, las metas y los hábitos de pensamiento individuales." En ello concuerdan E43, E75, E80: "Considero que la parte que mejor escrita esta es la conclusión, ya que pusimos nuestro mayor esfuerzo en idearla" (E80)

"Motivación intrínseca para aprender: la creatividad del aprendiz, el pensamiento crítico y la curiosidad natural motivan para aprender. La motivación intrínseca es estimulada por tareas que el estudiante percibe que son óptimas en novedad y dificultad, relevantes para los intereses personales y que provean elección personal y control." En ello coinciden sujetos como E2 y E49, "[...] porque me pareció fácil el tema

y también encontramos información enseguida, entonces se podía armar y escribir con facilidad. También la conclusión fue algo que nos surgió enseguida por eso la considero que está mejor escrita." (E2)

"Efectos de la motivación sobre el esfuerzo: la adquisición de conocimientos y habilidades complejas requirieron vastos esfuerzos del aprendiz y de la práctica guiada. Sin la motivación del estudiante por aprender no se obtienen resultados, aun cuando se estimule el esfuerzo con buena voluntad.". Así lo demuestran E5, E78, E86: "(La parte mejor escrita es) el desarrollo de la solución del problema, ya que esas cosas son las que nos motivan a seguir esta carrera, considero que quizás fue a lo que le pusimos más ganas." (E78)

El 29% de los entrevistados lo hizo desde una perspectiva objetiva, enfocando especialmente en el contenido, en la información utilizada y en el tema o problema elegido. En ello concuerdan E15, E52, E64, E72, E75 y E93 "(La parte mejor escrita es) la conclusión, ya que, al igual que en todo el trabajo, no solo se respetó el lenguaje académico, sino que además se logró sintetizar toda la información que se expuso a lo largo de este con una opinión personal."(E52)

El 14% exploró la experiencia desde la evaluación del control y organización del proceso de resolución, en lo que acuerdan E13, E67, E71, E89 E71 "La entrega final puesto que la fuimos mejorando al pasar el tiempo." (E71). El 9% asumió una mirada positiva despojada de mayor autocrítica: E51, E94, E95, "Todas, ya que somos principiantes en esto, y todavía no tenemos una buena experiencia." (E95). Sólo el 3% asumió una perspectiva negativa sobre los resultados: "No creo que haya una parte que esté mejor escrita que otra, porque simplemente fuimos desarrollando todas las consignas de igual manera y tratando de hacerlas lo mejor posible" (E73) y el mismo porcentaje, sobre la creatividad puesta en juego para la resolución "La parte mejor escrita es la redacción con nuestras palabras de la problemática. Creo que está muy bien planteada."(E53)

7.2.3.3. Búsqueda, selección y archivo de información

Los recursos virtuales ponen a disposición del estudiante un volumen de información que resulta abrumador, si es que no está preparado para reconocer y resolver esa situación. Es muy frecuente, que los usuarios no presten cuidado o se vuelvan sordos a la complejidad de la información disponible, y se limiten a escoger las primeras opciones de entre las millones de posibilidades que brinda el buscador, sin evaluar su origen, confiabilidad, relevancia o adecuación, y que utilicen los documentos encontrados en un mecanismo de corte y pegue, sin la mediación de criterios de selección, organización e integración (SOI, Mayer, 2000:160).

Uno de los desafíos que deberán enfrentar los estudiantes actuales y por ende, las instituciones universitarias, es la generación urgente y eficiente de espacios de alfabetización informacional "*la gente competente en información es aquella que ha aprendido a aprender, porque sabe cómo se organiza el conocimiento, cómo encontrar la información, y cómo utilizar la información de forma*

que los otros puedan aprender de ellos" (Bawden, 2002: 378). Las universidades anglosajonas (Carlino, 2004a, 2004b), hace ya varias décadas, están evaluando la necesidad de difundir herramientas muy concretas y accesibles que permitan gestionar el acceso a la información producida en este contexto de crecimiento exponencial de los soportes y de los usuarios productores de contenidos (Neri-Fernández Zalazar, 2008: 36). Se toma como referencia de esta política universitaria descrita por Paula Carlino, la edición de las "*Normas sobre Alfabetización en Información*" publicada por Council of Australian University Librarians (CAUL), que se fundamenta sobre el siguiente precepto:

Alfabetización en información es una capacidad de comprender y un conjunto de habilidades que capacitan a los individuos para "reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida". Una persona con aptitudes para el acceso y uso de la información es capaz de reconocer una necesidad de información, determinar el alcance de la información requerida, acceder a ella con eficiencia, evaluar la información y sus fuentes, incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos, utilizar la información de manera eficaz para acometer tareas específicas, comprender la problemática económica, legal y social que rodea al uso de la información, acceder a ella y utilizarla de forma ética y legal, clasificar, almacenar, manipular y reelaborar la información reunida o generada, reconocer la alfabetización en información como prerequisite para el aprendizaje a lo largo de la vida. (Council of Australian University Librarians 2002: 68)

Para la triangulación de los datos de la encuesta inicial y de las entrevistas on-line, se retomaron estas siete normas, a fin de bosquejar un estado de situación de los aspirantes en relación a sus estrategias de Alfabetización Informacional:

"Norma 1: La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información reconoce la necesidad de información y determina la naturaleza y nivel de la información que necesita." (CAUL, 2002:75)

Sólo uno de cada diez encuestados (anexo VIII, categoría 2.c.4.b) se refiere a la búsqueda de información adicional como una conducta habitual: E8, E83 "[...] se investigaron múltiples fuentes, se las a cada una leyó con atención para extraer lo más relevante de cada una y en base a esto, se ejecutó la redacción de la respuesta." (E83 desde categoría 2.c.3), mientras que siete de cada diez encuestados dijo hacerlo sólo algunas veces, cuando era obligado por las consignas, y dos de cada diez negó buscar algún tipo de información adicional. Estos datos dejan ver que "[...] la pobreza en los niveles de lectura incide notoriamente en las posibilidades de construcción de la competencia de escritura para participar de manera eficaz en la cultura escrita, la cual se ha convertido en una competencia fundamental en el mundo globalizado y sus diversos órdenes laborales, políticos, sociales y académicos, además de constituir una condición indispensable para la conquista de una identidad como sujetos y sobre todo un reto personal y profesional para muchos individuos" (Vargas Franco, 2011:110)

“Norma 2: La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información accede a la información requerida de manera eficaz y eficiente.” (CAUL, 2002:77)

Ocho de cada diez encuestados (anexo VIII, categoría 2.c.4 b), manifiesta tener habilidades para la búsqueda de información en internet, a las cuales se refiere como buena o muy buena. Sin embargo, nueve de cada diez no amplía por motivación propia la información requerida para la resolución de un trabajo escrito, sino que se limita a la información obligatoria, dada por el docente, frecuentemente en fotocopias. Esta misma cantidad de respuestas demuestra que, en caso de tener que buscar información nueva, documentos que resulten pertinentes al tema y contenidos de la disciplina, tiene dificultades para hallarla en Internet.

“Norma 3: La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores.” (CAUL, 2002:79)

Como fuera referido en el análisis anterior, una de las necesidades de asistencia que expresan los aspirantes (anexo VII, categoría 1.E) se relaciona con la búsqueda de información apropiada. Entre las ayudas esperadas para la resolución de trabajos académicos escritos, los aspirantes solicitan ejemplos, recomendación de sitios o documentos. Consultados sobre qué sitios consideraban seguros y confiables, los más citados fueron enciclopedias colaborativas o, inclusive, motores de búsqueda como google.

La consulta que los alumnos hacen al material impreso es cada vez más escasa, siete de cada diez encuestado (anexo VIII, categoría 2.c.4.b) expresa carencias de hábitos relacionados con la consulta de libros en la biblioteca de su escuela, inclusive dicen “nunca hacerlo”. En caso de que lo hagan, es por imposición del profesor, aunque no lo reconocen como un hábito.

El mismo desinterés por publicaciones impresas, lo expresan ocho de cada diez encuestados con respecto al uso habitual de enciclopedias y diccionarios de apoyo, a pesar de que el uso de diccionarios es un hábito que proviene de los niveles de escolaridad previa. Dos de cada diez encuestados dijo hacerlo siempre para consultar dudas ortográficas o buscar sinónimos, en ningún caso se hizo referencia a la búsqueda de significado de conceptos claves disciplinares: “[...] problemas de redacción. Debido a que los textos que debíamos formular eran más complejos de los que estamos habituados a escribir. Para superarlos recurrimos a la búsqueda de sinónimos, la utilización del diccionario que nos brindó un vocabulario específico.” (E93 desde categoría 2.c.6)

“Norma 4: La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información clasifica, almacena, manipula y reelabora la información reunida o generada” (CAUL, 2002:80)

Sólo tres de cada diez encuestados (anexo VIII, 2.c.4.b) reconoció entre sus hábitos de estudio, el archivo, clasificación y resumen de documentos, aunque no dejan en claro los criterios

y métodos para hacerlo. En ello coinciden E11, E15, E50, E53, E98: “Utilizamos solo fuentes de internet, ya que no contábamos con el tiempo necesario para buscar en otras. Guardábamos todos en carpetas de la computadora para luego tener todo a nuestro alcance a la hora de proceder con el trabajo.” (E11 desde categoría 2.c.4); “Leíamos la información decidíamos si era útil, y ya que todo fue por internet guardábamos los links” (E15 desde categoría 2.c.4)

“Norma 5: Individualmente o como miembro de un grupo, la persona con aptitudes para el acceso y uso de la información amplía, reestructura o crea nuevos conocimientos integrando el saber anterior y la nueva comprensión” (CAUL, 2002:82)

El análisis documental hecho sobre el trabajo práctico diagnóstico (Modos de producción de conocimiento, anexo VII y Discusión, 7.1.6) arroja resultados contrarios a los que estipula esta norma. Tres de cada diez casos (anexo VII, categoría 2.c.4.b) se acercan a estrategias de transformación de conocimiento, dan cuenta de la situación retórica y del objetivo que desean lograr con ese texto, aunque muestran dificultades en la organización coherente de la información previa. Tres de cada diez casos dicen el conocimiento, sin mediar planificación, ni organización previa de la información, ni revisión y re-elaboración del contenido. Cuatro de cada diez casos simplemente recurren a “*copie y pegue*” (Litwin, 2005: 194), lo que despoja a la búsqueda de información, la lectura y escritura de valor epistémico para el aprendizaje significativo.

“Norma 6: La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información comprende los problemas y cuestiones culturales, económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información, y accede y utiliza la información de forma respetuosa, ética y legal.” (CAUL, 2002:84)

Todos los encuestados utilizan Internet como su principal, si no única, fuente de búsqueda de información, a pesar de las dificultades descritas anteriormente. En el momento de la encuesta diagnóstica no se registraron expresiones de interés por el origen y autores, adecuación y confiabilidad de los documentos utilizados, “Simplemente el que estaba en la computadora en ese momento la buscaba (nos limitamos al campus y Google) y leíamos, quedándonos con lo que considerábamos mejor.” (E27 desde categoría 2.c.4); en cambio en la entrevista on-line aparecen referencias a la fiabilidad de las fuentes consultadas “[...] la información está basada en información de la Facultad Regional Concepción del Uruguay.” (E28 desde categoría 2.c.3)

“Norma 7: La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información reconoce que el aprendizaje a lo largo de la vida y la participación ciudadana requieren alfabetización en información” (CAUL, 2002:85)

A diferencia de lo que se podría pre juzgar, sólo uno de cada diez encuestados (anexo VIII, categoría 2.c.4.b) dijo compartir la información escolar nueva de manera habitual. “Cada uno busco información sobre el tema y luego expusimos todo y debatimos de las diferentes fuentes.” (E49 desde

categoría 2.c.4). Existe una brecha muy importante entre los usos cotidianos y privados que los aspirantes hacen de los recursos virtuales que permiten compartir documentos, fuentes, link y el uso que le dan en contextos escolares. *“Para ser competente respecto a la información un individuo debe reconocer cuándo es ésta necesaria, y tener la capacidad de localizar, evaluar y usar de forma efectiva la información que se requiere. La gente preparada en este aspecto es, finalmente, la que ha aprendido a aprender. Saben cómo aprender porque saben cómo se organiza la información, cómo encontrarla, y cómo usarla de forma que otros puedan aprender de ellos”* (Bawden, 2002: 380)

En base al grado de cumplimiento de las normas anteriormente descritas, se clasifican las respuestas a las entrevistas on-line en tres valores, que demuestran una gradación en las estrategias de alfabetización informacional y su relación con la alfabetización académica *“Es probable que el estudiante que ya conozca el tópico produzca un texto más elaborado, es decir, con ideas desarrolladas a cabalidad. Incluso los mejores escritores no podrán producir un buen texto si no poseen información apropiada acerca del tópico.”* (Benítez Figari; 2000:7)

Siete de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.4) describen destrezas sencillas en el manejo y gestión de la información utilizada para la resolución de tareas escritas académicas. Hacen referencia a ello E5, E9, E17, E37, E76, E81, E85, E90: *“A la hora de responder algunas consignas específicas buscábamos información en internet y las expresábamos como nosotros la entendíamos.”*(E5); *“Todos los integrantes buscamos información sobre el tema que nos tocaba realizar. Luego entre todos veíamos cual era el más adecuado y lo añadíamos al trabajo practico.”*(E81)

Dos de cada diez entrevistados describieron destrezas compuestas, *“Para obtener el máximo beneficio del aprendizaje basado en problemas, los estudiantes tienen que usar a menudo destrezas de pensamiento que les obligan a convertirse en hábiles usuarios de las fuentes de información disponibles en muchas localizaciones y formatos, aumentando de esta manera su responsabilidad respecto de su propio aprendizaje.”* (Council of Australian University Librarians, 2002: 72) En lo que coinciden E1, E4, E14, E16, E18 de los que se cita a modo de ejemplo: *“Buscamos información en fuentes confiables, como páginas de facultades tecnológicas. Comparamos los diferentes archivos y utilizamos la información que surgía en la mayoría de ellos y que creíamos era la más acertada.”* (E14); *“[...] leíamos lo que nos parecía relacionado a los temas que buscábamos, bajábamos la información, la archivábamos y al momento de ocuparla la releíamos para sacar lo relevante, para resumirlo. Esto lo hacíamos entre todos, en voz alta y dando nuestras opiniones, salvo en el momento en que nos dividíamos en partes, pero aun así opinábamos todos.”* (E1)

Uno de cada diez entrevistados describió incipientes destrezas integradas, complejas que tuvieran como referencia las acciones para el aprendizaje competente en información, enunciados a continuación:

- 1. Detectar la necesidad de información. Ante una situación problemática ¿qué información o datos son necesarios?*
- 2. Acceder a la información. ¿Dónde está la información? ¿Cómo se accede a ella?*
- 3. Analizar, seleccionar e interpretar la información. Es útil y pertinente la*

información encontrada? ¿Qué aporta de interés para resolver las necesidades planteadas? ¿Qué significado y valor tiene? 4. Reelaborar y representar el conocimiento. ¿Qué conclusiones se puede extraer? ¿Cómo representar lo aprendido? ¿Con qué formato y/o lenguaje se pueden expresar? 5. Difundir y compartir el conocimiento a través de múltiples fuentes y tecnologías. ¿Dónde y con qué medios y recursos se puede publicar y difundir el conocimiento elaborado? ¿Cómo interaccionar e intercambiar ese nuevo conocimiento o información con otras personas? (Área, M., Guarro, A 2012:67)

Así lo manifiesta E52: "Luego de establecer el planteamiento del problema se realizaron búsquedas individuales y, a través del uso de herramientas de escritura colaborativa, esta información se fue agrupando y modificando en virtud de la importancia y la utilidad de la misma al desarrollo y solución del trabajo." (E52), expresión que permite inferir que este sujeto comprende que *"la escritura se nutre de un trabajo constante de lectura y síntesis de otras escrituras (...) las verdaderas herramientas intelectuales son las que permiten apropiarse de los contenidos culturales y las formas discursivas que los vehiculizan, para usarlos según las propias necesidades"* (Melgar, 2005:26)

7.2.3.4. Escritura para resolución de tareas escritas académicas

Un estudiante universitario eficiente y autónomo debe acceder a experiencias académicas significativas, que superan lo disciplinar y le permitan desarrollar competencias transversales, es decir, debe realfabetizarse en múltiples dominios válidos para la gestión de su aprendizaje permanente: alfabetización informacional, alfabetización académica y alfabetización digital. Las normas anteriormente mencionadas concuerdan con el modelo SOI en la promoción del *"aprendizaje como elaboración de conocimientos, se basa en la idea de que el aprendizaje se produce cuando los alumnos participan de forma directa en la construcción en la memoria activa de una representación del conocimiento."* (Mayer, 2000:156)

La estrategia didáctica mediada virtualmente propone esquemas concretos y acciones pautadas que le permiten a los aspirantes comenzar a modificar sus estrategias escritoras para la resolución de tareas escritas académicas, entendiendo que *"Ser autosuficiente para componer y corregir un escrito dota de autonomía al alumno, quien, con una guía comprometida del tutor, mejora en la medida en que dimensiona sus fallas y modifica sus conductas lingüísticas."* (Gómez-Contreras; 2011:15)

El análisis del proceso de escritura para la resolución de tareas escritas académicas se hizo considerando los principios básicos de recursividad y reflexión metacognitiva que llevan a la aplicación del modelo SOI, selección, organización e integración. Para ello se establecieron seis valores de complejidad y eficiencia crecientes.

Dos de cada diez aspirantes entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.5) describen un proceso de escritura lineal, por medio del cual transcriben la información recopilada usando

mecanismos "copie y pegue". Así lo manifiestan E33, E38, E49, E71, E90 "Primero releíamos varias veces hasta poder entender bien para luego debatir sobre lo leído y así después poder escribir "todo de un tirón" (E38) Este valor representa el menor grado de autonomía de la escritura epistémica, ya que la producción textual no es interpretada como una situación problemática que desea resolver, sino como un ejercicio que resuelve mecánicamente: sin involucrarse con el tópico emplea destrezas sencillas para la búsqueda de información y la compagina linealmente en un escrito cuyo punto de solidificación es inmediato. "Los escritores inexpertos no reformulan, no elaboran borradores ni versiones diferentes de su escrito porque tienen una representación retórica de la tarea de escritura que encaran. Entonces, no tienen una meta, un ideal de escritura al que se esfuerzan por llegar. En general sus textos no les sirven para profundizar ideas y frecuentemente no logran ser claros ni para los demás ni para ellos mismos" (Melgar, 2005:92)

En los cinco valores subsiguiente, de manera progresiva, se considera la integración paulatina de rasgos que caracterizan al escritor eficiente, según lo indica Sara Melgar

El escritor experto reformula sus textos. Tiene permanentemente presentes las características de la situación en la que escribe y para quién escribe y por eso mismo produce versiones distintas hasta dar con la que lo satisface. El escritor experto mantiene activa su memoria mientras escribe y recupera el conocimiento almacenado en relación con el tema del texto, en busca de nuevas informaciones; esto a la vez le permite rastrear otras fuentes de consulta. A la vez, busca darle especificidad a su escrito a través de definiciones, comparaciones y otros recursos o ampliarlo mediante, ejemplos o paráfrasis que expanden los conceptos con otros giros lingüísticos. (Melgar, 2005:91)

Tres de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.5) describen un proceso, en el que los escritores se detienen en algunos momentos para "ponerse de acuerdo", aunque no regresa sobre lo planificado o lo ya escrito para autocorregir. Las interrupciones tienen fines aclaratorios, a lo cual los aspirantes llaman "debate en grupo". En ello coinciden E2, E5, E6, E19, E26, E29, E30, E69, E89, de entre los que se citan a modo de ejemplo: "Ciertas partes salieron con facilidad, y otras fue necesario pensarlas más y realizarle modificaciones, con el fin de obtener el mejor resultado posible, satisfaciéndonos" (E6), "nos detuvimos para releer y pensar lo que poníamos, ya que estamos ingresando al ámbito universitario y es más exigente." (E26).

Tres de cada diez entrevistados describe un proceso, en el que los escritores se detienen y regresa sobre lo escrito al finalizar los párrafos o el texto completo con el objetivo de revisar y corregir cuestiones de normativa. Así lo expresan E1, E3, E4, E9, E11, E16, E23, E51, E53, E98, ejemplificados por "[...] Nosotros nos detuvimos varias veces para releer y ver si estaba bien redactado y si tenía coherencia. También para verificar si lo escrito es respuesta a la consiga solicitada." (E3) y "Como grupo nos detuvimos para pensar y releer, de esta manera logramos complementar el contenido para que estuviese ordenado, prolijo y con el mínimo de errores". (E9)

La decisión pedagógica de fragmentar la entrega del trabajo práctico final y establecer un sistema virtual de devoluciones para cada etapa, responde a

la necesidad de fomentar a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje niveles de conciencia cada vez más elevados sobre el propio proceso de composición. Sólo en base a estos niveles progresivos de representación consciente de las actividades que conlleva la escritura va a ser posible una redescipción de las mismas (Karmiloff, 1992). Así, no se trata tanto de enseñar procedimientos y técnicas, sino fundamentalmente de cambiar la concepción que los estudiantes tienen sobre la escritura y los procesos de composición incidiendo en la asunción de concepciones más elaboradas que permitan poner en marcha procesos de composición complejos que, finalmente, van a incidir en el aumento de la función epistémica de la escritura. (Castelló; 2002:15)

Uno de cada diez entrevistados describe un proceso, en el que los escritores regresan en reiteradas ocasiones para revisar el contenido, parte por parte, por fragmentos. Los aspirantes afirman que las devoluciones y recomendaciones hechas por los docentes y transmitidas a través del foro de la entrega anterior fueron de gran ayuda. En ello concuerdan E8, E12, E20, E48, E52, E56, E62, E81, E92. "Escribí primero el esqueleto del trabajo, es decir completar en forma breve todos los aspectos del trabajo, luego los fui ampliando o mejorando con la ayuda de las devoluciones de cada etapa, recibida del campus por el/los profesor/es." (E48); "[...] Lo que nos hacía pensar y releer eran las devoluciones del trabajo en donde teníamos que reformular algo o simplificarlo." (E62)

Son muy escasas las referencias que los entrevistados hacen a la confección de pre-textos escritos manualmente en soporte papel, sino que, por el contrario, describen situaciones de escritura, revisión y corrección en pantalla. Es indispensable repensar el rol del "(...) procesador de textos, (...) como un instrumento de aprendizaje y de desarrollo de las competencias y del pensamiento. Frente a la pantalla puede comenzar a explorar sus ideas, desarrollar el texto y hacerle las correspondientes correcciones. Puede, igualmente, establecer comunicación intra e interpersonal." (Morales y Espinosa, 2003:10) y establecer el debate sobre el uso de la escritura manuscrita en instancias presenciales de evaluación sumativa.

El 1% de los entrevistados describe un proceso recursivo de composición del texto escrito, con la implementación de acciones de autocorrección y monitoreo del conocimiento escrito, el cual se aproxima a las el valor epistémico de la escritura académica. "[...] hubo un proceso de aprendizaje por el que tuvimos que pasar. Hubo textos en los cuales tuvimos que releer para poder interpretarlos. [...]." (E93) "El dominio de un grado avanzado de alfabetización hace que las personas puedan pensarse como escritores capaces de comunicarse por escrito, de imaginar un destinatario posible y a la vez virtual de su texto escrito y de crear con él una relación de diálogo diferido en el tiempo pero presente en el acto de escribir" (Melgar, 2005:89) Los aspirantes que llegaron a acercarse a la experiencia de escritura académica de valor epistémico, pueden reflexionar de qué manera lo hicieron y cuáles son las

ayudas que necesitan, pueden explicitar sus estrategias escritoras dado que han puesto en juego acciones metacognitivas eficientes que le permitirán reconocer sus debilidades y pedir ayuda. Tal es el caso de “Que me ayude en la redacción del texto, sobre todo llegar a la máxima concreción y claridad, que me enseñe a escribir de tal modo que se entienda perfectamente lo que quiero decir.” (E48)

La estrategia didáctica mediada virtualmente tiene como eje el trabajo en grupo, presupuesto esencial del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje autónomo.

Este proceso (aprendizaje) se da a partir de mediadores que prestan los pares avanzados o que proponen los docentes en este caso; una zona donde el aprendizaje se da a partir de una conciencia, conciencia prestada que al decir de Bruner (1988) funciona a modo de andamio, brindando apoyo, orientando a los estudiantes para el logro de sus metas que, con un carácter contingente, se retiran progresivamente a medida que el estudiante adquiere autonomía y control de su aprendizaje, logrando el pasaje del plano interpsicológico al intrapsicológico. (Prado et al 2012:771)

El análisis documental realizado a las entrevistas on-line, permite inferir la evolución que los estudiantes han tenido durante el tiempo en el cual participaron de la estrategia virtual para la resolución del trabajo práctico. La interacción a través del centro de recursos organizado y las diversas asistencias y devoluciones que han recibido, les ha permitido tomar conciencia de las acciones, su valor en relación a los objetivos planteados a corto, mediano y largo plazo. Les ha permitido poder expresar sus apreciaciones con respecto a sí mismos en el rol de escritor, sus fortalezas y dificultades, y las distintas alternativas que han encontrado para superarlas.

El análisis de las dificultades que presentan los estudiantes en la escritura académica, es una problemática escogida como objeto de múltiples trabajos de investigación, contextualizada en distintos niveles y en distintas disciplinas, dado se mantiene a lo largo de los distintos desafíos de alfabetización académica, inclusive en posgrado.

A fin de llevar adelante el análisis de las dificultades descriptas por los entrevistados en este estudio, se establecen relaciones con estos mismos aspectos analizados en la discusión de la primera pregunta al objeto de investigación (apartado 7.1 y anexo VII), con datos provenientes de las encuestas y entrevistas con el objetivo de ponderar el inventario de problemas de escritura en el nivel universitario:

Convenciones de los textos académicos: género y formato (naturaleza expositiva o argumentativa de la escritura académica, formato, uso de citas y referencias, etcétera). Estrategias de escritura (planeación, revisión). Convenciones y habilidades básicas de lectura/escritura (ortografía y puntuación, sintaxis, redacción), así como estilo o registro (coloquial, formal). Conocimiento previo y/o comprensión de lectura. Posición o postura

personal (ausencia de punto o argumento: lo que ellos quieren decir). (Hernández Zamora; 2009:23)

En base a estos parámetros, se analizan las respuestas referidas a las dificultades encontradas durante la ejecución del trabajo práctico, teniendo en vista que “(...) *escribir es hoy un imperativo profesional. De ahí la necesidad de desarrollar en los estudiantes universitarios competencias que los conviertan en escritores y escritoras de textos académicos (resúmenes, informes, reseñas, artículos y ensayos) más autónomos, eficaces y creativos.*” (Vargas Franco, 2011:99) Es imprescindible generar hábitos de estudio que incluyan a la escritura a lo largo de proceso de elaboración de los contenidos de un área disciplinar, la ejecución de tareas escritas académicas, la producción de artículos de difusión tecnológica o científica o la preparación de proyectos o propuestas ya que “*La creación de un texto escrito es una manera especialmente poderosa de llegar a conocer y comprender el tema sobre el que se escribe, sobre todo si escribir no es sólo comunicar lo que ya se comprende sino llegar a comprender en este proceso y mediante él.*” (Wells, 2001 citado por Vargas Franco, 2011:111)

Dos de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.6), no expresa conciencia sobre los obstáculos en referencia a sus estrategias escritoras. Así lo enuncian E7, E40, E56, E64, E81 “Creo que en ningún momento tuvimos obstáculos para escribir, las palabras siempre salían de alguna u otra forma.” (E81)

El 5% de los entrevistados atribuye las dificultades para la resolución de Tareas Escritas Académicas a situaciones ajenas al proceso de escritura, especialmente relacionadas al trabajo en el equipo. En ello acuerdan E22, E25, E26, E51: “nos costó comenzar, justamente por no interpretar bien las consignas, lo superamos a prueba y error supongo.” (E25) “(Obstáculos al comenzar) porque algunos integrantes no tenían conocimiento previo de la carrera” (E26)

Uno de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.6) declara haber encontrado obstáculos en relación al contenidos del trabajo, a la información recolectada y utilizada y al lenguaje específico. La complejidad del aprendizaje en el sistema universitario del siglo XXI, impone apropiarse de la idea de que

la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, un lugar, una persona, una situación, una obligación ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. También se relaciona con el lenguaje, con la organización de los tiempos, la relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, la relación con los otros, y la relación consigo mismo respecto a sus aprendizajes en situaciones y contextos determinados (Cicala y Giura Cuzzani, 2010:60)

Esta dificultad la manifiestan E4, E11, E39, E58, E89: “[...] utilizar un lenguaje específico con el que no estamos familiarizados. [...]” (E4); “[...](obstáculos) ocasiones cuando no teníamos información

segura a la cual dirigimos." (E39); "[...] no todos pensábamos lo mismo, pero debatiendo del tema podíamos sacar de la opinión e información de cada uno, una parte y así ir armando el trabajo." (E89)

Dos de cada diez entrevistados hicieron referencia a obstáculos encontrados en la redacción del trabajo práctico, ya sea al comenzar: E1, E8, E38, "[...] Teníamos una idea general, pero no sabíamos cómo comenzar, aunque una vez que lo hicimos lo demás fue fluyendo más fácilmente." (E8); durante la redacción propiamente dicha o traducción: E24, E35, E76, E99 "[...] lo superamos mediante la escritura de oraciones concisas, y luego expandiendo la idea lo más posible." (E35), "Como nunca habíamos hecho un trabajo de gran nivel como este, hablamos de la forma de escribir, expresar opiniones y la forma de terminarlo, [...]." (E76)

Los entrevistados no mencionan tener dificultades para la revisión, corrección y reelaboración del tareas escritas académicas, a pesar que es uno de los principales problemas que afecta su performance. La escritura académica de valor epistémico, por su misma esencia, no es lineal, sino que supone fortalecer la metacognición, entendida como "*capacidad de autorregulación de la propia actividad en función de un propósito, los estudios reseñados a continuación evidencian la relación teórica y fáctica entre esta autorregulación y el desempeño en la composición de textos escritos.*" (Guerrero Rodríguez 2011:15). Volver sobre los pre-textos y los borradores consolida el pensamiento crítico, reflexivo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje competente y permanente, para lo cual el proceso de revisión

Hace énfasis en el proceso. (...) se convierte en la preescritura del siguiente borrador. (...) Toma en consideración el texto en su totalidad (contenido, propósitos, (...) audiencia, superestructura, microestructura y normativa). (...) Es un proceso cooperativo y colaborativo (...) Es un proceso flexible, que promueve la adopción de estilos personales. Permite manifestar, claramente, cómo la corriente interna del escritor, sus esquemas afectivos y mentales, sus conocimientos y su competencia se modifican, se transforman. (Morales y Espinosa, 2003:3)

Las dificultades enunciadas en las entrevistas coinciden con las emergentes de la encuesta inicial (anexo VII, categoría 1.E). En ambos casos, además de identificar aquellos aspectos de la producción escrita académica que significaba un obstáculo, se le solicitó que pensarán potenciales soluciones o situaciones que les permitieran superarlas. En el caso de la encuesta, la solución era hipotética, según sus experiencias previas. En el caso de la entrevista, la solución descrita surge como parte constituyente del proceso de aprendizaje puesto en marcha para la presentación del trabajo práctico final.

Dos de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.6) encuentran obstáculos en la planificación o en la redacción y los resuelven utilizando la asistencia de los docentes a través de las devoluciones del foro o consultas. Juzgan positivamente las intervenciones didácticas, las

cuales fueron realizadas considerando que *“el desarrollo de los procesos de composición escrita se inscriben en una dinámica en la que los sujetos construyen un significado propio y personal sobre las diferentes operaciones que se ponen en juego en la planeación y revisión de los textos escritos y toman conciencia de su papel como escritores y escritoras de diferentes tipos de textos”* (Vargas Franco, 2011:117). En ello confluyen las expresiones de E16, E28, E86: “Los obstáculos surgen constantemente, pero con ayuda de la primera entrega del trabajo y la búsqueda de sinónimos en internet pudimos llevar a cabo el trabajo final.” (E28), “[...] con la ayuda de las preguntas que ofrecían las docentes en cada entrega nos ayudaba bastante en la redacción.” (E16)

Dos de cada diez entrevistados, asumen haber encontrado dificultades y haberlas podido resolver en conjunto, con el apoyo de su equipo y con los recursos disponibles en el curso del campus, a través de distintas alternativas como:

Para superar las falta de ideas o su desorganización al comenzar la redacción, optan por *“hablar para escribir”* (Castello, M.; 2002: 6). Así lo hicieron E31, E33, E59, E83 “[...] primero planteamos el trabajo oralmente y luego lo realizamos de manera escrita.” (E33), “No se encontraron grandes obstáculos a la hora de comenzar a escribir, debido a que para entonces ya estaba debatido el problema a resolver, solamente faltaba redactarlo de forma concisa para completar el esquema de la primera entrega y luego detallarlo para las entregas siguientes.” (E83).

Para superar la incertidumbre, se apoyan en la claridad de las consignas disponibles en el campus, construidas como texto instrumental, lo cual aporta un nivel de andamiaje inicial muy alto, genera certezas y reduce márgenes de ansiedad “No fue tan complicado, las consignas eran claras y concisas.” (E69).

Para evitar no poder salir de la sensación de fracaso, optan por apoyarse en sus compañeros de grupo, reconocen que la resolución grupal permite encontrar mecanismos más eficientes: “Opino que no tuvimos mayor dificultad para escribir. Como ventaja en un trabajo grupal son varias las mentes e ideas involucradas. Al relacionarse es más fácil expresar los conocimientos y opiniones propias, además de poder ayudar y colaborar para que los demás también puedan hacerlo” (E6)

Para evitar detenciones o digresiones, se apoyan en las versiones anteriores de su trabajo y en las devoluciones de los docentes “[...] teníamos la guía del primer trabajo que nos fue de mucha ayuda.” (E14), “[...] comenzamos con ideas básicas y a medida que se desarrolló el trabajo fuimos perfeccionando su principio.” (E42)

Los entrevistados lograron reconocer, en las actividades propuestas por la estrategia didáctica mediada virtualmente, un desafío afectivo, intelectual y actitudinal, en el cual los errores, marcados en las devoluciones, formaban parte del proceso cognitivo mismo. *“En este nivel (avanzado), la escritura amplía el campo cognitivo del sujeto. (...), desarrolla la capacidad de abstraer y favorecer la reflexión crítica”* (Melgar, 2005:89)

Todo proceso de escritura reflexiva requiere asumir el rol de autor, visto que *“Verse a sí mismo como escritor(a) es uno de los mejores logros que una persona pueda obtener; desde el punto de vista psicológico puede contribuir en el fortalecimiento de su autoestima.”* (Vargas Franco, 2011:99) Un estudiante universitario necesita ser consciente de que, lo que escribe permanecerá en su historia, ya sea en sus exámenes, en su portafolio o en potenciales publicaciones. Con el tiempo, deberá construir parámetros de autoevaluación de los textos resultantes, que le permitan tomar distancia y, objetivamente, considerar su valor epistémico (transformar el conocimiento), las características referenciales del texto académico (claridad, rigurosidad conceptual, pertinencia, relevancia) y las condiciones de la escritura textualizante (coherencia, cohesión y adecuación).

En la entrevista on-line, se solicitó que lleven a cabo una de esas acciones de autoevaluación, que escogieran aquella parte que consideraran mejor escrita y dieran razones de su elección: ubicarse en el rol de autor y estar orgulloso del resultado.

Los cuatro primeros valores del gráfico correspondiente a la representación de su elección (anexo VIII, categoría 2.c.7) está motivada por la afectividad del entrevistado, no demuestra la distancia objetiva que un escritor eficiente debe poner entre él mismo y su texto. Los escritores noveles establecen una relación inmadura con el texto y con la experiencia, lo cual produce un interferencia en su autoevaluación, representan el 30% del total de las respuestas, ya sea despreocupación, autoimagen negativa, indefinición o confusión de la experiencia con el texto final resultante (apartado 6.3.2, categoría 2.c.7)

El 1% no demuestra preocupación por la escritura académica sino por reafirmar su cambio de actitud. “No considero una parte mejor escrita, porque todo fue realizado con esfuerzo y por distintas personas, con opiniones distintas y desconocidas. Si tuviera en cuenta mis gustos consideraría mejor escrito el primer capítulo, el cual fue hecho por mí, porque está hecho a mi manera, pero valoro mucho el esfuerzo de mis compañeros.” (E18). El 5% asimila la autoevaluación del texto final del trabajo práctico con la experiencia que han vivido durante su resolución. En ello coinciden E34, E74, E87: “La conclusión. Porque fue una parte del trabajo elaborada absolutamente por nosotros mismos.” (E87) El 1% concibe su producción de manera negativa. “A mi entender faltó bastante trabajo, [...] No recordaría en este momento si hay alguna parte que considere buena.” (E25).

Dos de cada diez entrevistados expresa indefinición en la respuesta, en lo cual concuerdan E16, E20, E22, E23, E46, E70, E85, quienes regresan al texto final de manera superficial, sin abordar acciones de metacognición, ya sea porque no logra identificar el fragmento elegido “Las partes en donde utilizamos nuestras palabras ya que, a la hora de estudiar el texto, nos facilitará para comprenderlo.” (E20), ya sea porque no define las razones de la elección “La entrega final porque tiene todas las correcciones posibles para que el trabajo esté bien presentado” (E70), ya sea porque no logra descomponer la totalidad del texto en partes relevantes para su análisis “Pienso que todo el trabajo

está bien escrito y elaborado porque se detalló cada mínima cosa que nosotros pensamos que fue necesario” (E85).

Dos de cada diez entrevistados, evalúa el texto final en relación a su motivación por el tema tratado en el fragmento escogido: E1, E27, E29, E42, E44, E45, E55, E60, E61, E62, E63. “Lo que está mejor escrito, es el problema. Ya qué es la información más acertada que encontramos.” (E60), “Creo que es un trabajo muy interesante y mucho más aún porque se trata de un problema real y es lo que a los lectores los atrapa. Los contenidos desarrollados estaban muy bien planteados y redactados, o al menos desde mi punto de vista”. (E1 desde categoría 2.c.9) Los alumnos demuestran interés por la temática de la monografía, referida a las incumbencias profesionales y a los potenciales problemas sociales y soluciones tecnológicas. El análisis documental realizado sobre las entregas del trabajo práctico permite observar que el entusiasmo sobre el contenido aumenta su preocupación por la producción escrita académica.

la investigación mostró que a los estudiantes les gusta escribir y la tarea es la incentivación permanente hacia este proceso a través de sus intereses (Kalman, 2003). Si se parte de intereses propios, paulatinamente se puede enseñar elementos de construcción más formales, lo cual ayudaría a cerrar la brecha entre la escritura como ejercicio puramente subjetivo y la escritura académica como demanda de la educación superior (Carlino, 2003). Es necesario rescatar la argumentación y su importancia en la construcción de conocimiento científico. (Gómez Barriga, 2012:116)

Dos de cada diez entrevistados hizo referencia a los fragmentos que consideraba más claros conceptualmente, valor que atribuyen preponderantemente a la escritura académica; poder lograr explicar con sin ambigüedad los temas que les interesa es uno de los objetivos vertebrales que relacionan al aspirante con la escritura. (anexo VII, 1.E.). En ello convergen E9, E38, E56 “Considero que está mejor escrita la parte de soluciones y planteo del problema, ya que está bien detallada la situación problemática y a lo que se quiere llegar.” (E9) “Todo el capítulo 2, porque la información está bien concisa y es fácil de entender.” (E38) Su preocupación por elaborar la información que incorporan corresponde a una concepción más compleja del aprendizaje, adecuada al nivel universitario y “(...) no pensar que el simple hecho de estar expuesto a la información pueda significar la generación o adquisición de conocimiento significativo, para ello es necesaria su incorporación dentro de una acción perfectiva, su estructuración y organización, y la participación activa y constructiva del alumno.” (Cabero Almenara – Llorente Cejudo 2011:3). Se cita a modo de ejemplo E11, E35, E48, “La descripción de la carrera y el análisis del plan de estudios, porque me parecen que están muy claras, y cuando yo mismo leo estas secciones me da la sensación de estar entendiendo y percibiendo las ideas que verdaderamente quiero transmitirle al lector del trabajo.” (E48) “[...] logramos desarrollar en ella una idea general del trabajo en forma sintética.” (E11).

Dos de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.7) valora la escritura productiva, a través de la cual ponen a disposición del lector sus reflexiones personales y el resultado de su proceso de aprendizaje resultante de la resolución de las situaciones problemáticas. En ello coinciden E3, E8, E50, E54, E96: "[...] importancia de la carrera [...] no solo resultó de una búsqueda bibliográfica, sino que es un texto de reproducción propia que fue escrito en base a los conocimientos adquiridos durante la confección de todo el trabajo." (E54)

El 4% de los entrevistados logra distinguir y valorar las peculiaridades de la escritura académica/epistémica (ver apartado 3.2), coinciden E37, E77, E83 "[...] Para hacer este punto se investigaron múltiples fuentes, se las a cada una leyó con atención para extraer lo más relevante de cada una y en base a esto, se ejecutó la redacción de la respuesta"(E83), o al menos reconocer que existe una importante diferencia que deberán resolver entre los usos que habitualmente hacen de la lengua escrita y el uso pertinente al desempeño académico universitario. "El problema que planteamos es la mejor escrita a mi consideración. Porque es la parte en que más nos acercamos a la escritura adecuada al ámbito." (E77)

Los escritores noveles, una vez que consideran que su texto está terminado, no regresan a revisarlo o evaluarlo, por lo cual no capitalizan la experiencia de escritura y aprendizaje, la olvidan. Investigaciones sobre escritura epistémica, consideran la revisión y la reescritura dentro de las estrategias metacognitivas que permiten acceder al aprendizaje autónomo y competente de manera que "*La experiencia de reescritura en los trabajos prácticos en su función epistémica favoreció al aprendizaje de ideas y concepciones del contenido temático de la asignatura como así también posibilitó la práctica a los estudiantes de evidenciar las mejoras en la propia producción escrita; este crecimiento personal en las habilidades de escritura fue considerado por los alumnos como adquirido gracias a la interrelación con sus pares y docente.*" (Malagrina et al, 2012:671), para lo cual deben generarse situaciones en las que se vean estimulados a regresar al texto para valorarlo.

Así como se le solicitó que identificaran la parte del texto final que evaluaban como mejor escrita, en la entrevista on-line, también se solicitó identificaran aquellas partes o aquellos aspectos de la experiencia que podría ser mejorados. La esencia de la escritura académica de nivel epistémico supone sucesivas re-escrituras, con el objetivo de estimular la idea de extender el punto de solidificación y estimular acciones metacognitivas, por lo tanto, identificar aspectos perfectibles y ensayar posibles maneras de mejorarlos estimula la autonomía.

El 16% de los entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.8) consideró que no había fragmentos que pudieran ser mejorados, que habían llegado a su máximo esfuerzo dado que habían cumplido las consignas, aprobado el trabajo, la materia y el seminario universitario para ingresar a la carrera al comenzar el año lectivo. En esta categoría convergen las expresiones de E13, E26, E39, E62, E76, E84, E85, E89, E90, E94: "Creo que el trabajo entregado tiene todo lo

solicitado, hay partes que no deben estar “completas” pero para entregarlo en tiempo y forma fue mucho esfuerzo y dedicación por ello es que supongo que el trabajo está sujeto a la aprobación.” (E39), “Considero que ninguno, porque es de aprendizaje, y en el transcurso de la facultad, lo mejoraremos.” (E84)

El 7% enfocó su atención fuera del texto, a las acciones que llevaron a cabo para resolverlo, a ello hacen referencia E49, E68, E71, E87 de los que citamos a modo de ejemplo “Creo que ninguna parte del trabajo deberíamos continuar trabajando ya que resolvimos el problema propuesto, sin embargo podríamos seguir investigando para formas más fehacientes de realizarlo.” (E49) y “Deberíamos seguir trabajando en todos los sentidos porque si bien pudimos realizarlo, tuvimos algunos inconvenientes en casi todo el trabajo” (E87). En ambos casos no lograr darle identidad al texto final entregado, sino que lo asimilan a la experiencia de resolución en conjunto.

El 11% de los entrevistados considera que debería mejorarse la búsqueda de la información, concuerdan en ello E4, E07, E15, E27, E54, E48; ya sea por la cantidad de información recolectada “Se debería continuar trabajando la ampliación del contenido. Por mi parte, hay mucha más información disponible, que puede ser agregada al trabajo. Lamentablemente no logre encontrar más que la expuesta, debido a desconocer cuales sitios pueden resultar desaconsejables para consultar.” (E54), ya sea porque el proceso representó una de las dificultades que debieron afrontar “La parte principal, porque era más búsqueda de información y es lo que nos costaba mucho más que las demás cosas”(E07), ya sea por desconocer las fuentes que podrían juzgar confiables y adecuadas para este nuevo contexto académico “[...] no buscamos muchas fuentes, nos quedamos con una que nos pareció la más conveniente.” (E27)

El 4% de los entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.8) dice que debería revisar el proceso de escritura a través del cual dieron resolución a las consignas del trabajo práctico final, sin determinar cuáles son las deficiencias concretas que llevan a replantearse el procedimiento, aunque haciendo foco en el momento de redacción. Hacen referencia E41, E63, E78, “Tal vez deberíamos mejorar la forma de redactarlo para que sea más entendible para el lector” (E63), “Considero que lo entregado a nuestro criterio está bien, lo que siempre se puede mejorar es la redacción, considero que es el punto débil de gran parte de los estudiantes.” (E78)

El 18% de los entrevistados muestra preocupación por aquellos fragmentos cuyo contenido desarrolla argumentos o tópicos de producción propia, ante los que demuestran inseguridad: E1, E2, E3, E56, “Yo creo que deberíamos mejorar la introducción, que es en lo que tuvimos un poco de problemas, debido a que la misma es una parte fundamental que motiva al lector a seguir leyendo y si está mal desarrollada no cumplirá esta función.” (E03) El análisis documental de las devoluciones demuestra que, los fragmentos que necesitaron mayor intervención y asistencia docentes, son aquellos en los que no tienen porciones de información de base: la introducción y la conclusión.

El 10% de los entrevistados logran identificar las características del proceso de producción y de los textos académicos resultantes, y reflexiona sobre otras posibilidades para mejorar la elaboración escrita del trabajo práctico: poniendo más atención al lenguaje, construyendo los fragmentos, oraciones y frases con mayor orden y claridad u organizando las ideas básicas y argumentos con mayor coherencia. Concuerta en ello E11, E41, E63, E77, E79, E78, E81, E91: “La parte de la planificación por que al no tener tanto conocimiento se hace difícil.” (E41), “Considero que podría seguir trabajando un poco más con el segundo capítulo, ya que su redacción no me termino de convencer, porque hay conceptos que no terminamos de cerrar correctamente a mi entender y que por diferentes motivos no pudimos mejorar.” (E11).

La mayoría de los aspirantes ingresan al Seminario Universitario sumamente interesados por los proyectos tecnológicos innovadores que forman parte de la representación social que tienen sobre la carrera que han elegido. Dos de cada diez entrevistados demuestra motivación para la elección de la parte mejor escrita basados en su interés por la tecnología. La misma proporción lo hace al escoger aquellos aspectos que les gustaría continuar trabajando, en particular, por los contenidos disciplinares de la profesión sobre los que tuvieron que indagar para formular un problema social y proponer una hipotética solución tecnológica. Coinciden E8, E25, E32, E37, E42, E52, E74: “[...] se podría seguir trabajando en la solución del problema cuando haya transcurrido algunos años de mi carrera y contar con conocimientos y recursos más específicos.” (E37), “Para mi deberíamos seguir trabajando en las posibles soluciones para hacerlas de una manera mejor y más elaborada y realizarlas de forma concreta.” (E32).

7.2.3.5. Competencias alcanzadas y competencias esperadas

La alfabetización académica procura en el largo plazo permitir que el estudiante se asuma como autor/productor de conocimientos con recursos discursivos adecuados, atendiendo a

“el problema central que enfrentan los estudiantes consiste en asumir como hablantes y escritores un papel de autoridad, es decir, para hablar con la voz o personalidad de una autoridad cuyo discurso se basa en el saber especializado, en la investigación y en el análisis. El problema no es usar formas orales al escribir, sino la dificultad para hablar y escribir como miembro de una comunidad académica autorizada, lo que supone apropiarse de los lenguajes, los discursos (hablados, escritos, actuados), las identidades y roles de la academia.”
(Hernández Zamora; 2009:19)

El Seminario Universitario los desafía a incorporarse a una comunidad discursiva con características muy definidas, las que deben reconocer y con las que debe aprender a operar en el corto plazo. “(...) el hecho de tomar conciencia de las modalidades específicas de recepción obliga al escritor a conciliar las características de su mensaje con las precauciones que necesita considerar para asegurarse la comprensión y el sentido que pretende otorgar al escrito” (Melgar, 2005:89). Como

anteriormente fue expuesto, la vida del texto académico no acaba una vez impreso y entregado para su evaluación o su publicación, sino que existen instancias de reelaboración en base a estrategias metacognitivas, como prever la reacción de los lectores potenciales o prefigurar la imagen que a través de él proyecta el autor.

Al ser indagados al respecto, uno de cada diez entrevistados respondió desde la posición de escritor inexperto, desde la que no logra tomar distancia y avizorar, desde una nueva perspectiva, que la escritura permanece más allá de la situación comunicativa imprimiendo una imagen del autor que trasciende. Así lo manifiestan E9, E40, E49, E67, E81 "No lo sé porque es la primera vez que escribo un documento de este tipo." (E40), "Creo que lo leerán de forma fácil ya que está entendible el texto y con buenos argumentos. Lo que piensan no sé, puede que piensen que está bien o mal, el lector será el que decida si mis argumentos están bien dados y sacaré sus propias conclusiones" (E49).

Cinco de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.9) suponen que, la imagen que trascenderá en el lector se limita a su rol actual, aspirante a ingresar al nivel universitario. No logran asumir el rol de autor de ese texto, remarcando enfáticamente que aún no pertenecen a la comunidad discursiva académica y que serán juzgados por esta. Así lo dicen E5, E6, E8, E23, E27, E42, E51, E52, E71, E77, E85, de entre los que se citan a modo de ejemplo "Espero que el trabajo sea del agrado de cada persona que decida leerlo. Es uno de los objetivos por el cual se realiza con esmero y concentración." (E6), "Pienso que verán la dedicación y el esfuerzo que aportamos para que el trabajo resulte lo mejor posible." (E23), "Creo que piensan que está hecho con esfuerzo e interés." (E71), "[...] Tratamos de que este trabajo sea lo más claro y entendible posible para que todos pudieran comprender lo que elaboramos." (E85). Un estudiante alfabetizado académicamente logra insertarse en *"una comunidad discursiva, la cual comparte un conjunto de metas públicas, posee mecanismos de comunicación para relacionar a sus miembros, tiene mecanismos de participación, utiliza uno o más géneros para el logro de sus objetivos, posee cierto léxico especializado y diversas categorías de miembros de acuerdo con su especialización."* (Rubio, 2008:24) Los entrevistados utilizan palabras que connotan inseguridad a la vez que reafirman el esfuerzo puesto en su realización.

Tres de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.9.) interponen el tema o la información tratada entre su rol de autor y la imagen proyectada por el producto escrito. Así lo dicen E3, E7, E16, E18, E21, E33, E33, E48, E58, E75 de los que se ejemplifica "La expectativa es que lo lean con entusiasmo, cuando conozcan el contenido entenderán la importancia de la carrera y de la tecnología para la sociedad. También sabrán que problemas puede solucionar un Ing. en Sistemas de Información y en algunos casos esto atraerá a nuevos estudiantes para la carrera." (E3), "Depende de quien lea el texto: si lo lee alguien que tiene conocimientos sobre el tema del que desarrollamos el trabajo, le va a parecer que no tiene un nivel adecuado y seguramente nos va a corregir muchas cosas; pero si lo lee alguien que no tiene conocimiento sobre el tema, le va a parecer correcto." (E58). Estas citas demuestran que sus emisores mantienen su

rol de aspirante a ingresar al sistema universitario, sin asumir aún el rol de autor, con la diferencia que prevén potenciales lectores según pertenezcan o no a la comunidad académica.

Uno de cada diez entrevistados recupera los fundamentos de la alfabetización informacional y reconocen como logro haber elaborado un texto que contempla las condiciones de la escritura académica, considerando que *"La alfabetización en información multiplica las oportunidades de aprendizaje autodirigido, puesto que los estudiantes sienten comprometidos en la utilización de una gran variedad de fuentes de información para ampliar sus conocimientos, plantearse cuestiones bien informadas, y agudizar su pensamiento crítico para un aprendizaje todavía más autodirigido."* (Council of Australian University Librarians, 2002: 72). Así lo dicen E14, E24, E93, E97: "Es un trabajo conciso y por lo tanto, y es fácil de entender. Creo que el lector inmediatamente captara la idea general de lo que quisimos dar a conocer. [...]" (E14), "[...] lograrán leer el texto de manera fluida y sin dificultad. En cuanto a los contenidos, están explicados con claridad y sencillez. [...]" (E24), "Creo que podrán realizar una lectura fluida y rápida. [...]", (E93), "[...] el texto está escrito de manera comprensible, en un lenguaje claro y sencillo." (E97), "[...] la escritura fue concisa y concreta resaltando un tema en particular." (E99)

El objetivo a largo plazo de la estrategia didáctica mediada virtualmente está enfocado en influir positivamente en el desarrollo de las competencias comunicativas escritoras de los alumnos (apartado 3.1.), *"una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción"*. (OCDE, 2002: 8 citado por Área, M., Guarro, A 2012:53)

En el corto plazo, la estrategia didáctica mediada virtualmente se propone influir sobre las estrategias escritoras académicas de nivel epistémica, es decir sobre aquellas acciones que decide realizar conscientemente. La apropiación significativas de estrategias académicas similares, correspondientes a las nuevas alfabetizaciones para el siglo XXI, le permitir, con el tiempo adecuado y la asistencia de los docente, desarrollar efectivamente las competencias esperadas para un estudiante universitario.

Un objetivo de la educación superior es, sin duda, favorecer el posicionamiento de los estudiantes en el nivel más elevado de competencia y habilidad dentro de un dominio de conocimientos científicos, para que mediante el ejercicio de su rol profesional puedan formar parte activa, creativa y reflexiva en comunidades conformadas por expertos. El nivel superior de competencia se alcanza mediante procesos de aprendizajes autorregulados, basados en la motivación de los alumnos, que permiten la transferencia de conocimientos y el apoyo en los entornos sociales y en los medios y artefactos que la cultura proporciona. (Garello y Rinaudo, 2012:162)

Cuatro de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.10) reconoce haber logrado avances significativos respecto a sus hábitos de escritura. Sin embargo no especifica cuáles, ni cómo se demuestran tal como lo hacen E9, E13, E18, E52 E56: “Si, considero que reflejamos las competencias del estudiante universitario. Ya para la última entrega pienso que logramos utilizar un lenguaje académico óptimo, formal y claro. También logramos explayar nuestras ideas, conocimiento e investigaciones en una monografía de manera organizada.” (E18). Esta indefinición debe ser evaluada en función de las dificultades descritas anteriormente para la implementación de acciones de metacognición y la verbalización de sus resultados, los cuales demuestran un alto grado de conciencia y autorreflexión, propias de un estudiante autónomo. En el caso de estos aspirantes, encuentran dificultades para hacerlo ya que carecen de las experiencias académicas de referencia que le den significado. “Hicimos lo posible para reflejar las competencias de las que hablamos en clase. En mi caso pienso que debo seguir esmerándome para lograrlo” (E97)

La carencia de criterios autónomos para la autoevaluación de su desempeño académico, hace que los estudiantes se aferren al cumplimiento efectivo de las consignas indicadas y a la calificación obtenida como únicos parámetros para ponderar y reconsiderar las decisiones tomadas. Cuatro de cada diez entrevistados manifiesta esta visión acotada de la autorregulación de las estrategias escritoras, lo cual posiciona a estos aspirantes en un nivel instrumental de alfabetización académica, dependientes de la heteroevaluación. Sus experiencias previas en relación a la lectura y a la escritura responden al uso que convencionalmente se le da en nuestras escuelas secundarias, lo cual *“implica un sujeto que emplea el texto escrito para acceder al conocimiento en la escuela, principalmente, al conocimiento particular de las disciplinas y al saber históricamente acumulado, que se transmite con la escolarización. Se lee para buscar información y se escribe para recordar y demostrar a otros el conocimiento adquirido.”* (Romero Loaiza, 2000:5). En este valor convergen E2, E3, E5, E6, E11, E24, E27, E28, E29, E34, E38, E55, E58, E61, E67, E69, E80, E82, E85, E90, E92, ejemplificados a través de “Personalmente estoy muy conforme y contento con el resultado final del trabajo. Creo que hicimos nuestro mejor esfuerzo, y ojala estemos a la altura de las circunstancias.”(E6), “Creo que para saber si hemos podido lograr las competencias tenemos que esperar a ver la corrección final del trabajo. Pero si puedo asegurar que nos esforzamos mucho para que nuestra producción tenga la mejor adaptación a las competencias que se esperan para los estudiantes de este nivel.” (E11) y “Para un ingresante universitario, yo creo que sí. Eso espero” (E25)

Para superar este nivel instrumental, el aspirante deberá comprometerse a lograr que su desempeño académico supere el umbral inferior de las expectativas del docente para la resolución de las consignas indicadas. Dos de cada diez entrevistados (anexo VIII, categoría 2.c.10) ven en la experiencia del Seminario Universitario el comienzo de un proceso de aprendizaje complejo, durante el cual deben accederán a los conocimientos y actitudes que los ayuden a superar las limitaciones actuales. El objetivo a largo plazo está enfocado en desarrollar la experticia escritora

de los alumnos, *"el sujeto reconoce el papel del texto escrito en los cambios cognitivos afectivos que se pueden producir en él y en la sociedad a la que pertenece."* (Romero Loaiza, 2000:5).

En los datos recabados y analizados en este proceso de investigación-acción, puede observarse un cambio en la percepción que los entrevistados tienen de la carrera universitaria, habiendo superado los obstáculos iniciales. El análisis documental de las entrevistas permite inferir que, en los estudiantes, se produjo un cambio sustancial con respecto a sus concepciones del aprendizaje universitario y su relación con la escritura, aprecian las nuevas alfabetizaciones como una oportunidad para conformar una red de aprendizajes complejos que irán construyendo con el tiempo.

Al comprender la formación del estudiante universitario desde la perspectiva de las nuevas alfabetizaciones para el siglo, la estrategia didáctica propuesta establece las bases para el aprendizaje competente autónomo y permanente. Tal es el caso de la alfabetización en información, *"un prerrequisito para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida y es común a todas las disciplinas, a todos los entornos de aprendizaje y a todos los niveles educativos. Capacita a quien aprende para enfrentarse críticamente con los contenidos y ampliar sus investigaciones, para hacerse más autosuficiente y asumir un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje."* (Council of Australian University Librarians, 2002: 69). En ello concuerdan E8, E17, E20, E26, E36, E37, E39, E43, E50, E54, E68, E73, E75, E76, E83, E84, 86, ejemplificados por: "Yo creo que a pesar de que un estudiante universitario está continuamente adquiriendo conocimientos, habilidades, logramos defendernos lo mejor posible para reflejarlo en el trabajo." (E8), "Quizás el trabajo no esté apropiado para un recibido de UTN, pero creo que para un ingresante que aprendió mucho al realizarlo y lo seguirá haciendo puede considerarse la aprobación." (E39), "Considero que sí, ya que fue posible incorporar la alfabetización académica a mi estructura cognitiva. Además, el hecho de intentar la superación propia constantemente, permitirá seguir adelante en los momentos que se dificulte nuestro avance. También, fue posible aplicar nuevas técnicas útiles en la realización de trabajos, que eran desconocidas para mí o no las había puesto en práctica anteriormente." (E54), "Considero que en el trabajo hemos logrado en nivel adecuado, al menos para ingresar al ambiente académico y poder comunicarme correctamente." (E83).

Tres entrevistados lograron ingresar en el desarrollo de competencias escritoras epistémicas que supone que *"el leer y el producir textos tienen como función «cuestionar la manera como concebimos el mundo y otorgar a nuestros pensamientos, sentimientos y acciones cursos diferentes» (Larreamendy, 1991, citado por Becerra, 1999, 16). En este nivel se lee y produce textos escritos para provocar cambios cualitativos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos, por lo tanto se fomenta una «relación textual» basada en la crítica, la creatividad y el desarrollo de la autorreflexión."* (Romero Loaiza, 2000:5) Tal es el caso de E93 "Este trabajo nos da como inicio de lo que va a ser en adelante la carrera que elegimos. Si bien el trabajo practico no posee todo el vocabulario específico que vamos a habituarnos a expresar durante la carrera universitaria, nos da una pauta de cómo debemos presentarlos y que organización

debemos tener. Fue de gran ayuda y es importante que se siga haciendo, ya que, al alumno ingresante le da las herramientas para que el día de mañana pueda desarrollarse en el ámbito académico de la mejor manera posible.”

(E93)

Recuperando la pregunta de investigación motivadora de este análisis: ¿De qué manera contribuye la gestión de estrategia didáctica mediada virtualmente en el andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico en los aspirantes en cuanto a la metacognición?, se plantea la siguiente conclusión provisoria.

La totalidad de los sujetos entrevistados reconocen la complejidad del sistema universitario y de los conocimientos con los que deberán trabajar. Cabe destacar que esta población corresponde a los aspirantes que aprobaron las tres materias del Seminario Universitario, por lo tanto, habilitados para ingresar a cursar regularmente las carreras de grado en el año lectivo 2013. Dan cuenta de que “*La actividad académica requiere un trabajo intelectual de sujetos con un alto grado de desarrollo de habilidades escriturales para enfrentar géneros científico-académicos; es decir, aquellos en que teorías y contenidos con diverso grado de abstracción se convierten en objeto de conocimiento*” (Carlino, 2003, 2007 citado por Gómez Barriga, 2012:103) y que el estudio de una carrera universitaria exige la resolución de

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (Tobón, S.,2007. “Gestión curricular y ciclos propedéuticos”:17 citado por Área, M., Guarro, A, 2012:53)

Los sujetos, cuyos datos sirven de base a esta discusión, manifiestan que la influencia provocada por la implementación de la estrategia didáctica mediada virtualmente es positiva, la cual les permitió llevar a cabo acciones de reflexión y metacognición que enriquecieron el proceso de resolución y producción escrita del trabajo práctico final y el texto monográfico resultante, la experiencia vivida en la materia Introducción a la Vida Universitaria y su reflejo en la adaptación de sus estrategias de aprendizaje.

El actual debate sobre la inclusión de la tecnología al proceso educativo ya ha descartado que el rol docente pueda ser disuelto o reemplazado por recursos tecnológicos. Así el estudiante universitario logre desarrollar competencias epistémicas y despliegue con autonomía y responsabilidad, las investigaciones señalan que “*La orientación del tutor es clave para que el*

estudiante identifique sus equivocaciones, a la par de la revisión conjunta cuando se analiza colectivamente un texto. La reflexión metalingüística sobre la propia escritura permite cruzar la barrera de la percepción, pues los errores personales son invisibles sin un hábito de autocorrección." (Gómez-Contreras; 2011:19).

Los alumnos admiten y valoran el rol de los recursos digitales virtuales, puestos a disposición por la estrategia didáctica mediada virtualmente para el fortalecimiento de las intervenciones didácticas y la potenciación de la interacción multilateral para la resolución de tareas escritas académicas con pares, con docentes y con los procesos de aprendizaje de los compañeros, cristalizados en las versiones progresivas y las devoluciones visibles en el foro. Más allá del área disciplinar de la que se trate, las intervenciones docentes deben explorar alternativas sobre la idea de que

(La escritura) incentiva el trabajo intelectual. El conocimiento, ante la necesidad de ser transmitido mediante la escritura, adquiere nuevas aristas, se redescubre y se conceptualiza de otra manera al procesarse nuevamente en el acto de escribir. Es decir, la escritura se transforma en una herramienta intelectual con valor epistémico porque a través del acto de escribir el escritor ahonda, clarifica y llega a transformar su conocimiento acerca del tema sobre el que escribe. (Melgar, 2005:90)

CONCLUSIÓN

La metodología elegida para la elaboración y ejecución de este trabajo de investigación, correspondiente a la perspectiva cualitativa tipo descriptiva, permite responder descriptivamente las preguntas al objeto de investigación y alcanzar los objetivos planteados, a través de la elección de alternativas metodológicas como la implementación de la investigación-acción educativa para el nivel universitario, la utilización de la teoría Fundamentada en los datos para la interpretación de los datos cualitativos, la construcción de categorías de análisis específicas para este proyecto, sus valores y observables.

El análisis de los datos relevados en trabajo de campo y del marco teórico conceptual de referencia, al ser procesados a través de la triangulación y obtención de nuevos datos interpretativos, permite concluir que la implementación de una estrategia didáctica mediada virtualmente influye positivamente sobre las posibilidades de brindar asistencia suficiente y adecuada a los alumnos, a lo largo de todo el proceso de escritura académica de nivel epistémico para la resolución de tarea escritas académicas. Este análisis permite arribar a la conclusión de que la virtualización de las intervenciones didácticas potencia su calidad para atender la diversidad de la población estudiada

En una primera etapa de indagación sobre el objeto de investigación, se optó por establecer un perfil diagnóstico integral sobre los hábitos de estudio de los aspirantes y sus estrategias escritoras académicas de nivel epistémico. En base a la triangulación de los resultados de la encuesta inicial autoadministrada, la cual abarca el total de los aspirantes inscriptos en el Seminario Universitario modalidad intensiva ingreso 2013 en la materia Introducción a la Vida Universitaria, el tratamiento de los datos emergentes de la entrevista final y las observaciones directas participantes, se establece la siguiente respuesta a la primera pregunta de investigación:

La mayoría de los aspirantes ingresan a cursar el Seminario con estrategias escritoras académica de nivel instrumental, de escaso valor cognitivo y metarreflexivo, lo que no les permite acceder significativamente a la producción autónoma del conocimiento.

En una segunda etapa de indagación, teniendo presente el estado de las estrategias escritoras de los alumnos diagnosticadas, se plantó la implementación de la investigación-acción educativa para dar respuesta a la segunda pregunta al objeto de investigación a través del empleo del modelo de análisis teoría fundamentada en los datos, con muestreo teórico y método de comparación constante a todos los datos y elementos que componen este estudio:

La implementación de la estrategia didáctica mediada virtualmente por medio de un centro de recursos organizados (campus institucional sobre plataforma educativa articulada con recursos colaborativos de la web 2.0) influye positivamente al permitir

el seguimiento on-line de la elaboración de trabajos escritos académicos, incentivando la comunicación, promoviendo la interacción para la resolución de situaciones problemáticas y estimulando la metacognición para lograr la transformación del dato en conocimiento. El impacto positivo de esta estrategia estudiada se da a través de la calidad y oportunidad de las intervenciones docentes en un constante feedback con los alumnos y entre los alumnos, quienes de esta manera deben atender las correcciones, observaciones y recomendaciones. Es decir, se pone en juego la recursividad del proceso de escritura epistémica para lograr el aprendizaje autónomo, a la vez que se contiene afectivamente al alumno para acompañarlo en proceso de alfabetización académica.

La descripción cualitativa toma tres ejes para el análisis de la contribución de la estrategia didáctica mediada virtualmente al andamiaje para el desarrollo de estrategias escritoras de nivel epistémico:

- a. Comunicación para la resolución de tareas escritas académicas
- b. Interacción para la elaboración de conocimiento
- c. Metacognición

Con respecto a la primera, comunicación para la resolución de tareas escritas académicas, se concluye que la legitimación de los recursos comunicativos virtuales utilizados habitualmente por los alumnos fortalece la relación del grupo para la resolución de trabajos escritos. Así como también fortalece la relación entre el grupo y la relación con los docentes permitiendo la formación de una incipiente comunidad de aprendizaje articulada a través de la producción de conocimientos disciplinares.

Sin embargo, teniendo en cuenta la relación horizontal entre pares, debe destacarse que para la resolución grupal concreta de la tarea escrita académica, la mayoría optó por encuentros presenciales. Esto significa un importante desafío institucional que promueva la gestión de los recursos digitales propuestos en este trabajo para lograr la construcción de un entorno de aprendizaje virtual que permita el andamiaje flexible para la elaboración del conocimiento, la optimización de tiempo disponibles y la estimulación de una comunicación eficiente.

Con respecto a la segunda, interacción para la elaboración del conocimiento, se concluye que la utilización de los recursos virtuales facilita la interacción con los docentes y con contenidos y bibliografía de la materia. En algunos de los casos estudiados, la implementación de este entorno virtual de aprendizaje beneficia la relación de la comunidad estudiantil, ya que en un corto plazo pueden reconocer al otro como un soporte válido para su desarrollo de aprendizajes y de hábitos

adecuados para el desempeño académico. Las acciones para la resolución de situaciones problemáticas autónomas se ven potenciadas por la flexibilización de las oportunidades para la consulta sincrónica y asincrónica para la resolución del trabajo práctico, su escritura y estudio y para las devoluciones, recomendaciones, aclaraciones y correcciones. En otros de los casos estudiados, expresaron que la estrategia didáctica mediada virtualmente constituía una exigencia mayor a la que estaban acostumbrados, ya sea por la reflexión requerida o por la exigencia en el manejo del tiempo.

Con respecto a la tercera, metacognición, se concluye que la didáctica 2.0, utilizada, plantea situaciones que permiten la elaboración de actividades metacognitivas concretas sobre el proceso de resolución de la tarea escrita académica y de sus resultados, dándole al alumno los instrumentos básicos para la gestión a mediano plazo de estrategias metacognitivas enriquecedoras de su aprendizaje.

La gran mayoría manifestó desconocer el uso de los recursos virtuales como estrategias didácticas por no haberlas usado en su formación secundaria, a pesar de que prácticamente dispone de los artefactos tecnológicos y de la conectividad, tanto en sus hogares como en las instituciones educativas. Esto constituye otro desafío institucional y una oportunidad profesional pedagógica y didáctica de la facultad para poner en juego estrategias la implementación real de estrategias tecnológicas educativas.

Dado que este trabajo de investigación se basa en la constatación de dificultades reconocidas por los aspirantes, según relevamientos previos y presentes, la transferencia de los conocimientos elaborados para el abordaje de cohortes siguientes resulta conveniente para la metarreflexión profesional en el marco de la investigación-acción educativa. La inclusión de los recursos virtuales para el apoyo de la actividad académica es una política que la Universidad Tecnológica Nacional ha asumido como prioritaria, así como la Facultad Regional Concepción del Uruguay, ya que desde el año 2012 se puso a disposición del Seminario Universitario el campus virtual.

Los resultados de esta investigación trascienden los límites de la población estudiada y resultan socialmente relevantes en el marco de la Institución. La definición de una línea de base para la descripción de las competencias escritoras académicas de nivel epistémico del conjunto de los estudiantes que ingresan permite reconocer fortalezas y debilidades de gran impacto en el desempeño académico a corto, mediano y largo plazo. Al tener este diagnóstico inicial se favorece a los estudiantes, al establecer la “zona de pasaje” como dificultad; a los docentes, al brindar herramientas diagnósticas concretas y actualizadas para poder establecer intervenciones

didácticas mediadas virtualmente para resolver esa dificultad, y a la institución en su conjunto, al abordar una problemática notoria que atraviesa la actividad académica universitaria.

Este estudio presenta implicancias prácticas, dado que surge de un problema evaluado en una materia del Seminario Universitario, cuya propuesta de solución es ponderada y reconsiderada a través del análisis e interpretación de las apreciaciones de sus protagonistas. La descripción y valoración que se hace de la comunicación educativa, de la interacción para la resolución de tareas escritas académicas y de la evaluación de las acciones metacognitivas de la población estudiada permite analizar e interpretar situaciones similares en otros contextos y otras poblaciones, ya que el proceso de categorización y el establecimiento de ejes de análisis transversales permiten contar con datos concretos y modelar estructuras flexibles para la metarreflexión docente.

El diseño empleado para la interpretación y evaluación de la situación social generadora del problema social y para el relevamiento y análisis de los datos resulta de utilidad metodológica. Este procedimiento de investigación-acción educativa supone un instrumento de reflexión profesional docente. La teoría fundamentada en los datos, a través de la triangulación de los datos codificados y categorizados a partir del muestreo teórico y del método de comparación constante, permite relacionar el marco teórico conceptual referencial de este trabajo de investigación cualitativa.

Retomando el encuadre teórico de referencia (capítulo 3) e interpretándolo desde la discusión de los datos se concluye lo siguiente:

La brecha, denominada "zona de pasaje", entre el nivel medio de la escolaridad obligatoria, y el acceso al sistema universitario en relación a las estrategias escritoras académicas de nivel epistémico constituye un obstáculo para el alumno. La estrategia didáctica mediada virtualmente contribuye para iniciar el proceso de alfabetización académica. Por lo tanto, la elaboración de trabajos escritos utilizando el andamiaje virtual como soporte, incentiva la metacognición para la autorregulación de las acciones para el aprendizaje por medio de la gestión significativa de los contenidos disciplinares.

La implementación de esta estrategia de educación 2.0 a través de la modalidad b-learning, posibilita brindar un entorno virtual de aprendizaje articulado para optimizar el proceso de escritura con correcciones, devoluciones y recomendaciones en un diálogo pedagógico sincrónico y asincrónico. Esta investigación cualitativa tiene validez en la resolución del problema, ya que plantea una estrategia didáctica que da respuesta a la situación inicial planteada, a través del uso de las tecnologías educativas digitales como una ampliación de los recursos pedagógicos. Esto se verifica con el resultado de los trabajos prácticos escritos, cuya evaluación

final, luego del seguimiento de todo el proceso de búsqueda de información bibliográfica, organización de contenidos, elaboración del cuerpo del trabajo y de las conclusiones, así como también de las citas bibliográficas, resultó muy satisfactorio, puesto que todos los alumnos los aprobaron en el tiempo estipulado para su presentación con buena calidad textual y el correcto tratamiento de los contenidos. El seguimiento docente y las entregas parciales virtuales permitieron que los grupos trabajaran con reducción de los márgenes de incertidumbre y de temor al fracaso, ya que las correcciones y devoluciones formaban parte del proceso de escritura indicado en las consignas.

Llevar adelante el diseño, ejecución y presentación de este trabajo de investigación representó una oportunidad para la formación profesional como licenciada en tecnologías educativas, ya sea en el campo de la reflexión didáctica universitaria; ya sea en el campo del debate sobre la trascendencia de la escritura para el desarrollo académico y profesional en una universidad tecnológica; ya sea en la apropiación de las tecnologías educativas digitales para la generación de entornos virtuales de aprendizaje y su influencia en la calidad de las intervenciones didácticas.

A la luz de los datos emergentes de este proceso de investigación, se resignifican los recursos virtuales disponibles al servicio de la calidad educativa en el Seminario Universitario de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, de la Universidad Tecnológica Nacional.

Queda abierta la posibilidad de reconsiderar, no solamente el uso sistemático de los recursos virtuales en la vida académica, sino también el valor del compromiso institucional para resolver los problemas relacionados con las nuevas alfabetizaciones en el ámbito universitario argentino.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. y Sales, A. (2000) "Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor", artículo en AA.VV. "Las nuevas tecnologías para la mejora educativa". Kronos, Sevilla, págs. 351-372. Consultado 16/09/2013 http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/36138/mod_page/content/1/Adell_Sales_2000.pdf
- Aebli et al. (1995) "Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa. El aprendizaje significativo y la enseñanza en los contenidos escolares" Serie Educación Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Arg.
- Alcorta, M. (2006) "Estudio genético de las capacidades de escritura" Signo&seña Rev del Instituto de Lingüística, UBA. N° 16, dic 2006 <http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/revistas/SyS16.pdf> consultado 16/09/2013
- Alfagema González, M. B. (2003) "Modelo colaborativo de Enseñanza Aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso" Tesis Doctoral, Univ. Murcia consultado 13/11/2012 en <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/2316/1>
- Álvarez, G.; García, M.; Qués, M.E. (2010) "Entornos Virtuales de Aprendizaje y Didáctica de la Lengua" UNGS consultado 13/11/2012 en revistaq.upb.edu.co/articulos/descargar/433/pdf
- Álvarez, I.; Guasch, T. (2006) "Diseño de Estrategias Interactivas para la Construcción de Conocimiento Profesional en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje" Consultado 22/09/2013 en <http://revistas.um.es/red/article/view/24371>
- Anderson, G. And Herr, K. (2007) "El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos" (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) In I. Sverdluck (Ed.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.
- Anguera Argilaga, M. T. (1986) "La investigación cualitativa" Educar. Consultado 18/11/2012 en <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42171/94904>
- Área, M.; Guarro, A. (2012) "La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente" Revista Española de Documentación Científica, N.º Monográfico, 46-74, 2012 ISSN: 0210-0614. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977 Consultado 27/09/2013 en <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744>
- Área, M.; Pessoa, T. (2012) "De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0" Univ. La Laguna (España) y Coimbra (Portugal) Consultado 17/09/2013 en <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-03>
- Arias, MM, Giraldo, C. (2011) "El rigor científico en la investigación cualitativa" Invest. Educ. Enferm.; 29 (3): 500-514. Consultado 18/11/2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845203>
- Ballester, L.; Orte, C.; Oliver, J. (2003) "Análisis cualitativo de entrevistas" Rev. Nómadas (Univ. Central de Colombia) núm. 18, mayo, 2003, pp. 140-149. Consultado 18/11/2012 en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3991850.pdf
- Ballano, I.; Muñoz, I. (2010) "Cómo elaboran sus trabajos escritos los universitarios. Claves para una realfabetización en la era digital" Universidad de Deusto, Educa Zaragoza. Consultado 18/11/2012 en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3991850.pdf
- Barraza Macías, A. (2011) "Gestión del tiempo. Competencia específica para el afrontamiento del estrés académico" (Universidad Pedagógica de Durango) Artículo publicado en "Competencias y Educación" Miradas múltiples de una relación enero 2011 por Instituto Universitario Anglo Español A. C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C. Consultado 18/09/2013 en <http://es.scribd.com/doc/148219538/Gestion-Del-Estres-Academico>
- Bawden, D. (2002) "Revisión de los conceptos de Alfabetización Informacional y Alfabetización Digital" Anales de Documentación, n° 005 Univ de Murcia 2002 Consultado 27/09/2013 en <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>
- Benítez Figari, R. (2000) "La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita" Revista signos versión On-line ISSN 0718-0934, Rev. signos v.33 n.48 Valparaíso consultado 16/09/2013 en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-0934200004800005
- Blaxter, L.; Hughes, C.; Tight, M. (2000) "Cómo se hace una investigación" Herramientas universitarias, Biblioteca de Educación. Gedisa. Barcelona, España.
- Bombini, G. (2009) UBA "La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura" artículo publicado en AAVV "Prácticas de lectura y escritura" Univ de Passo fundo 2009 consultado 16/09/2013 <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/handle/10498/14798>
- Braidot, N.; Moyano, E.; Natale, L.; Roitter, S. (2008) "Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS" Consultado 22/11/2013 en www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-

- content/uploads/2011/08/Braidot-Moyano-Natale-Roitte.2008.Ensenanza-de-la-lectura-y-la-escritura-como-politica-institucional.pdf
- Briceño-Moreno, M. A. (2008) "El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategia pedagógica", Proyecto de investigación Colombia, consultado 13/11/2012 en redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=...
- Bruner, J. S. (1997) "La educación, puerta de la cultura" Madrid: Visor. Consultado 20/11/2013 en es.scribd.com/doc/14526605/Bruner-Educacion-puerta-de-la-cultura
- Cabero Almenara, J.; Llorente Cejudo, M. (2011) "La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales par a el siglo XXI." Revista Portuguesa de Pedagogía, 42, 2, 728. (ISSN: 0870418). Consultado 27/09/2013 en <http://stellae.usc.es/red/file/view/10510/la-alfabetizacin-digital-de-los-alumnos-competencias-digitales-par-a-el-siglo-xxi>
- Cadena Castillo, S.; Narváez Cardona, E.; Chacón, M. (2007) "Formación de estudiantes de Ingeniería: un caso de comprensión de textos escritos académicos (TEA) y tareas escritas en una asignatura del Ciclo Profesional" Grupo de investigación Universidad Autónoma de Occidente, consultado 13/11/2012 en redalyc.uaemex.mx/src
- Caldera, R.; Bermúdez, A. (2004) "Alfabetización académica: comprensión y producción de textos" Educere Artículos arbitrados. Año 11, N° 37, pp 247-255
- Camejo González, M. (2010) "Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula" Rev Enunciación Vol 15, Núm. 2/ Julio - Diciembre de 2010 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/152/ pp. 58-67. Consultado 23/09/2013 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661410>
- Campo-Redondo, M. y Labarca Reverol, C. (2009) "La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones: un caso sobre el rol orientador del docente" Rev. Opción, Año 25, N° 60: 41-54. Consultado 18/11/2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31012531004>
- Camps, A. (2006) "Escribir para aprender: una visión desde la Teoría de la Actividad" Universidad Autónoma de Barcelona, consultado 18/11/2012 en http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,_Ana.pdf
- Cano Villalba, M.; Gras Martí, A. (2006) "Tic@'t: una metodología no presencial para el aprendizaje de herramientas TIC y la formación interdisciplinar para toda la comunidad educativa." Revista ieRed (Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa) Vol.1, No.4 (Enero-Junio de 2006). ISSN 1794-8061 Consultado 24/09/2013 en <http://www.temoa.info/es/node/69575>
- Carlino, P. (2003a) "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en Universidades de América del Norte" CONICET, Instituto de Lingüística de UBA, consultado 13/11/2012 en www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf
- Carlino, P. (2003b) "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles" CONICET - UNSAM. Educere, Investigación. Año 6, N° 20, 2003 pp 409-420, consultado el 13/11/2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35662008>
- Carlino, P. (2004a) "Culturas Académicas Contrastantes en Australia, EEUU y Argentina: Representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de Tesis de Grado y el Posgrado Universitario". Consultado 13/11/2012 en <http://ebookbrowse.com/carlino-culturas-academicas-contrastantes-04-pdf-d48804107>
- Carlino, P. (2004b) "¿De qué modo incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en las universidades /IFD?", Conferencia Inaugural del Simposio "Leer y escribir en educación Superior (universidad e Institutos de formación docente), La Pampa, julio 2004, consultado 13/11/2012 en www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256
- Carlino, P. (2004c) "El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria" Educere, Artículos arbitrados. Año 8, N° 26, pp 321-327 Consultado el 18/11/2013 en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19901/2/articulo4.pdf>
- Carlino, P. (2004d) "Escribir a través del Currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad" Lectura y Vida. Rev. Latinoamericana de Lectura, Año 25, N° 1, 16-27. Consultado el 18/11/2012 en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_L_V_04_ESCRIBIR_A_TRAVES_DEL_CURRICULU_M_tres_modelos_para_hacerlo_en_la_universidad.pdf
- Carlino, P. (2005a) "Escribir, leer y aprender en la universidad" Una introducción a la alfabetización académica, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Bs. As.
- Carlino, P. (2005b) "Prácticas y representaciones de la escritura en la Universidad. Los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina". Consultado 13/11/2012 en www.saece.org.ar/docs/congreso1/Carlino.doc
- Carlino, P. (2006) "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo." Rev SIGNO & SEÑA (Rev de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA) N°16. Consultado 23/09/2013 en <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/>

- Casablancas, S.; Duran, P.; Alonso, C.; Higuera, E. (2006) "¿Para qué y por qué utilizamos un entorno virtual en la educación presencial?" Universitat de Barcelona. EDUTEC 2006 Consultado 24/09/2013 en <http://www.silvinacasablancas.com/publicaciones/Edutec>
- Cassany, D. (1994) "Enseñar Lengua" Graó, Madrid, España
- Cassany, D. (1995) "La cocina de la escritura" Anagrama Colección Argumentos
- Cassany, D. (1995) "Describir el escribir" Como se aprende a escribir. Paidós Comunicación, España
- Cassany, D. (1997) "Reparar la escritura" Didáctica de la corrección de lo escrito. Edit. Graó. Biblioteca de Aula, España
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994) "Enseñar Lengua" Edit. Graó. Colección El Lápiz, España
- Castelló, M. (2002) "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura" Revista signos v.35 n.51-52 Valparaíso 2002, 35(51-52), 149-162, consultado 16/09/2013 http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011
- Castronovo, A.; Zamudio, A.; Picotto, D. (2012) "El problema de la lectura y la escritura académica en los estudiantes, ¿y en los docentes?" Universidad Nacional Lanús, art publicado en "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional" Compilación de Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe y Universidad General Sarmiento Consultado 23/09/2013 en http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura
- Cepeda Guerra, M. (2005) "Desarrollo de Competencias en la producción escrita de textos: una problemática en la era del ciberespacio" Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Univ. Concepción Chile. Consultado 18/11/2012 en www2.udec.cl/catedraunesco/12CEPEDA.pdf
- Chaverra Fernández, D. (2011) "Las habilidades metacognitivas en la escritura digital" Rev. Lasallista de investigación - Vol. 8 No. 2. Consultado 15/09/2013 en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=69522607012>
- Chiercher, A.; Donolo, D.; Rinaudo, M. (2005) "Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de alumnos universitarios" UNRC, RED. Revista de Educación a Distancia. Año V. Número 13. 21 de Diciembre de 2005, consultado 13/11/2012 en <http://www.um.es/ead/red/13/chiercher.pdf>
- Cisterna Cabrera, F. (2005) "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa" Rev. Theoria, Vol 14 (1): 61, 71. Consultado 18/11/2012 en <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>
- Cobo Romaní, C. (2008) "Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica" Reflexiones prospectivas Ponencia. Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano. Consultado 13/11/2012 en www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio3/.../ponencia33.pdf
- Cobo Romaní, C.; Moravec, J. (2011) "Aprendizaje invisible" Hacia una nueva ecología de la educación. Consultado 13/11/2012 en www.invisiblelearning.com/libro.html
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) "Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación" Editorial Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. Consultado 23/09/2013 en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm>
- Council of Australian University Librarians (2002) "Normas sobre alfabetización en información" (1ª Edición) Consultado 17/09/2013 en <http://eprints.rclis.org/5944/>
- Cukierman, U. – Virgili, J. (Compiladores) (2010) "La tecnología educativa al servicio de la educación tecnológica" Experiencias e investigaciones en la UTN" (edUTecNE, Bs As, 2010). Consultado 22/09/2013 http://www.edutecne.utn.edu.ar/teset/tecnol_educativa_cukierman_virgili.pdf
- de Cos Ruiz, F. (2009) "Aprovechamiento didáctico de los módulos de comunicación del campus virtual en la enseñanza semipresencial de asignaturas de base lingüística" Departamento de Filología. Universidad de Cádiz EDUTEC (Rev Electrónica de Tecnología Educativa) Consultado 23/09/2013 en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29>
- de la Barrera, S.; Bono, A. (2004) "Escribir para aprender mejor en la universidad. Prácticas de escritura en contextos pedagógicos" Acción Pedagógica, Vol 13 N° 1, pp. 32-37. Consultado 18/11/2012 en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17150/2/articulo3.pdf>
- de la Herrán Gascón, A.; Paredes Labra, J. (2012) "Tecnología y creatividad en la mejora de la docencia universitaria" Rev REICE (Rev Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) Vol 10, N°2. Consultado 24/09/2013 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118202>
- De Souza Gerken, C. (2008) "A dialética da linguagem oral e escrita no desenvolvimento das funções psíquicas superiores" Psicologia em Estudo, vol 13 n3, 2008. Consultado 18/11/2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src>

Delgado Cabrera, A. (1998) "La elaboración de trabajos escritos" Universidad de las Palmas de Gran Canaria, <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26p75.pdf>

Difabio de Anglat, H. (2008) "Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica". Consultado el 13/11/2012 en <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files>

Diment, E. (2011) "Ayudas pedagógicas y recursos para escribir en los primeros años universitarios" art publicado en "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional" Compilación de Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe y Universidad General Sarmiento. Consultado el 16/09/2013 www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf

Elliott, J. (2000) "El cambio educativo desde la Investigación-Acción". Madrid: Morata 3ª edición Consultado 28/05/2012 en rodriguezfiles.wordpress.com/2011/04/el-cambio-educativo-desde-la-investigacion-3b3n-accic3b3n-por-john-elliott-cap-vi.pdf

Fandos Garrido, M.; González Soto, A. (2002) "Estrategias de aprendizaje ante las nuevas posibilidades educativas de las TIC" Universidad Rovira i Virgili, consultado 13/11/2012 en dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/

Fandos Garrido, M.; Jiménez, J.; González Soto, A. (2002) "Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación" Rev. Acción Pedagógica Vol 11, Nº1. Consultado 24/09/2013 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973066>

Federman, Quintero y Ancizar (2002) "Construcción de Teoría a partir de la investigación-acción en el currículo para la formación de educación" Rev. Reencuentro Nº 34, sept 2002. Consultado 18/11/2012 en redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34003405.pdf

Fernández, G. et al (2012) "Análisis de condiciones didácticas en la enseñanza académica. La lectura y la escritura en la formación de profesores", UNCPB art publicado en "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional" Compilación de Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe y Universidad General Sarmiento Consultado el 16/09/2013 en http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura

Fernández Coto, R. (2012) "Cerebrando el aprendizaje. Recursos teórico-prácticos para conocer y potenciar el órgano del aprendizaje" 1ª ed. Buenos Aires: Bonum,

Fumero Castillo, F. (2005) "La construcción didáctica de la escritura del texto académica: una experiencia en la formación del docente universitario" Univ. Pedagógica Experimental Libertador, consultado 13/11/2012 en servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/ieu/2parte03.pdf

García del Dujo, Á. (1992) "Constructivismo e intervención pedagógica: a propósito de quien construye" Rev. Teoría de la Educación, Vol. IV (1992) pp. 127-138. Consultado 10/10/2012 en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151658

García Martín, M. (2012) "La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario" Mondragon Unibertsitatea, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI). Consultado 27/09/2013 en www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf

García Pérez, M.; Melare, D. (2009) "Comunidades virtuales prácticas de alfabetización múltiple". En ORTEGA SÁNCHEZ, I. FERRÁS SEXTO, C. (Coord.) Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 2. Universidad de Salamanca ISSN: 1138-9737 Consultado 27/11/2013 en www.redalyc.org

Garello, M. V.; Rinaudo, M. C. (2012) "Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y creativo" Rev REICE (Rev Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) Vol 10, Nº2. Consultado 24/09/2013 en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118202

Gereffi, G.; Wadhwa, V.; Rissing, B. (2008) "Enmarcando el debate sobre subcontratación en ingeniería" en Dabat, A.; Rodríguez Vargas, J. (compiladores) "Globalización, conocimiento y desarrollo" Tomo 1. La Nueva Economía Global del Conocimiento. Estructura y problemas. UNAM. México.

Gil Escudero, G.; Santana Rosales, B. (1985) "Los modelos del proceso de la escritura" Universidad Complutense. Estudios de Psicología nº 19-20. Consultado 18/11/2012 en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65916

Girbés Roig, V. (09/2005) "Estrategias de comunicación y de superación de dificultades en una conversación exolingüe". Consultado 12/11/2012 en www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu

Gómez Barriga, J. C. (2012) "La formación de estudiantes de grado en el campo de la escritura argumentativa" Rev REICE (Rev Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) Vol 10, Nº2. Consultado 24/09/2013 en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118202

Gómez-Contreras, F. (2011) "La relevancia del error: hacia una didáctica de la autocorrección en escritos académicos" Revista de Educación y Desarrollo, 19. Octubre-diciembre de 2011. Consultado 16/09/2013 en www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/19/019_Flor.pdf

- Gómez Espinoza, L. (2006) "El desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales. Un estudio con alumnos del bachillerato tecnológico aprendiendo a usar la computadora en la escuela" Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Rev. Brasileira de Educação, abril 2006. Consultado 23/09/2013 en www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503106
- González, E. et al (2007) "Autoevaluación y Metacognición en un curso de formación ambiental para ingeniería civil como estrategia para mejorar el aprendizaje" UNRepública, Uruguay. Rev Educación en Ingeniería. Consultado 22/09/2013 en www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/52
- González Fernández-Villavicencio, N. (2012) "Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red" Revista Española de Documentación Científica, N.º Monográfico, 17-45, 2012. ISSN: 0210-0614. Consultado 27/09/2013 en www.redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/download/743/824
- Goyes M., A.; Klein, I. (2011) "Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la Universidad" art publicado en "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional" Compilación de Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe y Universidad General Sarmiento. Consultado el 16/09/2013 http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf
- Grupo Didactext, Universidad Complutense (2003) "Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos" Consultado el 20/11/2013 en <http://revistas.ucm.es/index.php/dida/article>
- Guerrero Rodríguez, D. A. (2011) "Relación entre Metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica" Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia. Consultado 18/09/2011 en www.bdigital.unal.edu.co/4380/1/4868105.2011.pdf
- Guilar, M. E. (04/2009) "Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural" EDUCERE • Ideas y personajes • ISSN: 1316 - 4910 • Año 13, N° 44 • Enero - Febrero - Marzo, 2009 • 235 – 241. Consultado 13/11/2012 en <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35614571028.pdf>
- Hernández Arellano, M. Y. (2011) "Una aproximación a la función de los talleristas en actividades de divulgación científica" Tesina Maestría En Filosofía De La Ciencia (SEPT 2011), XVIII Congreso Nacional de Divulgación de la Ciencia y la Tecnología, México Consultado 27/11/2013 en http://www.somedit.org.mx/congreso_2011/memorias
- Hernández Requena, S. (2008) "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje" RUSC (Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento) Octubres 2008. Consultado 23/09/2013 en www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf
- Hernández Rojas, G. (2005) "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural" Perfiles educativos v.27 n.107 México 2005 Consultado 27/09/2013 de www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210705
- Hernández Sampieri, R. y otros (1998) "Metodología de la Investigación" McGraw-Hill Interamericana Editores México
- Hernández Zamora, G. (2009) "Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis?" Tiempo de Educar, Vol. 10, Núm. 19, enero-junio, 2009, pp. 11-40 Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado 16/09/2013 en www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002
- Iglesia, P.; De Micheli, A. (2012) "Escribir para aprender biología: una propuesta de trabajo que integra la escritura con la disciplina en el primer año de la universidad" UBA art publicado en "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional" Compilación de Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe y Universidad General Sarmiento Consultado 18/09/2013 en www.ungs.edu.ar/prodeac/?page_id=77
- Ilich Marín, E.; Morales, M. (2003) "Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva". Consultado 16/09/2013 en <http://www.redalyc.org>
- Kindelán, M. P.; Martín, A. (2008) "Ingenieros del siglo XXI: importancia de la comunicación y de la formación estratégica en la doble esfera educativa y profesional del ingeniero" Arbor, Vol CLXXXIV, No 732. Consultado 18/11/2012 en arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewarticle/218
- Lacon de De Lucía, N.; Ortega de Hacevar, S. (2004) "La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal." Actas del Simposio Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente) realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Consultado 13/11/2012 en www.falemosportugues.com/pdf/problematiza_escritura.pdf
- Latorre, A. (2003) "La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa", Ed. Graó, España. Consultado 10/11/2013 en www.scribd.com/doc/39872595

- Litwin, E. (2005) (Compiladora) "Tecnologías educativas en tiempos de Internet" Colección Agenda Educativa, Amorrortu Editores, España
- Maduro, R.; Rodríguez, J. (2008) "Degustando el sabor de los datos cualitativos" Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 8, Núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 1-22 Universidad de Costa Rica. Consultado 18/11/2012 en redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713044005
- Malagrina, J. et al. (2012) "Psicología e inteligencia distribuida en la educación superior pública. Enseñanza e investigación a través del diseño de sistemas de actividad con prácticas de escritura académica" UNLP art publicado en "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional" Compilación de Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe y Universidad General Sarmiento Consultado 23/09/2013 en www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.html
- Martín Llaguno, M.; González Díaz, C.; Feliu Albadalejo, Á. (2009) "Una enseñanza de la Teoría de la Comunicación basada en el diseño modular: fortalezas y debilidades" Universidad de Alicante. Diálogos de la Comunicación. Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social. ISSN: 1995 – 6630. FELAFACS. N° 78, enero- julio 2009. Consultado 15-09-2013 en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719712
- Martínez Fernández, J. R. (2004) "Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología" Tesis Doctoral Univ. Barcelona. Consultado el 20/10/2013 en www.tdx.cat/handle/10803/2632
- Martínez Peña, L. (2011) "La percepción que tienen estudiantes de postgrado sobre la escritura" art publicado en "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional" Compilación de Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe y Universidad General Sarmiento. Consultado el 16/09/2013 en www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf
- Mayer, R. (2000) "Diseño Educativo para un aprendizaje constructivista" En: Reigeluth, Ch. (Eds) Diseño de la instrucción Teorías y modelos. Un paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I. 153-171 Madrid: Aula XXI Santillana. Consultado el 22/10/2013 en recursosparaeducacion.weebly.com/uploads/1/4/4/7/14479122
- Medina Cárdenas, Y. – Rico Bautista, D. – Rico Bautista, N. (2011) "Calidad en la función tutorial para la gestión en entornos virtuales". Rev. Educación en Ingeniería. Consultado 22/09/2013 en www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/127
- Melgar, S. (2005) "Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada" Educación Papers Editores. Buenos Aires
- Morales Ardaya, Fr.; Velásquez Gago, J. F. (2005) "La escritura estudiantil Universitaria: Dificultades generales en la Comprensión y la producción de textos en la Universidad", consultado 13/11/2012 en http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/iue_.htm
- Morales, O. – Espinosa, N. (2003) "Uso de las Nuevas Tecnologías para el Desarrollo de la competencia de Escritura en el Ámbito Universitario" Universidad de Los Andes, Venezuela. Consultado el 17/09/2013 www.repositorium.org/repositorium
- Narvaja de Arnoux, E. (Directora) (2009) "Escritura y producción de conocimiento en las carreras de Posgrado" Santiago Arcos editor / INSTRUMENTOS Bs. As.
- Neri, C.; Fernández Zalazar, D. (2008) "Telarañas de Conocimiento" Educando en tiempos de la Web 2.0, Culturas en Red, Libros & bytes, Bs. As.
- Oliveira de Vasconcelos, V.; Waldenez de Oliveira, M. (2010) "Trayectorias de investigación-Acción: concepciones, objetivos y planteamientos" Rev. Iberoamericana de Educación, OEI, n.º 53/5 – 10/09/10, ISSN: 1681-5653. Consultado 18/11/2012 en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696742
- Padilla de Zerdán, C. (2003) "Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios". Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol 1, N° 1. Consultado 18/11/2012 en www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles
- Peña González, J. (2009) "Sentido del aprendizaje de la lengua escrita para la sociedad de la información y el conocimiento" Educere Foro Universitario. Año 13, N° 44, pp 75-82. Consultado 18/11/2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src>
- Perez de Guzman Puya, M. V.; Pérez Serrano, G.; Sarrate Capdevilla, M. L. (2008) "La resolución de problemas como metodología innovadora en la educación a distancia" www.upo.es/memoria0809/seccion_08 consultado 20-10-2012
- Posada Álvarez, R. (2004) "Formación superior, basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante" Facultad de Educación, Universidad del Atlántico, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Consultado 18/11/2012 en www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF
- Prado, M.; Suárez, C.; Romero, F. (2012) "Textos, contextos y estrategias. "Los" usos del aula virtual en el marco del curso de nivelación" art publicado en "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional"

Compilación de Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe y Universidad General Sarmiento
Consultado 17/09/2013 www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03

Romero Loaiza, F. (2000) "La escritura en los universitarios" Revista Ciencias Humanas N°21, Consultado 23/09/2013 en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm>

Rosales, P.; Vazquez, A. (2006) "Escribir y aprender en la Universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo." UNRC. Rev SIGNO & SEÑA (Rev de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA) N°16. Consultado 23/09/2013 en <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/>

Rovira Collado, J. (2011) "Del hipertexto al intertexto en 140 caracteres. Herramientas 2.0 para la didáctica de la lengua y la literatura". Artículo publicado en Ambros et al editores "DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA" Experiencias de innovación docente en la universidad Consultado 24/09/2013 en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf>

Rubio M., M. (2008) "Evolución de las concepciones sobre el proceso de producción escrita en estudiantes de pedagogía básica durante su formación como docentes." Tesis Doctoral, Valparaíso Chile. Consultado 13/09/2012 en www.postgradolinguistica.ucv.cl/pr_curriculum_pub_doc.php?pid=331

Ruiz, L.; Leitao, S. (2010) "Regulación argumentativa, revisión local y géneros discursivos escritos", Artículo en Revista Praxis. Consultado 24/09/2013 en www.praxis.udp.cl/pdf/18/praxis_18-08.pdf

Salomón, G. (Compilador) (1993) "Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas" Amorrortu editores. Argentina.

Scaraffia, S.; Constela, M. (2011) "Docencia universitaria virtual y demandas de escritura: Un nuevo desafío de alfabetización" Revista VEsC (Virtualidad, Educación y Ciencia). Consultado 23/09/2013 en revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/581

Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" Instituto de Estudios en Educación, Ontario. Rev. Infancia y Aprendizaje. Consultado 20/11/2013 en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf

Schmelkes, C. (1998) "Manual para la Presentación de Anteproyectos e informes de Investigación. Tesis" (CIIDET) Oxford University Press. México.

Serrano de Moreno, S. (2007) "Escritura académica. Haceres investigativos y quehaceres pedagógicos en el aula universitaria" Univ de los Andes, consultado 13/11/2012 en servidor-opus.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/ieu/1parte03.pdf

Sierra Ávila, C.; Rodríguez Peña, N. (2010) "Aportes conceptuales y prácticos para fortalecer el uso y apropiación de herramientas TIC por parte de los docentes de la Pontificia Universidad Javeriana" CTS (Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, marzo 2010) Consultado 23/09/2013 en www.revistacts.net

Sierra Pineda, I. (2011) "Calidad del aprendizaje y procesos de metacognición y autorregulación en Entornos virtuales y duales en educación superior" Univ de Córdoba, Colombia, consultado 13/11/2012 en www.virtualeduca.info/

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) "Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada". Editorial Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia

Tejerina Lobo, I.; Sánchez Rodríguez, S. (2009) "La escritura académica en la universidad" artículo publicado en AAVV "Prácticas de lectura y escritura" Univ de Passo fundo 2009 consultado 16/09/2013 rodin.uca.es:8081/xmlui/handle/10498/14798

Teobaldo, M; Melgar, S. (2009) "Competencias en la comprensión lectora y producción escrita", Informe de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de GCBA Consultado 13/11/2012 en www.buenosaires.gov.ar/areas/.../competenciacompreensionlectora.pd...

Tessio, N. (2009) "Aprendizaje Colaborativo en EVA: Desafío de la Acción Docente", artículo publicado en Pérez, S.; Imperatore, A. (Compiladoras) "Comunicación y Educación en entornos Virtuales de Aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas" Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Argentina

Vardi, I.; Bailey, J. (2006) "Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad del texto" Rev SIGNO & SEÑA (Rev de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA) N°16. Consultado 23/09/2013 en revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/

Vargas Franco, Alfonso (2011) "Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos" Univ del Valle Consultado 24/09/2013 en revistalenguaje.univalle.edu.co

Vygotsky, L. (1988) "El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores", Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo. España.

Vygotsky, L. (1991 a) "Obras Escogidas" Tomo 1. Centro de Publicaciones del M.E.C. (Ministerio de Educación y Cultura), Visor Distribuciones. España. Prólogo de la versión rusa del libro de E. Thorndike "Principios de enseñanza basados en la psicología" (p/p 143-162)

Vygotsky, L. (1991 b) "Obras Escogidas" Tomo 3. Centro de Publicaciones del M.E.C. (Ministerio de Educación y Cultura), Visor Distribuciones. Artículos: "El problema del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores", "Desarrollo del lenguaje y del Pensamiento".

Wertsch, J. (1999) "La mente en acción" Editorial AIQUE, Psicología Cognitiva y Educación. España.

Wertsch, J. (1988) "Vygotsky y la formación social de la mente" Editorial PAIDÓS, Cognición de desarrollo humano Barcelona, España.

Zambrano, J. (2009) "La producción de textos académicos en las carreras de ingeniería" Univ. Nac. Experimental de Táchira, Venezuela, Consultado 13/11/2012 en leeryescribirenelcurriculo.blogspot.com.ar/2011/04

ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario encuesta diagnóstico sobre hábitos de escritura

(<http://campus.frcu.utntics.net/course/view.php?id=13>)

Encuesta: "Hábitos de Escritura". Seminario Universitario

Esta encuesta individual debe ser respondida con las ideas y supuestos con que cada uno ha ingresado al seminario
 *Obligatorio

Datos personales *
 Nombre y apellido. Carrera. Ciudad.

¿Qué uso hace habitualmente de la escritura?
 Enumerar las opciones según la intensidad y frecuencia con las que las usás (1 más intenso 5 menos intenso)

	1	2	3	4	5
Mensaje de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes Sociales, Chat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textos Académicos de recopilación de información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textos Académicos de producción propia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indicar las acciones que llevás a cabo para la escritura de un texto académico complejo (ensayo, monografía, informe, respuestas a exámenes)

Nunca Algunas veces Siempre

Vista del formulario a contestar individualmente

1. ¿Qué uso hace habitualmente de la escritura?

Enumerar las opciones según la intensidad y frecuencia con las que las usa (1 más intenso, 5 menos intenso)

Mensaje de texto

E-mail

Redes Sociales. Chat

Textos Académicos de recopilación de información

Textos Académicos de producción propia

2. Indicar las acciones que llevás a cabo para la escritura de un texto académico complejo (ensayo, monografía, informe, respuestas a exámenes)

Realizar una reflexión personal sobre lo que se sabe previamente u opina

Leer textos relacionados con el tema

Aplicar técnicas de estudio para organizar esa información

Planificar el texto y plantear objetivos relacionados con usos del texto y contextos de escritura

Comenzar a escribir directamente sobre el tema

Recopilar los fragmentos de información

Confeccionar, revisar y reconstruir las ideas a través de varios borradores

Corregir la normativa (ortografía, sintaxis, reglas de puntuación)

Reconstruir el texto que considerabas finalizado

Editar (pasar en limpio, compaginar, dar formato)

3. ¿Con qué frecuencia experimentás estos estados de ánimo al escribir textos académicos complejos?

Encuentro obstáculos para comenzar a escribir

Siento que necesito ayuda y no la encuentro

Recibo la ayuda suficiente

Siento satisfacción al revisar y reconstruir el texto en proceso

Siento fastidio al revisar y corregir

1	2	3	4	5

Nunca	Algunas veces	Siempre

Nunca	Algunas veces	Siempre

Siento frustración al ser corregido y tener que rehacer el texto

--	--	--

4. Elegí una de las opciones según entiendas el significado de los siguientes términos

BORRADORES

- Textos previos no prolijos
- Apuntes para analizar el contenido y armar las ideas
- Proyecto de texto final sin corregir
- Recopilación de fragmentos resumidos

CORREGIR

- Leer los borradores para buscar errores
- Modificar lo que fue indicado por otros
- Arreglar lo que está mal
- Modificar errores encontrados por nosotros mismos
- Modificar ideas en base a conocimientos propios y opiniones
- Reconocer lo que quiero cambiar y arreglar antes de entregar (**DARSE CUENTA**)
- Considerar los borradores como instrumentos para autoevaluar y repensar nuestro conocimiento y modo de explicarlo

TEXTO FINAL

- Texto corregido y pasado
- Resultado de un proceso de sucesivas modificaciones y correcciones
- Recopilación de borradores transcritos para entregar

5. ¿Cuál de las siguientes situaciones se presentan cuando escribís textos complejos?

DIFICULTADES

- Siento indefinición en el tema
- No puedo organizar las ideas
- No encuentro las palabras para expresar lo que quiero decir
- No encuentro fuentes confiables
- Utilizo un vocabulario inadecuado
- Organiza mal el tiempo
- Soy muy desprolijo
- Me molesto cuando me indican correcciones y no las hago

FORTALEZAS

- Entiendo rápidamente sobre qué debo escribir
- Organizo el tiempo para planificar, escribir, corregir y editar el texto
- Encuentro el vocabulario adecuado para cada situación
- Encuentro sin dificultades la bibliografía a consultar
- Comprendo y acepto las indicaciones y correcciones

Nunca	Algunas veces	Siempre
Nunca	Algunas veces	Siempre

6. Expresá brevemente qué tipo de ayuda esperás de un profesor a la hora de escribir un texto complejo

ANEXO II: Imágenes del centro de recursos organizados para la implementación de la estrategia didáctica mediada virtualmente para la resolución del trabajo práctico final

II.1. Curso correspondiente a la materia “Introducción a la Vida Universitaria” del campus del Seminario Universitario de la Facultad Regional Concepción del Uruguay, Ingreso 2013 (<http://campus.frcu.utntics.net/course/view.php?id=13>)

Usted se ha autenticado como Liliana Marina Bonin (Salir)

Campus FRCU > Universidad

Personas

- Participantes

Actividades

- Chats
- Foros
- Recursos
- Tareas
- Wikis

Diagrama de temas

"Introducción a la Vida Universitaria"

- Novedades
- Fundamentos del Taller Introducción a la Vida Universitaria
- Ingreso 2013
- Programa Vida Universitaria

1 Diagnóstico

Estas dos encuestas están pensadas para relevar el estado real con que ingresan los estudiantes. Al conocer esta información podremos planificar actividades adecuadas para este grupo y para sus necesidades, debilidades y fortalezas verdaderas. Respondan con la mayor honestidad. Esperamos los resultados antes del miércoles 15 de agosto.

Novedades

Agregar un nuevo tema... (Sin novedades aún)

Eventos próximos

No hay eventos próximos...

Actividad reciente

Actividad desde viernes, 16 de noviembre de 2012, 15:05

Informe completo de la actividad reciente...

Tareas enviadas:

11 Trabajo Final

- ESQUEMA DE CONTENIDO DEL TRABAJO FINAL
- Presentación de Trabajos Prácticos Impresos.
- 1° Entrega Trabajo Final: FECHA 03/10/12
- Devoluciones 1° entrega
- 2° Entrega: FECHA 17/10/12
- Devoluciones 2° entrega
- 3° Entrega: 31/10/12 y PRESENTACIÓN FINAL IMPRESA: 07/11/12
- 3° Entrega: 31/10/12 y PRESENTACIÓN FINAL IMPRESA: 07/11/12

12 EL FINAL DEL CAMINO

- AQUELLAS PREGUNTAS INICIALES
- Temas del Parcial del 14 de noviembre
- CUESTIONARIO INDIVIDUAL FINAL
- CUESTIONARIO
- GUÍA DE LECTURA
- FORO PARA COMPARTIR LAS RESPUESTAS DE LA GUÍA DE LECTURA
- Consultas sobre Bibliografía

Inicio del Centro de Recursos Organizados Introducción a la Vida Universitaria

Módulo 11 y Módulo 12 para la resolución de Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente

Campus FRCU > Universidad > Tareas > 1° Entrega Trabajo Final: FECHA 03/10/12

Ver 33 tareas enviadas

Como ya hemos conversado en clase el aprendizaje y la escritura para pensar y comunicar este aprendizaje son procesos que se basan en intento, correcciones y reconstrucciones.

El trabajo sobre la planificación del texto completo, el planteo de los objetivos de escritura y la definición de las ideas básicas es fundamental para aprovechar el tiempo y obtener la ayuda necesaria cuando aún podemos reorientar el texto.

Para esto es que planteamos esta primera entrega de la siguiente manera: Completar en equipo la planilla Esquema de Contenido que está en este mismo tema. Lo deberán hacer solamente con una idea muy breve, completa y concreta para cada punto en forma de oración.

Cuando lo hayan hecho, súbanla a la plataforma antes de la fecha acordada.

Fecha de entrega MIÉRCOLES 03 DE OCTUBRE DE 2012

Disponibles en miércoles, 22 de agosto de 2012, 07:35

Fecha de entrega miércoles, 3 de octubre de 2012, 23:55

Campus FRCU > Universidad > Foros > Devoluciones 1° entrega

Ver 25 tareas enviadas

Este foro permite que cualquiera elija suscribirse o no

Suscribirse a todos

Mostrar/ocultar suscriptores actuales

Dar de baja de este foro

A través de este foro, les enviaremos las observaciones en un archivo adjunto. El mismo archivo que subieron, tendrá las indicaciones para que continúen trabajando para la segunda entrega, que será el miércoles 17.

Colocar un nuevo tema de discusión aquí

Tema	Comenzado por	Respuestas	Último mensaje
ODONE	Liliana Marina Bonin	0	Liliana Marina Bonin mié, 7 de nov de 2012, 08:48
CAÑEDO RIOQUELME ROSSI	Liliana Marina Bonin	4	Micaela Riquelme vie, 26 de oct de 2012, 06:50
LEIRN, WOEFRAY	Liliana Marina Bonin	2	Liliana Marina Bonin mié, 17 de oct de 2012, 07:04
BONFANTINO, BRUNETTI, CAMEJO	Liliana Marina Bonin	0	Liliana Marina Bonin mié, 10 de oct de 2012, 10:48

Espacio para subida avanzada de archivos de la 1° entrega

Foro para devoluciones de 1° entrega

Campus FRCU > Universidad > Tareas > 2° Entrega: FECHA 17/10/12

Ver 24 tareas enviadas

Una vez que hayan recibido nuestra devolución de la primera entrega y que la hayamos trabajado y aprobado, deberán comenzar a trabajar con la construcción del primer borrador.

Respetando el mismo esquema de contenido, comiencen a ampliar ordenadamente la idea básica inicial con que completaron la planilla. No sólo se refiere en agregar la información, los fragmentos que van a usar, sino como los van a ir enlazando e interpretando.

Recuerden que cuentan con las herramientas de escritura colaborativa para ir trabajando este borrador sin la necesidad de viajar para reunirse: google doc (<https://drive.google.com>), Skydrive (<https://skydrive.live.com>) o inclusive pueden trabajar sobre un documento colaborativo en Facebook.

Una vez que consideran que es coherente y suficientemente claro, súbanlo a la plataforma con las preguntas, dudas y comentarios con los que podamos brindar la ayuda necesaria.

FECHA DE ENTREGA 17 de octubre

Campus FRCU > Universidad > Tareas > 3° Entrega: 31/10/12 y PRESENTACIÓN FINAL IMPRESA: 07/11/12

Ver 25 tareas enviadas

El primer borrador ya fue construido con acuerdo del grupo, enviado y revisado. Si este segundo borrador fue aprobado, entonces podrán comenzar a trabajar sobre el texto completo corrigiendo, ampliando y desarrollando las ideas básicas.

También es tiempo de ir dando el formato de impresión al trabajo práctico final, según lo indicamos en el documento que está en este mismo tema.

Cuando lo consideren coherente, sabiendo que éste continúa siendo un segundo borrador, súbanlo a la plataforma.

La entrega final del Trabajo Práctico será impreso, encarpado y firmado por sus autores, con la siguiente estructura:

- Carátula
- Índice
- Consignas
- Introducción
- Capítulo 1
- Capítulo 2
- Conclusión
- Bibliografía
- Anexos (si fueran necesarios)

FECHA DE ENTREGA: 07/11/2012

Espacio para subida avanzada de archivos de la 2° entrega

Espacio para subida avanzada de archivos de la 3° entrega

II.2. Grupo cerrado en social “FRCU2013” <https://www.facebook.com/groups/FRCU2013/>

Alguien que quiera formar parte en el trabajo de Vida Universitaria? Tienen que ser de Ingeniería Civil..

Me gusta · Comentar · Seguir esta publicación · 25 de enero a la(s) 21:41

Lo han visto 170 personas

Ver 2 comentarios más

Dikas! Hay una chica que comento mi publicación, se llama **Traina Cisás**, dijo que ella también es de civil

25 de enero a la(s) 21:53 · Me gusta

Dale, ahora le hablo.

25 de enero a la(s) 21:54 · Me gusta · ✓ 1

Escribe un comentario...

Se buscan futuros ingenieros civiles para formar parte del grupo de vida universitaria

Me gusta · Comentar · Seguir esta publicación · 25 de enero a la(s) 21:14

A **Traina Cisás** le gusta esto. Lo han visto 170 personas

Yo también busco

25 de enero a la(s) 21:29 · Me gusta · ✓ 3

Luciano Perujo okas!

25 de enero a la(s) 21:50 · Me gusta

Escribe un comentario...

Desde que hora se pueden llevar los trabajos impresos?

Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · 22 de febrero a la(s) 13:05

Lo han visto 165 personas

Desde las 7 en la 32

22 de febrero a la(s) 13:07 · Me gusta

Gracias

22 de febrero a la(s) 13:07 · Me gusta · ✓ 1

Liliana Marina Bonin Ya estamos en el aula 14

22 de febrero a la(s) 17:38 · Me gusta

Liliana, hasta que hora estan en el aula 14?

22 de febrero a la(s) 18:11 · Me gusta

Escribe un comentario...

Liliana Marina Bonin

RECOMENDACIONES PARA LA ENTREGA IMPRESA:

1. CONSULTAR EL DOCUMENTO DEL MÓDULO 11 "PRESENTACIÓN DE TRABAJOS PRÁCTICOS IMPRESOS"
2. ENTREGAR UNA SOLA COPIA POR EQUIPO FIRMADA POR SUS INTEGRANTES.
3. PARA ESTA ENTREGA NO NECESITAN ESTAR TODOS LOS MIEMBROS, SALVO QUE ASÍ LO DESEEN.
4. EVITEN FOLIOS. DIRECTAMENTE PERFOREN TODAS LAS HOJAS O ANILLENLO.
5. SI HUBIERA ALGÚN TIPO DE ACLARACIÓN SOBRE LA ENTREGA, ENVIAR UN MAIL BIEN CLARO.
6. NUMEREN TODAS LAS PÁGINAS, SALVO CARÁTULA E ÍNDICE.
7. NO COMIENCEN A PREGUNTAR EL MISMO VIERNES SI YA CORREGIMOS. TENER LAS TRES ENTREGAS APROBADAS ES UNA SEÑAL DE QUE LA ENTREGA FINAL TAMBIÉN LO ESTARÁ.

Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · 18 de febrero a la(s) 22:28

A 3 personas les gusta esto. Lo han visto 165 personas

Liliana Marina Bonin 8. LOS GRUPOS QUE TIENEN LISTO EL TRABAJO PARA IMPRIMIR EL JUEVES, LO PUEDEN HACER DESPUÉS DE REVISADO EL EXAMEN.

18 de febrero a la(s) 22:30 · Me gusta

Liliana Marina Bonin 9. LA CALIFICACIÓN DEL TRABAJO QUEDA SUETA AL ENVÍO DEL CUESTIONARIO FINAL INDIVIDUAL

18 de febrero a la(s) 22:31 · Me gusta

Liliana Marina Bonin

TODO AQUEL QUE AÚN NO HA ENVIADO SU CUESTIONARIO FINAL INDIVIDUAL, HÁGALO EN LA BREVEDAD, O SEA, YA!!!!

NO DEJEN PARA MAÑANA LO QUE PUEDEN HACER HOY. GRÁBENSELO PARA SIEMPRE.

Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · 27 de febrero a la(s) 10:09

A 3 personas les gusta esto. Lo han visto 163 personas

Liliana Marina Bonin yo no lo subi todavía, puedo **superarmas tarde?**

27 de febrero a la(s) 11:37 · Me gusta

Benitez Liliana Marina Bonin yo subi anoche el cuestionario individual cuando voy a saber la nota???? o no tiene nota???

27 de febrero a la(s) 12:00 · Me gusta

Benitez creo que el cuestionario es solamente entregado o no entregado por lo menos tengo eso yo

27 de febrero a la(s) 12:02 · Me gusta

Benitez pero es para ahora ya?

27 de febrero a la(s) 12:03 · Me gusta

Benitez Camila Segovia si era para el 25 pero **tenes que hacerlo ya !!**

27 de febrero a la(s) 12:05 · Me gusta

Alguien sabe donde esta el word que habian mostrado las profes de Vida Universitaria, de como armar un Trabajo practico? O no nos habian mostrado?

Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · 28 de enero a la(s) 14:00

Lo han visto 168 personas

Benitez <http://www.slideshare.net/Lilib/presentacin-de-trabajos-prcticos> Eso es!!

28 de enero a la(s) 14:08 · Me gusta · ✓ 1

Liliana Marina Bonin También está en la presentación de Técnicas de estudio

28 de enero a la(s) 14:53 · Me gusta · ✓ 1

Benitez

28 de enero a la(s) 15:26 · Me gusta

Liliana Marina Bonin

Nos vemos desde las 17 si es que nos quieren consultar algo puntual sobre la 2ª entrega. Estaremos en el aula 28 hasta las 20. Aprovechen los ratos antes de entrar a clase o en los recreos. NO SALGAN DE LAS CLASES. Si no llegan a consultar personalmente, enviennos sus dudas por el foro y allí mismo contestaremos. No desesperen. TODO TIENE SOLUCIÓN.

Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · 6 de febrero a la(s) 12:06

A 2 personas les gusta esto. Lo han visto 168 personas

Escribe un comentario...

Liliana Marina Bonin

Mañana estaremos a la tarde para responder consultas muy puntuales. Antes de continuar lean la devolución que le hemos hecho en el mismo documento que ustedes nos enviaron. Para evitar dudas vean la foto.

Recomendado para el desarrollo?

11 Trabajo Final

Contenido del Trabajo Práctico Final

ESQUEMA DE CONTENIDO DEL TRABAJO FINAL

Presentación de Trabajos Prácticos Impresos

1ª Entrega Trabajo Final: FECHA: viernes 30/01/2013

Devoluciones 1ª entrega

2ª Entrega: FECHA: miércoles 06/02/2013

Devoluciones 2ª entrega

3ª Entrega: miércoles 13/02/2013

Devoluciones 3ª entrega

Entrega impresa del Trabajo Práctico Final

Para continuar con el TP FINAL leer la devolución de la 1ª entrega. Allí están las devoluciones. LEER Y TENER EN CUENTA!!

Liliana Marina Bonin

https://drive.google.com/?usp=chrome_app#my-drive
ESTE ES EL LINK PARA INGRESAR AL SERVICIO DE ESCRITURA COLABORATIVA DE GOOGLE. SOLO NECESITAN UNA CUENTA GMAIL PARA PODER ASOCIARSE, ES MUY MUY UTIL. APROVÉCHENLO

Redirecting...
drive.google.com

Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · Compartir · 29 de enero a la(s) 10:41

A **Matli Guidoni** le gusta esto. Lo han visto 168 personas

Escribe un comentario...

Liliana Marina Bonin ¿la 1ra entrega del trabajo final, la envía cada uno de los integrantes o uno solo? Gracias

Me gusta · Comentar · Dejar de seguir esta publicación · 29 de enero a la(s) 10:38

A 2 personas les gusta esto. Lo han visto 168 personas

Escribe un comentario...

ANEXO III: Esquema de contenidos del trabajo práctico final

Objetivo: Planificación de la totalidad del trabajo práctico.

Introducción	1.¿Quién/es soy/somos?		
	2. ¿Cuál es nuestro perfil?		
	3. ¿Qué vamos a presentar en todo el trabajo práctico?		
Capítulo 1 LA CARRERA	1.Presentación del tema		
	2.Descripción de los orígenes de la carrera		
	3.Incumbencias profesionales		
	4.Perfil del profesional		
	5. Impacto de la carrera y sus profesionales en el desarrollo de las comunidades, empresas, servicios.		
	6. Entrevista a un profesional transcripción		
	7. Interpretación de la entrevista		
Capítulo 2 PROBLEMA A RESOLVER	1. Planteo del problema social a resolver		
	2. Planteo de objetivo/s		
	Desarrollo	3. Situación inicial	
		4. Planteo de posibles soluciones	
		5. Análisis del plan de estudio	
Conclusión	1.Tema general desarrollado		
	2.Proceso de ejecución		
	3.Dinámica del grupo		
	4.Mensaje Final sobre la carrera		

ANEXO IV: Vista del foro y de las entregas parciales y devoluciones

Campus FRCU - Universidad - Foros **Devoluciones del TP N°1 Individual** [Actualizar Foro](#)

Este foro permite que cualquiera elija suscribirse o no
 Suscribir a todos
 Mostrar/editar suscriptores actuales
 Darse de baja de este foro

A través de este foro enviaremos las devoluciones de cada Trabajo Práctico. Recuerden que no sólo marcamos errores, leen atentamente ya que también resaltamos rasgos del trabajo que son muy adecuados para el nivel universitario.

[Colocar un nuevo tema de discusión aquí](#)

Página: 1 2 (Siguiendo)

Tema	Comenzado por	Respuestas	Último mensaje
	Liliana Bonin	0	Liliana Bonin mié, 20 de feb de 2013, 06:26
	Liliana Bonin	0	Liliana Bonin vie, 8 de feb de 2013, 12:39
	Liliana Bonin	0	Liliana Bonin vie, 8 de feb de 2013, 12:38
	Liliana Bonin	0	Liliana Bonin vie, 8 de feb de 2013, 12:38

Foro de la 1º entrega con entradas por grupo

Esquema de contenidos del TRABAJO PRÁCTICO FINAL, Seminario Universitario, Modalidad Extensiva, Ingreso 2013, UTN, FRCU.				
Introducción	1. ¿Quiénes soy/somos? OK	Bomso Sofía Callaró y Solange Guerrero, estudiantes aspirantes a ingresar a la carrera Ingeniería Civil.	2. Descripción de los Orígenes de la carrera FUENTE 80000	Las prácticas más recientes de Ingeniería Civil datan del 4000 al 2000 a.C. Surge el término en el siglo XVIII junto a la primer escuela de dicha carrera la cual se encuentra en París.
	2. ¿Cuál es nuestro perfil? OK Debe haber algunas citas coincidentes además del interés de ingresar a la carrera y la disposición de hacer los esfuerzos que fueren necesarios.	Nuestro perfil se orienta a las Ciencias Sociales y Humanidades.	3. Incumbencias Profesionales FUENTE 80000 Cuando se incluye alguna información trascrita, debe ser interpretada de alguna manera. Para hacerlo pueden recurrir a preguntas de interpretación, como: ¿Qué entendés por...? ¿cómo interpretan estas acciones en el curso?	El ingeniero civil es un profesional capacitado para el proyecto, ejecución y dirección de obras tales como puentes, presas, edificios, etc.
	3. ¿Qué vamos a presentar en todo el TP? EJEMPLO Un trabajo tipo monográfico en el cual analizaremos la carrera elegida observando su origen, sus incumbencias profesionales y el perfil esperado para sus egresados. Luego, en base a los datos anteriores,...	Presentaremos el problema de la ubicación de la terminal en Cobiuy y las posibles soluciones.	4. Perfil del Profesional FUENTE 80000	El ingeniero civil encargado de resolver los problemas de infraestructura para la producción de bienes y servicios. También entendido en la seguridad, mantenimiento y operación, modernización, planificación, control ecológico y eficiente reemplazo de la infraestructura.
Capítulo I LA CARRERA	1. Presentación del tema Todo este capítulo este capítulo es exclusivamente de búsquedas bibliográficas así que es fundamental que resalten los fragmentos extraídos de esas fuentes y pongan a orde según el final de fragmento entre (...) los datos bibliográficos. FUENTE 80000	El ingeniero civil resuelve problemas de infraestructura (edificios, fábricas, etc.). Además se encarga de mantenimiento y modernización de la misma. Tras ampliar esta visión de la responsabilidad del profesional se muestra la carrera que cubren el seminario, y dando la carrera, el interesado, lo debe tener en mente y valorar distintos proyectos tecnológicos, entre otros, buena oportunidad para hablar sobre este tema.	4. Importancia de la carrera y sus profesionales en el desarrollo y funcionamiento de las comunidades, empresas y servicios FUENTE 80000	Tiene gran importancia ya que permite el progreso de las comunidades, facilitando la comunicación entre ellas. La Ingeniería Civil tiene un campo de acción enormemente amplio con un potencial para desarrollar en zonas rurales y urbanas desde infraestructuras rurales y urbanas, vías de comunicación, obras de vivienda en pequeña y gran escala, industria obras de mejora de la calidad ambiental como rellenos sanitarios, cloacas, red de agua potable.

Devolución de la 1º entrega. Se ven con rojo las recomendaciones y con verde los ejemplos.



Devolución de la 2º entrega. Se ven con rojo las recomendaciones y con verde los ejemplos



Devolución de la 3º entrega. Se ven con rojo las recomendaciones y con verde los ejemplos

ANEXO V: Cuestionario individual vinal

PROCESO DE ESCRITURA DEL TRABAJO PRÁCTICO FINAL

Objetivo: Contrastar las visiones y percepciones sobre las competencias escritoras y los hábitos de estudio. Conocer las decisiones que los equipos fueron tomando para resolver la producción escrita del trabajo práctico final

- 1) Enumerá las acciones que normalmente llevás a cabo para ejecutar un trabajo práctico individual o grupal, tipo informe bibliográfico.
- 2) Conociendo las condiciones que debe tener la escritura en ámbitos académicos, ¿cómo evaluás tus trabajos prácticos anteriores?
- 3) ¿Cuáles son las fortalezas en tus habilidades de escritura? ¿Por qué?
- 4) ¿Cuáles son tus dificultades? ¿Por qué?
- 5) ¿De qué manera se organizó tu equipo para planificar el trabajo práctico final? ¿Se reunieron para debatir? ¿Utilizaron alguna herramienta de escritura colaborativa (como google doc u otros similares)? ¿Dividieron el trabajo en partes para que cada uno construyera una? Describí la dinámica que utilizaron como equipo
- 6) ¿Recurrieron a los elementos del curso del campus, o a los apuntes o notas de clase? ¿Consultaron las presentaciones usadas en clase?
- 7) ¿Cómo surgió el problema a resolver? ¿Cómo fue que plantearon las soluciones? ¿Surgieron varias y después eligieron? ¿Surgió una sola?
- 8) ¿Te resultaron accesibles los recursos del tema 11 (Foros para las devoluciones de cada entrega) para cumplimentar los distintos pasos o etapas? ¿Qué cambios propondrías?
- 9) ¿De qué manera se organizaron para la búsqueda, selección y archivo de la información?
- 10) ¿Escribieron "todo de un tirón" o se detuvieron para pensar, debatir o releer? ¿En este último caso, qué fue lo que los hizo detener?
- 11) ¿Encontraron obstáculos para comenzar a escribir? ¿Por qué? ¿Cómo los superaron?
- 12) ¿Habías utilizado guías de escritura de este tipo anteriormente? ¿Te resultó útil?
- 13) ¿Considerás útil y suficiente la ayuda a través de:

Devoluciones en el foro (grupo de red social, envío de archivos adjuntos por la plataforma o correo electrónico)

¿Preferís la aclaración de dudas en clase presencial?

- 14) ¿Cómo te resultó la experiencia de escritura del trabajo práctico en tres entregas virtuales?
 ¿Te ayudó a organizar mejor el tiempo?
- 15) ¿Utilizaron alguno/s de los sitios propuestos por la cátedra (páginas web) como fuentes de información bibliográfica? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- 16) ¿Qué parte del trabajo considerarás que deberían mejorar o continuar trabajando? ¿Por qué?
- 17) ¿Qué parte considerarás que está mejor escrita? ¿Por qué?
- 18) ¿Cómo crees que tus lectores leerán el texto? ¿Qué pensarán sobre los contenidos desarrollados en el trabajo?
- 19) ¿Considerarás que lograron reflejar en el trabajo las competencias esperadas para un estudiante universitario?
- 20) Teniendo en cuenta las respuestas a la encuesta inicial en relación a la ayuda esperada de los profesores, para la escritura académica, cuyos resultados se adjuntan ¿te parece que la propuesta didáctica aplicada en el campus fue adecuada? ¿Por qué?



ANEXO VI: Gestión de datos por sujeto entrevistado

Planilla para la recopilación y comparación individual

<i>APROBÓ</i>	<i>A, K 18 años (Ingeniería Civil) grupo 18, Larroque (Depto Gualeguaychú)</i>	
<i>CALIFICACIONES TRABAJO PRÁCTICO FINAL</i>	<i>1º ENTREGA - miércoles 30 de enero 2013</i>	<i>8</i>
	<i>2º ENTREGA - miércoles 06 de febrero 2013</i>	<i>8,5</i>
	<i>3º ENTREGA - miércoles 13 de febrero de 2013</i>	<i>10</i>
	<i>IMPRESO - Viernes 22 de febrero de 2013</i>	<i>10</i>
<i>TRABAJO PRÁCTICO 1</i>	<i>Copie y pegue</i>	
	<i>Decir el conocimiento</i>	<i>X</i>
	<i>Transformar el conocimiento</i>	
<i>DIFICULTADES DETECTADAS EN PARCIAL</i>	<i>ORTOGRAFÍA</i>	<i>NO</i>
	<i>REDACCIÓN</i>	<i>NO</i>
	<i>Organizadores gráficos del conocimiento</i>	<i>NO</i>
	<i>CALIGRAFÍA</i>	<i>NO</i>
	<i>Rigurosidad de los conceptos</i>	<i>NO</i>
<i>TIEMPO DE ESTUDIO</i>	<i>más de 2 horas</i>	
<i>CONOCIMIENTO DE INFORMÁTICA</i>	<i>Procesador de texto</i>	<i>Nunca lo usé</i>
	<i>Planilla de cálculo</i>	<i>bueno</i>
	<i>Graficadores</i>	<i>bueno</i>
	<i>Compaginación de material audiovisual</i>	<i>bueno</i>
	<i>Redes sociales</i>	<i>bueno</i>
	<i>Búsqueda en internet</i>	<i>bueno</i>
	<i>Video-juegos</i>	<i>regular</i>
	<i>Cursos on-line</i>	<i>Nunca lo usé</i>
<i>SITIOS SEGUROS</i>	<i>portal planeta sedna, RAE, the free library, gallica, el rincon del vago</i>	
<i>ELECCIÓN</i>	<i>Porque me gusta mucho la matemática y las construcciones (en especial, puentes), y era la carrera que tenía la mejor combinación.</i>	<i>Conocimiento</i>
		<i>Materias</i>
<i>INFORMACIÓN</i>	<i>En una feria de carreras que se hizo en Larroque, en internet y por personas mayores que tenían más idea.</i>	
<i>USOS DE LA ESCRITURA</i>	<i>Mensaje de texto</i>	<i>3</i>
	<i>E-mail</i>	<i>2</i>
	<i>Redes sociales</i>	<i>1</i>
	<i>Textos Académicos de recopilación de información</i>	<i>5</i>
	<i>Textos Académicos de producción propia</i>	<i>4</i>
<i>BORRADOR</i>	<i>Textos previos no prolijos</i>	
<i>CORREGIR</i>	<i>Reconocer lo que quiero cambiar y arreglar antes de entregar (DARSE CUENTA)</i>	
<i>TEXTO FINAL</i>	<i>Borrador corregido y pasado</i>	
<i>RELACIÓN ENTRE ESCRITURA Y ESTUDIO</i>	<i>Aplicar técnicas de estudio para organizar esa información</i>	<i>Algunas veces</i>
	<i>Planificar el texto y plantear objetivos relacionados con usos del texto y contextos de escritura</i>	<i>Algunas veces</i>
	<i>Confeccionar, revisar y reconstruir las ideas a través de varios borradores</i>	<i>Siempre</i>
	<i>Reconstruir el texto que considerabas finalizado</i>	<i>Algunas veces</i>
	<i>Encuentro obstáculos para comenzar a escribir</i>	<i>Siempre</i>
	<i>Siento satisfacción al revisar y reconstruir el texto en proceso</i>	<i>Nunca</i>
	<i>Siento fastidio al revisar y corregir</i>	<i>Siempre</i>
	<i>Siento frustración al ser corregido y tener que rehacer el texto</i>	<i>Algunas veces</i>
	<i>Siento indefinición en el tema</i>	<i>Algunas veces</i>

	<i>No puedo organizar las ideas</i>	<i>Algunas veces</i>
	<i>Organizo mal el tiempo</i>	<i>Nunca</i>
	<i>Comprendo y acepto las indicaciones y correcciones</i>	<i>Algunas veces</i>
HÁBITOS DE ESTUDIO	<i>Me desanimo con frecuencia ante las dificultades</i>	<i>Algunas veces</i>
	<i>Me aburro con facilidad y suspendo</i>	<i>Nunca</i>
	<i>Me resulta muy difícil evitar las distracciones</i>	<i>Nunca</i>
	<i>Tengo dificultades para comprender con claridad el contenido de lo que estudio</i>	<i>Nunca</i>
AYUDA DEL DOCENTE	<i>Ayuda sobre dónde buscar información más verdadera, cuando la necesito. Ayuda en cómo organizar el texto, cuando es algo muy largo como una monografía o bibliografía.</i>	<i>Recomendar o dar bibliografía</i>
		<i>Ayuda en técnicas y pasos para la escritura</i>
<i>1 Enumera las acciones que normalmente llevas a cabo para ejecutar un trabajo práctico individual o grupal, tipo informe bibliográfico.</i>	Lectura veloz de las consignas del trabajo a realizar. Lectura comprensiva de cada una de las consignas. Búsqueda de material para cada una de ellas, ya sea a través de internet o de diferentes fuentes. Organización del material. Resumen del material. Armado de cada una de las consignas. Anexos personales o fotográficos. Corrección general del trabajo (tipo de letra, tamaño, márgenes, etc.). Entrega en la fecha correspondiente.	
<i>2 Conociendo las condiciones que debe tener la escritura en ámbitos académicos, ¿cómo evaluás tus trabajos prácticos anteriores?</i>	<i>Evaluó muy bien mis trabajos ya que creo que cumplí con todas las condiciones que ellos requerían, esto se debe a que le pongo entusiasmo porque me gusta hacerlos.</i>	
<i>3 ¿Cuáles son las fortalezas en tus habilidades de escritura? ¿Por qué?</i>	Al momento de comenzar a escribir un trabajo práctico o lo que fuere, noto mis fortalezas porque es algo que me gusta, que me lleva a aprender y a seguir aprendiendo, que me ayuda mucho a formar mis propias ideas y decisiones, y entre ellas puedo nombrar: capacidad de síntesis, capacidad para formular ideas, disposición para investigar, disposición para trabajar tanto sola como en grupo, capacidad para encontrar sinónimos o diferentes formas de expresar algo, buena ortografía. Todas ellas hacen que mi aprendizaje crezca día a día.	
<i>4 ¿Cuáles son tus dificultades? ¿Por qué?</i>	También, al momento de comenzar a escribir un trabajo práctico o lo que fuere, noto mis dificultades y entre ellas puedo mencionar que no tengo la suficiente capacidad para la redacción, no sé cómo expresar en palabras o en oraciones concretas lo que quiero decir o transmitir, porque no estoy acostumbrada a armar mis ideas de manera escrita, ya que prefiero las lecciones orales para poder expresar todo "con mis palabras". Otra de mis dificultades en la escritura es la prolijidad, estoy empezando a evitarla y es cuando más la necesito. Voy a ir empezando a mejorar mis dificultades con el paso del tiempo y la práctica.	
<i>5 ¿De qué manera se organizó tu equipo para planificar el Trabajo Práctico final? ¿Se reunieron para debatir? ¿Utilizaron alguna herramienta de escritura colaborativa como google doc u otro similar?</i>	<i>Para planificar el trabajo práctico final hicimos un grupo en facebook donde organizábamos horarios y subíamos material necesario; además estábamos comunicados entre nosotros a través del celular. Decidimos reunirnos varias veces y comenzar por plantar una problemática social y luego desarrollar las consignas dadas. Dividíamos el trabajo en partes para que cada integrante construyera una, pero aún así estábamos reunidos y hacíamos aportes a las diferentes partes. Como equipo nos supimos organizar muy bien, ya que buscábamos horarios disponibles y accesibles para todos. Además, al momento de trabajar todos aportábamos algo y realmente demostrábamos interés y entusiasmo en el trabajo.</i>	

<p>¿Dividieron el trabajo en partes para que cada uno construyera una? Describí la dinámica que utilizaron como equipo.</p>	
<p>6 ¿Recurrieron al campus, apuntes o notas de clase? ¿Consultaron las presentaciones usadas en clase?</p>	<p><i>Si, recurrimos a los apuntes y al campus para consultar en las presentaciones de la clase, para evitar equivocaciones al momento de organizar la estructura del trabajo.</i></p>
<p>7 ¿Cómo surgió el problema a resolver? ¿Cómo fue que plantearon las soluciones? ¿Surgieron varias y después eligieron? ¿Surgió una sola?</p>	<p>El problema a resolver surgió en el momento, ya que un integrante del grupo, nativo de CdelU, tenía mas idea de la ciudad y de los problemas sociales que esta presenta. Al plantear su idea y estar todos de acuerdo comenzamos a agregar detalles pero siempre dentro de esa idea, no se presentaron otras.</p>
<p>8 ¿Te resultaron accesibles los recursos del tema 11 (Trabajo Práctico Final) para cumplimentar los distintos pasos o etapas? ¿Qué cambios propondrías?</p>	<p><i>Sí, me resultaron accesibles y no propondría cambios, ya que me pareció bien.</i></p>
<p>9¿De qué manera se organizaron para la búsqueda, selección y archivo de la información?</p>	<p>Para la búsqueda, selección y archivo de la información nos organizamos de la misma manera para todo, leíamos lo que nos parecía relacionado a los temas que buscábamos, bajábamos la información, la archivábamos y al momento de ocuparla la releíamos para sacar lo relevante, para resumirlo. Esto lo hacíamos entre todos, en voz alta y dando nuestras opiniones, salvo en el momento en que nos dividíamos en partes, pero aún así opinábamos todos.</p>
<p>10 ¿Escribieron "todo de un tirón" o se detuvieron para pensar, debatir o releer? ¿En este último caso, qué fue lo que los hizo detener?</p>	<p>No escribimos todo de un tirón sino que fuimos parando para armar las oraciones, engancharlas entre si y así construir los párrafos. También esto se debe a que no hicimos todo en un solo día, fueron varias entregas y varias reuniones como grupo. Nos deteníamos para debatir la manera de construcciones de textos, debatir cada idea y llegar a una sola conclusión, viendo que fuere la conveniente.</p>
<p>11 ¿Encontraron obstáculos para comenzar a escribir? ¿Por qué? ¿Cómo los superaron?</p>	<p>El obstáculo que tuvimos es que se nos complicaba en algunos párrafos ya que no veíamos la manera de comenzar a redactarlo, pero una vez comenzado se nos facilitaba para continuarlo y terminarlo. Los superamos pensando palabras que quedasen bien para ir uniéndolas, entre todos.</p>
<p>12 ¿Habías utilizado guías de escritura de este tipo anteriormente? ¿Te resultó útil?</p>	<p>Nunca había utilizado guías como estas y sí, me resultaron útiles ya que se nos facilitaba un poco más el trabajo.</p>

<p>13 <i>¿Considerás útil y suficiente la ayuda a través de: Devoluciones en el foro (Facebbok, adjuntos y correos electrónicos) Aclaración de dudas en clase presencial</i></p>	<p>Tanto las devoluciones a través del foro como las aclaraciones de dudas en clase presencial me parecieron muy útiles y de mucha ayuda, nos sentíamos más seguros al momento de continuar con el trabajo.</p>
<p>14 <i>¿Cómo te resultó la experiencia de escritura del Trabajo Práctico en tres entregas virtuales? ¿Te ayudó a organizar mejor el tiempo?</i></p>	<p>Nunca antes había tenido que presentar un trabajo en varias entregas y me pareció muy buena ya que íbamos viendo y sabiendo que era lo que nos faltaba y que lo que nos sobraba, que era lo que hacíamos bien y que era lo que hacíamos mal, en que teníamos que prestar más atención, en que teníamos que basarnos más, entre otras. Así, de esta manera, nos íbamos superando a nosotros mismos y perfeccionando el trabajo hasta lograr la petición de las profesoras. Sí, también nos ayudó mucho a organizar nuestros tiempos y los del trabajo.</p>
<p>15 <i>¿Utilizaron alguno/s de los sitios propuestos por la cátedra (páginas web) como fuentes de información bibliográfica? ¿Cuáles? ¿Por qué?</i></p>	<p>Utilizamos las páginas de las facultades que eran unas de las páginas propuestas por la cátedra, porque tenían información necesaria y segura.</p>
<p>16 <i>¿Qué parte del trabajo considerás que deberían mejorar o continuar trabajando? ¿Por qué?</i></p>	<p>Deberíamos mejorar la introducción y conclusión, pero no porque nos haya quedado mal sino porque fue lo que nos costó un poco más, ya que varias partes del trabajo eran muy difíciles de diferenciar y evitábamos poner lo mismo reiteradas veces.</p>
<p>17 <i>¿Qué parte considerás que está mejor escrita? ¿Por qué?</i></p>	<p>La parte que considero mejor escrita es el planteo y desarrollo de la problemática, porque me parece la más interesante y en la cual pusimos todo lo que debíamos, con detalles. Además porque utilizamos los conceptos de nuestra carrera a estudiar y supimos como utilizar cada una de las materias del plan.</p>
<p>18 <i>¿Cómo crees que tus lectores leerán el texto? ¿Qué pensarán sobre los contenidos desarrollados en el trabajo?</i></p>	<p>Creo que es un trabajo muy interesante y mucho más aun porque se trata de un problema real y es lo que a los lectores los atrapara. Los contenidos desarrollados estaban muy bien planteados y redactados, o al menos desde mi punto de vista.</p>
<p>19 <i>¿Considerás que lograron reflejar en el trabajo las competencias esperadas para un estudiante universitario, tal como lo hablamos en clase?</i></p>	<p>Considero que sí, que logramos reflejar en el trabajo las competencias esperadas para un estudiante universitario.</p>

<p>20 Teniendo en cuenta el siguiente listado de ayudas posibles que pueden recibir del profesor para llevar adelante la tarea de escritura, ¿te parece que la propuesta didáctica aplicada en el campus fue adecuada? ¿Por qué?</p>	<p>La propuesta didáctica aplicada en el campus me pareció muy adecuada porque nos ayudó a organizar mejor el trabajo y a tener más acceso a información, nos facilitó trabajos y nos daba seguridad.</p>	
<p>¿A cuál/cuales de estas ayudas pudiste tener acceso? ¿Cuáles hubieras necesitado y no las encontraste?</p>	<p>1 Asistencia para la formulación de ideas iniciales y reconocimiento del tema</p> <p>2 Recomendación o indicación de bibliografía</p> <p>3 Enunciación de parámetros claros</p> <p>4 Corrección de errores</p> <p>5 Guía más abierta o sugerencias</p> <p>6 Sugerencia de vocabulario específico</p> <p>7 Ayuda para expresar el texto global con claridad</p> <p>8 Colaboración con técnicas y pasos para la escritura académica</p> <p>9 Impulsar para comenzar la redacción</p> <p>10 Apoyo para organización de las ideas</p> <p>11 Sustento para la expresión de ideas y opiniones propias</p> <p>12 Guía para la organización del tiempo</p> <p>13 Contribuir con ejemplos, modelos o muestras</p> <p>14 Cooperación en la construcción y corrección de los borradores</p> <p>No hay ninguna ayuda que hayamos necesitado y no hayamos encontrado.</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p></p> <p>X</p> <p>X</p> <p></p> <p>X</p> <p>X</p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p></p>

Los **ANEXOS VII y ANEXO VIII** representan la tercer y la cuarta etapa de análisis e interpretación explicados en el Apartado 6.2. y el tópico de discusión del capítulo 7 de este informe.

Los observables correspondientes a cada valor de cada categoría fueron contabilizados y representados gráficamente con el objetivo de representar la dimensión de la influencia en el total de la población. Cabe aclarar que esta representación gráfica no fue hecha usando criterios estadísticos estrictos, visto que la investigación se basa en el Muestreo Teórico.

Una vez obtenidos estos datos y comparados unos con otros para la triangulación, se volvieron a distribuir en base a las ocho categorías siguientes:

Influencia, efecto y acción de la Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente sobre los **factores determinantes del aprendizaje relacionados con la afectividad.**

Influencia, efecto y acción de la Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente sobre **hábitos, acciones, resultados de la asistencia, corrección, andamiaje.**

Influencia, efecto y acción de la Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente sobre la **autonomía para la resolución de Tareas Escritas Académicas y la implementación de estrategias de escritura epistémica.**

Influencia, efecto y acción de la Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente sobre la **comunicación para la resolución de Tareas Escritas Académicas.**

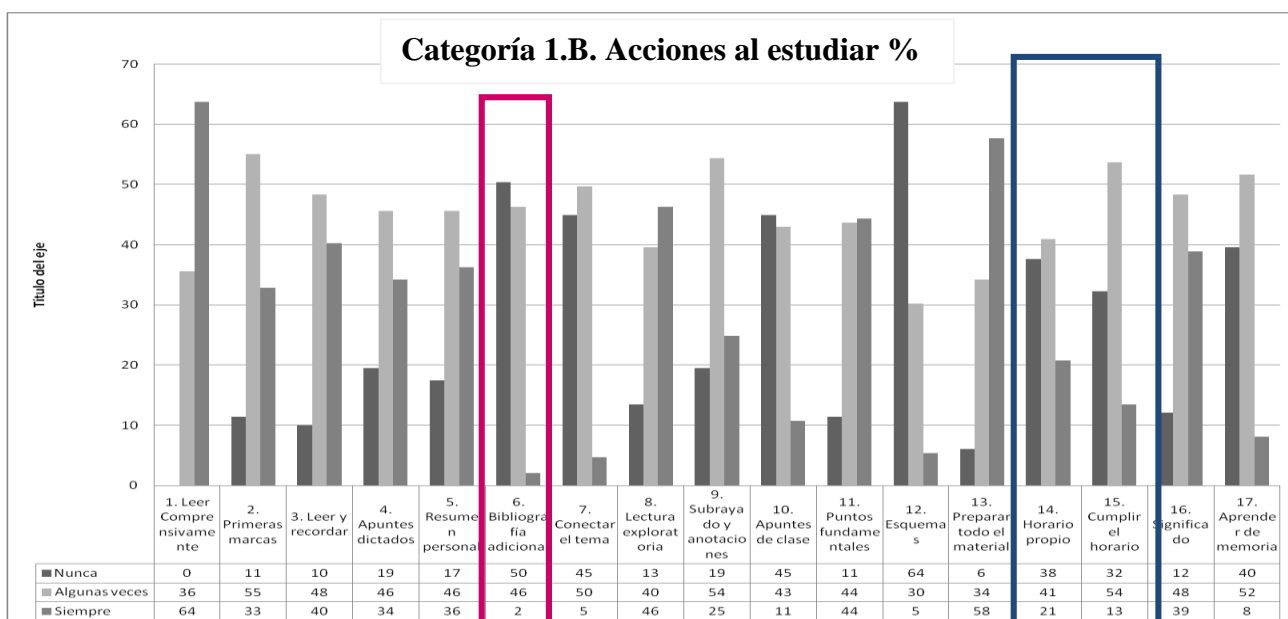
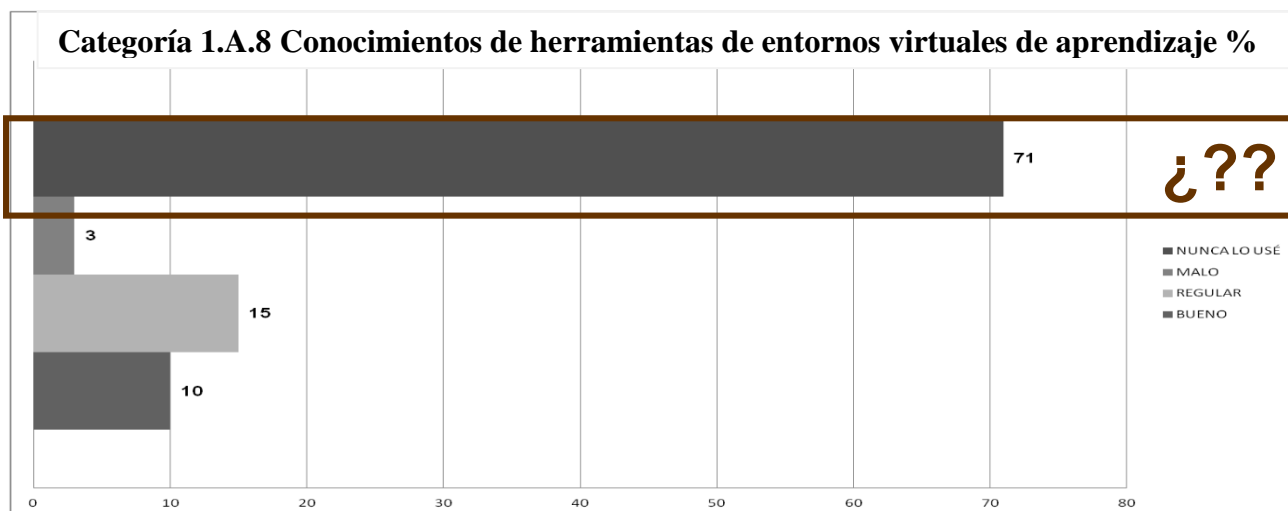
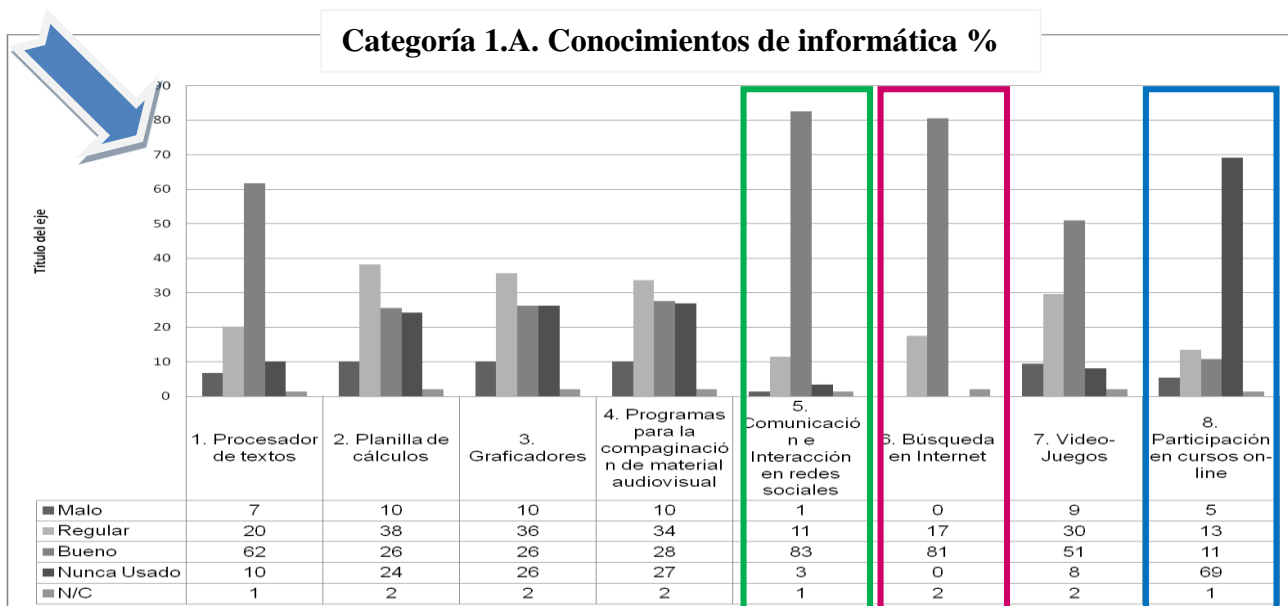
Influencia, efecto y acción de la Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente sobre la **gestión de la información.**

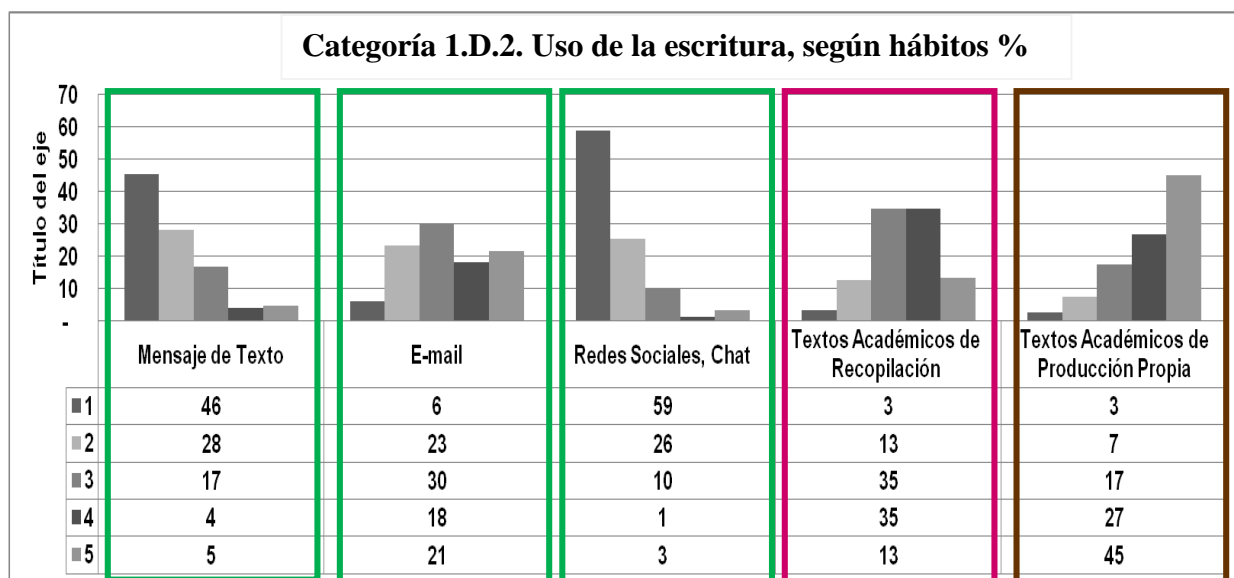
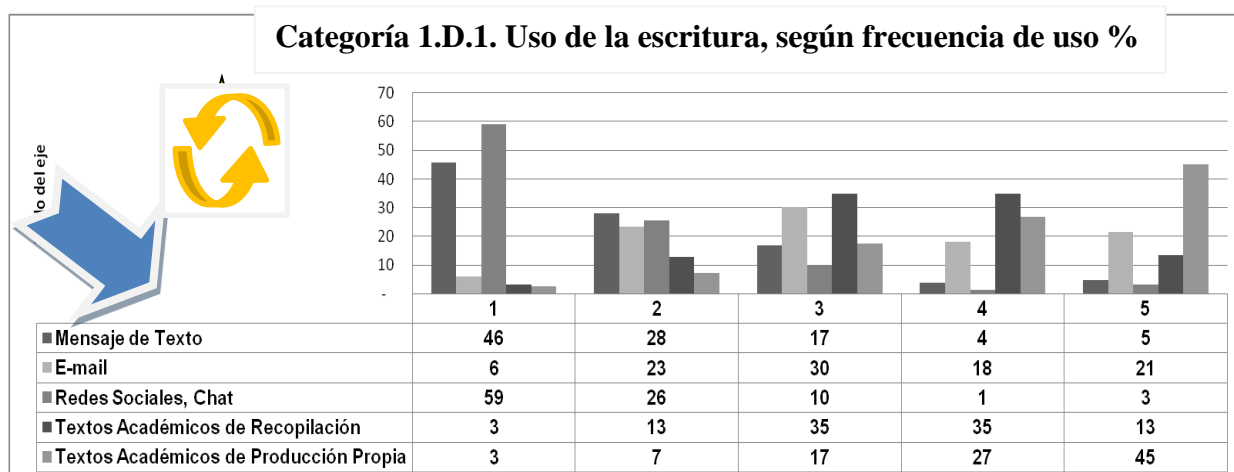
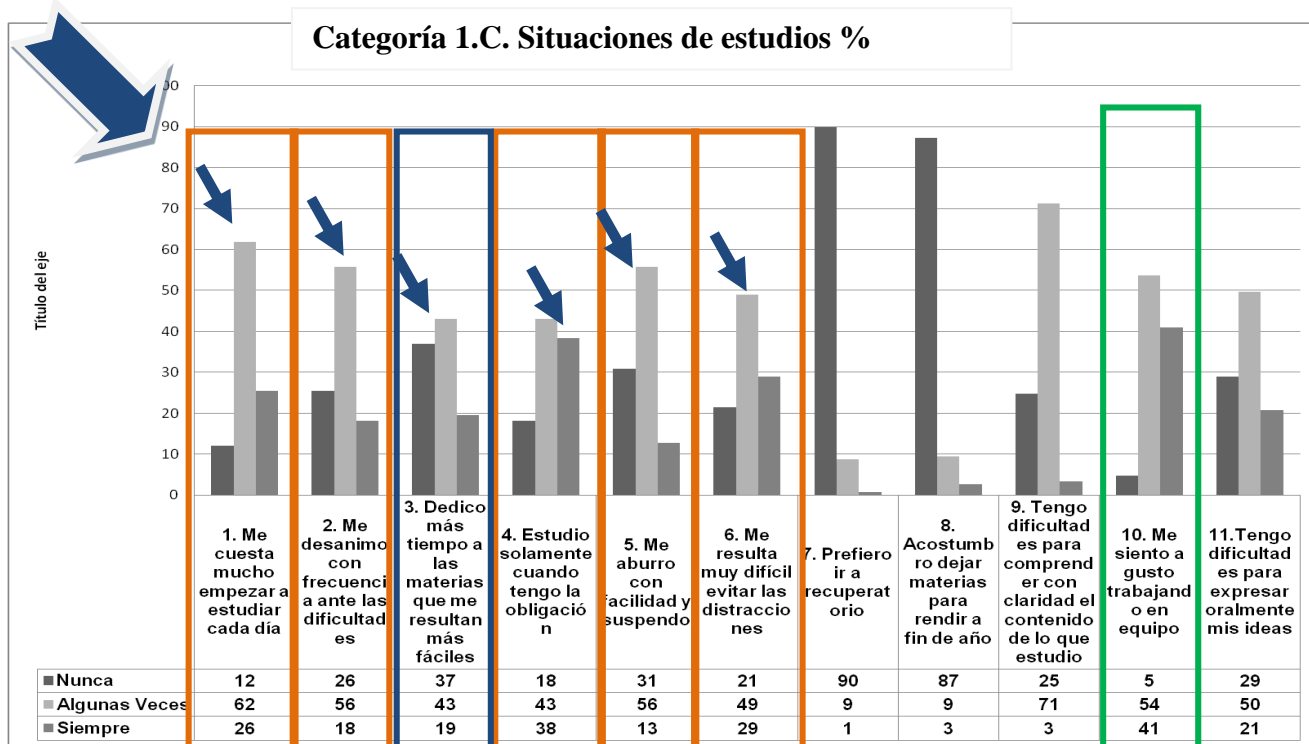
Influencia, efecto y acción de la Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente sobre **la resolución de la recursividad en el proceso de escritura epistémica.**

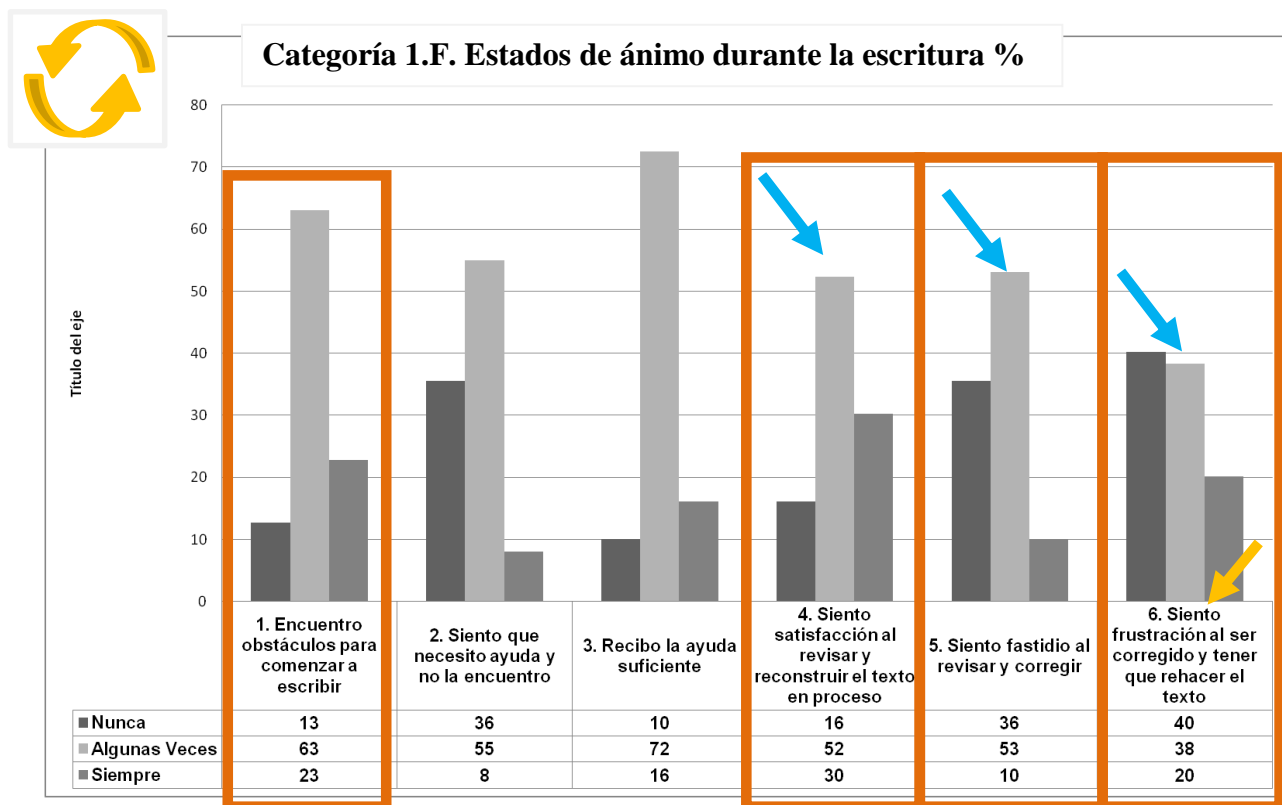
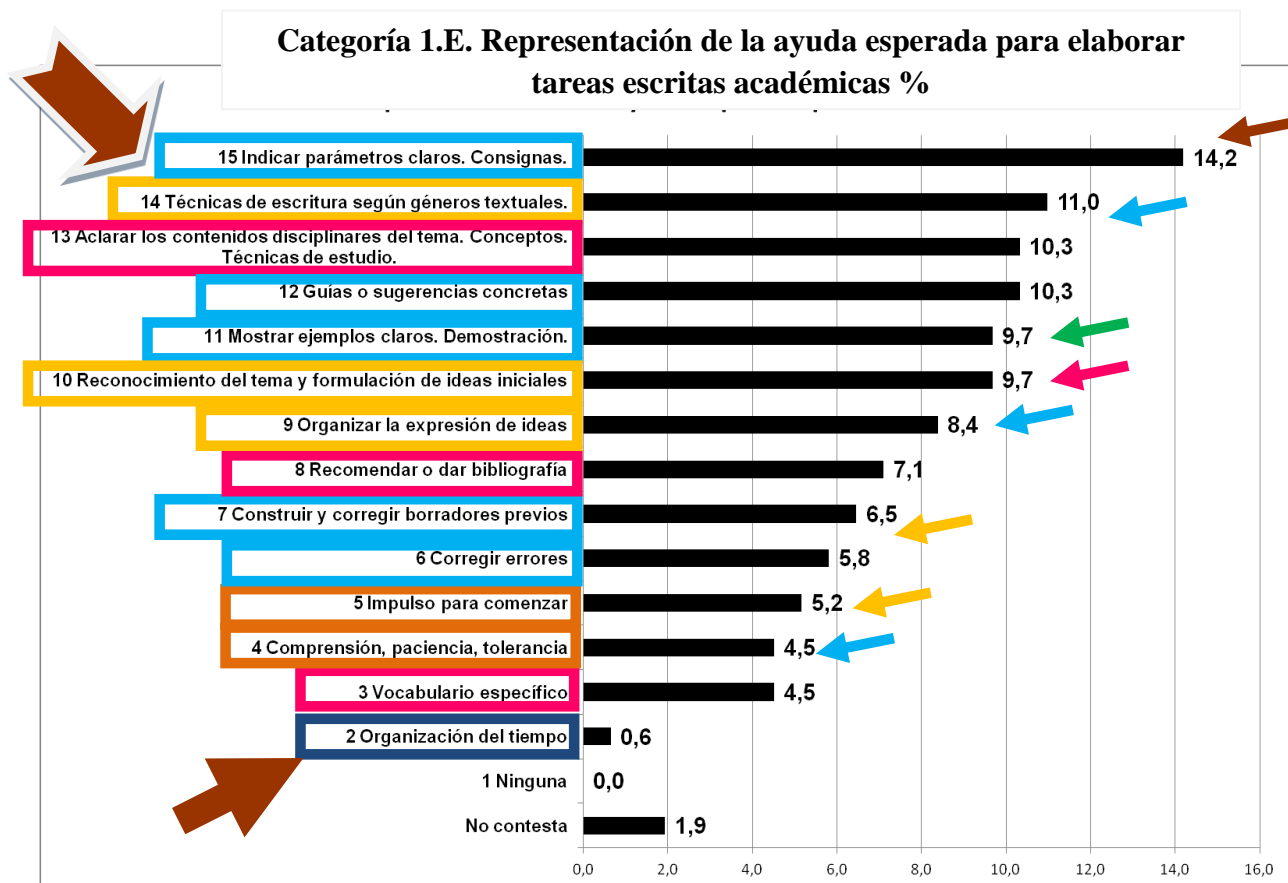
Influencia, efecto y acción de la Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente sobre la **organización del tiempo.**

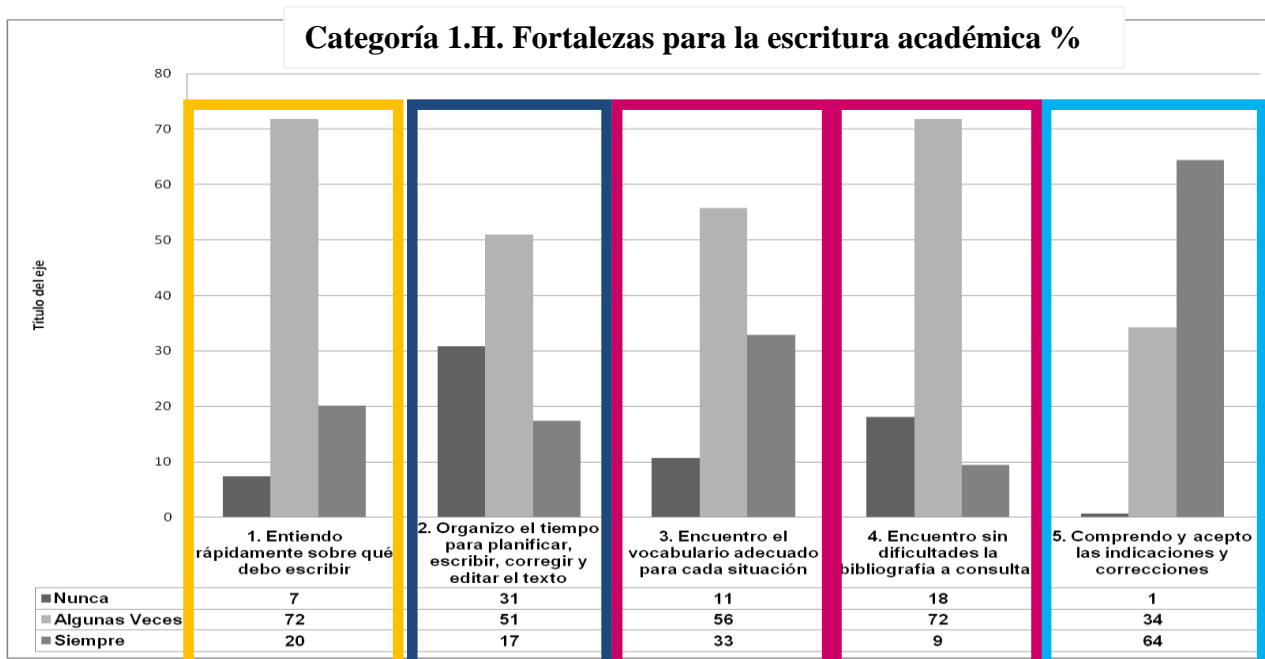
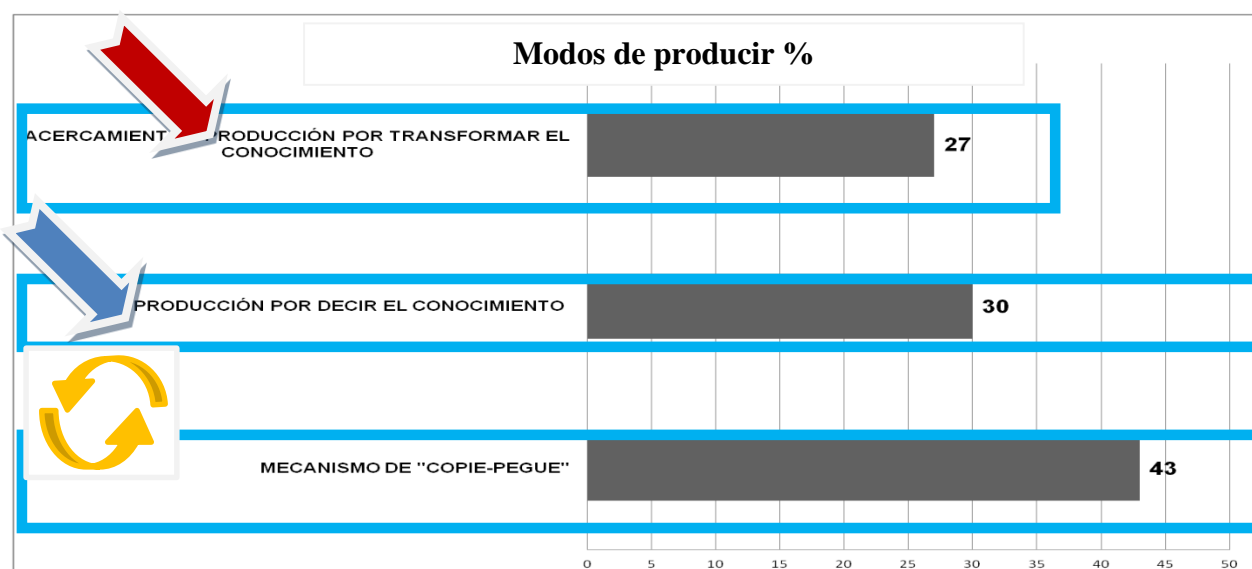
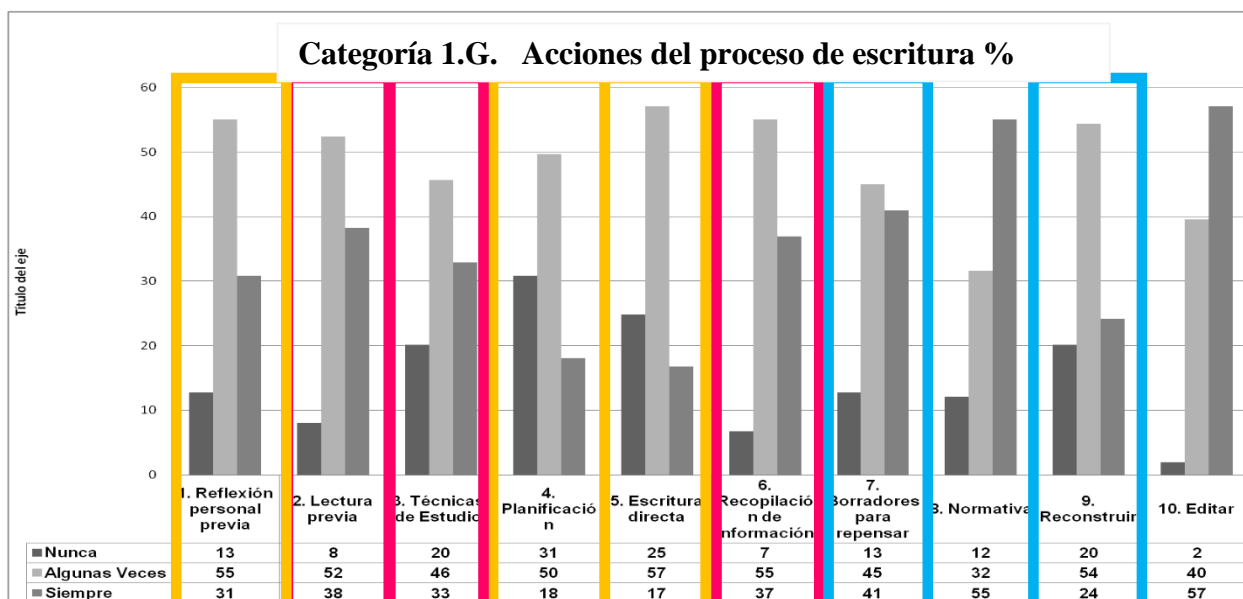
Articulación de elementos de la Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente por medio de la **virtualidad.**

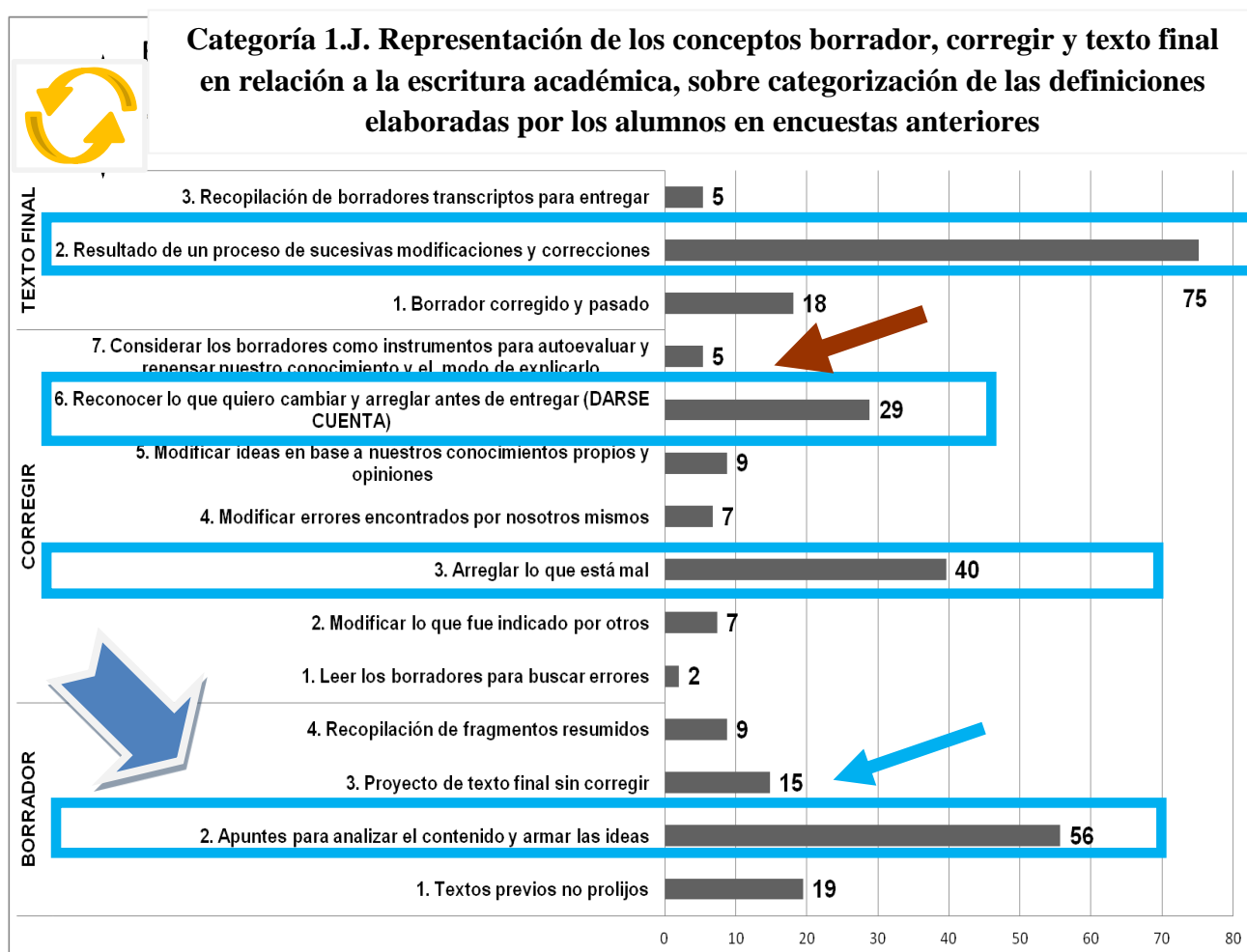
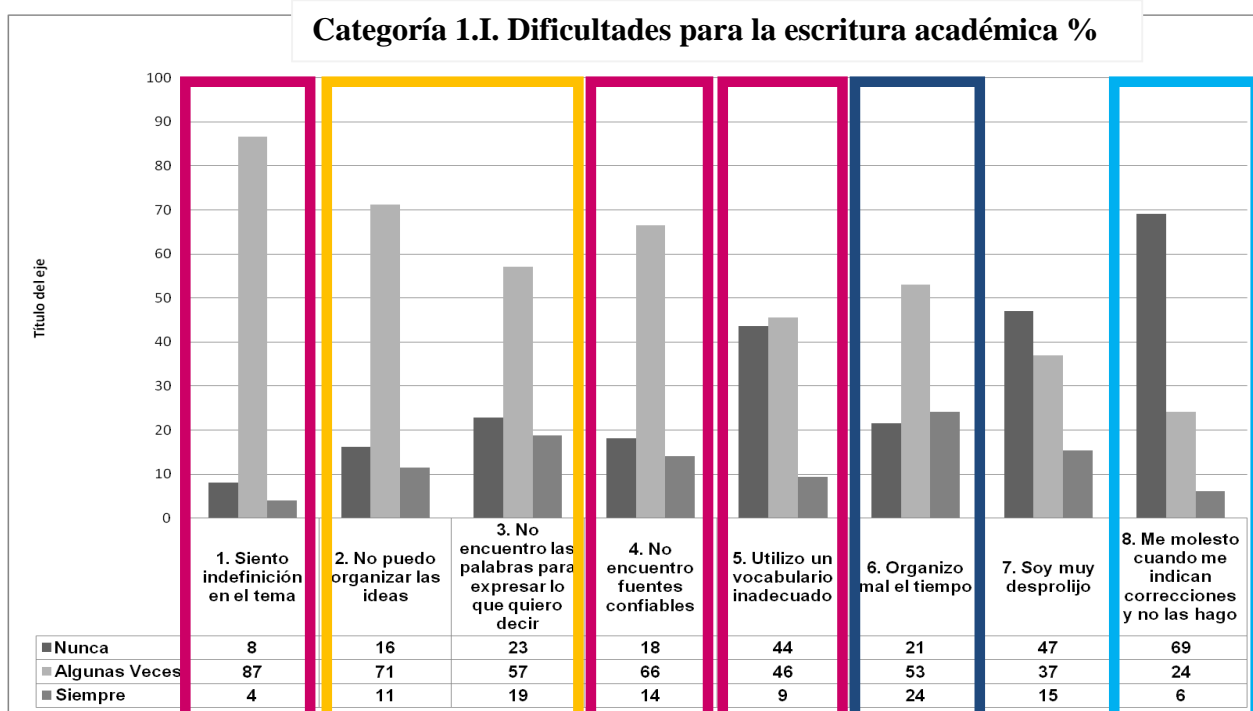
ANEXO VII: Análisis e interpretación de datos de la Encuesta Diagnóstica







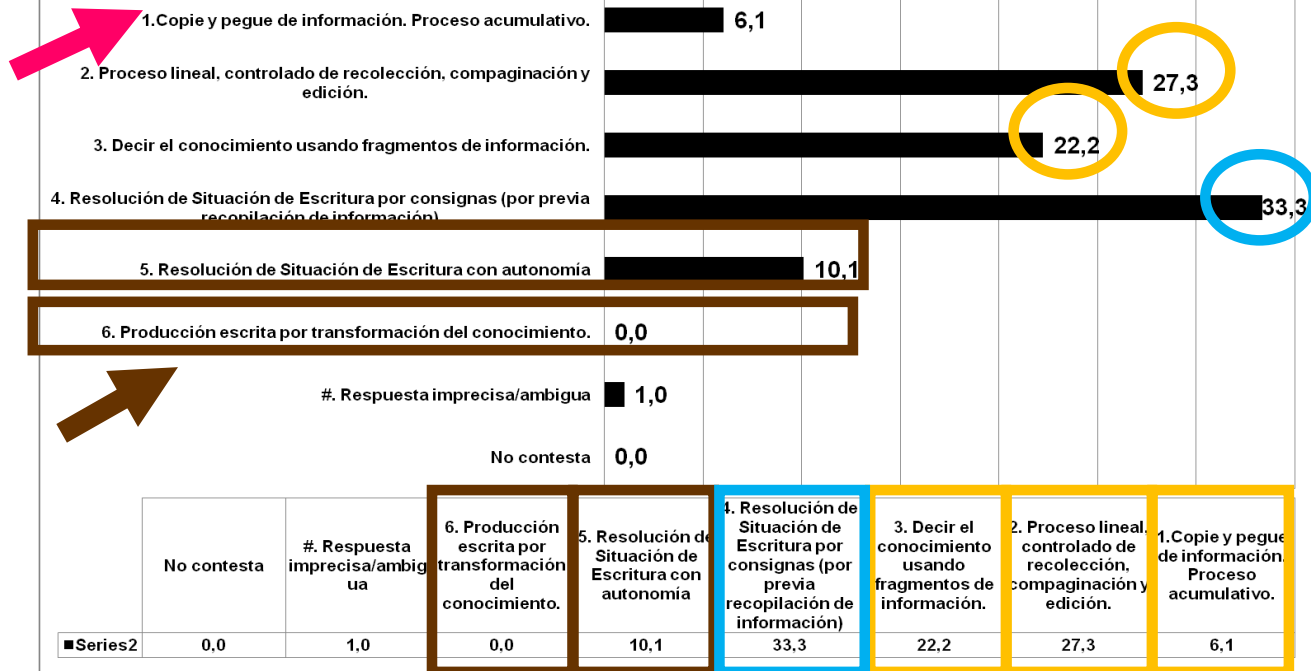






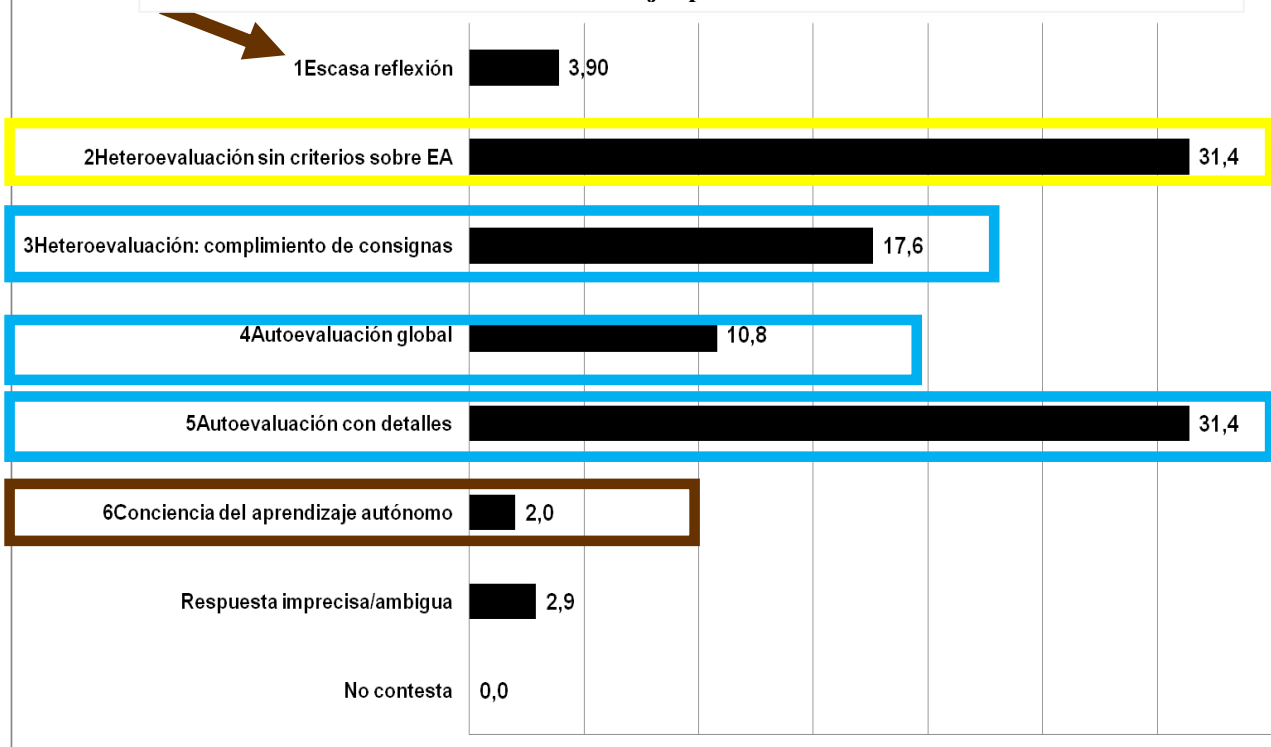
Categoría 1.1. Identificación del proceso y de las acciones para la ejecución de tareas escritas académicas %

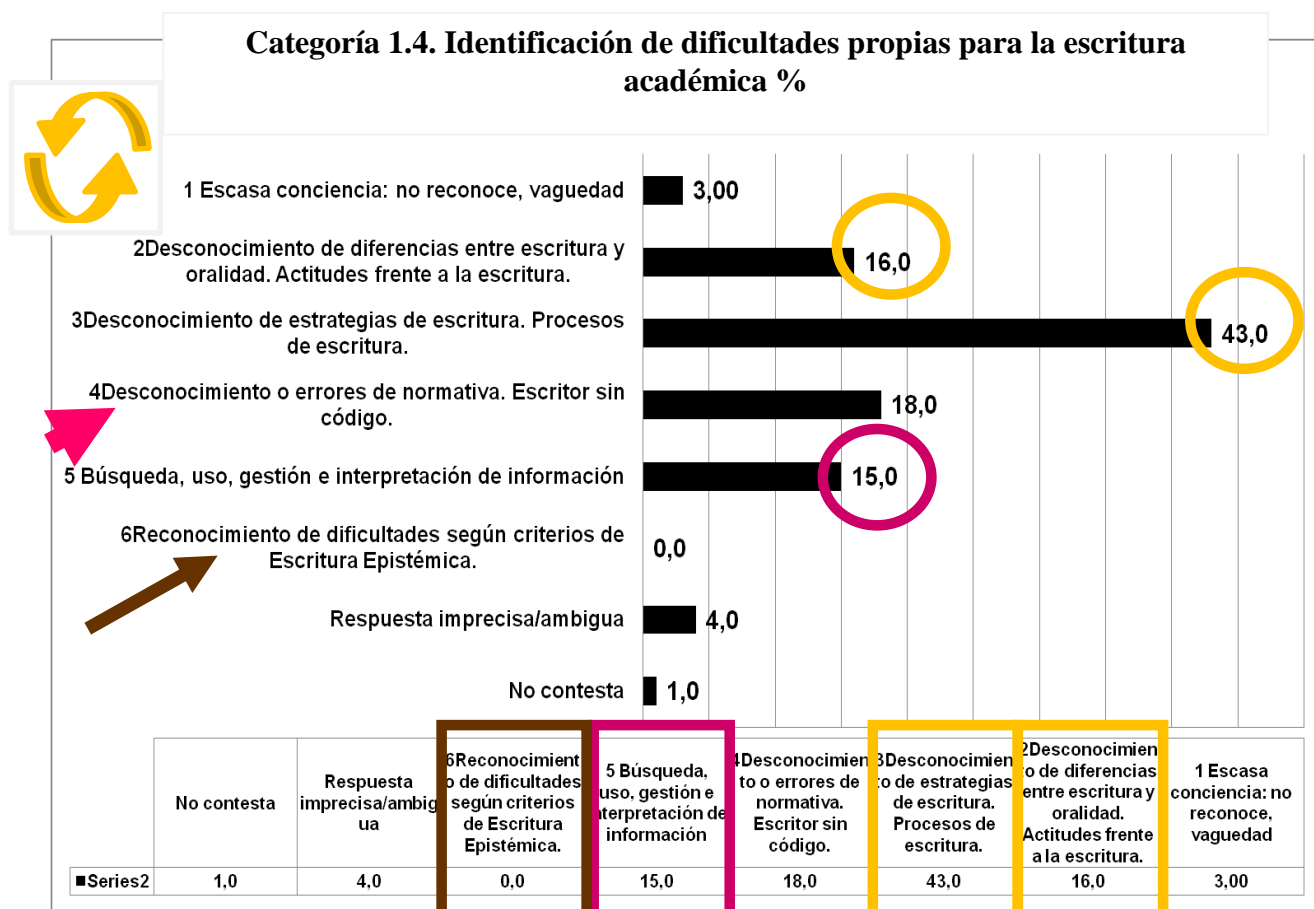
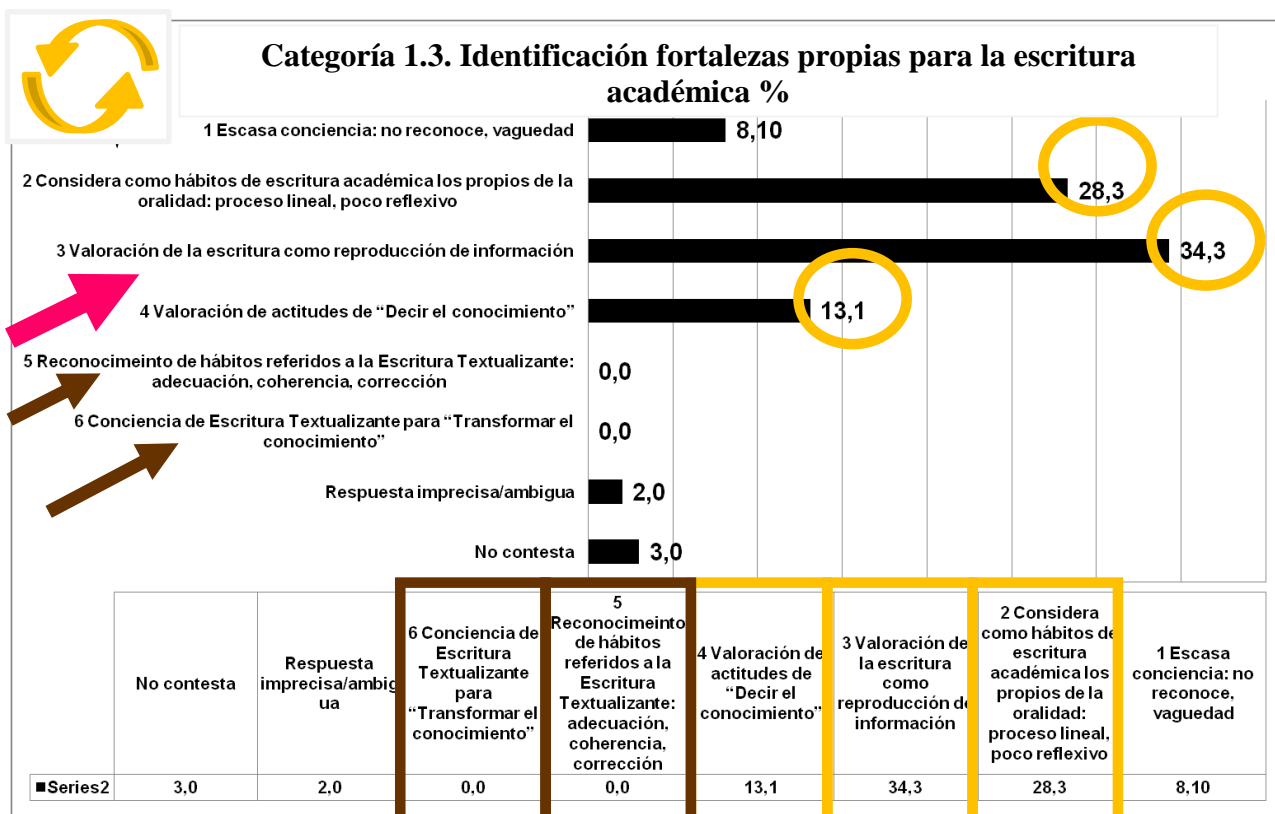
Enumera las acciones que normalmente llevas a cabo para ejecutar un trabajo práctico individual o grupal, tipo informe bibliográfico



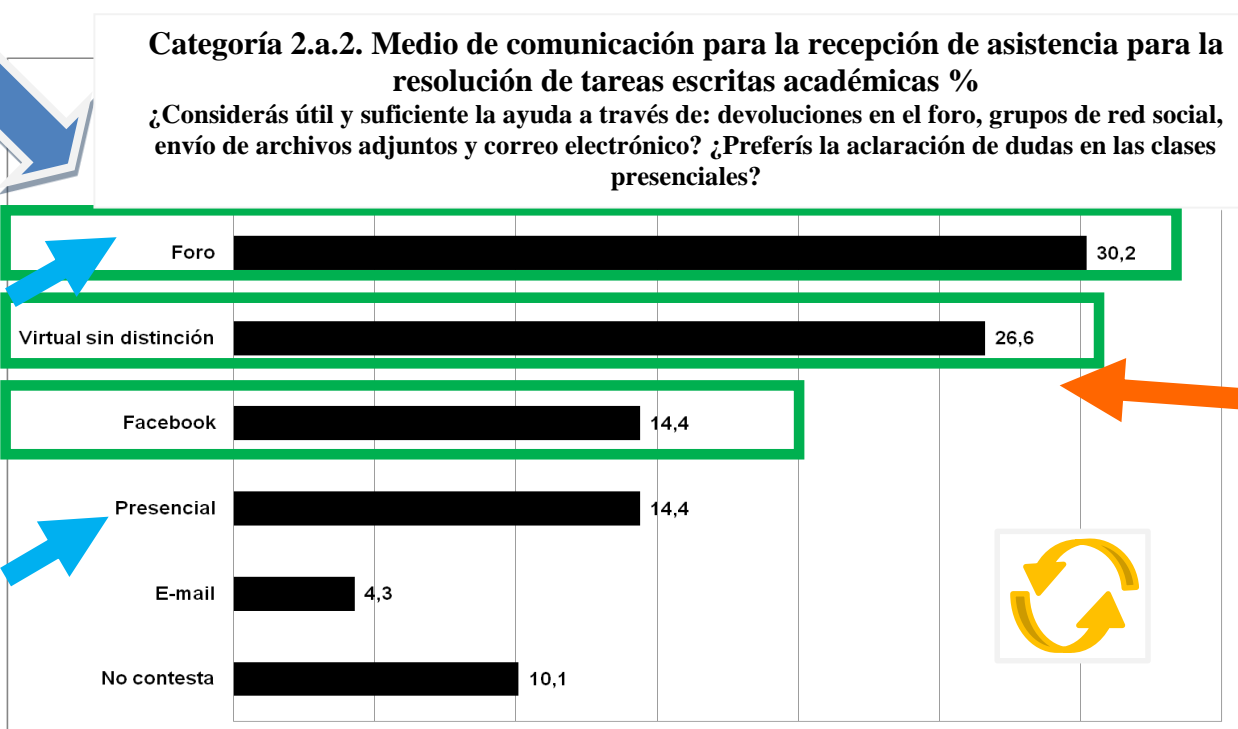
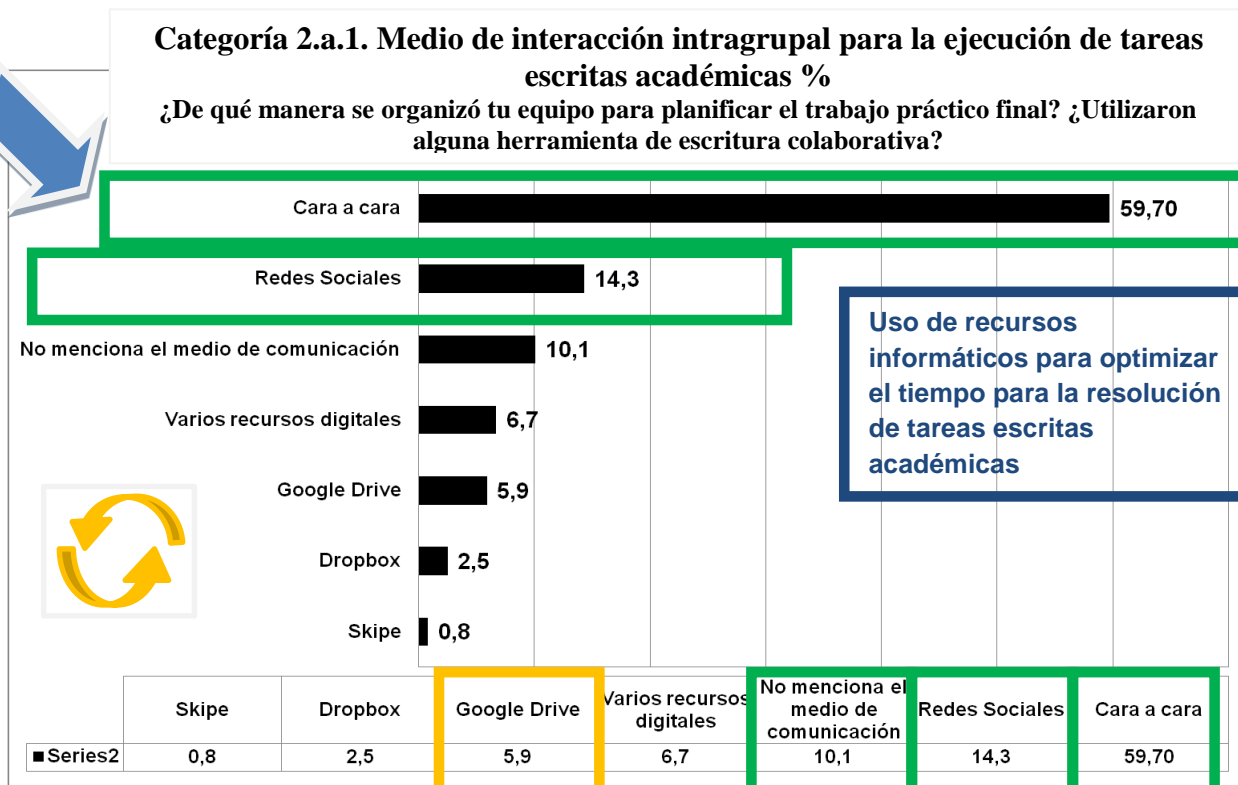
Categoría 1.2. Autoevaluación de tareas escritas académicas anteriores a ingresar a cursar el Seminario Universitario %

Conociendo las condiciones que debe tener la escritura en ámbitos académicos, ¿cómo evalúas tus trabajos prácticos anteriores?



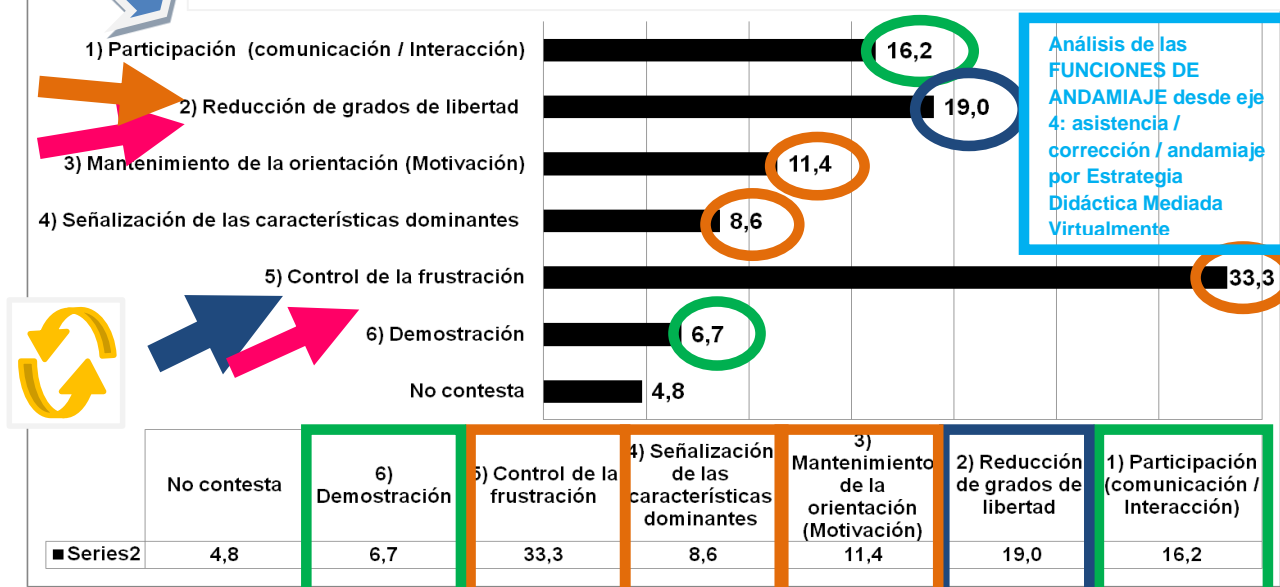


ANEXO VIII: Análisis e interpretación de datos de la entrevista final individual



Categoría 2.a.3. Identificación de funciones de andamiaje de la estrategia didáctica mediada virtualmente

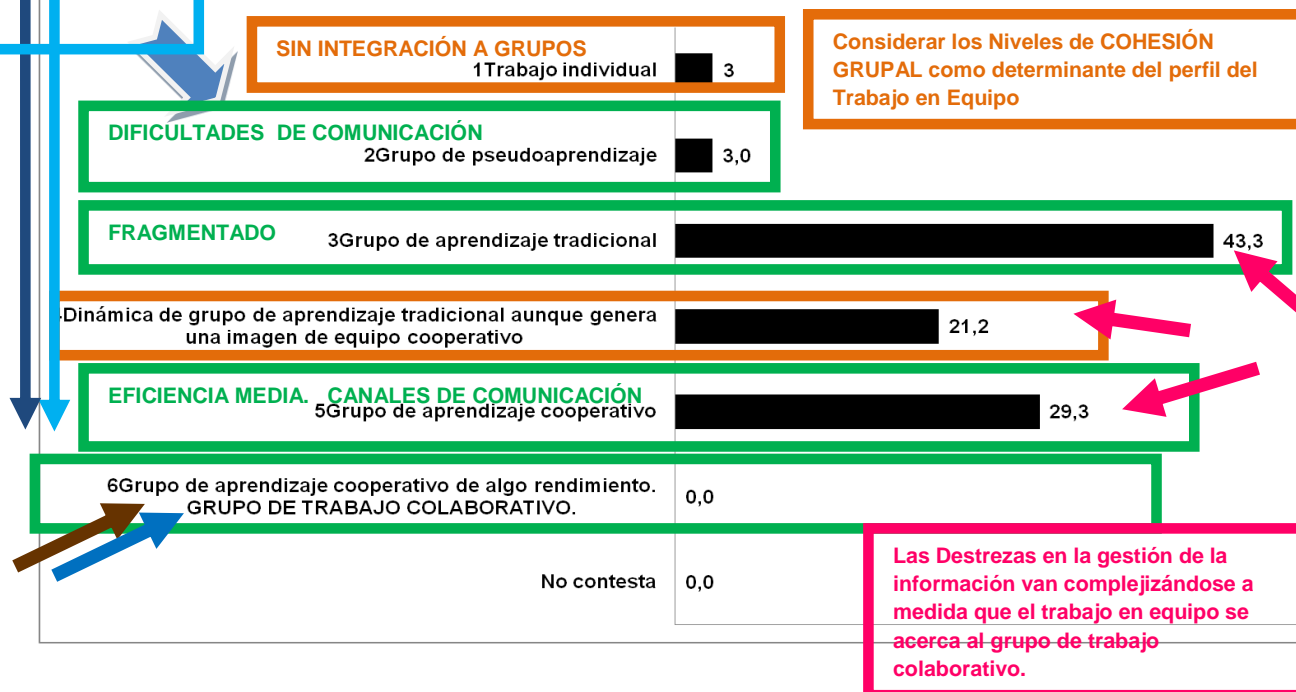
¿Te parece que la propuesta didáctica aplicada a través del campus para la resolución del trabajo práctico final fue adecuada? ¿Por qué?



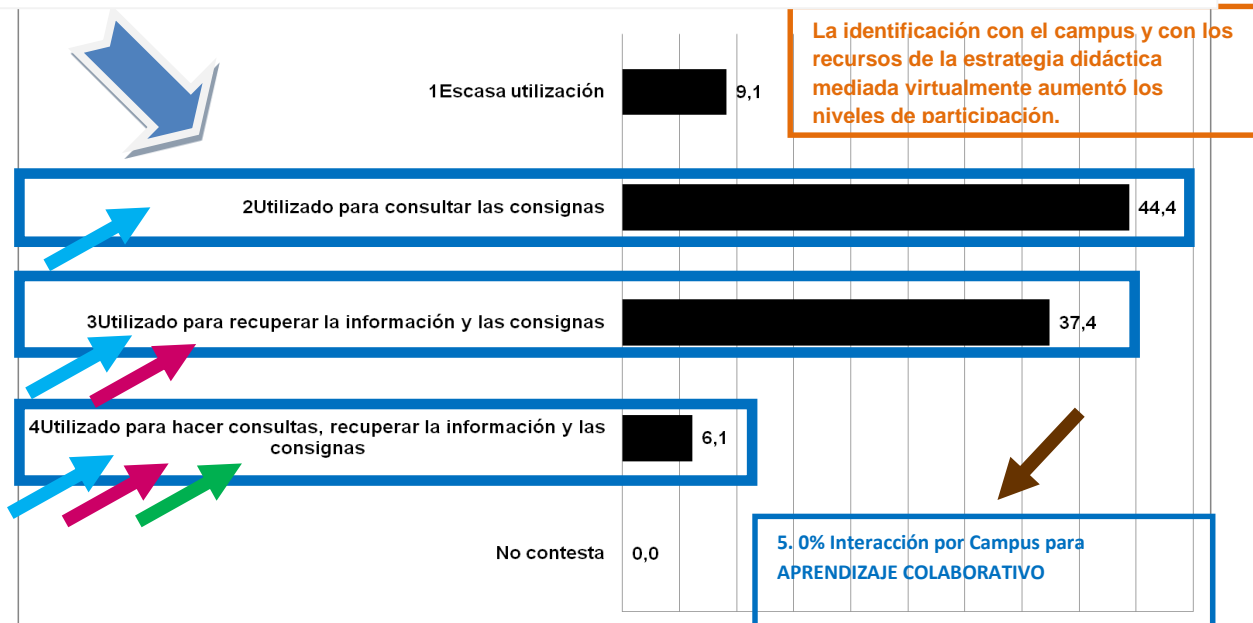
Asistencia en estrategia didáctica mediada virtualmente según perfil del grupo en directa relación con la autonomía y la eficiencia en el uso del tiempo

Categoría 2.b.1. Identificación de características del trabajo en equipo %

¿De qué manera se organizó tu equipo para planificar el trabajo práctico final? ¿Dividieron el trabajo en partes para que cada uno construyera una? Describí la dinámica que utilizaron como equipo.

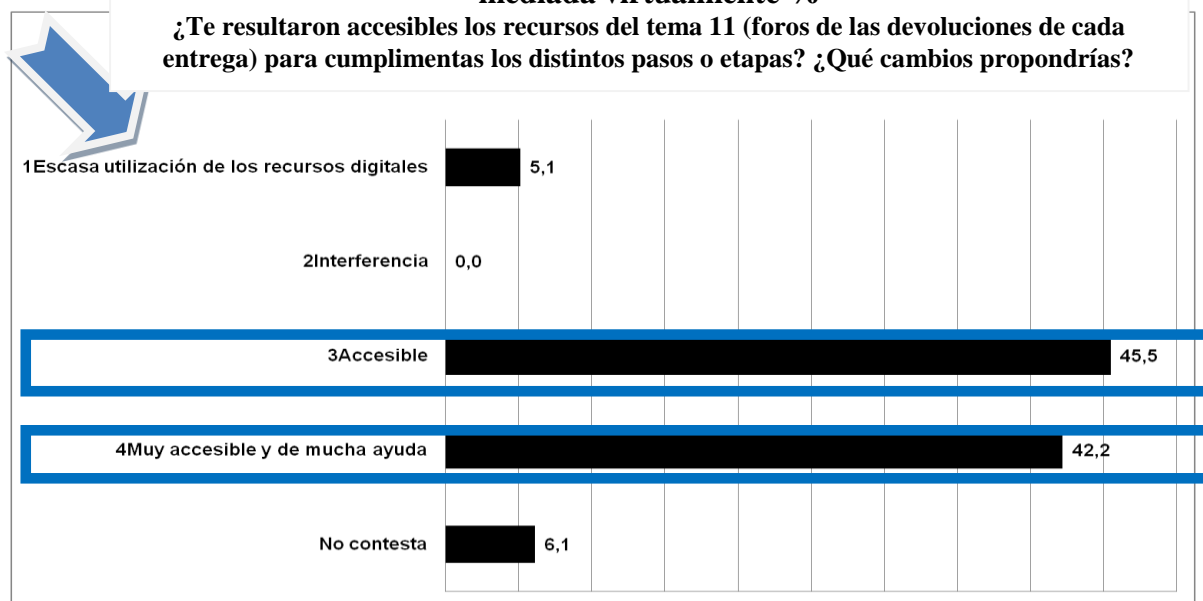


Categoría 2.b.2. Uso del campus para la ejecución del trabajo práctico final %
 ¿Recurrieron a los elementos del curso del campus o a los apuntes o notas de las clases? ¿Consultaron las presentaciones usadas en clase?

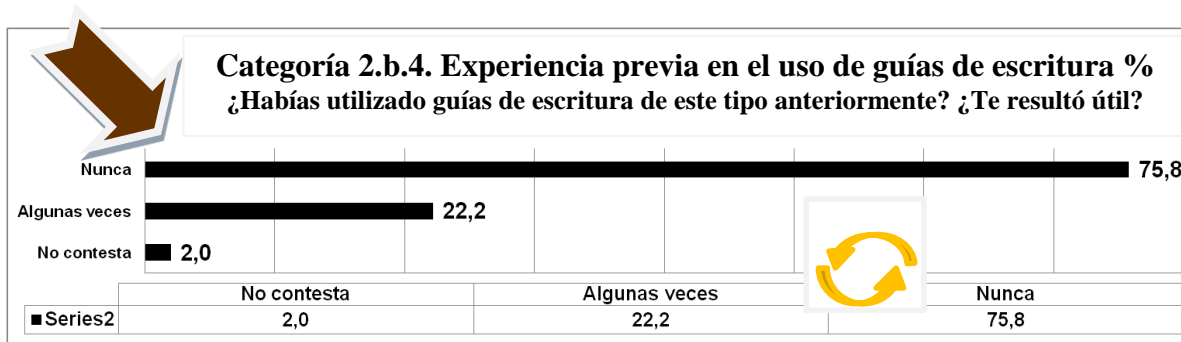


Categoría 2.b.3. Accesibilidad de los recursos de la estrategia didáctica mediada virtualmente %

¿Te resultaron accesibles los recursos del tema 11 (foros de las devoluciones de cada entrega) para cumplimentar los distintos pasos o etapas? ¿Qué cambios propondrías?

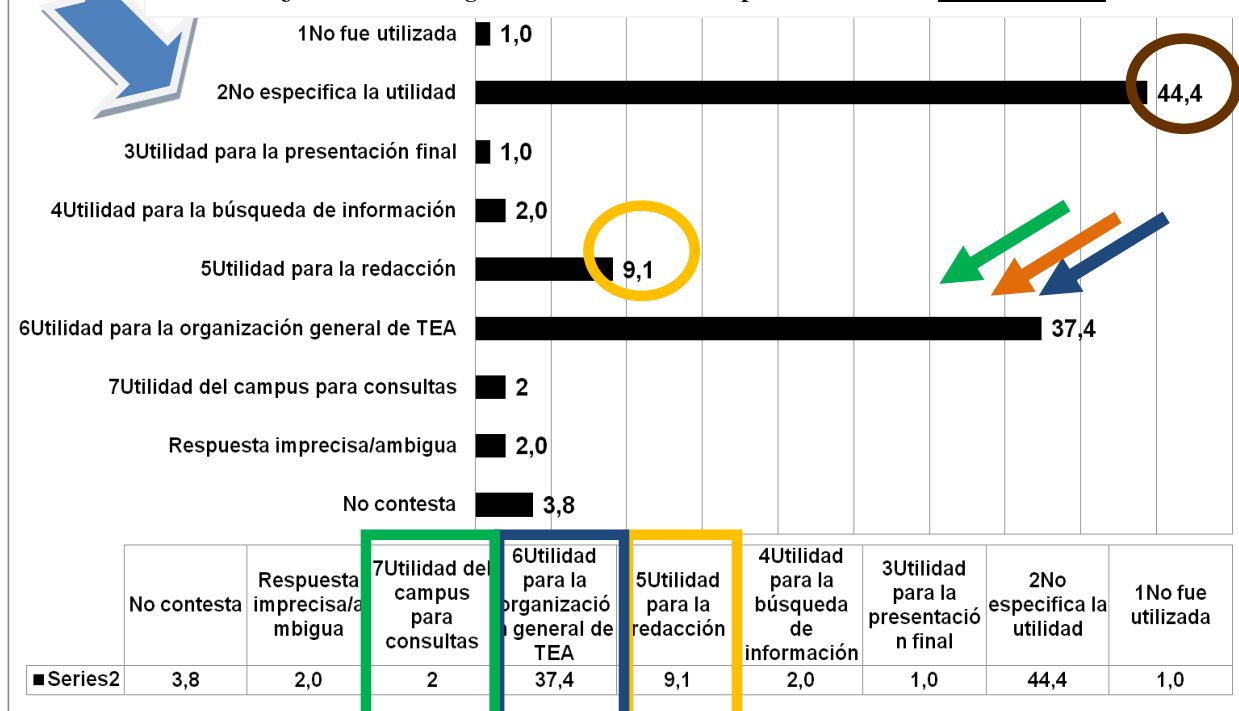


Categoría 2.b.4. Experiencia previa en el uso de guías de escritura %
 ¿Habías utilizado guías de escritura de este tipo anteriormente? ¿Te resultó útil?



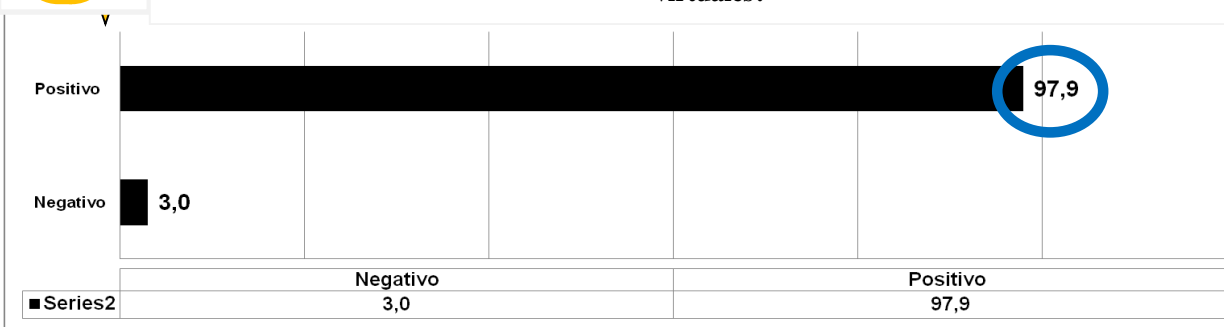
Categoría 2.b.5. Influencia de la estrategia didáctica mediada virtualmente en la resolución de tareas escritas académicas %

¿Habías utilizado guías de escritura de este tipo anteriormente? ¿Te resultó útil?



Categoría 2.c.1. Influencia de la estrategia didáctica mediada virtualmente %

¿Cómo te resultó la experiencia de escritura del Trabajo Práctico Final en tres entregas virtuales?



Categoría 2.c.2. Efecto de la Estrategia Didáctica Mediada Virtualmente %

¿Cómo te resultó la experiencia de escritura del Trabajo Práctico en tres entregas virtuales? ¿Te ayudó a organizar mejor el tiempo?

