



**Universidad  
Nacional  
Villa María**

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

# **Espacio institucional virtual de alfabetización académica**

---

---

Año  
2023

Autora  
Lomonaco, Bettina

Director de tesis  
Mauricio Grasso

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

#### CITA SUGERIDA

Lomonaco, B. (2023). *Espacio institucional virtual de alfabetización académica* [Trabajo final de grado, Universidad Nacional Villa María]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Villa María.

[http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id\\_notice=47675](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=47675)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional





**UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARIA**

**INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESPECIALIZACIÓN EN TECNOLOGÍAS DE LA  
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA LA  
ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR**

**TRABAJO FINAL: PROYECTO DE INNOVACIÓN**

**MEMORIA**



**ESPACIO INSTITUCIONAL VIRTUAL DE  
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA**

**Especializando: Bettina Lomonaco**

**Director: Mauricio Grasso**

**Villa María, Córdoba, Argentina**

**Diciembre de 2023**

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a la Esp. Lila Pagola, directora de la carrera ETICEES y a Mauricio Grasso, mi director de trabajo final, y a través de ellos a la Universidad Nacional de Villa María, por el acompañamiento, disponibilidad y la posibilidad que me brindaron de cumplir esta meta y este sueño de llegar al nivel de posgrado en mi carrera profesional.

Quiero agradecer también al Magister Franco Salgado, vicedirector de la FUNESIL, quien siempre me respaldó y apoyó en este proyecto facilitando y colaborando en cada pedido y detalle que necesité para hacerlo efectivo.

Por último, agradecer a mi esposo y a mi familia que me tuvo paciencia y me alentó permanentemente para no abandonar y seguir persiguiendo este sueño.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	4
ABSTRACT .....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1 Naturaleza del proyecto.....	8
1.2 Contexto y Problemática.....	10
1.3 Justificación.....	14
2. OBJETIVO.....	21
3. Marco de Referencia.....	22
3.1 La Gramática Sistémico Funcional y la Teoría de Género.....	23
3.2 Los Modelos WAD y WID.....	27
3.3 Los Conceptos de PLE y AVA y las competencias que favorecen en los estudiantes.....	28
3.4 Antecedentes de Recursos Similares.....	31
4. Diseño del Dispositivo de Innovación: Espacio Institucional Virtual de Alfabetización Académica para las Tecnicaturas de la ESIL.....	34
4.1 Pre lab.....	36
4.2 Laboratorio virtual de escritura académica.....	38
4.3 Pos Lab.....	42
4.4 Tutorías y publicación de trabajos finales.....	43
5. CONSIDERACIONES FINALES .....	47
6. BIBLIOGRAFÍA.....	51

## RESUMEN

El presente proyecto se generó en el marco de la Especialización en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Enseñanza en el Nivel Superior de la UNVM. Se creó un Espacio Institucional Virtual de Alfabetización Académica (EIVAA) para las tecnicaturas de la Escuela Superior Integral de Lechería (ESIL) de la ciudad de Villa María, Córdoba, Argentina con el objetivo de introducir a sus alumnos en la alfabetización académica y acompañarlos en el proceso de escritura de sus trabajos finales. El espacio se creó en un aula de la plataforma institucional en el que intervinieron docentes de la institución y los alumnos cursando los últimos años de las tecnicaturas que allí se dictan. El mismo contó con diferentes etapas o momentos que transcurrieron progresivamente hasta llegar a la publicación de estos trabajos finales dentro del espacio institucional. Se intentó promover los conceptos de aprendizaje autónomo y reflexivo y se potenciaron y aprovecharon las virtudes de las tecnologías de la información y la comunicación que le dieron flexibilidad y creatividad al proyecto de innovación. Finalmente, se logró acompañar a través de la retroalimentación permanente a los alumnos para lograr el cierre de sus trabajos finales con éxito.

**Palabras claves:** alfabetización académica- aprendizaje autónomo- espacio virtual- Tics- trabajo final

## ABSTRACT

This project was generated within the Specialization in Information and Communication Technologies for Higher Education from the National University of Villa María (UNVM). A virtual institutional space for academic literacy (EIVAA) was created for the undergraduates of Escuela Superior Integral de Lechería (ESIL) in the city of Villa María, Córdoba, Argentina, with the aim of introducing them into academic literacy and

accompanying them in the process of authoring their final undergraduate works. The space was created in an institutional virtual classroom by the teachers involved in the project. The participating students belonged to the last years of the technical degrees taught at the school. The project had various stages or moments that were progressively passed until the publication of these final works in the institutional platform.

Efforts were made to promote the concepts of autonomous and reflective learning, and the virtues of information and communication technologies that gave the innovation project flexibility and creativity, were enhanced and harnessed. Finally, it was possible to accompany the students through permanent feedback to achieve the successful production of their final works.

**Key words:** academic literacy- autonomous learning- virtual site- ICTs- final undergraduate works

## 1. INTRODUCCIÓN

*"La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sirve sólo para registrar información o comunicar a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber"*  
(Carlino, 2021, p. 19).

La alfabetización académica es un componente esencial de la formación universitaria y del nivel superior en la actualidad. En un mundo cada vez más mediatizado, los estudiantes deben poseer habilidades sólidas de lectura y escritura académica para tener éxito en sus estudios y futuras carreras profesionales. La capacidad de comprender textos complejos, analizar información crítica y comunicarse de manera efectiva a través de la escritura son competencias cruciales que los estudiantes deben dominar.

Este trabajo se centra en el diseño y la implementación de un Espacio Institucional Virtual de Alfabetización Académica (EIVAA) en la Escuela Superior

Integral de Lechería (ESIL) en Villa María, Córdoba, Argentina. El objetivo principal de este proyecto es proporcionar a los estudiantes de las tecnicaturas superiores las herramientas necesarias para desarrollar sus habilidades de lectura y escritura académica a través de un espacio curricular virtual.

La elección de un entorno virtual se basa en la comprensión de que la educación en línea es una modalidad que ofrece flexibilidad a los estudiantes, lo que resulta especialmente valioso en un contexto en el cual algunos estudiantes provienen de áreas rurales y tienen compromisos laborales. Además, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de la alfabetización académica brinda oportunidades adicionales para el aprendizaje colaborativo y la autorregulación.

La selección de un entorno virtual se fundamenta también en la incidencia que tienen hoy en día las plataformas digitales en la vida de las personas y la transformación de internet. La red global también alcanza a la educación en todos sus niveles, pero sobre todo al superior ya que la edad y la autonomía de los alumnos en relación a sus aprendizajes así lo demuestran. El término “sociedad de las plataformas” enfatiza esta relación inseparable entre las plataformas online y la vida de la sociedad ya que afecta considerablemente las prácticas culturales y sociales, entre otras. Las personas, y nuestros estudiantes, transcurren gran parte de sus vidas online por estudio o por entretenimiento. En su libro “La Sociedad de las Plataformas: valores públicos en un mundo conectivo” Van Dijck et al. refieren al aumento de las plataformas y la manera en que éstas se han infiltrado gradualmente en los corazones de las sociedades en que vivimos de tal manera que no son las plataformas las que reflejan la sociedad, sino que la producen (p.2) ya que nuestras interacciones pasan cada vez más a través de una infraestructura que es global y altamente conectada (p.8). En relación con esta idea, es oportuno mencionar otras dos de Daniel Cassany que acompañan el fundamento de la

virtualidad. Por un lado, en su conferencia “Leer y escribir en línea: metáforas, retos y poder” Cassany menciona los cambios que tienen nuestras mentes y nuestras prácticas por estar tan conectados a la red (Cassany: 2023, 13:13) lo que también incluye nuestras prácticas educativas y nuestra manera de aprender, entre otras cosas, a escribir. Por otro lado, en una entrevista para Tekman Education (Tekman Talks), Cassany enmarca estos cambios en la escuela [o la educación], diciendo que ésta debe enseñar a trabajar con las herramientas que hay en la comunidad, es decir con lo que usamos diariamente que, hoy, es cada vez más la virtualidad o las plataformas (Cassany; 2022, 16:36).

En este marco presentamos este trabajo que consta de una introducción que describe la naturaleza de este proyecto, así como su contexto y problemática y detalla la justificación de su creación. Luego, explora el marco teórico que incluye los conceptos de Gramática Sistémico Funcional, los modelos de escritura en las disciplinas y a través del currículum, y la descripción de los conceptos de ambientes personalizados o virtuales de aprendizaje. Se analizan a continuación antecedentes de recursos similares que inspiraron el presente proyecto. A lo largo de este trabajo, exploramos y describimos en detalle la estructura y las características del EIVAA, así como su impacto en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica de los estudiantes. También examinamos el papel de la retroalimentación constante y las interacciones en línea entre estudiantes y docentes en el proceso de aprendizaje.

Además de mejorar las habilidades de lectura y escritura, este proyecto también tiene como objetivo promover competencias claves del siglo XXI, como la capacidad de colaborar de manera efectiva, reflexionar críticamente sobre la información y utilizar herramientas digitales para presentar conocimientos de manera efectiva.

En un momento en que la educación superior está experimentando una transformación significativa debido, entre otras cosas, al rápido desarrollo de las

tecnologías digitales y/o al surgimiento del uso en la educación de la inteligencia artificial generativa, este proyecto representa un esfuerzo por adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y prepararlos para los desafíos de un mundo cada vez más digital y globalizado.

### **1.1 Naturaleza del proyecto**

Dentro del sistema de educación formal de la República Argentina, el nivel superior o universitario presenta sus propias complejidades y características, diferentes de los niveles de educación o formación anteriores en la trayectoria de un estudiante. Estas particularidades, que los niveles iniciales tratan de manera general, exigen en la educación superior un análisis más detallado (Arbelaez et. al., 2015, p.5).

En el marco de la Especialización en Enseñanza con TICs para el nivel Superior, el presente proyecto surge como necesidad de intervención para ofrecer un proceso guiado para iniciar y acompañar virtualmente a los estudiantes de las tecnicaturas superiores en Industrias Lácteas, en Lechería y Tecnología de los Alimentos y en Gestión Agropecuaria de la Escuela Superior Integral de Lechería (ESIL) en la escritura académica, proveerlos con un conjunto de prácticas y saberes fundamentales en la educación superior, ya que, “en las últimas décadas se ha generalizado el acuerdo de la necesidad de creación de programas de lectura y escritura académica que favorezcan el desarrollo de estas habilidades ya no sólo en lengua extranjera sino también en lengua materna”. (Moyano y Giudice, 2016, p.35)

Si bien el nivel de complejidad del discurso no es esencialmente el mismo en las tecnicaturas de nivel terciario que en el de las carreras de grado de la universidad, los saberes acerca de la escritura académica que necesitan los estudiantes pueden ser similares. Por esto, inferimos que los estudiantes de la ESIL necesitan conocer el discurso académico propio de este nivel, tanto para insertarse en los saberes inherentes a

sus disciplinas como para proyectar su carrera o desempeño profesional futuro en el marco de la formación permanente.

En el texto de divulgación *Definiciones y características de los principales tipos de texto*, las autoras Fernandez Fastuca y Bressia (2009) definen a la escritura académica como

aquella que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios (exámenes y textos de diversos géneros ya sea que funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones, etc.), así como también aquellos textos elaborados en la academia para la difusión de conocimiento científico. De este modo, el género académico se conforma de textos especializados que circulan en el ámbito científico y que, por lo tanto, guardan ciertas características comunes. (p.1)

Por lo tanto, visto que los textos trabajados, tanto para la lectura como para la escritura, en las tecnicaturas que se cursan en la Escuela de Lechería, donde se plantea este espacio, pertenecen en su mayoría al campo científico de las ciencias exactas, cursos especializados de las distintas áreas, podemos inferir que estos estudiantes se enfrentan también al desafío del discurso académico y necesitan de la alfabetización en el mismo. Moyano Giudice afirman que “tanto el ingreso como el avance en el cursado de una carrera universitaria [o del nivel superior] implican nuevas experiencias, en un nuevo contexto educativo, con prácticas muy diferentes de las conocidas por los estudiantes hasta ese momento” (2016, p. 36) lo cual representa un desafío “urgente”, como lo llama Navarro, de este nivel que no se puede desconocer o evadir. (Navarro 2013, S/D)

En este contexto y luego de haber relevado trabajos y propuestas que abordan esta problemática, decidimos indagar en las potencialidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en relación con el desarrollo de competencias de

lectura y escritura en el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior a través de una propuesta institucional novedosa.

## **1.2 Contexto y problemática**

La Escuela Superior Integral de Lechería, está ubicada en la ciudad de Villa María, en la provincia de Córdoba, Argentina. En la ella se dictan al momento de este trabajo, tres Tecnicaturas Superiores: Tecnicatura Superior en Industrias Lácteas -TSIL-, Tecnicatura Superior en Gestión de la Producción Agropecuaria -TSGPA-, y Tecnicatura Superior en Lechería y Tecnología de los Alimentos- TSLyTA. Esta última se complementa y articula con la Ingeniería en Alimentos de la Universidad Nacional de Villa María. Actualmente, y desde hace varios años, me desempeño como docente titular o adjunta en las cátedras de inglés, en todas las tecnicaturas, en la que los alumnos desarrollan estrategias de lectura comprensiva para acceder a textos informativos en lengua extranjera. Particularmente, me he enfocado en la materia inglés IV de la TSLyTA, en la que, como trabajo a realizar durante el cursado, se les plantea a los estudiantes la escritura del resumen (abstract) en inglés, que deben incluir en sus trabajos finales de la carrera.

A lo largo de estos años de trabajo en el nivel terciario, hemos observado junto a colegas de otras materias, las carencias que presentan nuestros alumnos en lo relativo al discurso académico propio de las ciencias; como así también las dificultades en la comprensión de textos y en la escritura. Todo ello se manifiesta al momento de plasmar o estructurar sus ideas en una producción escrita, tanto en inglés como en español. Esta interpretación o percepción, compartida con colegas de la institución no sería novedosa.

Desde hace ya un tiempo y en relación con la alfabetización académica en Argentina, diversos autores advierten o refieren a esas dificultades. Tal es el caso de Paula Carlino, una referente en el campo, quien planteaba en su trabajo Leer y Escribir

en la Universidad, que en nuestro país los alumnos muestran falta de familiaridad con las prácticas de análisis y producción de textos académicos. “Los alumnos no entienden lo que leen y no pueden dar cuenta de ello a la hora de ser evaluados” (Carlino, 2008, p. 178) o de ordenar sus conceptos en un texto o respuesta. Carlino también plantea que, en las universidades argentinas, el aprendizaje de la escritura es en todo caso una adquisición espontánea. Esta carencia genera una “barrera de acceso”, como la denominan Moyano Giudice (2016, p. 37), a los contenidos específicos de las asignaturas.

De acuerdo con las lecturas de Valverde Gonzalez (2018) varios autores alertan sobre esas mismas problemáticas mencionadas y profundizan aún más agregando otras como:

...escaso acercamiento a las lecturas académicas y capacidad crítica (Carlino, 2003; Cassany y Morales, 2008; Clerici, Monteverde y Fernandez, 2015; et al.)...; dificultad para discernir entre ideas principales y secundarias o la falta de dominio del vocabulario especializado de las disciplinas (Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; Arrieta, Bautista, Meza y Meza, 2006; Delgadova y Gullerova, 2015; et al.)...; registro discursivo inadecuado (Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Serafini, 1994; et al.)...; o manejo inapropiado de los textos ajenos al emplearlos sin la mención correspondiente, o la forma de cita incorrecta, o el uso de fuentes de información sin prestigio reconocido (Egaña, 2012; Cayuela, Tauste, Seguí; Esteve y Ronda, 2015; Gallent y Tello, 2017; et al.). (Valverde Gonzalez, 2018, p. 2)

Sumado a estas características generales del estudiantado en el ámbito de la educación superior, observamos también, particularmente en nuestros estudiantes, el desconocimiento parcial o completo de lo que representa la escritura científica, la

metodología de la investigación y el discurso académico. Cabe aclarar que en estas tecnicaturas no existe un espacio curricular a ese respecto, como sí se dicta generalmente en la universidad. Encontramos al momento de realizar sus trabajos finales, carencias de forma y contenido en los escritos de los alumnos: desconocimiento de formas lingüísticas, gramaticales, ortográficas (a pesar de los correctores de los procesadores de texto), formales en cuanto a lo referido a cómo estructurar o realizar un trabajo de investigación, así como falta de coherencia y cohesión en los textos al momento de expresar, describir o argumentar sus ideas. Por otro lado, también recibimos inquietudes por parte de los estudiantes e interés en trabajar estas carencias, por ejemplo, a través de diferentes actividades desarrolladas al finalizar la materia Inglés IV para retroalimentar el trabajo en esa materia.

Desde hace ya unos años, se comenzaron a plantear en esta materia (inglés IV para la TSLyTA), además de la escritura del abstract en inglés, nuevos módulos de contenido como el concepto y proceso de elaboración de un trabajo de tesis o de investigación, su forma y estructura, los formatos lingüísticos y gramaticales propios del discurso académico, con muy buena respuesta y resultados por parte del estudiantado. En este momento en que se venía mejorando el contenido y práctica de esta materia, se produce un cambio de plan en la tecnicatura que reduce a dos espacios curriculares cuatrimestrales el dictado de la materia inglés, en vez de cuatro que había en el plan anterior, disminuyendo considerablemente el tiempo de trabajo. Y así surge planteado el escenario que me lleva a elaborar este proyecto innovador.

El espacio que se otorga a la materia de inglés en el nuevo plan de estudios no sería suficiente para adquirir y desarrollar las estrategias de lectura comprensiva que les permitan acceder al contenido de textos en lengua extranjera y, además, iniciarse en la escritura académica como se venía planteando en el último tiempo, a pesar de no ser un

contenido propio de la enseñanza de lengua extranjera. Tampoco las otras dos tecnicaturas -TSGPA y TSIL- cuentan con espacios curriculares que se enfoquen en esta problemática, por lo que directamente no reciben ningún tipo de alfabetización académica, salvo la que algunos docentes en particular puedan transmitir dentro de sus propios espacios curriculares. Es por eso por lo que surge esta propuesta para desarrollar un *Espacio Institucional Virtual de Alfabetización Académica* que inicie y acompañe a los alumnos desde la virtualidad en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura del discurso propio de sus disciplinas y siembre el futuro de formación permanente al que se enfrentan en los tiempos actuales.

Por lo tanto, la idea de este trabajo final en el marco de la Especialización en TICs para la Enseñanza en el Nivel Superior de la UNVM, fue desarrollar un espacio institucional virtual, transversal e interdisciplinario, para todas las tecnicaturas que consta de diversos núcleos o secciones con el objetivo de utilizar el lenguaje como herramienta para aprender, sobre todo en un contexto científico de ciencias exactas donde los estudiantes no suelen contar naturalmente con las competencias lingüísticas necesarias. Un ambiente virtual que posibilite el acceso, la permanencia, los diversos estilos de aprendizaje en estudiantes. Buscando con ello mejorar la capacidad para resolver problemas escriturales y de comprensión, especialmente el desarrollo de su inteligencia lingüística (Varon Rondon y Moreno Angarita, 2009, p.126). Un espacio transversal institucional para cultivar la escritura académica “en cada área de conocimiento con la aportación docente especializada en orientar a los estudiantes sobre aquellas particularidades que configuran su discurso y de prepararlos para su futura incorporación al mundo académico y profesional en dicha especialidad” (Valverde Gonzalez, 2018, p. 11).

Como soporte y sostén de este espacio se emplearon las tecnologías de la información y la comunicación existentes (en la institución -plataforma institucional- y en la realidad digital en la que vivimos -sociedad de plataformas) ya que las mismas se caracterizan por su multifuncionalidad y proveen

diversos instrumentos que facilitan la acción escritora, la maquetación de textos, la realización de lecturas científicas, la obtención de conocimientos conceptuales y procedimentales sobre escritura académica, el acceso al saber enciclopédico referente a la lengua española [e inglesa], la resolución de dudas lingüísticas o la corrección de trabajos en línea, la gestión de la bibliografía, la detección del plagio y la comunicación entre profesorado y alumnado. (Valverde Gonzalez, 2018, p.12).

Además, por supuesto, de sus capacidades lúdicas, los diferentes formatos como audiovisuales y multimedia que proponen y sus características indiscutibles de inmediatez, hiper e intertextualidad, el grado de interactividad que ofrecen y la oportunidad que brindan para lograr un trabajo autogestionado y/o colaborativo. Por último, y no menos importante, debemos mencionar que la mediación tecnológica nos proveyó de un ambiente de interacción virtual flexible en algunos módulos del programa, que ayudaron al alumno a transformarse en un ente autónomo responsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernandez Solano, 2020, p.18).

### **1.3 Justificación**

Este Espacio Institucional Virtual de Alfabetización Académica desde el uso de las TICs para las tecnicaturas de nivel superior de la ESIL (EIVAA), se fundamenta como dice Navarro (2013) en la introducción al documento, “en la necesidad de los estudiantes de dominar competencias retóricas demandadas a lo largo de la educación superior para poder insertarse en las culturas disciplinares y profesionales vinculadas con

sus carreras”. Resulta evidente la responsabilidad de este nivel de educación por mejorar la alfabetización académica de sus estudiantes, mediada por el acompañamiento del cuerpo docente y las virtudes de las tecnologías digitales, para potenciar su aprendizaje significativo. Los autores Arbelaez, Alvarez y Uribe afirman que

leer y escribir son mediaciones en la construcción del conocimiento, así, el carácter social de la interacción supone exigencias a los emisores y receptores en la construcción de códigos compartidos para llevar a cabo procesos de significación en el marco de intenciones comunicativas, igualmente, compartidas. (2015, p. 244).

Esto lleva a entender la escritura como una unidad estructuradora del pensamiento que se fundamenta en códigos y signos con los cuales encarna una intención comunicativa determinada (Hernandez Solano, 2020, p. 22). Afirma Paula Carlino, que la alfabetización académica “señala el conjunto de nociones 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”. (2005, p.6)

Estrella Montolío 2002 menciona algunos recursos lingüísticos que manifiestan el carácter objetivo del discurso académico que se condicen con algunas carencias observadas en los alumnos. Por ejemplo, esta autora nombra al describir este tipo de discurso y sus características, recursos como el uso del léxico preciso y elaborado; el uso de conjunciones subordinantes; la utilización de la forma impersonal, de la tercera persona del singular o de la primera del plural; el empleo de formas pasivas (en vez de activas); el uso de sujetos abstractos y preferencias por las nominalizaciones (Adelstein y Kuguek, 2004; o la intertextualidad ya que el discurso académico, según menciona Montolío, toma como punto de partida investigaciones y estudios ya publicados, ya sea para acordar o desestimar posturas (Fernández Fastuca y Bressia, 2009, p. 2).

Como se afirmó con anterioridad, estas características de forma del discurso académico coinciden con algunas falencias detectadas por los profesores en los estudiantes al momento de elaborar sus trabajos finales o realizar textos escritos para exámenes o exposiciones orales con lo que podemos inferir que es preciso que los estudiantes reciban un entrenamiento en estos tipos de textos que les brinde un metalenguaje y una serie de perspectivas lingüísticas y didácticas específicas para escribir dentro de sus disciplinas. Moyano, Giudice (2016) advierten algo que será abordado más adelante, cuando afirman que

un nuevo campo de experiencia, constituido por la institución universitaria y los contenidos disciplinares abordados en ella, implican el uso de nuevos géneros y de un lenguaje más abstracto, técnico y elaborado que el utilizado en la experiencia inmediata, del sentido común, esto es, los géneros y el lenguaje de las diferentes disciplinas científicas, según han sido caracterizadas en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). (p.37)

Se necesita entonces promover y acompañar con acciones institucionales estos nuevos aprendizajes y no suponerlos como “adquisición espontánea”, en la terminología de Carlino (2008, p.166). Esta exigencia de nuevas competencias o saberes demandan, en la educación formal, nuevos espacios de enseñanza. En general, y según esta misma autora, no se enseña a escribir en las universidades argentinas, y mucho menos en las ciencias exactas. Se exige que los alumnos respondan, argumenten y muestren sus conocimientos de manera escrita, se les exige y evalúa una escritura clara y pertinente pero no se les enseña esta habilidad que se supone deberían saber de niveles educativos anteriores. Algunos de los autores consultados, incluyendo a Carlino, describen estas enseñanzas en nuestro país como remediales o compensatorias en los últimos años de

nuestra actualidad, como consecuencia de haber empezado a notar las carencias hace algunas décadas.

Según la revisión realizada, existen en Argentina pocos ejemplos que enfrenten el problema transversalmente, como el PROLEA (Programa de Lectura y Escritura Académica planteado en la Universidad de Flores) o su antecesor directo, el PRODEAC (programa de la Universidad Nacional de General Sarmiento) que han planteado en nuestro país propuestas integradoras y atravesadas interdisciplinariamente como las que ofrecen las culturas anglosajonas, por ejemplo. En las universidades anglosajonas, según describe Carlino (2008, P.168), el compromiso de la alfabetización académica es de toda la comunidad universitaria y cada cátedra es responsable de incluir en su currículum y en sus programas, las prácticas discursivas con las que sus disciplinas elaboran conocimiento. En la cultura anglosajona, se involucra al estudiante como corresponsable de su aprendizaje, pero al mismo tiempo se entiende que no puede ser autónomo ni autodidacta en las prácticas, de escritura, por ejemplo, con las que no están familiarizados y se reconoce una necesidad de orientación explícita que les permita ingresar a las nuevas culturas académicas (Chanok, 2001, citado en Carlino 2008, p.168).

Sin embargo, según demuestra Carlino en su investigación, en la Argentina las instituciones del nivel superior siguen pensando que los estudiantes deben ser autónomos en este aspecto, simplemente por ser estudiantes universitarios, sin considerar que las prácticas de lectura y escritura que enfrentan en este nivel son distintas de las que se les propuso en los niveles anteriores de educación y que no se puede ser autónomo en una práctica en la que no se tiene experiencia.

La idea que tomamos de transversalidad, responsabilidad institucional y compromiso de equipo, se ve plasmada en la resolución 236/97 del Consejo Académico de la universidad de Australia occidental, citada en Carlino 2008, que afirma que

los profesores deben facilitar la alfabetización (académica) a través de indicar estándares apropiados y modelar (mostrar en uso) las habilidades de comunicación, y el discurso de las disciplinas, así mismo tendrán que proveer retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudar a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias. (p. 176)

Así, esta resolución manifiesta la intencionalidad de involucrar a todo el equipo de la institución en esta responsabilidad, compartida con el alumno, de acceder a la alfabetización académica en un proceso interdisciplinario y transversal a la carrera y a los distintos espacios curriculares. La misma idea se descubre en el programa argentino PROLEA mencionado anteriormente.

Además, Carlino (2008, p.182) enumera, entre otras, las siguientes razones que justifican una alfabetización académica en el nivel superior: en primer lugar, las prácticas de lectura y escritura académica, los géneros discursivos que emplean las distintas disciplinas y profesiones (los tipos de textos que se producen, las convenciones usuales en ellos, las formas de leerlos y producirlos) no son saberes pertinentes de la educación secundaria sino de la universitaria ya que son propios de ésta. En segundo lugar, la evaluación de los estudiantes en el nivel superior a través de prácticas de lectura y escritura sin ocuparse de orientarlos en el análisis y la producción de esas prácticas muestra que estamos evaluando algo que no enseñamos por lo cual nuestra evaluación sería inválida ya que exige demostrar algo que no ha sido objeto de enseñanza. En tercer lugar, ciertas formas de leer y escribir son herramientas epistémicas necesarias para elaborar el conocimiento impartido, para conseguir asimilarlo y hacerlo propio. Para que los alumnos se apropien de lo que sus docentes pretenden enseñarles, tienen que elaborarlo y transformarlo a través de la lectura y escritura. En cuarto lugar, la concepción del aprendizaje “activo”. De nada sirve transferir cantidades de contenidos si los alumnos no logran comprenderlos ni apropiarse de ellos. La lectura y la escritura

son ante todo prácticas sociales, que no pueden comunicarse como información conceptual. Y, por último, la atención a la calidad y la equidad en la educación, ya que reproduciremos las condiciones desiguales de ingreso del sector más vulnerable de la sociedad al no ocuparnos de la alfabetización académica de todos los estudiantes.

Agregamos a estos motivos, los expresados en Bazerman, C., (2016), donde se cita a Rose & Martin (2012), que afirman que

la enseñanza explícita e intencionada de la lectura y escritura académica favorece la equidad y la formación inclusiva, ya que permite que los estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos puedan tener las mismas oportunidades que aquellos con familias con mayor capital semiótico” (p. 38 y 39).

Los alumnos que llegan al nivel superior en nuestro país provienen de variados estratos sociales, culturales y educativos. Asimismo, su exposición al discurso académico está condicionado a sus familias, su entorno, los niveles educativos de los que lo rodean y su afección a la lectura y/o al conocimiento. Moyano (2018) afirma que:

en un contexto como el argentino, en el que el ingreso a las universidades está garantizado para estudiantes de diferentes procedencias sociales, cabe considerar que, en consecuencia, la población universitaria estará conformada de manera heterogénea. Esta situación, en términos de Basil Bernstein (1990), implica que se podrá observar una distribución desigual de los recursos lingüísticos entre estudiantes, en desmedro de los que provengan de clases de menor capital cultural y etnias no centrales. (p. 239)

En el caso de la ESIL, los alumnos provienen de la ciudad de Villa María o de distintas pequeñas poblaciones, muchas rurales, de los alrededores que difieren en sus medios de acceso y calidad en la educación. Por eso, brindar un programa institucional de alfabetización académica para todos los estudiantes representa una manera de hacer disponible las herramientas cognitivas y epistémicas necesarias del nivel para todos por igual, de involucrarse activamente en sus procesos de aprendizaje y desarrollo de

competencias lingüísticas y de brindarles equitativamente la posibilidad de acceder a los contenidos propios de sus disciplinas, además de evaluarlos coherentemente. De esta manera, en coincidencia con el planteo de Bazerman (2016), “la enseñanza e investigación de la escritura en tanto fenómeno histórico, social y discursivamente variable, requiere estrategias institucionales, curriculares y didácticas diversas que den cuenta de estas variaciones.” (p. 40)

Finalmente, y relacionando a diferentes autores, Moyano (2018) concluye que en efecto, si se acepta que el mayor dominio de los recursos lingüísticos favorece la conceptualización (Vigotsky 1998; Halliday 1993a), se podrá concluir que el operar con la escritura, incorporando nuevos recursos y más sofisticados, como los característicos del discurso de las ciencias (Halliday & Martin 1993; Martin & Veel 1998; Hood & Martin 2005; Korner, McInnes & Rose 2007; Veel 2007; Wignell 2007), necesariamente contribuirá a la construcción de nuevos significados en el campo disciplinar de que se trate, es decir, a la producción de nuevos aprendizajes. (p. 240).

El cambio de plan en la TSLyTA a partir del año 2022 abrió una puerta importante para este proyecto, y la posibilidad de sensibilizar a la comunidad educativa (entre ellos colegas docentes) en la relevancia del tratamiento del problema y buscar el apoyo y el aval de los directivos de la institución para mejorar las competencias de nuestros estudiantes. En principio, la escuela cuenta con los medios tecnológicos necesarios, como LMS propio (basado en la plataforma Moodle), computadoras y salas de computación y conectividad en todos los edificios, y personal capacitado técnica y profesionalmente para compartir el desafío. La propuesta implica ayudar a los

estudiantes a emplear la lectura y la escritura cognitivamente y a hacerlos partícipes de las prácticas discursivas de la comunidad disciplinar de su especialización (Carlino,2021, p.26-27) y, también, darles las herramientas necesarias y el acompañamiento para la elaboración de su trabajo final de carrera en un programa que requerirá del colectivo de la institución educativa (profesores, directivos, alumnos) en las diversas dimensiones de participación.

## **2. OBJETIVO**

El objetivo general de este Espacio Institucional Virtual de Alfabetización Académica (EIVAA) fue crear un espacio curricular (EIVAA) en la plataforma de la institución, transversal a todas las tecnicaturas, para publicar los contenidos, realizar las interacciones y la retroalimentación relacionada a este proyecto. Este espacio tiene el fin de introducir a los estudiantes de las tecnicaturas superiores de la ESIL en la alfabetización de la escritura académica propia del nivel superior y relacionada con su especialización a través del uso de las Tics para así sostener y orientar su proceso de aprendizaje y la elaboración de su tesis o trabajo final.

Además, se reconocieron otros objetivos secundarios que respaldaron la propuesta tales como:

- promover la autonomía en los procesos de aprendizaje y escritura y desarrollar estrategias que fortalezcan el aprendizaje y trabajo colaborativo y la construcción conjunta,
- utilizar las tecnologías digitales disponibles como agente mediador del aprendizaje,
- orientar a los estudiantes en las prácticas discursivas que componen sus disciplinas,
- desarrollar la escritura como herramienta estructuradora del pensamiento para posibilitar la expresión de las ideas, y

- utilizar correctamente las pautas de forma, gramática, ortografía, coherencia, cohesión y discursos propios de sus disciplinas y del género académico.

### 3. MARCO DE REFERENCIA

El Espacio Institucional Virtual de Alfabetización Académica para las Tecnicaturas de la ESIL (EIVAA) se encuentra enmarcado, desde el punto de vista epistemológico, en la teoría de género y discurso basado en la Lingüística Sistémico Funcional cuyos máximos referentes son Halliday y Martin & Rose. Invoca concepciones como la de Writing Across the Curriculum (Escribir a lo largo del curriculum) y Writing in the Disciplines (Escritura dentro de las disciplinas) que han sido consultadas y trabajadas como guía para la presente propuesta. Además, reúne y abarca conceptos como los de autonomía, autorregulación, flexibilidad, PLE (siglas en inglés para Ambiente Personalizado de Aprendizaje), AVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje), interdisciplinariedad y pretende colaborar en el desarrollo de las llamadas habilidades del siglo XXI en los estudiantes. Estas habilidades en general incluyen diferentes formas o propuestas planteadas por diferentes pensadores para la nueva escuela. La Unesco afirma que:

...las modalidades educativas deben actualizarse para asegurar las capacidades básicas (lectura, escritura y cálculo) y desarrollar las habilidades transferibles y las competencias técnico-profesionales específicas que requiere el mundo de hoy. Cabe señalar que las competencias transferibles son correspondientes a habilidades del siglo 21 e incluyen la capacidad de resolver problemas, comunicar información, la creatividad, liderazgo y emprendimiento. (UNESCO, 2012, p. 17).

El desarrollo de las habilidades del siglo 21 en la educación superior es de suma importancia debido a la evolución constante de la sociedad, la tecnología y el mercado

laboral. Estas habilidades, también conocidas como habilidades blandas o habilidades del futuro, son esenciales para preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades en un mundo en constante cambio.

En general se plantea el desarrollo de destrezas transversales y habilidades cognitivas de orden superior, tales como la comunicación, la colaboración, el aprendizaje independiente y el trabajo en equipo. Además, el proyecto enfatiza el proceso dialógico entre los docentes, los alumnos y los alumnos entre sí, alimentado por la retroalimentación permanente, las actividades sincrónicas y asincrónicas y las virtudes en general del uso de las TICs.

### **3.1 La Gramática Sistémico Funcional y la Teoría de Géneros**

En el contexto de la necesidad de una pedagogía explícita y estructurada en la educación es que se han desarrollado los enfoques de Géneros Discursivos que tomamos como referencia para este trabajo. Esta Teoría de Géneros Discursivos, se desarrolla en Australia, a partir de los años 1980s, y enfatiza la enseñanza explícita de los géneros que constituyen y organizan la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en los diferentes programas académicos.

Este enfoque fue especialmente diseñado para ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias que les permitan entender y producir textos. Permite acompañar el aprendizaje dentro de un proceso natural de descubrimiento. “La ventaja de esta pedagogía se negaría si sólo dejara a los aprendices aprender haciendo sin planear deliberadamente maneras de asistirlos para llegar a conocer el sistema de la lengua al mismo tiempo, como recurso esencial de sus acciones” (Widdowson 1990, p.162)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Widdowson 1990, p.162 traducción propia.

La Gramática Sistemico Funcional (GSF) es un marco lingüístico que proporciona una herramienta poderosa para analizar la estructura, el significado y la función del lenguaje en contexto. Desarrollada por Michael Halliday en la década de 1960, la GSF se destaca como una contribución significativa al campo de la lingüística, ofreciendo un enfoque integral para comprender cómo opera el lenguaje como un recurso comunicativo y social.

En su núcleo, la GSF parte del supuesto de que el lenguaje no es un conjunto estático de reglas, sino un sistema dinámico y con propósito utilizado por los hablantes para transmitir significado y lograr objetivos comunicativos. A diferencia de algunas otras teorías lingüísticas que se centran en estructuras a nivel de oración o reglas gramaticales abstractas, la GSF enfatiza el papel del lenguaje en situaciones del mundo real y en la forma en que refleja y moldea las interacciones sociales.

Una de las características distintivas de la GSF es su modelo tripartito, que categoriza el lenguaje en tres metafunciones distintas: la metafunción ideacional, interpersonal y textual. Estas metafunciones corresponden a cómo el lenguaje transmite información sobre el mundo, establece relaciones interpersonales y organiza el discurso (Halliday, 1975, p. 148).

1. *Metafunción Ideacional*: Esta metafunción se ocupa de cómo el lenguaje representa nuestras experiencias del mundo. Trata la expresión de procesos, participantes y circunstancias, lo que nos permite construir descripciones y narrativas significativas.
2. *Metafunción Interpersonal*: El lenguaje no solo es un medio para transmitir información, sino también una herramienta para la interacción interpersonal. La metafunción interpersonal implica cómo los hablantes negocian roles y relaciones a través del lenguaje. Incluye características como el modo y la modalidad, que nos ayudan a comprender cómo los hablantes expresan sus actitudes, intenciones y grados de compromiso.

3. *Metafunción Textual*: Para que el lenguaje sea coherente y cohesionado, la metafunción textual se encarga de cómo los hablantes estructuran y organizan su discurso. Esta metafunción abarca características como la cohesión, coherencia y estructura de la información, que permiten a los hablantes guiar a sus oyentes o lectores a través de una conversación o texto.

La GSF ha encontrado aplicaciones en diversos campos, incluyendo la educación, la lingüística, el análisis del discurso y la enseñanza del lenguaje. Investigadores y educadores han utilizado este marco para explorar la variación lingüística, analizar textos y desarrollar metodologías efectivas para la enseñanza del lenguaje.

En este trabajo, tomamos algunos fundamentos y conceptos clave de la Gramática Sistemática Funcional, destacando su relevancia para comprender cómo funciona el lenguaje en la comunicación escrita. También exploramos sus implicaciones prácticas y aplicaciones en el análisis lingüístico y la enseñanza del lenguaje.

La Escuela de Sídney, representada por Martin, Rose y otros colegas y basada en Halliday, propone un modelo que supone la lectura como punto de partida para el aprendizaje de la escritura y un desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante. Esta escuela propone el concepto de género como una actividad dividida en pasos o etapas, con un propósito definido, en el que los estudiantes deberán familiarizarse con los textos y su contexto: su propósito social, su estructura y las características del lenguaje que le son propias, adecuadas al contexto de uso en el que los hablantes se relacionan como miembros de una cultura (Moyano, Giudice, 2016, p.39).

“En términos de una lingüística funcional [...], los géneros se definen como configuraciones recurrentes de significados [...] y estas configuraciones de significados representan o llevan a cabo las prácticas sociales de una cultura dada” (Martin & Rose,

2008, p.6). Halliday considera que todo aprendizaje es un proceso de construcción de significado y el lenguaje es la condición esencial para el proceso mediante el cual la experiencia se transforma y deviene en conocimiento (Halliday, 1993, p.109-111). Entonces, aprender contenidos es aprender a usar el lenguaje para la producción de esos contenidos. Y, si el lenguaje de las disciplinas científicas es un tipo particular de lenguaje, desarrollado esencialmente para la producción científica, se necesita favorecer el desarrollo de estas formas de lenguaje en los estudiantes (Moyano, Giudice, 2016, p.38).

La alfabetización académica en el nivel superior, basada en el concepto de género, propone desarrollar en los estudiantes el uso del lenguaje propio de los ámbitos institucionales como la academia, la ciencia y los espacios de actuación profesional (Moyano, 2010, introducción). Esta autora cita a Bajtin (1985) quien plantea que una nueva esfera de actividad humana propondrá a quienes se inicien en ella el desafío de nuevos géneros discursivos para abordar que implicarán un nuevo uso de la lengua que debe ser aprendido y enseñado.

Trabajar con géneros discursivos según se plantea en nuestro espacio, no se centra en caracterizarlos formalmente ni en la enseñanza de aspectos teóricos discursivos de la lengua, sino en plantear cómo los textos construyen significado relevante en un ámbito social determinado, en una cultura dada, en este caso, en los ámbitos técnico-científicos de las tecnicaturas de la ESIL. El enfoque también permite, mediante la reflexión metalingüística y metacognitiva, el desarrollo de habilidades discursivas en el marco de la lectura y la escritura académica (Moyano, 2010, S/D).

La Escuela de Sídney, basada en el concepto de género discursivo, incluye también el concepto de andamiaje (Wood, Bruner, Ross, 1976 citado en Moyano 2018), como el apoyo y la guía que el profesor ofrece a los estudiantes en un proceso interactivo

de construcción del aprendizaje. Este modelo se propone como enseñanza de contenidos disciplinares mediada por la lectura y la escritura de sus géneros característicos y se basa en tres etapas: 1) la deconstrucción del género, en la que los estudiantes reflexionan sobre el contexto, la estructura esquemática del género y sus rasgos lingüísticos relevantes; 2) el diseño y construcción de ejemplares genéricos, donde se elaboran esquemas y se diseñan textos conjuntamente; y 3) la edición de los propios escritos, que se realizan conjuntamente con el profesor y los grupos. Todos estos momentos están atravesados por la reflexión sobre el contexto y la negociación del campo disciplinar y, en su práctica, buscan favorecer la autonomía del alumno en la escritura de sus propios textos trabajando en grupos grandes, pequeños y luego individualmente. Además, no basta con sólo identificar los elementos específicos del género, sino que se necesita mostrar cómo se utilizan esos elementos en la construcción de significados (Moyano, 2018, p.250).

### **3.2 Los modelos WAC y WID**

El modelo Writing across the Curriculum (WAC), nacido en Estados Unidos a fines de la década del 70, apunta a escribir para aprender; escribir como una herramienta para pensar (Carlino, 2008, p. 21). Bazerman et al, 2005, subraya el potencial elaborativo (cognitivo, epistémico, de aprendizaje) que alberga el escribir. Este abordaje particular se refiere al uso de la escritura para realizar apuntes, registros de clase, tareas, a lo largo de toda la carrera. Esta visión propicia en los aprendices la capacidad de volver sobre su propio pensamiento e internalizar una conversación entre los conocimientos previos y lo que aprende que se convierte en funcional cuando se escribe sobre un saber determinado, en un campo de estudio específico (Varon Rondon, Moreno Angarita, 2009, p.15). El método WAC sugiere que es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos e impulsar las operaciones de revisión; ayudarlos a emplear la escritura cognitivamente y

hacerlos partícipes de las prácticas discursivas de la comunidad disciplinar de su especialización (Carlino, 2021, p.22).

Por otro lado, el enfoque denominado Writing in the disciplines (WID), “está orientado a acercar a los estudiantes al uso de las convenciones propias de la lengua y el estilo de cada disciplina, para que puedan participar exitosamente de las comunidades académicas” (Varon Rondon, Moreno Angarita, 2009, p. 15). Es decir que enfatiza las diferencias en las formas de pensar, de argumentar y de estructurar los contenidos entre campos disciplinares al mismo tiempo que plantea el aprender a escribir según ciertas convenciones.

La oportunidad de los estudiantes del nivel superior de interactuar con especialistas disciplinares acrecienta sus oportunidades de ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios de conocimiento y también favorece el aprendizaje de contenidos en el proceso de escribirlos y reescribirlos (Carlino, 2021, p.27).

Nuestro enfoque pedagógico se alinea con las estrategias WAC (Writing Across the Curriculum) y WID (Writing in the Disciplines). El enfoque WAC busca fomentar la escritura como una habilidad fundamental en todas las disciplinas académicas, no solo en cursos de escritura. Por otro lado, el enfoque WID se centra en la escritura específica de cada disciplina, reconociendo que la escritura varía según el campo de estudio. Ambos enfoques promueven la escritura como un medio para el aprendizaje y la comunicación efectiva en el ámbito académico, lo que refuerza la importancia de las habilidades de escritura en esta etapa del proceso de aprendizaje virtual.

### **3.3 Los conceptos de PLE, AVA y las competencias que favorecen en los estudiantes**

Para las investigadoras de la Universidad de Colombia Gina Lorena Varon Rondón y Marisol Moreno Angarita (2009) creadoras del Proyecto Laboratorio UNescribe en esa universidad, un ambiente de aprendizaje es

a la vez un ecosistema comunicativo, complejo y social, conformado por partes más pequeñas, que interactúan sistemáticamente y en el cual se crean relaciones pedagógicas, interacciones de comunicación y normas, principalmente entre dos perfiles de personas: los maestros y los estudiantes. (p.22)

Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) son ecosistemas comunicativos que se crean por medio de un diseño pedagógico y se soportan en el uso de las TIC. Son un “conjunto de herramientas informáticas y telemáticas para la comunicación y el intercambio de información en el que se desarrollan procesos de aprendizaje” (Varon Rondón- Moreno Angarita 2009, p. 22) y que ponen al servicio del aprendiz un conjunto de recursos que les permite involucrarse en un proceso de autogestión de sus aprendizajes.

Sumado a este concepto, encontramos el de Entorno Personal de Aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés) que también puede verse desde la perspectiva tecnológica y pedagógica como una plataforma basada en las redes sociales, centrada en el aprendiz y diseñada para compartir, colaborar y producir recursos y contenidos a través de procesos de participación distribuida. La noción de PLE reconoce la autonomía de los aprendices y ve como necesario desarrollar sus capacidades de autorregulación.

Los modelos de educación virtual o en línea implican que el alumno sea protagonista de su aprendizaje, motivo por el cual éste deberá llegar a ser autodirigido y autorregulado contando con el rol moderador del docente que promueve la reflexión y el sentido crítico planteando constantemente un reto intelectual. (Alvarado García, 2014, p.71) En este contexto, es fundamental la práctica de la retroalimentación que le permite

al estudiante dar cuenta de sus fortalezas y debilidades, construir juntamente con el docente y sus compañeros y generar un conocimiento más profundo y significativo. La riqueza del aprendizaje que se genera en un entorno virtual exige de la interacción y la comunicación entre sus participantes. En este sentido, las tecnologías apoyan y facilitan un aprendizaje constructivista ya que los alumnos van construyendo sus habilidades y adquiriendo conocimientos a base de experiencias compartidas con otros alumnos. Así, el alumno logrará desarrollar competencias claves para la educación virtual y relacionadas a las denominadas habilidades del siglo XXI como son la colaboración, la negociación, la crítica y la reflexión, la selección y el análisis de la información (Alvarado García, 2014, p.68).

Por último, anexamos a las ideas antes mencionadas, las de motivación y los procesos de metacognición. Las distintas aplicaciones de las TIC, sus posibilidades de uso y la naturaleza visual de algunas de estas tecnologías (animaciones, simulaciones, imágenes móviles) involucran más a los estudiantes y refuerzan la comprensión de conceptos. Según el trabajo publicado por Herrera Clavero et al., 2003, en la revista *Euphoros*, de la Universidad de Granada, España,

...la necesidad de desarrollar en los alumnos tanto el deseo o mejor voluntad de aprender (will), como las capacidades (skill)...inciden directamente sobre el control del alumno del propio proceso de aprendizaje, mostrando que esta implicación activa se incrementa cuando el alumno valora las tareas de aprendizaje que se le asignan y, además, confía en sus capacidades académicas, teniendo altas expectativas de autoeficacia y sintiéndose responsable de lograr los objetivos propuestos (autocompetencia), lo que está asociado con altas expectativas de éxito, afectos positivos, ansiedad baja y motivación intrínseca, influyendo sobre el control cognitivo, la regulación del esfuerzo, la persistencia en las tareas y otros recursos. (p. 423)

En resumen, la combinación de la motivación y la metacognición permite a los estudiantes mantener su compromiso con el proceso de escritura académica y desarrollar habilidades de autorregulación que les serán útiles en su trayectoria académica y profesional. Estos elementos clave contribuyeron a una experiencia de aprendizaje virtual efectiva y enriquecedora.

Por último y, relacionando las ideas antes expuestas con el uso de las tecnologías que se plantean dentro de este plan, invocamos la idea y citas de Alvarez- Taboada en su publicación en la Revista Guillermo de Okham 2016:

Es indudable que, ante los nuevos contextos educativos que emergen con la profundización de las plataformas virtuales (Gros, Salvat, 2000, 2004; Harasim et al., 1998) ..., se requiere de la implementación de estrategias docentes novedosas, capaces de suscitar, entre otros aspectos, la reflexión la cooperación y el intercambio entre los alumnos. Estas estrategias deberían contemplar e integrar las diferentes potencialidades discursivas y comunicativas de los medios electrónicos (Avgerinou, 2009; Baldry & Thibault, 2006; Gros Salvat, 2000, 2004; Kress, 2004, 2010; Salaverría, 2001; Scolari, 2004, 2008, 2009) como la multimedialidad, la hipertextualidad y el alto grado de interactividad propiciado en ambientes virtuales. (p.85)

### **3.4 Antecedentes de Recursos Similares**

En las últimas décadas se ha generalizado el acuerdo de la necesidad de creación de programas de lectura y escritura académica que favorezcan el desarrollo de estas habilidades ya no sólo en lengua extranjera sino también en lengua materna. En este sentido, se ha instalado cada vez con mayor fuerza en América Latina y en nuestro país el reconocimiento de que tanto quienes se forman para ingresar a la carrera académica como los estudiantes que transitan sus estudios universitarios necesitan desarrollar habilidades discursivas en textos de los ámbitos académico, científico y profesional. (Moyano, Giudice, 2016, p. 35).

En resumen, sabemos que son las universidades o las instituciones de enseñanza superior las que deben enfrentar este desafío y sostenerlo a lo largo de las diferentes carreras. Esto obedece a que la incorporación de nuevos géneros se extiende hasta el final de las carreras y, además, estos géneros merecen ser enseñados hasta que el estudiante adquiera la habilidad de aprender por sus propios métodos. Aún más, la creación de este tipo de programas demanda una formación especializada de los docentes y la especificidad de los contenidos académicos y profesionales a enseñar, sobre todo en este momento en que se suma la nueva relación entre la escritura y la IA generativa.

Como se mencionó con anterioridad, el libro titulado *Escritura Académica y ambientes Virtuales de Aprendizaje en Educación Superior* (Varón Rondón- Moreno Angarita, 2009) se ubica en el componente de “diseño conceptual” de un macroproyecto de investigación de la Universidad de Colombia, llamado “El Laboratorio de Escritura UNescribe”. Luego de un trabajo exploratorio realizado en 2002 por el grupo de investigación *Oralidad, Escritura y otros Lenguajes* de esa universidad, se obtuvieron resultados que indicaron que en todas las carreras de pregrado de la Universidad se solicitaban textos y que el 96% de los estudiantes manifestaban que consideraban la producción escritural como actividad importante para su desarrollo académico. También se detectaron otros aspectos que derivaron en el Laboratorio de Escritura UNescribe. éste se planteó como un escenario multimedial, presencial y virtual, en el cual los profesores y estudiantes universitarios de pregrado encontraron el apoyo necesario para sus tareas escriturales, concebidas como un proceso. La creación de este laboratorio de escritura permitió pensar en la necesidad de que se incluyan situaciones y recursos que aborden de manera directa y consciente el proceso de formación de los alumnos como escritores, así como el reconocimiento de los poderes que tiene la escritura para aprender, comunicar, expresar y publicar.

Por otro lado, ya se mencionó también con anterioridad el programa de la Universidad de Flores que se encuentra en etapa de consolidación, en nuestro país.

Moyano, Giudice 2016, describen el programa de la Universidad de Flores de la siguiente manera

el PROLEA-UFLO se concibe como enseñanza de géneros al interior de las materias de la currícula de cada una de las carreras que se dictan en la Universidad ..., no se crean materias especiales para la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura ni se asigna la responsabilidad de esta tarea a especialistas en materias específicas de cada carrera, sino que se dispone de tiempo de algunas de las asignaturas específicas para que un profesor del equipo del Programa se haga cargo de enseñar a los estudiantes las prácticas de lectura y escritura requeridas, junto con el docente a cargo de la materia en cuestión. (p .41)

De este modo, según se describe en la citada obra, los docentes trabajan en pares interdisciplinarios y se capacitan mutuamente con el profesor de letras a cargo del programa. Las autoras expresan que se precisó y acordó con los docentes el género discursivo que se trabajaría con los alumnos y que ellos deberían producir. Se menciona que, en el segundo año de implementación del Programa, la guía para la elaboración del texto solicitado y el cronograma a seguir estuvieron disponibles para los estudiantes desde el primer día de clases junto con el programa de la asignatura –en el cual se indicó la asociación con el PROLEA-. De esta manera, quedaron establecidos los requisitos de aprobación desde el inicio. Se concluyó que un programa como este requiere de la descripción de géneros y caracterización del lenguaje específico, pero también de una propuesta didáctica que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje de este tipo de contenidos con impacto en el aprendizaje de contenidos de la materia en que se inserte.

Un antecedente del PROLEA es el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas (PRODEAC), establecido en 2005 en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Este programa es un programa institucional

que se aplica en todas las carreras de esa Universidad, con el fin de introducir de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de géneros académicos en el seno de las materias de grado. La puesta en práctica de este objetivo pedagógico se realiza juntamente con la investigación sobre la especificidad de las prácticas escritas requeridas durante la formación superior y en la inserción profesional. Según se justifica este proyecto, la actividad académica de los estudiantes durante la carrera de grado exige prácticas lingüísticas cada vez más complejas en relación con los contenidos disciplinares y las actividades que los preparan para la investigación, el desarrollo tecnológico y la aplicación a la vida profesional. Es necesaria, entonces, su formación en las convenciones sociales y discursivas de estas comunidades. El desafío ha sido diseñar un Programa que permita a los estudiantes la apropiación gradual de los diferentes géneros académicos y profesionales pertinentes, con herramientas pedagógicas y lingüísticas apropiadas (sitio web de la UNGS- Instituto de Desarrollo Humano).

Como concluye Moyano, la propuesta de programas de lectura y escritura del tipo brevemente descrito presenta como requerimientos fundamentales “una teoría de aprendizaje basada en el lenguaje, una opción teórica lingüística que permita sustentar ese aprendizaje, una propuesta didáctica que lo oriente en sus acciones y un diseño de gestión institucional que permita organizar su ejecución.” (Moyano, 2018, p. 244)

#### **4. Diseño del Dispositivo de Innovación: Espacio Institucional Virtual de Alfabetización Académica para las Tecnicaturas de la ESIL**

En el marco de lo expuesto anteriormente, se planteó la creación de un espacio curricular virtual que incluyó situaciones y recursos, orientados al proceso y no al producto, en los cuales los estudiantes abordaron de manera directa y consciente su proceso de formación como lectores y escritores de sus disciplinas, así como el

reconocimiento de los poderes que tiene la escritura para aprender, comunicar, expresar y publicar.

Este espacio se diseñó para las tecnicaturas superiores de la Escuela Superior Integral de Lechería de Villa María, Córdoba, Argentina. En esta institución pública de gestión privada se cursan al momento de este trabajo tres tecnicaturas superiores: en Industrias Lácteas, en Gestión Agropecuaria y en Lechería y Tecnología de los Alimentos, con un número aproximado de 300 estudiantes en total. Los alumnos, en su mayoría entre 18 y 25 años, de ambos sexos, provienen de poblaciones cercanas y de la misma ciudad.

Las carreras se cursan en el turno tarde-noche y constan de materias teóricas y prácticas. La institución cuenta con diversos laboratorios y una planta de producción láctea que sirve para las prácticas de los alumnos. Al momento de este trabajo, los planes de estudio de todas las tecnicaturas incluyen la presentación de trabajo final al finalizar el curso.

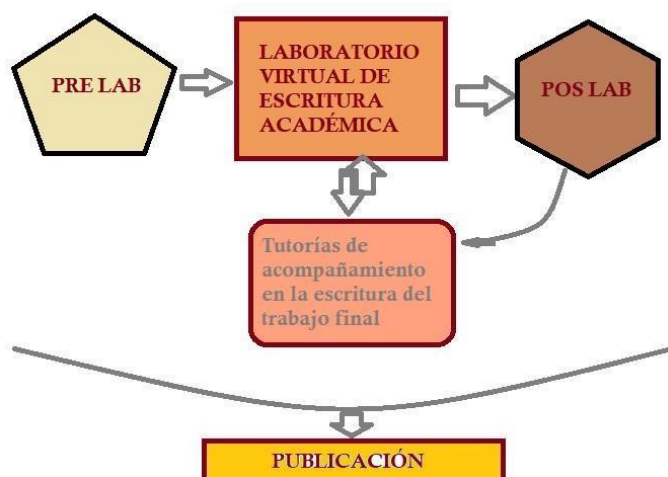
Esta propuesta se constituyó en un espacio curricular virtual transversal a las tres tecnicaturas. Se planteó la creación de un aula específicamente para este espacio denominada EIVAA, por las siglas del espacio, dentro de la plataforma institucional (basada en Moodle), donde los alumnos avanzaron superando niveles obligatorios a lo largo de la carrera para culminar escribiendo su trabajo final acompañados por uno o más docentes. Se eligió la opción virtual para darle flexibilidad al proyecto de innovación y autonomía y libertad de trabajo a los estudiantes; así como para no sumar más horas presenciales a estudiantes que, en su mayoría, viajan de pueblos del interior de la provincia.

El espacio constó de cinco momentos que se fueron desarrollando en distintas etapas de la propuesta, cada una con sus propósitos y sus características. Los mismos fueron: etapa de



pre lab, laboratorio virtual de escritura académica, pos lab, tutoría de acompañamiento en la escritura del trabajo final y publicación o momento de compartir, como se observa en la Figura 1. Cada momento fue habilitado a los alumnos progresivamente, informado en la hoja de ruta del espacio curricular a medida que se avanzaba en las diferentes actividades.

Fig.1



#### 4.1 Pre lab

Para este momento se seleccionó la denominación de PRE LAB tomada del programa UNescribe (macroproyecto de investigación de la Universidad de Colombia realizado en 2002 y relacionado con la alfabetización académica también). Este primer paso del EIVAA, refirió a una actividad de aula invertida que realizaron los alumnos a través de una mini webquest que les permitió investigar conjunta y colaborativamente sobre el género discursivo de

“trabajo de investigación”. Es pertinente aclarar que una WebQuest es una estrategia de aprendizaje en línea que se utiliza en la educación para involucrar a los estudiantes en la investigación y el aprendizaje autodirigido. Fue desarrollada por Bernie Dodge y Tom March en la década de 1990 y ha sido ampliamente utilizada desde entonces en entornos educativos.



(imagen inicio webquest)

En esta instancia también se recibió la colaboración de docentes de las disciplinas para la selección de ejemplares de este género discursivo que se relacionaran con los contenidos de los espacios curriculares de cada carrera. Los alumnos investigaron grupalmente en la red, consultaron fuentes apropiadas con la guía de los docentes

Pre Lab	<h1 style="margin: 0;">EIVAA</h1> <h2 style="margin: 0;">Pre Lab</h2>	<p>Actividad de aula invertida que realizarán los alumnos a través de una mini webquest que les permitirá investigar conjunta y colaborativamente sobre el género discursivo de “trabajo de investigación”. En esta instancia también se recibirá la colaboración de docentes de las disciplinas para la selección de ejemplares de este género discursivo que se relacionen con los contenidos de los espacios curriculares de cada carrera. Los alumnos investigarán grupalmente en la red, consultarán fuentes apropiadas con la guía de los docentes participantes para elaborar un mapa conceptual con los conceptos que consideran relevantes en cuanto a la estructura, contexto y contenido de este género discursivo. Estas producciones se compartirán en un muro de padlet comunitario del aula del plan y serán evaluados formativa y cualitativamente por los docentes intervinientes para acreditar esta etapa</p>
Laboratorio Virtual de Escritura ...		
Pos Lab		
Tutorías de acompañamiento e...		
Publicación		

[Pre Lab mini Web Quest](#)

[Consultas al tutor del proyecto](#)

En este espacio podrán realizar consultas sobre esta sección del EIVAA, por ejemplo sobre conceptos o procedimientos para trabajar.

[Conversación áulica](#)

espacio de intercambio de comentarios y progreso relacionados a la sección

[Puesta en comun](#)

Espacio para compartir mapas conceptuales

participantes para finalizar elaborando un mapa conceptual con las ideas que consideraron relevantes en cuanto a la estructura, contexto y contenido de este género discursivo. Estas producciones se compartieron en un muro de padlet comunitario del aula del EIVAA y fueron evaluadas formativa y cualitativamente por los docentes intervinientes.

Padlet es una herramienta en línea que se utiliza para crear tableros virtuales colaborativos y personalizados. Estos tableros, conocidos como "padlets", permiten a los usuarios organizar y compartir información de manera visual y estructurada. Se finalizó la acreditación de esta etapa con una puesta en común sincrónica por videollamada (en la plataforma Zoom). Allí se analizaron conjuntamente las distintas propuestas de los mapas conceptuales y se conversó críticamente sobre las diferencias y similitudes o lo que cada grupo incluyó o consideró más o menos importante. Cada grupo tuvo oportunidad de explicar o justificar sus decisiones. En esta instancia participaron los docentes a cargo del espacio y de las diferentes carreras y se aprovechó para aclarar dudas y conceptos relativos al género discursivo investigado. Este pre lab se ubicó cronológicamente en el primer semestre del tercer año de la carrera de Técnico Superior en Lechería y Tecnología de los Alimentos y en el segundo semestre del segundo año de las otras dos tecnicaturas, Industrias Lácteas y Gestión de la Producción Agropecuaria. Esta diferencia radica en la diferente duración de las tecnicaturas y la relación tiempo- escritura del trabajo final.

#### **4.2 Laboratorio virtual de escritura académica**

Se plantearon los siguientes objetivos para esta segunda etapa del EIVAA:

- Aprovechar las tecnologías y los espacios virtuales institucionales como espacio dinámico, activo y productivo y ambiente de aprendizaje para favorecer la comunicación, la retroalimentación, la interacción y la provisión de información y contenido,
- Presentar los recursos lingüísticos (forma, ortografía, gramáticas, normas de escritura, citas y bibliografía) propios del lenguaje académico,

- Enseñar las diversas estructuras y partes de los textos de los diversos géneros discursivos y procesos de elaboración de estos,
- Acompañar a los estudiantes y guiarlos en sus primeras producciones académicas.

General	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovechar las tecnologías y los espacios virtuales institucionales como espacio dinámico, activo y productivo y ambiente de aprendizaje para favorecer la comunicación, la retroalimentación, la interacción y la provisión de información y contenido.</li> <li>• Presentar los recursos lingüísticos (forma, ortografía, gramáticas, normas de escritura, citas y bibliografía) propios del lenguaje académico.</li> <li>• Enseñar las diversas estructuras y partes de los textos de los diversos géneros discursivos y procesos de elaboración de estos,</li> <li>• Acompañar a los estudiantes y guiarlos en sus primeras producciones académicas.</li> </ul> </li> </ul>
Pre Lab	
Laboratorio Virtual de Escritura ...	
Pos Lab	
Tutorías de acompañamiento e...	
Publicación	

#### Consultas al Tutor del programa

En este espacio se podrán realizar consultas sobre la bibliografía y el material de lectura y visado así como sobre dudas conceptuales



Este momento se constituyó en un espacio virtual de entrega de contenidos multimediales relacionados con lo que es y cómo se estructura un trabajo de investigación, cómo escribirlo, cómo buscar y cómo citar las fuentes, normas de escritura, recursos gramaticales y lingüísticos adecuados, elementos de coherencia y cohesión lógicos y convenientes, además de un espacio para preguntas frecuentes y otro para hacer consultas a un tutor. Se concretaron videollamadas, se realizaron consultas por e-mail y se acordaron conversaciones grupales sobre temas de interés para los estudiantes. El enfoque de esta etapa no solo se limitó a la entrega de contenidos teóricos, sino que también se centró en el desarrollo de habilidades de escritura específicas para el género académico. Los estudiantes aprendieron a aplicar normas de escritura, recursos gramaticales y lingüísticos adecuados.

Los elementos del diseño pedagógico de esta etapa representaron el acto creativo que configuró el ambiente virtual de aprendizaje y puso en práctica las acciones tácticas de los

profesores en la didáctica de la escritura de este tipo de género académico. El rol del profesor guía del plan fue propiciar reflexiones/ conversaciones o actividades en torno a los temas tratados a través del uso de herramientas digitales del aula como foros, blogs, documentos compartidos para la discusión o, eventualmente, debates en línea. El rol docente se centró en la promoción de la reflexión y las conversaciones significativas. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre los temas tratados y discutir su aplicación en el contexto de su disciplina, lo que enriqueció su comprensión.



 Trabajo Final de Grado



La idea fue potenciar las interacciones aprendiz- aprendiz y aprendiz- profesor y mantener el interés y la motivación por los temas en discusión y su aplicación y relevancia en el contexto de la disciplina. Este tipo de intervenciones y ejercicios implicó leer y comprender las intervenciones de otros y aprender a hacer intervenciones pertinentes utilizando los recursos adecuados, es decir, recursos que se caracterizan no sólo por la interactividad en línea, sino que requirieron “hacer algo” con los contenidos que se contemplaban. Esta etapa del proceso se centró en el aprendizaje activo, donde los estudiantes no solo consumieron información, sino que también participaron activamente en la construcción de su conocimiento.

Además, se propuso un enfoque que promoviera el aprendizaje colaborativo visto como un método pedagógico que pudiera estimular a los estudiantes para negociar información y discutir problemas desde diferentes perspectivas, con la figura del profesor como guía particularmente reflexivo que facilitó la construcción del conocimiento a través

de prácticas y ejemplos. Este acompañamiento consistió en crear el andamiaje necesario para que los estudiantes se prepararan para abordar la escritura de su trabajo final con seguridad y autonomía en un ejercicio permanente de metacognición. Los estudiantes pudieron crear portafolios virtuales individuales y/o grupales donde guardaron y organizaron las actividades o recursos que consideraron de particular interés o utilidad para su tesis. Las herramientas digitales desempeñaron un papel fundamental en esta etapa. Los foros, blogs y documentos compartidos facilitaron las interacciones entre estudiantes y profesores, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas.

Para que la puesta en marcha de esta dimensión fuera exitosa, se requirió el aporte de personal especializado en lo que concierne a los recursos digitales, los programas que se ejecutaron, la administración de los usuarios y de los contenidos y actividades propuestas en el aula. En un principio se había pensado incluir tutoriales para la participación de los alumnos dentro del aula, pero finalmente se descartó ya que los alumnos contaban con las destrezas necesarias para tal fin. También fue necesario, por supuesto, la disponibilidad de un docente miembro del proyecto que diseñara propuestas semanales y atendiera las consultas de los estudiantes, realizando publicaciones e indicaciones relacionadas con el contenido, la redacción, la ortografía, la consulta de documentos particulares, por ejemplo.

De estas interacciones virtuales entre el profesor a cargo y los estudiantes surgió un uso determinado del lenguaje, la realización de diversos tipos de textos y demandas escriturales que permitieron evaluar formativamente los aprendizajes de los participantes. Es decir, que esta dimensión se evaluó a través de la evaluación formativa de las intervenciones de los estudiantes y la participación en las distintas propuestas en línea para culminar con la resolución de un formulario de múltiple opción que dio cuenta de contenidos esenciales a través de la resolución de casos concretos. La evaluación y

acreditación de esta dimensión fue responsabilidad del docente a cargo del proyecto institucional.

### 4.3 Pos Lab

El siguiente momento del EIVAA corresponde al POS LAB. Este espacio fue pensado para que los grupos de tesis comenzaran a trabajar en la temática seleccionada. La idea fue guiar a los estudiantes para buscar modelos o ejemplos de estudios o tesis similares a las que se planteaban para el trabajo final, ayudarlos a buscar en fuentes confiables y encaminar sus primeros pasos en la escritura. Cada grupo pudo armar una bitácora virtual de recursos y material, para anexar al portafolio de la etapa anterior. Se propuso comenzar con las hipótesis y realizar los primeros pasos de la tesis que suelen ser, en general, una propuesta de algún alimento novedoso, por ejemplo.

General

Pre Lab

Laboratorio Virtual de Escritura ...

Pos Lab

Tutorías de acompañamiento e...

Publicación

EIVAA  
POS LAB

Espacio de trabajo en la búsqueda específicamente.  
Guía, fuentes, citas, bibliografía, referencias para comenzar a trabajar

Rúbrica de autoevaluación del pos lab

Una vez finalizado el trabajo en la sección, se los invita a rellenar esta ficha grupalmente y enviar al profesor

El Pos-Lab de Escritura Académica se refirió a la fase inicial del proceso de escritura académica propia, donde los estudiantes se prepararon para abordar un proyecto de escritura específico. Esta etapa incluyó:

**Selección del Tema:** Los estudiantes eligieron un tema relevante y adecuado para su área de estudio. Esta elección fue crucial, ya que influyó en la calidad y el interés del trabajo final.

Investigación Preliminar: Antes de comenzar a escribir, los estudiantes realizaron una investigación inicial sobre el tema. Esto implicó consultar fuentes académicas, identificar conceptos clave y recopilar datos o evidencia relevante.

Planificación y Estructuración: En esta etapa, se alentó a los estudiantes a desarrollar un plan o esquema para su escrito. Esto ayudó a organizar las ideas y a establecer una estructura lógica para el trabajo.

Identificación de Audiencia y Propósito: Los estudiantes debieron considerar quién sería su audiencia y cuál era el propósito de su escrito ya que esto influye en el tono, el estilo y el enfoque de la escritura.

Establecimiento de Objetivos Claros: Definir los objetivos de escritura ayudó a los estudiantes a enfocarse en lo que querían lograr con su trabajo académico. Estos objetivos pueden incluir informar, persuadir, analizar o argumentar.

En este espacio participaron los profesores de las asignaturas que plantean el trabajo final, dentro de cada una de las disciplinas correspondientes a cada tecnicatura, que colaboraron con los grupos de trabajo sugiriendo bases de datos o acceso a bibliotecas o revistas y/o periódicos virtuales, material en línea, como diccionarios. Se trató de involucrar al alumnado en tareas que implicaran explorar dichos espacios y leer literatura disciplinar, promover un acto reflexivo investigador y de experimentación orientado a descubrir aquellos recursos o medios que contribuyeran a remediar las carencias existentes o ayudaran al perfeccionamiento de la escritura académica (Valverde Gonzalez 2018). La acreditación de este espacio se realizó mediante el rellenado de una rúbrica de autoevaluación y la simple participación en el pos lab.

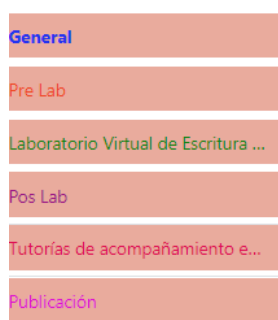
#### **4.4 Tutorías y publicación de trabajos finales**

Las últimas etapas de este proyecto se ubicaron en el tramo final de la carrera y correspondieron al momento de escritura propiamente dicho, la presentación ante el tribunal

y la invitación a hacer público el mismo en la página del proyecto y/o de la institución. Luego de lo trabajado conjuntamente en las etapas anteriores, los grupos de estudiantes se encontraron en el momento de aplicar de manera autónoma, conocimientos, estrategias y conceptos adquiridos en la producción de su propio texto. Lo hicieron, por ejemplo, a través de documentos colaborativos, compartidos con los docentes tutores, para poder recibir regularmente los comentarios o retroalimentaciones pertinentes. Los docentes tutores fueron por lo menos dos, uno en representación de la disciplina y otro como asesor en la escritura académica. Los estudiantes pudieron acordar citas virtuales semanales de tutoría para trabajar conjuntamente en sus proyectos e ir haciendo las modificaciones sugeridas.

Para este momento se plantearon los siguientes objetivos:

- acompañar y guiar a los estudiantes virtualmente en sus procesos personales de



#### OBJETIVOS

- \* Acompañar y guiar a los estudiantes virtualmente en sus procesos personales de escritura de tesis,
- \* Ofrecer retroalimentación constructiva y permanente en esos procesos,

Discusión Grupo 1

Dirección drive de trabajo colaborativo

escritura de tesis,

- ofrecer retroalimentación constructiva y permanente en esos procesos,
- encaminar a los alumnos a la publicación de sus trabajos, por lo menos dentro de un repositorio institucional.

Los docentes tutores tuvieron el trabajo de lograr que los estudiantes pongan en marcha 1) operaciones de invención, organización, reorganización y producción de la información; 2) toma de decisiones referidas a la audiencia, el propósito, el contenido, la estructura, la organización y las convenciones gramaticales, ortográficas y estilísticas; y 3) la sincronización entre las operaciones cognitivas de alto nivel, referidas a la composición del texto (coherencia y cohesión), y las de bajo nivel que refieren a la forma del texto (ortografía, signos de puntuación, presentación, etc.). Esto significó un esfuerzo conjunto y consciente para hacer que los productos de escritura de los estudiantes fueran significativos, en tanto sus textos cobraban sentido y significado para otros (Varon Rondon, Moreno Angarita (2009, p.12). La escritura es una actividad que tiene demandas particulares ya que se deben coordinar procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos. Los alumnos debieron tomar decisiones sobre qué escribir, el manejo del tiempo, la elección entre los recursos disponibles y las estrategias que se emplearon para abordar el tema. El momento de tutorías y acompañamiento en la escritura académica se produjo después de que los estudiantes hubieron completado la versión inicial de su trabajo. Esta etapa se centró en revisar, mejorar y refinar el escrito:

*Revisión y Autoevaluación:* Los estudiantes revisaron su trabajo inicial de manera crítica, identificando posibles errores gramaticales, incoherencias o lagunas en la argumentación. También fue el momento de evaluar si se cumplieron los objetivos de escritura.

*Obtención de Retroalimentación:* Los estudiantes buscaron retroalimentación de profesores, compañeros o tutores de escritura. Esta retroalimentación fue valiosa para identificar áreas de mejora y obtener perspectivas externas.

*Edición y Corrección:* Durante esta fase, se realizaron cambios en la estructura, estilo y gramática del texto para mejorarlo. Esto incluyó la reorganización de párrafos, la corrección de errores y la mejora de la claridad.

*Refinamiento del Argumento:* En los casos necesarios, los estudiantes ajustaron y fortalecieron su argumentación, agregando evidencia adicional o mejorando la coherencia del texto.

*Formato y Citas:* Asegurarse de que el trabajo cumpla con las normas de formato y citas académicas es esencial en esta etapa. Se deben seguir las pautas establecidas por el estilo de escritura requerido.

General	<p><i>"We live in a project world that is characterized by frequent change, complexity and virtual expertise. In such a world knowledge identification and sharing is a necessity"</i></p> <p><b>Dr. E. Hoffman</b> Director de la NASA Academy of Program, Project and Engineering Leadership</p> <p><b>"Ningún trabajo de investigación concluye hasta que no se presenta el informe de investigación... Los resultados de la investigación, pues, deben ser comunicados a otros y esta tarea es responsabilidad del investigador"</b></p>
Pre Lab	
Laboratorio Virtual de Escritura ...	
Pos Lab	
Tutorías de acompañamiento e...	
Publicación	



EIVAA  
MUESTRA DE TRABAJOS

Espacio para compartir trabajos dentro de la ESIL

*Entrega Final:* Finalmente, los estudiantes prepararon la versión final de su escrito, listo para ser entregado a su audiencia objetivo. La evaluación final de esta etapa del proyecto tuvo lugar al presentar el trabajo final y se realizó por el tribunal asignado por la institución para dicha instancia.

Los conceptos de pre y pos lab de escritura académica resaltan la importancia de una planificación cuidadosa antes de escribir y de la revisión exhaustiva después de completar un trabajo académico. Esta metodología ayudó a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura y a producir trabajos de mayor calidad y rigor académico.

En relación con los materiales utilizados en el EIVAA, éstos fueron realizados por los docentes participantes o citados correctamente, en el caso en que se utilizaran recursos de otros autores, como multimedia o textos específicos como trabajos de investigación. Los docentes afectados fueron los mismos de las diferentes tecnicaturas que se cursan en la institución, más algún asesor relacionado al campo de las letras, y los recursos financieros fueron provistos por la institución ya que tanto los recursos materiales como humanos ya son parte de ésta y esta carencia había sido identificada con anterioridad por las autoridades de la escuela.

Finalmente, los trabajos finales realizados por los diferentes participantes en el EIVAA se compartieron en el aula del proyecto como puesta en común dentro de la institución. Se analizará en el futuro si estos trabajos se comparten al público externo en la plataforma institucional con la correspondiente autorización de los grupos autores.

## **5. CONSIDERACIONES FINALES**

En suma, esta experiencia del EIVAA demostró ser exitosa en el desarrollo de habilidades de escritura académica, la promoción de la autonomía del estudiante y la preparación para desafíos futuros en el ámbito académico y profesional. La combinación de enfoques pedagógicos efectivos y recursos digitales enriquecedores contribuyó a una experiencia de aprendizaje significativa y duradera para los estudiantes.

En este estudio, hemos explorado de manera detallada el diseño y la implementación de un Espacio Institucional Virtual de Alfabetización Académica (EIVAA) destinado a estudiantes de tecnicaturas superiores en la Escuela Superior Integral de Lechería (ESIL) en Villa María, Córdoba, Argentina. A través de este proyecto, buscamos proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar sus habilidades de lectura y escritura académica, reconociendo la importancia de estas competencias en su formación profesional.

Una de las principales conclusiones de este proyecto es la eficacia de la educación virtual como complemento a la formación presencial en un entorno académico. El EIVAA ha demostrado ser una plataforma flexible que ofrece a los estudiantes la libertad de aprender a su propio ritmo y en sus propios horarios, lo que resulta especialmente beneficioso para aquellos que viajan desde áreas rurales o que tienen compromisos laborales.

Además, a lo largo de este proyecto, hemos observado cómo la retroalimentación constante y la interacción entre los estudiantes y los docentes son elementos fundamentales para el desarrollo de habilidades de escritura académica. La retroalimentación proporcionada a través de las tutorías en línea y la revisión de sus trabajos finales ha permitido a los estudiantes comprender mejor los aspectos clave de la escritura académica y mejorar sus habilidades con el tiempo.

Otro aspecto relevante es la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las TIC han demostrado ser herramientas poderosas para la co-construcción del conocimiento y la colaboración entre estudiantes, así como para el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación. La creación de portafolios virtuales y el uso de recursos multimediales han enriquecido la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Un punto importante dentro de las TICs que se suma en este último tiempo más reciente es la existencia y las potencialidades de la IA generativa (inteligencia artificial) como una nueva herramienta para guiar los procesos de escritura. En su conferencia de octubre de 2023, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC “¿Qué nos enseña chat GPT sobre escritura?” Federico Navarro plantea la necesidad de definir nuevos conceptos de escritura y alude a que el chat GPT podría considerarse coautor, supervisor o tutor de nuestras producciones, entre otras funciones (minutos 47 al 49 y 1.01.00 al 1.05.00). Es

decir, que esta nueva ventana al futuro que abre la IA, seguramente planteará también nuevas maneras de guiar y/o acompañar a los alumnos del nivel superior en los procesos de escritura de sus trabajos finales ya no solamente formándolos para ser autores sino también enseñándoles a usar las tecnologías emergentes para la escritura.

Es importante destacar que la alfabetización académica no se limita a la adquisición de habilidades de lectura y escritura, como contenido en sí mismo, sino que también implica el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI, como la colaboración, la reflexión crítica y la capacidad de seleccionar y analizar información. Estas competencias son fundamentales tanto para el éxito académico como para la futura inserción de los estudiantes en el ámbito profesional.

Según afirman Moyano y Giudice (2016, p.37), son las universidades [o instituciones de nivel superior] las que deben afrontar y sostener el desafío de la enseñanza de la escritura académica a lo largo de las carreras y, la creación de un espacio virtual institucional como el descrito en este trabajo es una acción comprometida con ese fin que, seguramente, demandará la reconsideración del rol docente, así como la necesidad de una formación profesional sólida con respecto a este objeto de enseñanza, así como también un cambio de paradigma en el enfoque de la enseñanza en el nivel superior.

La idea fue presentar un plan sencillo, flexible y motivante, sin demasiada carga horaria, que se trabajara colaborativamente con y sin conectividad, que simplificara al alumnado una labor compleja y les permitiera acceder al conocimiento científico actual. Hoy en día las labores de la escritura académica resultan indisociables de las nuevas tecnologías y la enseñanza de ésta en el Nivel Superior puede sustentarse perfectamente en los aportes técnicos que las TICs proveen. Hoy la escritura académica está inmersa en lo digital (Valverde Gonzalez, 2018, p.12) y este trabajo permitió realizar una propuesta coherente con los niveles madurativos de los estudiantes universitarios, así como también

prepararlos para su futura incorporación al mundo académico y profesional de sus especialidades.

Durante este proceso, se observó un impacto positivo en el desarrollo de competencias de escritura académica. Los estudiantes demostraron mejoras significativas en la calidad de sus trabajos de investigación, mostrando una mayor habilidad para estructurar argumentos sólidos y citar fuentes adecuadamente. Esto sugiere que el enfoque pedagógico utilizado en este ambiente virtual institucional fue efectivo en el logro de los objetivos de aprendizaje.

La autonomía de los estudiantes fue fomentada a lo largo de esta experiencia de aprendizaje virtual. Al permitirles establecer sus objetivos de aprendizaje, avanzar a su propio ritmo y tomar decisiones sobre qué recursos utilizar, se promovió la toma de responsabilidad en su proceso de escritura. Esto es esencial para su desarrollo como estudiantes independientes y autodirigidos.

Los conocimientos adquiridos sobre escritura académica no solo serán aplicables en el contexto de esta tecnicatura, sino que también tienen relevancia en las futuras carreras académicas y profesionales de los estudiantes. La capacidad de comunicarse de manera efectiva por escrito es una habilidad fundamental en numerosas disciplinas y profesiones, y esta experiencia proporcionó una base sólida para su futuro desarrollo. Es por esto por lo que creemos que se debe enseñar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades metacognitivas de manera que puedan verbalizar las estrategias y los pasos que siguen al realizar determinada tarea. Además, estos procesos reflexivos conducen a la autorregulación, necesaria en los entornos virtuales de aprendizaje, para que se integren las conductas, los pensamientos y las emociones que les permitan alcanzar las metas y objetivos planteados en la propuesta y adaptarse a los nuevos modelos de interacción y enseñanza. “Las enormes transformaciones que está sufriendo el contexto cultural a partir

de la sociedad posindustrial plantean la deseabilidad cognitiva de nuevas formas de aprendizaje en formatos digitales y la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida” (Necuzzi, 2013, p. 30).

Es importante destacar que este proceso de aprendizaje virtual es un punto de partida. Para mantener y mejorar los logros obtenidos, es fundamental que los estudiantes continúen practicando y perfeccionando sus habilidades de escritura académica. Además, es esencial que el diseño pedagógico y las estrategias utilizadas en este y otros espacios académicos se revisen y adapten constantemente para garantizar su efectividad a lo largo del tiempo.

Este proceso también tiene un valor potencial en la investigación educativa. Los resultados y la experiencia acumulada en este ambiente virtual de aprendizaje pueden servir como base para investigaciones futuras sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en entornos en línea, contribuyendo al avance del conocimiento en esta área.

En resumen, el Espacio Institucional Virtual de Alfabetización Académica (EIVAA) ha demostrado ser una iniciativa exitosa que ha enriquecido la formación de los estudiantes de la ESIL. Este proyecto ha destacado la importancia de la educación virtual, la retroalimentación constante, la integración de las TIC y el desarrollo de competencias del siglo XXI en la formación de estudiantes universitarios. A medida que continuamos avanzando en la era digital, es esencial que las instituciones educativas sigan adaptándose y aprovechando las oportunidades que ofrecen las tecnologías para mejorar la calidad de la educación superior.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado García, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. Madrid, España: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.

- Álvarez, G., & Taboada, M. B. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo de Ockham*, 14(2), 83-91. doi:10.21500/22563202.2336
- Arbelaez, R., Alvarez, A., Montoya, E., Uribe, R., Perez, S., Gonzales, M., Jimenez, M., Rios, E., Valencia, J., Zapata, M., Rodas, C., Lara, F., Montoya, E., Romero, B., & Restrepo, A. (2015). *Lengua y Cultura*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., Garufis, J., & Navarro, F. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, FL y FCC Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2021). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. En Acosta Gómez, Israel (Ed.), *Pedagogía en el aula: temas lingüo-literarios para formar argumentos* (p. 17). La Habana, Cuba: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (p. 155). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Cassany, Daniel (17 de febrero de 2022) Enseñar provocando: estrategias de escritura y lectura crítica. Tekman Education (Tekman Talks). <https://youtu.be/cRQRV58xBGc>

- Cassany, Daniel (2023) Conferencia plenaria en el 15° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, en la Feria del Libro Infantil y Juvenil en Buenos Aires, mayo de 2012. <https://youtu.be/9I6CSUCrOQk>
- Fernández Fastuca, L., & Bressia, R. (2009). *Definiciones y características de los distintos tipos de textos*. Buenos Aires: Departamento de Educación, Universidad Católica Argentina.
- Halliday, M. (1975). Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language. London: Edward Arnold, p. 148.
- Halliday, M. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Hernandez Solano, D. J. (2020). *Análisis de Estrategias de Mediación TIC para el Aprendizaje de la Escritura Académica en Estudiantes de Educación Superior*. Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Herrera Claver, F., Ramirez Salguero, M. I., & Herrera Ramirez, I. 2003. Cognición-Metacognición, Motivación y Rendimiento Académico. *Revista Euphoros*, ISSN 1505-0205 N°6, Universidad de Granada.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture* (p. 6). Londres: Equinox.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Moyano, E. I. (2018). *La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de*

*gestión*. Universidad de Flores – Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA-UFLO), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

- Moyano, E. I., & Giudice, J. (2016). Un Programa de Lectura y Escritura Universitario: Lineamientos Teóricos, Características y Resultados de Aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59. ISSN 16926250.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709-734. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000300003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300003)
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, Volumen 1, Issue 9, art. 4.
- Navarro, F. (2023, octubre). ¿Qué nos enseña ChatGPT sobre escritura? Conferencia presentada en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC, Córdoba, Argentina. [Conferencia ¿Qué nos enseña ChatGPT sobre escritura?](#)
- Necuzzi, C. (2013). Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Programa TIC y Educación Básica, UNICEF, Argentina.
- Valverde Gonzalez, M. T. (2018). Escritura Académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. *RED Revista de Educación a Distancia*, 58(14), 31-10-18. Universidad de Murcia, España.
- Varon Rondón, G. L., & Moreno Angarita, M. (2009). La escritura académica y los ambientes virtuales de aprendizaje en la Educación Superior. Universidad Nacional de Colombia.

- Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). (2023). Página principal de la UNGS. <https://www.ungs.edu.ar/> . Enlace programa es PRODEAC   
<https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/acompan%cc%83amiento-a-la-lectura-y-la-escritura-en-las-disciplinas>
- Van Dijck, J., Poell, Thomas y de Waal, Martijn (2018). La Sociedad de las Plataformas. Valores públicos en un mundo conectivo. Oxford University Press.