

# Los desafíos de aprender en la Uni- versidad

# Los desafíos de aprender en la Universidad

Proyecto de extensión convocatoria UNIVERSIDAD, Cultura y Sociedad 2017.

Secretaría de Políticas Universitarias.

Proyecto: Gabinete de Experiencias Pedagógicas: pensamiento y habla.

---

Sotelo, Lucrecia

Los desafíos de aprender en la Universidad / Andrea Vazquez ... [et al.] ; compilado

1a ed. - Río Gallegos

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2019.

Libro digital, PDF

ISBN 978-987-3714-70-2

1. Universidad. 2. Estudiante Universitario. 3. Procesos de Aprendizaje. I. Vazquez, Andrea. II. Sotelo, Lucrecia, comp.

CDD 378.17

© Lucrecia Sotelo

---

## Diseño y maquetación

Ulises Rodriguez Pomba

urodriguezpomba@gmail.com

---



# Los desafíos de aprender en la Universidad

Coordinadora Dra. Lucrecia Sotelo

Dra. Andrea Vazquez

Mg. Deborah Hedges

Lic. Laura Homes

Lic. Eva Ramallo

Prof. Valeria Paulete

Prof. Karina Nahuin

# Índice

i. Presentación

ii. Agradecimientos

iii. Las autoras

Primera Parte: Los desafíos: abordajes teóricos

1.1 Los desafíos de aprendizaje universitario. Dra. Lucrecia A. Sotelo

1.2 El lugar de la invención en la escritura. Mg. Deborah Hades

1.3 La enseñanza de la escritura: entre nacionalismos y vanguardias.  
Lic. Eva Ramallo

1.4 Relación entre posicionamiento y problematización en la producción escrita en estudiantes de posgrado. Dra. Andrea Vazquez Ahumada

Segunda Parte: los desafíos de aprender en la universidad: biografías institucionales, prácticas específicas.

2.1 Repensar la educación superior en la era digital. Lic. Laura Homes y Prof. Valeria Paulete

2.2 Aprender matemáticas: un desafío para la enseñanza de la matemática. Prof. Karina Nahuin

# Presentación

Este libro forma parte de un proceso de construcción colectiva de conocimiento. Aquí confluyen diversos textos centrados en la reflexión sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes ingresantes a la universidad. Cada uno de estos está escrito siguiendo la cadencia de la voz propia de aquella que, desde la práctica reflexiona. Por tanto, toma como objeto de análisis a las tareas dadas en el aula junto a las discusiones e intercambios de ideas dadas entre colegas.

Insisto, este es un libro producto del trabajo colectivo y como tal refleja las disonancias, las tensiones, los encuentros y desencuentros. Pone sobre la mesa distintos enfoques teóricos y metodológicos; distintas maneras de mirar, de acercarse, de formar parte. Por tanto, aquí, en estas páginas digitales se celebra la polifonía ya que es en ella donde el tenor se refuerza invitando a reencontrarse, estableciendo nuevos puentes y armonías.

Este libro está escrito por docentes que investigan sobre los procesos de construcción de conocimiento del estudiante universitario. Cada una de ellas se desarrolla dentro del área de la lengua, la educación a distancia y la matemática; son docentes de la Universidad de la Patagonia Austral, de la Universidad de Hurlingham, de la Universidad de Moreno en Argentina Y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Ellas fueron reunidas con el desafío de indagar algunos de los aspectos que constituyen y dan forma al ser estudiante en la universidad.

De acuerdo a ello, este libro comienza con el texto que presenta el escenario en el cual se haya el estudiante ingresante. Por tanto, en el primer capítulo problematiza sus desafíos cuando comienza a dar sus primeros pasos en el mundo académico. Este hecho se presenta como ineludible a la hora de definir políticas que favorezcan el proceso de aprendizaje y promoción del estudiante. Por tanto se propone entender como desafío. Entender porque ello implica, estallar ese sentido construido del “deber ser” para asumir la realidad en la cual se inserta esta problemática. Implica por tanto, interrogarse ¿quiénes son estos estudiantes que llegan a la universidad? La respuesta parece ser sencilla; así sin más apuro llegan las primeras conceptualizaciones: son estudiantes que recién terminan el secundario. Pero, responder esta pregunta implica un principal desafío: conocer sus trayectorias, sus modos de trazar la vida. Es decir, para responder quiénes son, resulta necesario saber de dónde vienen.

En pos de dar cuenta del estudio de este aspecto, se propone el concepto

de trayectorias de sentido y la herramienta teórica: biografías educativas. Ello se da, debido a que, indagar las trayectorias de sentido es una forma de abordar los procesos de construcción de lo social; implica indagar el movimiento y las marcas que deja en el espacio. Para dar cuenta de ello, se plantea como camino el estudio de la lengua como conformante de comunidades lingüísticas; es decir, la lengua como el espacio en el cual todo se enviste de existencia.

En este capítulo se plantea que las prácticas de conocer establecen una relación compleja con las instituciones sus objetos. Con ello se deja de manifiesto que los docentes fueron formados como tales dentro de un espacio social donde la autoridad es construida y atribuida desde un conocimiento posible desde los libros y las cátedras. Los estudiantes, en cambio, si bien conforman y habitan el mismo espacio social; sus disposiciones a actuar están atravesadas por decisiones que no son las mismas que la de los docentes.

El segundo capítulo fue escrito por la Mg. Deborah Hedges; en este se sostiene que el ingreso a la universidad es un cambio de escena del futuro profesional y, para acompañar ese proceso, varias universidades proponen varios cursos que versan sobre el desarrollo de la vida universitaria. Ellos se desarrollan sobre el supuesto que ahí hay algo en la educación superior que se puede aprender. Deborah sostiene “el estudiante ingresante está ahora inserto en una nueva comunidad discursiva conformada por hablantes, oyentes, lectores y escritores que comparten metas en común y modos de comunicarse, espacialmente a partir de ciertos géneros discursivos propios”. La vida universitaria se presenta con un conjunto de textos que traen consigo un conjunto de gramáticas específicas. El estudiante frente a ello, plantea Deborah, ve cómo se anula su voz propia en la producción intelectual. Ello se debe a la gran cantidad de materiales de otros que deben ser abordados. Frente a ello, la autora se pregunta: ¿es posible la escritura creativa? ¿Es posible la escritura de invención en la vida académica?

Siguiendo este nudo problemático, la Lic. Eva Ramallo avanza y se interroga por el desarrollo de la escritura y lectura en el ámbito universitario. Al respecto interroga: ¿Cuáles son los criterios de selección de materiales que hacen los docentes para las lecturas de los estudiantes? Es decir, se pregunta sobre la dimensión pedagógica y didáctica de la educación superior. Para dar cuenta de ello, establece un recorrido sobre distintos modelos de enseñanza y procesos educativos llevados a cabo en la universidad a través del paso reciente.

Atendiendo a este tema pero haciendo hincapié a los procesos de construcción de conocimiento, la Dra. Andrea Vázquez sostiene que el estudiante se enfrenta a una doble función en la escritura; por un lado, la construcción de

saberes, así como la posibilidad de desarrollar habilidades para comunicar ese saber a una comunidad científica en donde se exponen ideas, se plantean preguntas y se debate. “ La problematización es un momento fundamental en los trabajos de investigación, dado que está estrechamente ligada a la elaboración de objetivos y en última instancia a la construcción de conocimiento nuevo a partir de saberes ya planteados dentro de la disciplina en cuestión” En este sentido, el capítulo desarrollado por ella es una problematización funcional que indaga la forma en que el novel investigador dialoga con las otras voces de la disciplina, cómo se posiciona a sí mismo respecto de las voces de los otros, así como del tipo de contrastes que establece entre los conocimientos previos del tema.

En la segunda parte de este libro, se propone el recorrido de dos enfoques sobre los desafíos de aprender en la universidad. Uno se vincula a los desarrollos de la educación a distancia y el otro vinculado al área de estudios de la matemáticas.

En lo referido a la educación a distancia la Lic. Laura Homes y la Prof. Valeria Paulete presentan el modelo que lleva adelante la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y las gramáticas de construcción de conocimiento que ello confiere. El segundo, la Prof. Karina Nahuin aborda el escenario que se le presenta al estudiante ingresante a las carreras de ciencias exactas. ¿Cómo resolver problemas matemáticos? ¿Hay que reaprender? ¿tener una computadora implica tener acceso a la educación?

Este libro, divergente y polifónico tiene la misión de contribuir al debate sobre los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes universidades. Por tanto, todas las autoras sostienen que este camino no viene de suyo, ni es obvio. Lejos de ello, la universidad es un escenario de aprendizaje complejo en el cual se pone en juego un conjunto de saberes que dialogan con las disputas de poder. Ello no es menor si se considera que una de las funciones de esta casa de estudios es la creación y, con ello, la transformación social. La historia nos ha dado pruebas necesarias sobre el rol necesario del conocimiento para el desarrollo social y cómo ello ha implicado disputas de poder en el cual han corrido ríos de tinta, ríos de sangre, ríos de proscripciones. Que el conocimiento es poder, resulta una afirmación obvia. Pero ¿cómo se hace para construir conocimiento? A esta respuesta acudieron investigadores y publicaron sendos libros en torno a los diversos modos posibles para lograrlo. Sin embargo, son escasos los que indagan el camino trazado sobre los desafíos de aprender atendiendo a las condiciones de accesibilidad. Resulta necesario abordar esta problemática y poniendo el acento en la perspectiva de los procesos puestos en juego por el estudiante real: aquel que hace cientos de kilómetros para estudiar una vez

a la semana; aquellas que viajan con sus hijos van cuando pueden dejarlos en la guardería o cuando pueden después del trabajo. Estudiantes que no tienen acceso a las tecnologías, ni a librerías; estudiantes que estudian la carrera que pueden y no la que quieren. Este libro recoge el guante y asume el desafío; para dar cuenta de ello, hemos decidido reflexionar sobre nuestras propias prácticas asumiendo que no tenemos la receta ni mucho menos la verdad. Escribimos este libro para sumar y con ello construir. Sabemos que aquí hay mucho por revisar. Pero estamos en el camino y hemos decidirlo, sin más.

# Agradecimientos

Para que este libro sea posible estuvimos trabajando un año, entre lecturas y relecturas, escrituras y reescrituras. Participaron en cada etapa no solo las autoras sino editores, diseñadores y amigos que tuvieron la entereza de contribuir con su sabiduría y experiencia a la discusión de cada línea. Quiero destacar a la Mg. Viviana Sargiotto por el trabajo y puesta en cuestión de cada tema aquí tratado, su proceso de lectura fue sumamente necesario para comenzar andar. En este sentido, resulta necesario reconocer las discusiones llevadas a cabo por el Maestro Gerardo del Rosal del Instituto Vélez Pliego de la Benemérita Universidad de Puebla. Resulta cómodo el diálogo con quienes pensamos igual pero cuando la voz disonante se suma la inclemencia de la crítica se torna amorosa y constructiva. El Maestro Del Rosal fue esa voz, necesaria para todo proceso de construcción.

Todo proceso de construcción de conocimiento necesita de observables de materialización de los resultados obtenidos. De manera que muchas gracias a Ulises Rodríguez Pomba y Lihuen Peirone, quienes se hicieron que esta materialización digital fuera cierta y posible. Cada diálogo con ellos fue una instancia necesaria para pensarnos en la concepción del libro como constructo de conocimiento. Pero también resulta dable agradecer a la Secretaría de Políticas Universitarias y a la Secretaría de Extensión dado que este libro forma parte del proyecto: “Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla” el cual es acompañado por estos entes. Sin política que promueva la construcción de conocimiento este se torna tardío.

Por último, resulta necesario agradecer a todos y cada uno de nuestros estudiantes; son ellos los protagonistas de nuestros desafíos y los que nos ponen en crisis en cada hallazgo. En nombre de ellos agradecemos a Jonathan Jaramillo, Pamela Leopardo y Miguel Velez gracias por problematización en cada andar.

El sueño se hace mano a mano y sin permiso es por ello que hemos decidido tomar el cielo por asalto. Están invitados a leer, problematizar, cuestionar y seguir andando.

Gracias

Lucrecia A. Sotelo

# Las autoras



## Deborah Hedges

Es Licenciada y Profesora en Letras (UBA) y Magíster en Escritura Creativa (UNTREF). Se desempeña tanto como docente de escuela media, como de nivel superior en la Universidad Nacional de Hurlingham y en la Universidad Nacional de Moreno, donde dicta el Taller de Lectura y Escritura Académica para ingresantes. Trabajó desde sus inicios en la Especialización Docente en Escritura y Literatura del INFD. Dicta talleres de escritura en la editorial Modesto Rimba y hace tareas de edición y corrección por encargo. Publicó dos libros de poemas.



## Andrea Vázquez Ahumada

Es doctora y se desempeña como docente en el Instituto Vélez Pliego en la Maestría de Ciencias del Lenguaje de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.



### **Eva Ramallo**

Es licenciada en Comunicación Social, en Ciencias de la Educación, Profesora en Educación y en Enseñanza Primaria. Se desempeña como docente dentro del área de la Lengua en la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.



### **Laura Homes**

Es licenciada en Comunicación Social y se desempeña como docente en la materia Análisis y Producción del Discurso y es personal de apoyo en el área de educación a distancia de la Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.



### **Valeria Paulete**

Es profesora en Educación Primaria y se desempeña como coordinadora del

área de Educación a Distancia de la Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.



### **Karina Nahuin**

Es profesora en Matemática graduada de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Caleta Olivia. En el marco del Plan Nuestra Escuela del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, realizó los siguientes trayectos: Especialista de nivel Superior Educación-Tic y Especialista de Nivel Superior en Enseñanza de la Matemática en la Educación Secundaria. Actualmente, Profesora Adjunta en el área de la Geometría Métrica, docente e investigadora de la UACO integrante del equipo de Educación Matemática en Caleta Olivia EMCO y Co-Directora del Proyecto de Extensión denominado Taller de Resolución de Problemas de Olimpiadas de Matemática.



### **Lucrecia A. Sotelo**

Es doctora en Comunicación Social y se desempeña como coordinadora del área de estudios de la lengua y de Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla de la Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Es docente de Análisis y Producción del Discurso y de Ciencias, Universidad y Sociedad de la Unidad Académica San Julián UNPA. Docente en maestrías en relación a la línea: comunicación, cultura y literacidad. Tiene varias obras publicadas sobre la temática como artículos en

diversos medios de comunicación.

PRIMERA PARTE

*Los desafíos: abordajes  
teóricos*

# Los desafíos del aprendizaje universitario

▮ Dra. Lucrecia A. Sotelo

## ¿Quién es el estudiante universitario?

Cada año llegan. Preguntan en las oficinas. Se pierden; se encuentran. Toman notas de todo; no toman ninguna nota. Se sientan temerosos en el fondo del aula. Están en profundo silencio. Tardan algunos días en ubicarse en este edificio que nada tiene que ver con el otro, el de la escuela, el del club, el de la iglesia.

Con el correr de las semanas ya saben dónde se cursa cada materia, en qué lugar está la fotocopidora; distinguen la oficina Acceso y Permanencia de la Secretaría Académica y, por supuesto, ya saben a dónde ir con los compañeros para charlar de nada y todo a la vez.

Encontrarse no les lleva tiempo; lo que si los demora, sin embargo, es aprehender la gramática del aprendizaje universitario. Situación que aparenta ser sencilla y que va de suyo, sin embargo, no es así. Esta gramática se erige desde un complejo entramado tejido de “supuestos”; aquí docentes, estudiantes y autoridades suponen acciones y dinámicas de aprendizaje sustentadas en el imaginario “del deber ser” del buen universitario.

Partiendo de este punto el docente se pregunta: pero si la fotocopidora está visible, de hecho tiene un cartel grande, tan grande como el de la biblioteca, ¿por qué no buscan el material que les pedí la clase pasada? Si además - se dicen absortos - creamos un grupo de facebook e hicimos una lista de mail, ¿por qué no traen los prácticos? O - lo que es más grave para el docente medio-, ¿por qué no lo leen? ¿por qué responden que no encontraron las guías de trabajo práctico? O ¿por qué ellos - los estudiantes - sostienen que creían que había que hacer otra cosa que justamente no es lo que les pidió el profesor?!

Frente a estos interrogantes la primera respuesta que suelta el docente es: cada vez están peor, no leen, son vagos y la culpa de todo siempre la va a tener la escuela secundaria; allí no les enseñan nada, los profesores se las pasaron de paro y el diseño curricular es un verdadero desastre.

Ellos, los estudiantes, absortos comienzan a aturdirse. Algunos se reúnen con aquellos que comprenden un poco más de qué viene la cosa. Están aquellos que no saben con quién hacer grupo; y además están los que la familia o el trabajo no los deja llegar a tiempo a clases, a los trabajos en grupo o hacer los trabajos prácticos. Pero también están aquellos que viven a muchas horas de viaje y llegan a la universidad cansados, mal alimentados, con un mal tiempo de estudio. Y sí, también están esos que andan como sin más, dejando que todo siga su curso.

El sentido que agrupa estas enumeraciones es el famoso “deber ser”. Esta premisa se plantea a partir de un conjunto de a priori construidos por una tradición educativa. Al respecto Sandra Carli (2012) sostiene:

La vida cotidiana de profesores y estudiantes en las universidades públicas se configura y debate entre valores, prácticas y estilos del pasado y del presente, ente signos, símbolos y afectos de distintas temporalidades, en la coexistencia compleja y sobre determinada de discursos y experiencias generacionales. (Carli, S; 2012, Pp. 36)

La universidad argentina se inscribe en el imaginario del “progreso”, aquella que plantea que, con trabajo duro el hijo del trabajador puede conseguir un título para tener una profesión e insertarse en la clase media. De manera que la vida cotidiana, como expresa Carli, encuentra a docentes y estudiantes en un escenario en el cual los sentidos construidos sobre la “universidad” se ven articulados por un deber ser que se inscribe en trayectorias de sentido definidas en tiempos distintos.

Estas dos dinámicas, cada comienzo de año, coloca a los estudiantes ingresantes a destiempo de la dinámica institucional. Ello trae varias consecuencias que inciden en el devenir académico tanto de los estudiantes como de los docentes. Desde la organización administrativa hasta el desarrollo de las cursadas pero por sobre todo, el devenir del aprendizaje se ve atravesado por este entramado.

Partiendo de lo expuesto, en este capítulo se atenderá a uno de los aspectos indicados: el estudiante universitario y sus desafíos al ingresar el mundo académico. Abordar esta situación se presenta como ineludible a la hora de definir políticas que favorezcan el proceso de aprendizaje y promoción del estudiante.

Entender parece ser el desafío. Entender porque ello implica, estallar ese sentido construido del “deber ser” para asumir la realidad en la cual se inserta esta problemática. Implica por tanto, interrogarse ¿quiénes son estos estudiantes que llegan a la universidad? La respuesta parece ser sencilla; así sin más apuro llegan las primeras conceptualizaciones: son estudiantes que recién terminan el secundario. Pero, responder esta pregunta implica un principal desafío: conocer sus trayectorias, sus modos de trazar la vida. Es decir, para responder quiénes son, resulta necesario saber de dónde vienen.

## Trazando trayectorias de sentido

“...no hay simbolismo previo al hombre que habla, aún cuando el poder del símbolo tenga sus raíces más abajo. Es en el lenguaje donde el cosmos, el deseo y el imaginario acceden a la expresión; siempre es necesario una palabra para retomar el mundo y hacer que se convierta en hierofanía. Del mismo modo el sueño permanecerá obturado para todos, en tanto no sea elevado al plano del lenguaje por el relato” (Paul Ricœur, 1997).

Para poder conocer cuáles son los desafíos que invisten al estudiante universitario, uno de los caminos a transitar, es aquel que conduce a comprender su devenir educativo. Por lo tanto, una de las formas de “entrarle” al análisis es poner en escena el concepto: trayectorias de sentido. Este centra su primera conceptualización en el área de la física la cual estudia el movimiento de los cuerpos en el espacio atendiendo a dos dimensiones: el devenir y el porvenir. Dicha conceptualización gravitó de manera significativa en el campo de la educación al indagar la inserción de los estudiantes en el sistema educativo. Un exponente destacado de este aspecto es el trabajo emprendido por Pierre Bourdieu y Jean - Claude Passeron: Los Herederos. Los estudiantes y la cultura. En esta obra,

los autores sostienen que el paso por las instancias educativas formales consagran, de manera mayoritaria a los estudiantes cuyas procedencias familiares - culturales, económicas y de vinculaciones sociales - estaban en posición aventajada ante la situación escolar igualitaria que:

...valora positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como 'nuevas' para todos pero que algunos ya poseían. (Bourdieu & Passeron, 1964)

Es decir, son sus trayectorias las que gravitan en la posición que ocupan en el espacio - que no es un compartimento estanco sino que está en constante producción -. Esta afirmación conduce al interrogante: ¿cómo fue que llegaron estos estudiantes a la universidad? Por más que la respuesta resulte obvia para algunos y manifiesten que "lo hicieron porque quieren conseguir un mejor trabajo", por ejemplo, esta respuesta está cargada de sentido; un sentido construido en el devenir de su vida; "vida" que es el resultado de un conjunto de decisiones individuales, familiares, sociales. De manera que, si lo que se pretende es responder al interrogante, uno de los caminos posibles para asir las trayectorias es el de reconstruir sus biografías educativas.

Para comenzar andar en este sentido, resulta importante identificar la confluencia de las trayectorias educativas de los miembros de la familia del estudiante - tanto nuclear como ampliada -, sus amigos, y diversos miembros de la sociedad en la cual - en este caso - forma parte. Esta identificación se ejerce atendiendo a un doble movimiento. Primero identificando los elementos que tienen en común, los que reúne; y, en segundo lugar, comprendiendo lo que los diferencia.

Este doble enfoque de reconstrucción biográfica coloca a la familia en una posición sustancial: como el espacio en el cual el estudiante toma decisiones sobre la definición de su proyecto de vida. Es en el núcleo familiar en el cual se construyen y, por tanto, se da cuenta de las condiciones de acceso a la educación y de acceso a la cultura. Estas condiciones de accesibilidad no se reducen al "tener/ poseer" bienes de uso sino refieren, como plantea Pierre Bourdieu, al desarrollo del capital simbólico.

Indagar las trayectorias de sentido, por tanto, es una forma de cono-

cer los procesos de construcción de lo social. De manera que interrogar el movimiento del agente implica asir las marcas que deja en el espacio. En esas marcas yacen las relaciones complejas establecidas entre la significatividad y materialidad de las prácticas. Marcas que son visibles en el discurso.

Debido a lo expuesto, el estudio de las trayectorias de sentido permite asir a la lengua como espacio generador de comunidades lingüísticas. De manera que, su abordaje implica recorrer el camino que conduce a analizar las variaciones que asume la lengua en el movimiento; instancia que emprenden los agentes en su devenir en el espacio social. Este desplazamiento del agente - tal como se afirmó - es cristalizado en el discurso; acción que materializa el sentido propendiendo a reconocer las posiciones que estos ocupan dentro del espacio. Posiciones que, son definidas, a partir de la identificación de las propiedades que constituyen a los agentes y que los ubica en una determinada clase. El reconocimiento de esta posición en el espacio social implica, por tanto, asir las relaciones dadas entre los agentes y, con ello, la puesta en juego de las diferencias y las desigualdades, es decir, de las relaciones de poder.

Lo que debe ser nombrado, lo que se oculta; lo que se legitima, lo que segrega. La lengua llega al espacio llenando “todo” de existencia. Por tanto, se puede afirmar que las cosas existen porque pueden ser nombradas. Siendo así, para que la “cosa” pueda ser considerada en sí por la comunidad lingüística debe formar parte de una instancia de legitimación. Es decir, debe haber un acuerdo entre todos para nominar de esa forma a esa cosa. El estudio de las trayectorias de sentido permite dar cuenta, entonces, de lo que es velado por los juegos de poder dados en el proceso de nombramiento de la realidad que es evidenciada en el discurso.

Este hecho que se presenta como natural e “inocente” trae consigo un proceso complejo de disputas por los sentidos del orden social. Siendo así, lo que se pone en juego es el nombre que lleva la “realidad”. Realidad considerada como terreno de disputas; como matriz de sentido donde se cristaliza el poder. Realidad que torna evidente los distintos puntos de vista desde los cuales los agentes se articulan, se organizan, se relacionan por opacidad, diferencia o igualdad.

Ahora, si el proceso de nombramiento forma parte de un proceso complejo de disputas, ¿cuál es el mecanismo de legitimación que ponen en juego los diferentes agentes para poder dominar el proceso de nombramiento? Por otro lado, este proceso es ¿homogéneo, único e inamovible?

Sin lugar a dudas, a la disputa por nombrar asisten - desde distintas y diversas trayectorias - un conjunto de agentes los cuales ocupan una posición en el espacio que los coloca enfrentados o emparentados entre sí. De manera que, el proceso de legitimación está atravesado por el poder; el “poder” de nombrar que no es otro “poder” que dar existencia. Es decir, la cosa que no es nombrada no tiene existencia, no está. El ejercicio de ese “poder” se da como resultado de la disputa entre los diversos agentes que constituyen en el espacio social; dominantes y dominados.

En conclusión, asir las trayectorias de sentido de los estudiantes ingresantes a la universidad implica asumir un proceso tendiente a analizar la relación compleja dada entre la significatividad y materialidad de las prácticas. Ello es posible reconociendo al estudiante en el lugar que ocupa en el espacio, yendo más allá de lo evidente. La lengua, en este sentido, se erige como el dispositivo que devela un complejo entramado de sentidos tejidos en pos de habitar la vida cotidiana.

## **¿A dónde llegan? ¿De dónde llegan? ¿Dónde están?**

En unas líneas anteriores se citaban las palabras de Paul Ricœur; en ellas se decía: “siempre es necesario una palabra para retomar en el mundo”. A partir de ello se sostuvo que, si lo que se pretende es conocer - y con ello entender - quiénes son los estudiantes universitarios, uno de los caminos a transitar es la reconstrucción de las trayectorias de sentido puestas en escena desde el discurso. Este enfoque, por tanto, parte de la visión de mundo del agente construida desde su hacer justamente, en el mundo.

Para dar cuenta de este planteo teórico se toma como “punto de mira” a los estudiantes que ingresan a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Se escoge este grupo de estudiantes ingresantes a “esta” universidad porque ella presenta rasgos, cómo se abordará más adelante, que la

distingue de otras universidades del país. Este posicionamiento conduce a reconocer que el análisis se establece por opacidad: no es posible definir al “estudiante” sin tener en cuenta la universidad a la cual pertenece. Es decir, es de carácter relacional. Aquí se parte del orden de lo fenoménico para llegar a lo praxeológico. Por tanto, desde lo observable a la descripción densa; análisis que permite, entonces, establecer generalizaciones.

Para dar cuenta de la afirmación presentada: las trayectorias gravitan en la posición que el agente ocupa en el espacio, indagarlas permite asir los procesos de construcción de lo social; se establecerá un recorrido que se articula en el análisis de tres dimensiones: la universidad y su lugar en el campo educativo; las prácticas del agente y la construcción simbólica del “lugar”; por último, las dimensiones que configuran al estudiante universitaria leídas desde el reconocimiento de la relación entre su reconstrucción biográfica y su posición dentro del campo.

Tal como se indica, el abordaje de estas dimensiones permitirá comenzar a comprender cuáles son los desafíos que enfrenta el estudiante cuando ingresa a la universidad. El eje vertebrador del análisis, por tanto, es la reflexión sobre quién es el estudiante universitario. Dar cuenta de ello permite asir su desafíos.

Por último, resulta pertinente resaltar que los datos que aquí se presentan forman parte de la investigación llevada a cabo durante los años 2011 - 2013 con el financiamiento del FONCYT y de del UNPA y de los datos construidos por el “Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla período 2016-2018.

Trazando trayectorias de sentido. El estudiante universitario y sus desafíos en su devenir.

...con excepciones, el Estado, la familia y la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que si vale: la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser; mientras que para los jóvenes, el mundo está anclado en el presente, situación que ha sido finamente captada por el mercado. (Reguillo, R; 2012, p. 28)

...el estudio de la experiencia universitaria sugiere reconstruir las

prácticas de los estudiantes en la vida cotidiana a través de las narrativas de sus itinerarios, pero prestando particular atención al análisis de los contextos históricos, los ámbitos institucionales y los discursos epocales. (Carli, S;2012;31)

## La universidad y su lugar en el campo educativo

Aquí, el sujeto de este análisis es aquel quien estudia en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Universidad joven<sup>1</sup> que desde las cuatro sedes emplazadas en los enclaves poblacionales estratégicos de la provincia - Caleta Olivia, San Julián, Río Gallegos y Río Turbio -y, junto a los 14 centros de atención tecnológicos distribuidos en las distintas localidades del interior<sup>2</sup>, busca favorecer el ingreso a la educación superior a la población santacruceña.

El sujeto de este análisis es el estudiante de la UNPA porque decide estudiar en una universidad que asume como modelo educativo la bimodalidad; modelo que combina las instancias presenciales y no presenciales permitiendo a todos aquellos que quieren estudiar alguna de las carreras -de las que propone la universidad - pueda hacerlo desde la localidad en la cual reside, sin la necesidad de asistir todos los días a clases ni radicarse en las ciudades donde se encuentran dichas unidades académicas (UUA).

El modelo educativo que asume la UNPA forma parte de un proceso de reconocimiento institucional de las condiciones que asume el espacio social en el cual está inserta. De esta manera, a la luz de esta lectura de la realidad, la universidad plantea la bimodalidad como política educativa a seguir.

María José Leno, quien fuera Secretaria General Académica de la UNPA durante ocho años y además (2007-2015), miembro del grupo docente y no docente fundador de este sistema denominado UNPAbimodal,

<sup>1</sup> Este calificativo responde a que la UNPA forma parte del grupo de las denominadas "Universidades Nuevas" que fueron fundadas en el año 1992.

<sup>2</sup> Si bien este aspecto se va a profundizar más adelante, cabe destacar que estos centros tecnológicos son denominados cibereducativos y - mediante un acuerdo con los intendentes de cada localidad y la universidad- se encuentran instalados en las localidades de: Las Heras, Perito Moreno, Los Antiguos y Puerto Deseado (al norte de la provincia), El Chaltén, El Calafate, Río Turbio y 28 de Noviembre (Al oeste, por la montaña), Río Gallegos (la capital), Comandante Piedra Buena y Puerto Deseado (al este por el mar).

sostiene:

...este modelo educativo nació en busca de dar respuesta a la necesidad educativa de todos aquellos que viven en medio de la estepa o sobre la montaña y que, por tanto deben recorrer muchos, muchos kilómetros para estudiar en la universidad<sup>3</sup>.

La UNPA, por tanto, es una universidad que, desde el reconocimiento de los desafíos que presenta la dispersión geográfica en cuanto a las dimensiones del espacio, define un modelo educativo centrado en la garantía de derechos de acceso a la educación. Ello permite afirmar que las condiciones de accesibilidad a la educación superior no se construyen a sí mismas sino dentro de una trayectoria del campo educativo que atraviesa - como lo hace el sujeto - un espacio y un tiempo determinado y definido.

Tal como indica en su presentación institucional, el objetivo de la UNPA es “responder a las demandas regionales de educación superior no solo de formación profesional sino fundamentalmente de producción de conocimientos científicos tecnológicos”. Aquí, por demanda regional se entiende el desarrollo orientado a la producción. Es por ello que su oferta académica se articula en carreras tales como las ingenierías en petróleo, mina, recursos naturales e informática. Estas están acompañadas de una oferta dirigida principalmente a la educación (profesorado en educación primaria, letras, historia, geografía, matemáticas y ciencias de la educación). Esta oferta educativa, no es común a todas las unidades académicas, ello se debe a que son autónomas y cuentan con un órgano de gobierno independiente; debido a ello, estos pueden escoger qué carrera llevar a cabo dentro de su región de influencia. Siendo así, se observa que, por ejemplo, en la Unidad Académica Caleta Olivia (UACO) se dictan las carreras de profesorado de enseñanza primaria, matemáticas y de ciencias de la educación y que en la Unidad Académica Río Gallegos (UARG) los profesorados de Letras, Historia, Matemáticas y Geografía. Si un estudiante de la ciudad de Caleta Olivia, quiere estudiar Historia debe mudarse a Río Gallegos porque esta UUAA no dicta la carrera mediante el sistema UNPABimodal. Ello deja de manifiesto que, si bien la UNPA, asume la bimodalidad como modelo educativo ello no implica que todas las UUAA deban tener todas las ofertas académicas bajo ese modelo. La

<sup>3</sup> Entrevista a María José Leno, Secretaría General Académica UNPA. Realizada el 20 de septiembre del 2012.

razón que fundamenta esta realidad se centra en las bases de autonomía y libertad de cátedra que articula y da forma a la universidad pública argentina.

El lugar a donde llegan los estudiantes, por tanto, está construido por relaciones complejas que hacen de la universidad un campo tensionado, por un lado, por el desafío de dar cuenta del derecho a la educación superior frente a la dispersión en el espacio y, por el otro, por la promoción de la docencia, la investigación y la extensión en pos del desarrollo regional.

## Las prácticas del agente y la construcción simbólica del lugar

Según se pudo advertir tras el análisis realizado desde el “Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla” durante el período 2015-2017, el estudiante de la UNPA se ve atravesado por las condiciones de accesibilidad a la educación marcadas por diversos factores que van desde la dispersión geográfica y con ello, el acceso a la cultura, la educación y, las posibilidades de movilidad social. Al respecto se puede indicar:

- La distancia: más de 400 km entre cada UUAA o hasta 1200 km entre quienes viajan desde El Chaltén hasta San Julián.
- El clima: fuertes vientos de ráfagas de más de 120 km o escarcha y nieve que lleva a cerrar la ruta.
- Biografía Educativa: el 83% de los padres de los estudiantes no terminaron la formación obligatoria. De ese porcentaje el 23% no terminó la primaria, de este porcentaje el 90% son mujeres y el 1% es analfabeto<sup>4</sup>.
- De la corte de estudios dada, entre el período 2015-2018 solo el 2% de los padres han estudiado alguna carrera en la universidad.
- La dispersión geográfica gravita en la posibilidad de contar tanto con bibliotecas, cines, librerías, teatros como con docentes que puedan desempeñarse en las áreas específicas de cada carrera.

<sup>4</sup> Según la ex directora de la Escuela de Educación y Ciudadanía de la Unidad Académica San Julián, la Dra. Paola Valdemarín, los estudiantes de la UNPA son primera generación de universitarios. Esta afirmación se repite en diferentes funcionarios de la universidad por varios años. La afirmación que cabe es, si hace muchos años que la UNPA tiene primeras generaciones de universitarios, el problema no está en el ingreso a la carrera sino en la promoción del ciclo de educación obligatoria.

Estas características conducen, tal como se destacó, a que la UNPA a desarrolle el sistema UNPABimodal para que, mediante la tecnología, los estudiantes puedan acceder a su derecho a la educación superior. Ello coloca una nota más al problema definido y hace referencia a las “condiciones de accesibilidad a la tecnología”. Esto se plantea en cuanto a la posibilidad de tener una computadora con capacidad (memoria y disco) para responder a los requerimientos de la plataforma moodle que utiliza la UNPA para albergar las materias, la conexión a internet con un ancho de banda que supere los 520 kb y buen tendido eléctrico para alimentar esa conexión.

Pero, otro de los elementos que reviste de vital significado, es la capacidad de cada estudiante de poder “dar cuenta del estudio mediante este sistema”, es decir, de los saberes y competencias propios que requiere dicho sistema de enseñanza.

Esta “acción de aprendizaje” implica no solo saber “pinchar” o “apretar botones” sino comprender la importancia de las acciones educativas que implica ese proceso. En este sentido, Nicholas Burbules y Thomas Callister (2006) señalan que:

“la relación de las personas con la tecnología no es instrumental y unilateral, sino bilateral, por eso la hemos llamado ‘relacional’” (2006:21).

Tal como señalan Burbules y Callister, la tecnología no es una cosa, sino la cosa y sus pautas de uso con que se la aplica, la forma en que la gente piensa y habla sobre ella, así como los problemas y expectativas cambiantes que genera. Más allá de eso, por mas que no sean estudiadas las condiciones de accesibilidad, son consideradas como elementos de las configuraciones institucionales y, por tanto, elementos constitutivos y constituyentes del campo educativo. Siendo así, a las características propias que plantea el espacio social santacruceño - que determina un singular sujeto -, se le aplican estas características que lo distinguen y, con ello, lo complejizan nutriendo la matriz de sentido que hace al campo educativo.

El estudiar en el sistema Unpabimodal y vivir en una localidad donde la conexión a internet es menor a los 520 kb, donde el servicio de luz eléctrica plantea alternancias, y donde no se ha enseñado a utilizar la

computadora en la escuela o en la universidad, configura un particular sujeto, que ser estudiado sólo si es reconocido en su complejidad; es decir, atendiendo a su biografía educativa y tecnológica, el lugar que ocupa en el campo y, con ello, las propiedades que define la clase de la cual forma parte.

Según las investigaciones realizadas (Sotelo, L. 2018) y atendiendo a lo expuesto, se pueden identificar las siguientes propiedades que caracterizan al estudiante desde su trayectoria en el espacio. Ellas son:

- Migrantes, internos y externos. No son nacidos y criados y su residencia es provisoria.
- Procedencia, del norte argentino o de países limítrofes.
- Las elecciones de las carreras y, con ello de la universidad, se basan en la disposición de recursos económicos;
- Los saberes y competencias que el sujeto posee median la permanencia en la carrera y, con ello, el lugar de residencia.
- Principalmente no tienen el secundario terminado y ello, generalmente, coincide con la situación educativa de sus padres. Llegan a la universidad mediante el artículo 7° o por el Plan FINES.
- La aguda distancia entre el lugar de residencia y la ubicación de las unidades académicas y el clima gravitan sobre la permanencia en la universidad y la elección de carreras.
- Las condiciones de accesibilidad a la tecnología mediatizan el acceso y permanencia en los estudios universitarios.

La definición del espacio en el cual se haya el estudiante se lee en la relación dada entre la universidad y su biografía. A partir de ello, asume diversas significaciones. Ellas pueden abordarse en las siguientes dimensiones<sup>5</sup>:

Siempre quise estudiar. Mi familia nunca pensó que no iba a estudiar, se daba por hecho.

---

<sup>5</sup> Estas dimensiones fueron construidas desde el estudio realizado durante el período de tiempo 2011- 2013 en el marco de la investigación realizada en pos de obtener el grado de doctor: "Hacia una reconstrucción de las representaciones sociales sobre educación superior".

Aquí la universidad se presenta como el lugar que hay que llegar; como una deuda pendiente; como una obviedad; espacio ineludible. Esta imagen construida se encuentra anclada en el acervo familiar y no necesariamente proviene de la trayectoria institucional de la universidad. Ese siempre querer se erige como signifiante vacío dado que no refiere directamente al por qué siempre quiso. El deseo se presenta continuo y solo canalizado por la universidad.

## **La UNPA es accesible y siempre está ahí.**

El cibereducativo se presenta como el lugar de encuentro entre docentes y alumnos: es la universidad en su localidad. Se establece la accesibilidad desde una doble cara: como estrategia institucional y cómo la proximidad de las experiencias previas de sujeto dentro del sistema educativo. El modelo educativo de la UNPA – bimodalidad – coloca a la tecnología como puente que estrecha los vínculos generando una imagen de estar siempre presente para sus alumnos, “solo hay que hacer clic”. Sin embargo, esta presencia tecnológica no se da siempre de manera positiva. No contar con los recursos tecnológicos – computadora, internet, cámara – como no poseer las competencias necesarias para dar cuenta de ella puede transformar esa “accesibilidad” en distanciamiento posibilitando que el alumno se aleje por un tiempo de ella. Ese alejamiento configura un tipo de relación marcada por: estar siempre volviendo; no se dejan los estudios, solo se toma distancia ya que siempre se puede volver.

## **Es una de las pocas posibilidades que tengo para estudiar.**

Esta dimensión se relaciona, por un lado, con la disposición de otras casas de estudios superiores en Santa Cruz y la dispersión geográfica de los sujetos en el espacio social. Ello establece el marco de posibilidades de elección que tienen de las carreras de acuerdo a la proximidad de la UUAA o si la carrera se encuentra en el sistema bimodal. Por otro lado, se relaciona con la oferta académica general que posee la universidad. Tal como se sostuvo, esta define como eje, el planteo académico tendiente a favorecer el desarrollo productivo de la región por lo tanto, la oferta se centra en aquellas que dan cuenta del fomento y crecimiento de la indus-

tria. Los alumnos que no quieren estudiar esas carreras, se ven marcadamente limitados en la elección de lo que les “gustaría estudiar”.

## **La universidad te saca de la burbuja.**

El lugar que ocupan en el espacio social santacruceño, marcados por un cierto aislamiento de cada una de las localidades hace que deban vivir “para adentro”. Las pocas posibilidades de poder trasladarse a otras provincias dado por las largas distancias, las inclemencias del clima, el trabajo, la radicación de la familia, acentúa su raigambre. La universidad, por tanto, se establece en una doble vía: como la posibilidad de conocer otras personas y trasladarse a otra UUA o como el espacio donde el conocimiento abre otras puertas que no se limitan el espacio físico; ello abre puertas a otros territorios, insondables desde el lugar donde ellos se encuentran radicados.

## **Preguntando en tono concluyente: entonces, ¿cuáles son los desafíos de estudiar en la universidad?**

Al principio de este capítulo se plantea que, frente al escenario conformado por docentes que esperan que los estudiantes den cuenta del rol del “buen aprendiz de académico”, y estudiantes que van sorteando, como pueden y con las herramientas que cuentan, los diferentes desafíos - escollos, frenos - que la vida académica universitaria les propone, el desafío no es normar sino, entender.

En este sentido, se indicó que la vida cotidiana se debate entre valores, prácticas y estilos del pasado construidos en dos temporalidades diferentes; dos modos de habitar el tiempo y espacio distintos; dos gramáticas que se contraponen dado que fueron construidas desde modos de conocer la realidad a veces análogos, simultáneos u opacos. Prácticas de conocer establecen una relación compleja con las instituciones y sus objetos. Con ello se deja de manifiesto, que los docentes fueron formados como tales dentro de un espacio social donde la autoridad era construida y atribuida desde un conocimiento posible desde los libros y la cátedra. A

partir de ello, la universidad se presentaba - o se presenta aún - como el lugar de la casta académica y, a la vez del progreso de todo aquel quiera desarrollar un espacio en la universidad. Tal como se indicó, este es el punto de mira que se constituye en núcleo de significación de las prácticas docentes de los universitarios: yo docente me formé así, doy clases así y, por tanto mis estudiantes, deben aprender como yo, porque es así como se es un estudiante.

Ahora los estudiantes, si bien conforman el mismo campo y habitan el mismo espacio social, sus disposiciones a actuar están atravesadas por decisiones y, con ello, acciones que no son las mismas que llevan a cabo los docentes. Construidas desde su propio devenir y, con ello, a partir de las decisiones tomadas por cada uno en su tiempo, el estudiante llega a la universidad transitando un camino trazado desde sus propias prácticas. Es por ello que, para dar cuenta de esta situación y andar el camino del entender, al comienzo de este capítulo, se propuso el trazado de trayectorias de sentido. Es decir, seguir una forma de conocer los procesos de construcción de lo social. Por lo tanto, interrogar el movimiento del agente; asir las marcas que deja en el espacio y que se establecen en las relaciones complejas dadas entre la significatividad y materialidad de las prácticas. Marcas, por tanto, que son visibles en el discurso.

En pos de ello, y atendiendo al camino propuesto, se identificaron dos dimensiones de análisis: la universidad y su lugar en el campo educativo, y las prácticas del agente y la construcción simbólica del lugar. En la primera se presentaron las principales propiedades que permiten caracterizar a la UNPA en relación a la posición que ocupa en el espacio social santacruceño. Con ello se hizo principal hincapié en la forma en la que universidad enfrenta los desafíos de la marcada dispersión geográfica. En este sentido, se destaca la definición de su modelo educativo - y su gestión -y el planteo de su oferta educativa. La caracterización de las principales propiedades permite identificar la función social en el papel<sup>6</sup> de la UNPA como aquella que busca favorecer el desarrollo productivo de la región. Esta función social es puesta en tensión, como se indicó, con las diversas medidas que toma cada UUAA para dar cuenta de ella. Por ejemplo, la va-

---

<sup>6</sup> Con esta conceptualización se hace referencia a la definición que la UNPA hace en sus reglamentos, acta constitutiva, de su función social. Ello se distingue de la función social de hecho, es decir, la que se puede advertir en la práctica.

riada implementación del sistema UNPABimodal como agente mediador en las condiciones de accesibilidad a la educación superior para parte de los estudiantes que viven en el espacio social santacruceño. Este aspecto resulta significativo dado que configura un escenario en el cual, por ejemplo, la oferta educativa varía en cada UUAA. Ello conduce a que, si el estudiante no posee los recursos económicos para radicarse en la localidad donde se dicta la carrera, no pueda estudiar. Esta variación agudiza la distancia de la universidad con la formación deseada.

La segunda dimensión de análisis: las prácticas del agente y la construcción simbólica del lugar, se presentaron las propiedades que permiten caracterizar a los estudiantes de la UNPA en su devenir. Para ello se tomaron en cuenta, tanto los sentidos construidos en torno a la universidad como aquellos aspectos que lo definen en una determinada posición en el campo. Siendo así, se reconstruye la biografía educativa del estudiante en tanto clase social constituyente del espacio social santacruceño. Los datos presentados permiten advertir que la construcción del capital cultural heredado y adquirido responden a un complejo entramado de acciones que no se circunscriben solo a las decisiones del sujeto. Estos datos permiten comprender que los desafíos de aprender en la universidad responden a un conjunto de acciones de índole de política pública tendientes a favorecer la promoción dentro de los estudios superiores. Con ello se pone en cuestión el sentido construido generalizado en torno a que el ingreso a la universidad: responder solo al deseo de superación, de crecimiento personal y reposicionamiento de clase.

Tal como se pudo advertir, las condiciones de accesibilidad a la educación superior están atravesadas por elementos políticos, culturales, económicos y sociales que configuran y dan forma al espacio social<sup>7</sup>. Las posibilidades de contar con un cine, librerías, teatros, museos, parques; lugares de encuentro ya sea para hacer nada como para tocar música, leer, hacer deporte; es decir, la promoción del encuentro gravita significativamente en la construcción de un punto de vista sobre el devenir de la vida cotidiana. Frente a ello, se destaca la investigación que llevan a cabo Jonathan Jaramillo y Pamela Leopardo sobre consumos culturales

---

<sup>7</sup> En este capítulo no se profundiza sobre las características políticas, sociales, culturales y económicas que configuran y dan forma al espacio social santacruceño. Para dar cuenta de ello, se sugiere la lectura de Susana Bandieri (ver libro), Milagros Pierini, Ariel Sarasa, Lucrecia A. Sotelo.

y proyecto de vida de los jóvenes de Caleta Olivia<sup>8</sup>. En ella, frente a la pregunta: ¿qué te gustaría hacer y no puedes llevar a cabo? El 90% de los encuestados respondieron que les gustaría hacer deporte, ir al teatro, reunirse con amigos, terminar la escuela y tener un mejor trabajo. Estos deseos se vinculan con la carencia; afirmación que puede resumirse desde el enunciado: “quiero hacerlo porque acá no puedo”.

De manera que, las condiciones de accesibilidad están mediadas por el capital heredado y el proceso de construcción del capital cultural. De manera que, si la reconstrucción de la biografía educativa plantea que: el 83% de los padres de los estudiantes no terminaron la formación obligatoria, que el 23% no terminó la primaria, de este porcentaje el 90% son mujeres y el 1% es analfabeto; el capital cultural heredado matiza condiciones de accesibilidad en cuanto a las posibilidades de conocer las gramáticas propias de la educación superior. Ilustra esta afirmación, la respuesta de una estudiante de primer año frente a la pregunta sobre la constitución de la biografía educativa de sus padres:

Soy la primera que ingresa a la universidad de toda mi familia. Pero también fui la primera en terminar la secundaria. Cada materia que tuve que aprender, cada trámite, cada compra de libro, todo, todo lo que tuve que hacer en la escuela como en la universidad cada desafío me costó mucho. Lo tuve que hacer sola. Mis padres me dieron amor, hicieron lo que pudieron pero no pudieron ayudarme con mi estudio. (E40/18)

En este sentido, se sostiene que los desafíos de estudiar en la universidad están configurados por el deseo en cuanto matriz estructurante de disposiciones a actuar y estructurado por dimensiones socio político económico culturales dadas dadas en la configuración del espacio social. Este deseo estructurante y estructurado gravita no sólo en las condiciones de accesibilidad a la educación superior sino también en la definición del proyecto de vida.

Este planteo propende a considerar que el estudiante universitario es aquel que se encuentra determinado por sus prácticas las cuales están definidas por el lugar que este ocupa en el espacio social, sus propiedades

---

<sup>8</sup> Este trabajo se lleva a cabo dentro del “Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla” y tiene la finalidad conocer las prácticas cotidianas de los jóvenes que no van a la universidad. El período de estudio es 2017 - 2018.

y deseos. Este proceso es de determinación y coloca al estudiante como un sujeto del devenir y reificación política del espacio.

- Amozurrutia, José A. (2011) “Complejidad y Ciencias Sociales. Un modelo adaptativo para la investigación interdisciplinaria” UNAM.
- Arfuch, Leonor. (2002) “El espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Arfuch, Leonor. (2010) “La entrevista, una invención dialógica”. Paidós estudios de comunicación. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”. Siglo veintiuno.
- Bourdieu, Pierre (2003) “Capital cultural, escuela y espacio social”. Siglo XXI. 2 ° edición.
- Bourdieu, Pierre (2007) “El sentido práctico” Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, Pierre (2010) “El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura”. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, Pierre (Comp.) “La miseria del mundo” Fondo de Cultura económica.
- Bourdieu, Pierre (1997) “Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción”. ANA-GRAMA.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005) “Una invitación a la sociología reflexiva” Siglo Veintiuno.
- Castoriadis, Cornelius (1975) “La institución imaginaria de la sociedad”. Editions du Seuil
- Castorina, José Antonio (Comp.) (1998) “Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles”. GEDISA.
- de Certeau, Michel (1996) “La invención de lo cotidiano. Artes de Hacer”. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Centro de estudios mexicanos y centroamericanos. México.
- Galindo Cáceres, Luis Jesús (2011) “Ingeniería en Comunicación Social y Promoción Cultural. Sobre Cultura, cibercultura y redes sociales”. Homo Sapiens.
- González, Jorge (1995) “Coordenadas del imaginario: protocolo para el uso de las cartografías culturales”. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Universidad de Colima. México.
- González, Jorge (2008) “Digitalizados por decreto: cibercultur@ o inclusión forzada en América Latina. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Universidad de Colima, México.
- Jodelet, Denise. (2003) “Les représentations sociales”. Presses universitaires de France. 7 ma edición
- Jodelet, Denise. (2004) “Folies et représentations sociales”. Presses universitaires de France
- Krotsch, Pedro (2001) “Educación superior y reformas comparadas”. Universidad Nacional de Quilmes.
- Le Goff, Jacques (1982. “El orden de la memoria. El tiempo como imaginario”. Paidós Barcelona.
- Martín- Barbero, Jesús y Rey, Germán. (1999). “Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva”. GEDISA. Barcelona
- Moscovici Serge. (1979) El Psicoanálisis, su imagen y su público. Ed. Huemul, Buenos Aires.
- Ricœur, Paul (2003) “El conflicto de las interpretaciones. Ensayo de hermenéutica”.

FCE.

- Silverstone, Roger (1996) “Televisión y vida cotidiana”. Amorrortu editores
- Sotelo, Lucrecia A. (2018) “Estudiar en lo confines” UNPA.
- Thompson, John (1997) “Los media y la modernidad”. PAIDOS. Barcelona.
- Williams, Raymond (2009). “Marxismo y literatura”. La cuarenta. Buenos Aires.

# El lugar de la invención en la escritura académica

■ Mg. Deborah Hedges

El ingreso a la universidad es también un cambio en la escena cotidiana del futuro profesional. No faltan autores que conciben el pasaje de la escuela media a la universidad como un pasaje entre culturas. Paula Carlino (2011) plantea, incluso, este escenario desconocido como un lugar extranjero. El recién llegado es, entonces, inmigrante en la universidad: no conoce los códigos, el idioma, los modos de trabajar, de estudiar y de comportarse. Así, el proceso de aculturación puede ser frustrante y la sensación de desorientación puede llegar incluso a la pregunta por el propio yo: ¿realmente quiero o puedo estudiar esto?

Con el objetivo de acompañar ese proceso es que muchas universidades comenzaron, desde hace varios años, a incorporar cursos de ingreso y seminarios de “vida universitaria”. Se arribó a la idea de que hay algo de la vida universitaria, entonces, qué puede aprenderse y, por consiguiente, debe enseñarse. Ser estudiante es un aprendizaje y, también, una construcción. Quizás una de las asignaturas que más fue tomando peso en estos cursos de ingreso es la que contempla la lectura y la escritura académicas. Y esto se debe a que es el lenguaje, su uso y comprensión, el vehículo de una gran mayoría de los conocimientos que se imparten en la universidad. Una clase es una exposición oral, el material de lectura es descriptivo, explicativo o argumentativo y contiene los conceptos a estudiar, los exámenes son puestas en texto del conocimiento. Y el lenguaje, principalmente, es constitutivo para pensar la noción de sujeto, de estudiante.

La universidad, como la escuela, puede entrar en lo que Goffman

---

<sup>9</sup> En la Universidad Nacional de Moreno desde el 2010 se dicta el “COPRUN”, Curso de Orientación de Preparación Universitaria, que incluye el “Seminario de Aproximación a la Vida Universitaria”. En la Universidad Nacional de Hurlingham la materia se llama “Taller de vida universitaria” y en la Universidad Nacional del Oeste el nombre es “Introducción a la Universidad y las habilidades básicas para los estudios universitarios”, entre otros ejemplos que pueden darse.

(1956) llamó escenarios: espacios sociales de interacción que determinan conductas específicas y roles propios de ese lugar o institución<sup>10</sup>. El autor plantea la metáfora dramaturgica de la vida cotidiana. De esta manera, cada persona interpreta un “papel” en cada una de sus interacciones. A cada uno de estos roles o papeles se lo llama “self”. Ser estudiante, siguiendo esta teoría, es una posibilidad más de todas las que una persona puede transitar a partir de la construcción de su self. El autor se ocupa de mencionar que la metáfora del teatro tiene la limitación de comparar un lugar ficcional con lo que sería la “vida real”, marcando las diferencias entre ambos. A pesar ser una conclusión obvia, creemos que no es totalmente errado concebir la construcción de ese papel de estudiante como un proceso que involucre herramientas de la ficción.

No solo cada espacio de interacción puede ser tomado como una escena teatral, como indica el Goffman, sino que dentro de esa institución, todo acto comunicativo está tamizado por las reglas propias de este espacio. Entre otras cosas, el estudiante ingresante está ahora inserto en una nueva comunidad discursiva (Swales, 1999), que es aquella conformada por hablantes, oyentes, lectores y escritores que comparten metas en común y modos de comunicarse, especialmente a partir de ciertos géneros discursivos propios.

Los géneros académicos suelen caracterizarse por mantener una pretensión de objetividad que termina borrando, en gran medida, las marcas subjetivas del discurso. Se anima a los estudiantes a dejar de lado valoraciones personales, palabras cargadas de acuerdo o desacuerdo injustificado, subjetivemas y adjetivos calificativos que no presten relación con las consignas planteadas. Una de las primeras indicaciones que reciben quienes inician una materia es centrarse en teorías y conceptos que tengan sustento de autoridad, lo que querrá decir, principalmente, referirse a autores y bibliografía. Las justificaciones de los ejercicios no pueden tener como garantía el propio parecer, sino que deben mantener la ética de la referencia bibliográfica y el argumento de autoridad.

Ante el apabullante material y la cantidad de autores a leer, la voz propia del estudiante suele quedar relegada, perdida entre los discursos ajenos y autorizados a emitir juicios. La estructura reglada de los géneros

<sup>10</sup> Este análisis puede encontrarse en “La presentación de la persona en la vida cotidiana” (Goffman, 1956).

académicos excluye, determina cumplimiento o incumplimiento, adecuación o falta de trabajo. Y ahí, en esa imposición retórica de los discursos académicos, en ese lugar que parecería inhabilitar en lugar de animar es donde podemos empezar a pensar la creatividad de la escritura y oralidad universitarias.

En primer lugar, el concepto de creatividad tiene que ser puesto en juego para no caer en teorías que perjudiquen la escritura. El paradigma que asocia la creatividad a la inspiración necesaria para la escritura inicialmente es el que equipara al escritor con un genio creador, concibe a la obra como un objetivo tocado por lo divino y lo bello, y comprende, entonces, el talento o la capacidad como un don natural, alejado de las herramientas y el aprendizaje. Estos supuestos se mantienen durante el romanticismo y, si indagamos un poco más, suelen sostenerse en algunas concepciones incluso en la actualidad. Maite Alvarado y Yaki Setton (1998) realizaron una encuesta en 1999 para encontrar representaciones de la escritura en estudiantes ingresantes a la carrera de comunicación de la Universidad de Buenos Aires y concluyeron que para la mayoría de los encuestados la escritura es concebida a veces como un vehículo de expresión de contenidos preexistentes, y a veces como un don natural (no transmisible), siendo el escrito una creación que se da por un proceso natural, más o menos doloroso.

Si escribir se liga a un don natural, no se puede aprender y así, no hay nada que pueda enseñarse. El genio como sujeto está por fuera de la media y ese no es el espíritu de la universidad. Por eso, incluso la escritura mal llamada creativa hoy en día tiene sus espacios de estudio. Cursos e incluso posgrados abrieron estas propuestas y el tema entró en discusión: ¿Qué es la escritura creativa? ¿Existe escritura no creativa? ¿Puede pensarse dentro de la academia?

Siguiendo a Maite Alvarado (2013), el concepto de creatividad trae más inconvenientes que soluciones a la hora de pensar la escritura, ya viene aparejado a la “libertad” y “espontaneidad” y no tanto al trabajo consciente con los materiales del lenguaje. Desplaza “creatividad” a “invención”. La invención viene literalmente de la inventio, una de las etapas de la retórica clásica que abarca el arte de hablar en público. Esta parte consistía en buscar argumentos y datos que luego se exhibirán en el dis-

curso. En el caso de la ficción, propone la autora, muchos de esos datos se buscarán en el acervo cultural propio de escritor/hablante. Traducido en el proceso de escritura, este punto es el que refiere a la creación de los materiales en función de ciertos objetivos y ciertos destinatarios, pero ya no ligando producción a originalidad, sino remarcando el proceso de invención que tiene criterios ligados al sujeto y no a la creatividad, originalidad o inspiración.

Preferimos hablar de invención antes que de creatividad. Y en tanto proceso de producción, en breves palabras vamos a plantear la relación que puede trazarse entre las técnicas de la escritura de invención y la escritura de géneros académicos. Ambas son prácticas culturales y ambas determinan cierta idea de sujeto, cierta relación del sujeto con el saber. La ficción también puede ser un puente de ingreso a los tipos textuales que se exigen en la vida universitaria.

## Decir yo en la universidad

El estudiante ingresa con una única enunciación, marcada por el deseo, la expectativa o la aserción: “voy a estudiar Derecho” o “quiero ser arquitecto”, “empecé la carrera de Letras”. Siguiendo a Benveniste (1991), detrás de cada locución hay un poner en funcionamiento el aparato formal de la enunciación. Es decir: Voy a estudiar derecho ---» yo digo aquí y ahora que voy a estudiar derecho. La subjetividad aparece, sostiene el lingüista, directamente en el acto de enunciar. El sujeto ingresante a la universidad es (o se manifiesta) desde el momento en que enuncia. Su enunciado tiene un tiempo y un lugar y en ese “yo” es donde hay que empezar a leer la construcción de su identidad como universitario.

Cualquier tipo de texto puede servir para mostrar el funcionamiento de los deícticos, de esas palabras semi-vacías (Maingueneau, 1999) de las que el sujeto se apropia para hablar. Por ejemplo, el poema “Fotografía” de Susana Villalba:

*Había que cortar  
palabras  
por la línea de puntos:  
Mamá, Papá  
Momo, Memo  
Y Yo.  
Pero quién es si yo  
no escribí el libro.  
La maestra dijo  
para qué tenés la cabeza  
y ella pensó  
seré inteligente  
como Y Yo  
que sabe quién es  
porque lo escribe.*

La pregunta, formulada de manera infantil, es válida para cualquier enunciación. Quién es yo en una línea que no escribí. A quién se atribuyen los pronombres o qué personas hay detrás de ellos. Por un lado está el verbo en primera persona, escribir, y por otro la escritura de la palabra “Yo”, con mayúscula, en un libro escolar. Entre “Yo” y “yo” hay una diferencia de referencialidades que arma el sistema de enunciación de todo este poema. La enunciación no se reduce al yo gramatical: la pura gramática no nos hubiera permitido marcar la diferenciación anterior.

El yo es irreconocible para quien no está sumergido en el funcionamiento del lenguaje. La niña del poema no utiliza el pronombre máscara del yo de la misma manera que se utilizan en el plano de la escritura. Al leer “y Yo” ella está buscando al referente real, mientras la maestra le pide que juegue con esa farsa lingüística y se nombre con el pronombre que otro escribió. Aquí tener cabeza no asegura saber quién se es (“para qué tenés la cabeza”) sino que, más bien, lo que da alguna seguridad es poder escribir, realizar la acción corporal de poner el lenguaje por escrito. “Y Yo” sabe quién es porque lo puede escribir. Ella, (la que no escribí el libro) no. Aquí aparece el tema de la construcción de una subjetividad en y por

el lenguaje.

Es en la enunciación donde surge la subjetividad, y en la habilidad de su puesta en práctica donde se determina la creatividad del hablante. Es decir, incluso en textos donde lo tradicionalmente llamado “creativo” no tiene lugar, aparece la creatividad como una invención.

Si los géneros académicos inicialmente buscan borrar las marcas de la subjetividad, el uso de la invención es la herramienta para no sentir perdido al sujeto en este marco. El sujeto se siente de alguna manera restringido en su espacio de expresión (sobre todo porque, siguiendo a Silvestri (2000), no tiene las competencias discursivas necesarias para desarrollar los géneros requeridos) y por eso suele utilizar las estrategias de repetición para no fallar en sus enunciaciones. Utiliza palabras de otro, con el mismo gesto que en el poema la niña dice que “y Yo” sabe quién es.

Lo que entonces se plantea como desafío es la autorrepresentación del estudiante como tal, la construcción de una de las máscaras del yo, o self en la terminología de Goffman. En tanto creación, es allí donde, en primer término, se pone en juego la invención.

Volviendo al estudiante, lo que necesita en esta nueva comunidad de discurso es armar un nuevo enunciador. Una imagen discursiva de sí. El concepto de ethos fue planteado por Ducrot (1984) y por Maingueneau (1999). Este autor recupera nociones de la retórica clásica, ligándolas a las figuras de enunciador y enunciatario del análisis del discurso. Así, es importante tener en cuenta que, si bien es una noción del discurso, se forja de manera interactiva (entre escritor y lector, hablante y oyente) y es un producto: será efectiva si esa imagen es recibida por los destinatarios. Por eso, no es solamente discursiva, sino que el concepto también apunta a un plano social: surge en el discurso, pero se materializa en la situación de enunciación y, por ende, en la comunidad discursiva donde este intercambio de produzca.

Este ethos será tan construido como los narradores que se construyen con ejercicios de escritura de ficción: hay un pacto en la creación que el lector respeta y el autor maneja. Y esto también (o, sobre todo) se da en la academia. El “nosotros académico” es un ritual entendido y aceptado que no hace más que reforzar esta idea. No escribimos desde yo, pero lo

ponemos en juego en la creación de este actor que luego va a estar a cargo de la elección de ciertas corrientes de pensamiento, de ciertas maneras de ligar las oraciones, posturas, etc.

Pero, ¿quién es yo? ¿Quién habla en el nosotros de una práctica que ya existe antes y que existirá después de la escritura propia? La escritura es siempre la misma. Toda escritura es creativa en tanto invención, creación de una secuencia particular con elementos generales ya usados. Si los estudiantes no suelen tener problemas para decirse a sí mismos, para comprender y utilizar los códigos de la comunicación en otros ámbitos, ¿por qué en la universidad sí? ¿Por qué esa dificultad en la escritura de textos académicos? ¿Es solo una cuestión del contenido trabajado?

Silvestri (2000) afirma que en el secundario es frecuente encontrar la interpretación de que si el alumno sabe un tema sabrá cómo expresarlo. En la enseñanza media, se limita la capacidad discursiva a una categoría contenidista. Conocer o entender un tema no tiene porqué llevar aparejada la competencia discursiva. En ese sentido, el problema de la inadecuación a los géneros académicos no puede ser abordado desde el lugar de los contenidos, sino desde el trabajo con la escritura propiamente dicha. No pasa lo mismo con los textos literarios. Y si entendemos toda escritura como creación se borran los límites entre las técnicas de la creatividad y las herramientas de escritura profesional en el ámbito académico.

Crear un narrador en un cuento no es tan diferente a crear el propio ethos académico: la imagen discursiva del hablante y escritor, con un registro adecuado, con prácticas verosímiles y que sigan las normas del género. Este ethos no es más que otro personaje, otro self en términos de Goffman, que adoptamos en escenas particulares.

Consignas de restricciones retóricas pueden ser útiles tanto para ejercicios lúdicos de escritura como para textos académicos. Un ejemplo muy conocido es el libro *Demoliendo Papers*. La trastienda de las publicaciones científicas (2006, Siglo XXI) de la colección *Ciencia que ladra*. En ese libro se mantiene el género del paper académico en un extremo de rigurosidad, pero a partir de contenidos temáticos que se corren un poco del género. Por ejemplo, la existencia del hombre de la bolsa o la incidencia de la “Humorina”, posible componente del cigarrillo, en la aproxima-

ción del colectivo que se espera. Los puntos de partida son asociaciones ridículas, pero se ponen a prueba con un método científico estricto y se comunican respetando el paper, definido por Golombek en la introducción del libro como “carta de presentación obligatoria de los científicos”:

“Efectivamente, el paper es la forma de comunicar la ciencia, de poner en común el conocimiento...pero no está exento de historias humanas, de modas, de celos y de contradicciones. PÚBLICA O PERECER (publish or perish) reza uno de los lemas de la investigación (...). El paper, casi por definición, está escrito en difícil, una curiosa lengua técnica de acceso a unos pocos iniciados. Esto tiene un claro objetivo: la precisión del lenguaje, que es lo que permite que se cumpla con uno de los preceptos de la ciencia: la replicabilidad de todo hallazgo” (Golombek, 2006:3).

“Humorina: adicción en los ómnibus” es un artículo que parte del presupuesto de que el colectivo viene siempre en el momento en que se prende un cigarrillo en la espera. La autora, Georgina Coló, pone el método científico y todas sus convenciones al servicio de esta investigación. Si pensamos en adecuación al género, el artículo es perfecto. Lo mismo sucede con el de “Capacidad de acción de la ojota o el insecticida en aerosol a la hora de matar cucarachas”, de Santiago Plano.

En ese sentido, se pueden tomar consignas de este estilo en el aula para separar el componente temático de la restricción genérica: no es de qué tema se hable, sino cómo se adecúe esa información. Un ejemplo contrario al de los papers es la página El gato y la caja, un portal de noticias científicas que adecúa información de contenido específico a palabras cotidianas, incluso, vulgares. Por ejemplo, en el artículo “Párate y mira” de Pablo A. González se explican los riesgos del sedentarismo en las personas en términos de este estilo:

“La rutina es más o menos la misma siempre. El cursor que titila sobre un Google Doc en blanco probando que lo anacrónico no quita lo valiente, el paper que hay que leer, el párrafo que hay que reescribir, la nota que hay que entregar, el texto que hay que revisar o las figuras que hay que ajustar. Todo termina en una silla.

O, peor. Todo empieza, se desarrolla y termina en una silla. Siempre es más fácil culpar al chanchito que al que le da de sentar, pero si metemos

en una licuadora de culpas al trabajo de oficina, la tele, internet, el auto, las playstations y más que nada a vos (yo, nosotros), que somos bastante paja, entendemos que somos esa forma humana que pasa muchísimas horas de silla”.

El tono de conversación entre amigos que adopta este texto, y todos los de la página, genera un acercamiento diferente al conocimiento narrado.

En la Universidad Nacional de Moreno se pidió a los estudiantes que explicaran, en una ponencia leída en el marco de un congreso ficticio, las razones de la presencia y atadura de botellas de plástico con agua a los árboles. Se les solicitaba incluir al menos dos citas directas de especialistas y una alusión a alguna teoría. También, se les pedía que incluyeran argumentos y contraargumentos antes de llegar a una posible hipótesis. Si bien la información nace de la invención de cada escritor, lo cierto es que la adecuación y reflexión sobre el género se produce a la perfección, de manera lúdica y relajada. Un ejemplo anónimo de inicio de este ejercicio:

“Buenos días a todos y todas. En primer lugar, quiero agradecer a la organización del IV Congreso de Ambiente y Salud por la invitación y el espacio para debatir un tema tan relevante como lo es la presencia de botellas plásticas atadas en los árboles. Esta problemática viene desde hace algunos años y se registró tanto en los alrededores de Moreno como en otros municipios (...)”.

Bajtín (1982) establece tres características que determinan la pertenencia de un texto a un género: el tema, el estilo y la estructura retórica. Partiendo de esta composición, se pueden pensar consignas que rompan lo esperado en cada género como un primer acercamiento a las competencias discursivas. Escribir sobre el mejor modo para levantarse de mal humor en un formato académico, con puesta en juego de método científico y casos de estudio puede ayudar a establecer un manejo laxo del género. Lo mismo que contar el proceso de fotosíntesis como una historia de amor entre el oxígeno y el dióxido de carbono puede fortalecer la comprensión del tema.

Es decir, hay lugar para lo “creativo” si se comprende la escritura como una creación: como el proceso de selección, combinación y articu-

lación de elementos textuales en función de un objetivo, un determinado destinatario y con el horizonte de ciertas convenciones comunes. Incluso, teorías contemporáneas plantean la idea de “escritura no creativa”: el proceso por el cual no se produce nueva información sino que se recuperan y recontextualiza textos ya existentes. Lo único que cuenta es el proceso de selección, recorte, rearmado (Goldsmith, 2015). No es lejano a lo que se planteaba en los talleres de escritura del grupo Grafein, donde la propuesta era siempre escribir a partir de un pre-texto: un texto previo o una excusa lúdica.

Con el foco en la escritura en la universidad, Alvarado y Cortés sostienen que:

“El desafío, en una situación de escritura, puede plantearse tanto desde el contenido (una consigna que demanda un cruce inesperado de textos o de conceptos) como desde las restricciones retóricas o discursivas (la exigencia de producir un texto que se encuadre en un género distinto a los habituales o se dirija a un auditorio nuevo). En estos casos, se plantea un problema retórico al alumno, y esa restricción lo obliga a buscar recursos, modos de decir, que inciden en el contenido, transformándolo” (Alvarado y Cortés, 2001:3).

Por último, resta decir que todo modelo y toda propuesta de escritura lleva implícita una determinada relación entre el sujeto y el saber. En un texto que se pretende objetivo, separado del sujeto por innumerables métodos y reglas, el saber también queda distanciado, separado de la experiencia subjetiva.

Una opción diferente, una opción que dé lugar a la subjetividad de cada estudiante, debería plantear modelos de textos que no mantengan siempre estas estructuras, que no apelen a lo asertivo. Quizás es en el ejercicio del taller literario una forma de entender las posibilidades reales de la construcción discursiva. El pacto de la ficción puede ser una de las maneras de acercarse a un texto: Escribir como si yo fuera otro.

- ALVARADO Maite (2013). *Escritura e invención en la escuela. Espacios para la lectura*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- ALVARADO Maite y CORTES Marina (2001). “La escritura en la universidad. Repetir o transformar” en Lulú coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N° 1, septiembre de 2001.
- ALVARADO Maite y SETTON Yaki (1998) “Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje del escrito” en *Versiones* N°9.
- BAJTIN, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BENVENISTE, Emile (1991). *Problemas de lingüística general*, México: Siglo XXI.
- CARLINO, Paula (2011). “Ingresar y permanecer en la universidad pública” en *Suplemento de educación, El eco de Tandil*. 30 de abril.
- DUCROT Oswald (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan (1991), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta (2009), “Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada” en *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 46-56, jan./mar. 2009.
- GOFFMAN
- GOLDSMITH, Kenneth (2015). *Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*. Buenos Aires: Caja Negra.
- GOLOMBEK, Diego (2006). *Demoliendo papers. La trastienda de las publicaciones científicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, Pablo A. (2015). “Párate y mira” en *El gato y la caja*. Disponible en: <https://elgatoylajaja.com.ar/parate-y-mira/>
- [http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/intro\\_company.html](http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/intro_company.html)
- MAINGUENEAU Dominique (1999). *Lèthos, de la rhétorique à l'analyse du discours*. Disponible en:
- MAINGUENEAU, Dominique (2009), “Discurso, enunciado, texto” en *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- SILVESTRI, Adriana (2000). “Los géneros expositivos escolares: un aprendizaje discursivo y cognitivo” en *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: Instituto del Profesorado J.V. González.
- VILLALBA, Susana (1999) *Caminatas*. Buenos Aires: La Bohemia.

# La enseñanza de la escritura; entre nacionalismos y vanguardias

▮ Lic. Eva Ramallo

El campo de la enseñanza de la lectoescritura ha ido transformándose a lo largo de la historia. Al respecto, Bombini (2017) indica que es una práctica cultural atravesada por las tensiones producidas por la ideología dominante que puede promover prácticas legitimadoras en pos de mantener el statu quo. Su enseñanza ha estado ligada a la necesidad de transmitir contenidos relacionados con la nacionalidad y valores ligados a la formación del buen ciudadano.

Estas líneas pretenden crear un espacio de diálogo e intercambio donde se pueda problematizar sobre la lectoescritura entendida como un puente de acceso a la esfera de la cultura y como desarrolladora de un ambiente que promueve el habitus de los estudiantes para generar “espacios de goce de los valores culturales” Díaz Súnico (2015). En este texto se plantea una propuesta de analizar las prácticas de la lectura y la escritura desde una perspectiva histórica. Un análisis que entendemos necesario para desandar las tradiciones y huellas que se entretejen en los discursos y en las prácticas de enseñanza, aún hoy.

A lo largo de la conformación de la enseñanza de la lengua, la lectoescritura ha sido uno de los objetos de estudio que más se ha identificado como instrumento normalizador en la educación argentina. Valeria Sardi (2006) señala que dicha práctica se sostiene para infundir un sistema de creencias común que avala al poder ideológico de turno. Por ello, su enseñanza se transformó en un espacio privilegiado para el disciplinamiento lingüístico y cultural acallando cualquier modo rupturista de enseñar. Al asignarle este carácter nacionalista, entre el siglo XIX y principios del siglo XX, la enseñanza de la lengua se ha desarrollado a partir de

un modelo preceptivo que “suponía el dictado de mandatos lingüísticos que determinaban cuál era el modo correcto de tratar la materia verbal” Setton (2004).

Por tal motivo, su enseñanza se basó en el conocimiento de la gramática y la lectura de “buenos escritores que representan la lengua en su forma literaria más pura” (Quesada, 1903). Prima así el discurso hegemónico y las prácticas de enseñanza de la escritura con la intencionalidad de la purificación y la limpieza del idioma.

Durante décadas aprender lengua significó que el estudiante aprendía sobre la escritura sólo memorizando un sinnúmero de verbos y conocimientos devenidos de la gramática oracional Finocchio (2014). Pero como en toda situación sociocultural existen periodos de antítesis que producen cambios de paradigmas. A mediados del siglo XX se produjo una crítica al enciclopedismo para generar una práctica cultural activa. Entre sus precursores estuvieron Luz Vieira Méndez, Antonio Sobral, Delia Travadelo y María Luisa Cresta de Leguizamón. En la actualidad, la enseñanza de la lengua se aleja de aquella postura estructuralista e historicista que consideraba que el profesor sólo debía enseñar nociones exclusivamente gramaticales de suma complejidad técnica para acercarse a una postura que propicia un espacio en donde el estudiante puede aprender a interpretar y desarrollar sus propias habilidades cognitivas.

Parafraseando a Setton (2004) se plantea que en la actualidad la enseñanza de la escritura deja de ser un lenguaje ornamental y separado de lo cotidiano. Hoy, el desafío es proponer una lectura y escritura significativa que implique el despliegue de diversas microhabilidades tales como la inferencia, retención y selección. En el ámbito universitario, implica el reconocimiento de textos académicos diferenciando sus partes y, fundamentalmente, construyendo una interpretación que permita incorporar la experiencia, los saberes previos y la propia voz.

Valeria Sardi (2013) en *Cartografías de la palabra* expone cómo este giro en la enseñanza de la gramática de la escritura genera nuevas maneras de escribir y leer. La pretensión de priorizar la teoría vacía ha sido desterrada por un aprendizaje de la escritura mediante la experiencia de escri-

bir textos y proponer el análisis metacognitivo en torno a esa escritura. De nada sirve el aprendizaje memorístico de saberes gramaticales sin la puesta en práctica, es decir, sin la experiencia vivencial, concreta y personal de la escritura. Por ello, se considera que las prácticas de los estudiantes universitarios deben estar atravesadas por una reflexión metalingüística que ayude a la planificación y revisión de los escritos académicos desarrollados. Las prácticas de escritura poseen una doble naturaleza, cognitiva e histórico-social (Arnoux, 2009) por lo tanto, es crucial la articulación de nociones gramaticales del texto y el meta-análisis de dicha práctica por parte de los estudiantes universitarios. Éstos inscriben en cada texto numerosas dimensiones: cognitivas, sociales, históricas y culturales.

Por ello, es necesario la formulación de múltiples preguntas para pensar en las prácticas de enseñanza: ¿cuáles son los criterios de selección para las lecturas que se presentan a los estudiantes universitarios?, ¿los docentes son capaces de tolerar interpretaciones diversas ante un mismo texto?, ¿se otorga la posibilidad de corrección y reelaboración de producciones escritas para construir el ser escritor en los estudiantes? ¿de qué manera los docentes se hacen cargo de enseñar a leer y a escribir en el campo de saberes y el nivel en el que se desempeñan?. Es necesario un proceso de introspección, de modo individual y colectivo, en el interior de la comunidad docente para volver la mirada sobre la propia posición frente a los cambios culturales y desterrar práctica arcaicas de enseñanza.

## **La enseñanza del lenguaje pensada desde el sujeto**

Pensar la lectura y la escritura en clave con su enseñanza abre la posibilidad de explorar la compleja producción y circulación de saberes y prácticas relacionadas con dichas prácticas en un espacio históricamente destinado a darles lugar, la Universidad. Por otro lado supone indagar de qué manera se imprimen o procesan en esos saberes y prácticas los cambios culturales y, entre esos cambios, los modos de leer y escribir de los docentes y estudiantes que transitan sus experiencias en el contexto actual.

Pensar la lectura y la escritura en este sentido también implica recorrer tradiciones, mitos, representaciones, prejuicios, temores, sospechas y operaciones que se ponen en juego en la enseñanza de estas prácticas para mirar reflexivamente la lógica de los cambios y las continuidades, propias de una cultura que se configura en la escuela, en los primeros años del sujeto y en la universidad, posteriormente.

Desde estas aproximaciones, resulta insoslayable interrogar los modos en que se despliega la enseñanza en el intento de promover el acceso de los estudiantes a la cultura escrita. Es en el interjuego de la enseñanza y del aprendizaje del lenguaje en donde debe pensarse al sujeto; tanto del sujeto que aprende como el que enseña a partir del análisis y desglose de la idea de subjetividad. No es nuevo comprender la participación fundamental que tienen los docentes en la estructuración de la subjetividad del sujeto, sobre todo en los primeros años de escolaridad, pero también más avanzada su trayectoria, en muchos casos esa influencia es determinante e indeleble.

Pierre Bourdieu (1997) habla sobre el habitus, entendido como un sistema de representaciones y disposiciones duraderas que se aprenden e internalizan mediante los procesos de socialización primaria y secundaria oficiando de matrices para que el sujeto pueda pensar y sentir hacer. Esta idea de habitus se podría aparejar a la idea de subjetivación que nos plantea Anzaldúa (2011). En ambos planteos es en el vínculo del diálogo triádico en donde se internalizan valores, adquisiciones e ideas que conformarán nuestro imaginario personal (radical) y social. Entonces, retomar estas ideas actualiza el compromiso, muchas veces desconocido por el docente, de ofrecer a los jóvenes la posibilidad de conocer y adquirir ideas y habilidades que lo posicionan mejor en el entramado social en que se encuentran para desmenuzar la complejidad del mundo actual. Las mismas prácticas pedagógicas en realidad son en verdad disposiciones ‘durables’ es decir que no son ni perpetuas ni irreversibles sino transferibles a los distintos ámbitos de las prácticas; y éstas son a su vez estructuras estructuradas por las condiciones de existencia en que se ha vivido. Anzaldúa (2011). Es decir que el habitus del sujeto define sus prácticas y representaciones; sin olvidar que no es sólo mental sino también corporal e histórico y conforma la trayectoria de los sujetos. Trayectoria que se cristaliza en

las maneras de escribir, hablar, leer y escuchar. Por ello, es vital analizar, por ende, no sólo el objeto a estudiar, los conceptos que lo explican y las leyes que lo limitan sino también a los sujetos y sus subjetividades. Dos premisas podrían resumir la intencionalidad formativa de la enseñanza del lenguaje: aprender en la experiencia (o aprender enseñando) y aprender de la experiencia (o aprender a través de la construcción de una mirada reflexiva y analítica sobre el propio ejercicio docente) . De esta manera, se logran prácticas inclusivas, innovadoras y críticas.

## **El desafío de comprender a la escritura como instrumento semiótico y cultural**

Las perspectivas teórico-didácticas actuales asocian la lectura con la construcción de sentidos, el compartir interpretaciones dentro de comunidades de lectores y los procesos diversos que tienen en cuenta distintas estrategias propias del acto lector. Son las libres elecciones de materiales de lectura la forma de dar lugar a la construcción de proyectos personales de lectura otorgando también el permiso de pensar al hecho mismo de escribir como un acto epistémico en el que el sujeto se transforma.

El ámbito universitario es el espacio en donde se puede dialogar sobre la lectura y la escritura a fin de discutir, procesar y producir conocimientos ligados a los diversos procesos cognitivos imbricados en las prácticas de escritura y lectura. Carolina Cuesta (2006) expone que la adquisición de la representación escrita del lenguaje ha sido tradicionalmente considerada como una adquisición proveniente de la socialización secundaria, es decir, como un aprendizaje que se desarrolla dentro del contexto educativo. A diferencia del habla que se inscribe a partir de la socialización primaria. Por tal motivo, es el docente quien actúa como mediador entre el texto y el estudiante buscando no sólo el placer de leer y escribir sino el verdadero goce en términos de Ronald Barthes (1989). Es necesario que se pueda historizar la lectura de los textos escritos para recuperar e identificar las interpretaciones acumuladas y agudizar las percepciones del estudiante en relación a la lectura. “De esta manera se reconstruyen las diferentes formas en que un texto fue entendido, comentado y ubicado en diversos tiempos” Chartier (1999).

Así, a partir de su intervención metódica, el docente “podrá llevar a cabo un proceso inductivo, en el cual se estimule a los estudiantes a plantear preguntas y a llegar a interpretaciones que tengan una significación personal” Rosemblat (1938). Es el profesor universitario quien puede orientar a los estudiantes entre el torbellino de sentidos que puede provocar un texto y desvanecer esa sensación de incompreensión que provocan algunos textos académicos “Puede hacerse objeto de reflexión al discutir sentidos” Cuesta (2006) Ahora bien, ¿Los estudiantes universitarios son conscientes que la escritura forma parte de un sistema de mediación semiótica? ¿reconocen la activación de las funciones psicológicas y el desarrollo razonamiento práctico situacional que genera el acto de escritura?

Al respecto, Olga Valéry (2000) menciona que la escritura es un instrumento semiótico que estructura la mente humana y posee una función epistémica. Es decir, que no sólo es una puesta en texto sino un proceso de adquisición y apropiación del lenguaje, elevando el razonamiento práctico-situacional hacia el pensamiento teórico- conceptual, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento. Por tal motivo, pensar en su origen semiótico y su naturaleza social implica reconocer a la escritura como producto social y cultural de un momento histórico determinado pero además se inscribe como una actividad psíquica individual de representación del mundo Vygotski (1998).

En el ámbito universitario, las prácticas de escritura se centran en el desarrollo de textos científicos- académicos y son los estudiantes quienes tienen “el desafío de encontrar, descubrir, construir y expresar las ideas para dejar las huellas de su propia voz” Sardi (2013). Por ende, éstos no deben olvidar que su construcción implica la pre-escritura, la escritura y la post-escritura o en palabras de Gianni Rodari (1985) la activación del pensamiento, el encuentro con las palabras y la consciencia de lo no dicho. Si nos preguntamos si los estudiantes universitarios reconocen la importancia de la textualización mediante la reconstrucción crítica de las ideas y sus implicancias como instrumento semiótico seguramente las respuestas dejarían más dudas que certezas. En consonancia, Valery (2000) menciona la necesidad de reconocer en el proceso de escritura los pasos implicados en su desarrollo. Primero, se incluye la definición del tema de la composición escrita y de la es-

estructura del texto que será producido. Aquí el estudiante es quien debe seleccionar o planificar aquello que pretende volcar en el papel. El segundo paso, se discute la composición gramatical en donde se inscribe la idea primigenia. El estudiante debe construir, del proyecto inicial, el primer esquema de contenido es decir la constitución del primer registro semántico. En referencia a este registro Maite Alvarado (2010) explicita que en esta construcción se separa el tema (sobre qué versará la escritura) del rema (lo nuevo que debe figurar en el discurso escrito). Por último, en el tercer paso se produce la confrontación entre las ideas que el escritor/estudiante quiere transmitir (el qué) y las formas gramaticales y sintácticas que hacen posible transmitir estas ideas (el cómo). En este paso la consulta con el profesor universitario o con los compañeros es de gran utilidad en lo que se refiere a la selección de las palabras adecuadas y a la organización de las ideas para el producto final desarrollado. Esta revisión, además de ser un medio de adquirir criterios para la revisión, es un medio regulador para la construcción y transmisión del conocimiento en la escritura Valery (2000). Finalmente, es necesario reconocer que el estudiante universitario posee una participación activa en la práctica de escritura, debe experimentar el proceso de composición escrita teniendo en cuenta su valor como instrumento semiótico que reestructura la conciencia, desarrolla el pensamiento y posibilita la interacción con uno mismo y con aquello que lo rodea.

## **La comprensión lectora como proceso cultural**

A lo largo de los años el concepto de cultura ha ido modificándose quedando obsoletas las definiciones que lo circunscriben sólo a un conjunto de creencias y valores. En esta sociedad multifacética y en permanente cambio deviene el concepto de cultura como cosmovisión, es decir cómo mediación que se construye a partir de las representaciones sociales siguiendo la línea de Clifford Geertz (2003). En referencia a ello, Luria (2000) explicita que el proceso de la comprensión lectora se desarrolla dentro de un interjuego comunicativo en donde no sólo se percibe una cadena de frases aisladas sino también la influencia del contexto socio-cultural en donde se inscribe.

Es así que el proceso de comprensión requiere de un estudiante activo, que pueda leer reflexivamente separando los núcleos semánticos y volviendo a las frases del texto ya leídas para confrontarlos junto a los diversos factores culturales. Retomando la definición de Geertz (2001) considera que los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida mediante las acciones guiadas por esquemas culturales y por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales se forman, ordenan, sustentan y dirigen los destinos de las vidas.

Retomando la definición de Geertz (2001) considera que los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida mediante las acciones guiadas por esquemas culturales y por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales se forman, ordenan, sustentan y dirigen los destinos de las vidas. Estos esquemas culturales sirven como guías para la actuación y la comprensión. Es decir, son sistemas de orientación epistemológica y axiológica que surgen de las mismas actividades y de las prácticas sociales. La lectura es una de ellas e implica el desarrollo del razonamiento y el pensamiento. Al desarrollar el acto de lectura se gesta un movimiento de retroalimentación entre la experiencia y el mundo físico, por un lado, y, por otro lado, la cultura y el lenguaje. La competencia cultural de un estudiante se nutre de las diversas vivencias a las que ha accedido. Por consiguiente, la competencia lingüística implica conocimientos, destrezas y actitudes, por ende, todas las variables que conducen a formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás Mendoza Fillola, (2003).

A partir de esta tensión, surge la necesidad de repensar el acto de lectura en torno al canon escolar Bombini (2010) y el accionar del profesor. Anteriormente el canon no comprendía al amplio espectro de producciones escritas. ¿Cómo crear lectores activos cuando en las clases los estudiantes ya presupone, debido a su recorrido escolar, lo que se “espera” que lean de un texto? ¿Cómo propiciar la comprensión de textos académicos dejando de lado las tradicionales prácticas de lectura?

Para lograr un lector activo es el profesor quien debe propiciar espacios de reflexión en torno al texto para que el estudiante pueda rellenar

los espacios en blanco que intencionalmente deja el autor “El texto está plagado de espacios en blanco, intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo porque un texto es un mecanismo perezoso En segundo lugar porque quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa” Eco (1987) Mediante este proceso el lector pone a funcionar sus saberes previos: sus lecturas anteriores, sus conocimientos, sus códigos culturales, su ideología, su experiencia al mismo tiempo que propone claves de lectura y cursos de lectura.

Chartier (1999) cita a Paul Ricoeur para dimensionar la importancia de un lector activo “un texto sin lector es un no texto, es decir sólo huellas negras en una hoja en blanco” Debe producirse un encuentro de existencia al texto a través de la lectura. En consonancia lo explicitado por Chartier (1999) es en el proceso de lectoescritura en donde en donde el acto de leer y escribir deviene en prácticas sociales que, construidas en relación con otros, conforman ese mundo particular de la cultura escrita. Un mundo en el que conviven procesos, modos y recorridos diversos a través de los cuales es posible producir y apropiarse del conocimiento.

## Consideraciones finales

En el recorrido planteado se vislumbra las prácticas de lectura y de escritura como espacios para la crítica, la democracia, la desnaturalización y la circulación de la cultura. En la práctica educativa cotidiana se vive constantemente con la contradicción de continuar con prácticas arcaicas o crear un nuevo camino, difícil pero necesario, de reflexión, compromiso y desnaturalización. Al plantear este desafío, se piensa al ámbito universitario como un entretejido crítico en dónde desplegar las prácticas derribando modelos tradicionalistas pedagógicos y evidenciando la complejidad del acto educativo. Lo mencionado implica repensar a la universidad desde la articulación entre espacios curriculares para generar un espacio crítico, íntimo y a su vez socializado sobre el quehacer cotidiano en referencia a la escritura y lectura; tanto del docente como del estudiante; principal actor de todo hecho educativo. Abrir las puertas de las aulas

universitarias parte de una visión democrática del conocimiento, de una apertura hacia la innovación y un compromiso ante la comunidad. El horizonte trazado guía la acción y es en ese camino elegido donde el norte son los estudiantes y su desarrollo alfabetizador integral; el fin.

## Bibliografía

- Alvarado Maite 1994 Paratexto Cap. 2 Bs. As. Publicaciones CBC
- Andreozzi, M (1996). “El impacto formativo de la práctica. El papel de las ‘prácticas de formación’ en el proceso de socialización profesional”. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año V, N° 9. Edit. Miño y Dávila-FFyH- UBA, Buenos Aires, 1996.
- Andreozzi, M (2001). “Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario: Modalidades de implementación y formatos básicos de experiencia”. En Revista Espacios, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, año VII, N° 21, noviembre de 2001.
- Barthes, R. (1989) El placer del texto. México. Siglo XXI.
- Bombini, G. (2001) La literatura en la escuela. Entre líneas. Buenos Aires. Manantial.
- Bourdieu, P (1997) Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Anagrama.
- Camilloni, A (2008) El Concepto de Inclusión Educativa: Definición y redefiniciones. Buenos Aires. Políticas Educativas.
- Cuesta. C. (2006) “1. A modo de introducción: la literatura y los lectores en el medio de la comprensión lectora y el placer de la lectura” y 2. “Primer acercamiento a la lectura como práctica sociocultural: los modos de leer literatura en el aula”. Discutir sentidos. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Chartier, R. (1999) Literatura y lectura. Cultura escrita, literatura e historia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Súnico, M. (2005) El concepto de placer en la lectura. Buenos Aires. Educación, lenguaje y sociedad.
- Habermas J (2003) Acción comunicativa y razón sin trascendencia. Barcelona. Paidós.
- Lacan J (1988) Más allá del principio de realidad, pág. 84 en Escritos I. Buenos Aires Siglo XXI.
- Lash, S (2005) Crítica de la información. Buenos Aires, Amorrortu.
- Luria, A. (2000) La comprensión del sentido de la comunicación compleja. Texto y subtexto. Conciencia y Lenguaje. Madrid. Visor.
- ONG, W (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires.
- FCE Rosenblatt, M.L. (1938) Coda: un arte interpretativo. La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sardi, V. (2006) Libros y escuela. Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Setton, J. (2004) La literatura, en M. Alvarado (coord.) Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Bernal. Ed. de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Sirvent M T(2000) . El valor de Educar en la Sociedad actual y El Talón de Aquiles del Pensamiento único. Revista VOCES, Año IV, Número 7.
- Vygotski.L (1998) El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos. Buenos Aires: Almagesto.

# Relación entre posicionamiento y problematización en la producción escrita en estudiantes de posgrado

■ Dra. M. Andrea Vázquez Ahumada

La problematización es un momento fundamental en los trabajos de investigación, dado que está estrechamente ligada a la elaboración de objetivos y en última instancia a la construcción de conocimiento nuevo a partir de saberes ya planteados dentro de la disciplina en cuestión. En el presente trabajo planteamos que una problematización funcional se relaciona con la forma en que el novel investigador dialoga con las otras voces de la disciplina, cómo se posiciona a sí mismo respecto de las voces de los otros, así como del tipo de contrastes que establece entre los conocimientos previos del tema.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo, cuyo objetivo principal es analizar los recursos empleados para construir la problematización y cómo esta está relacionada con el posicionamiento discursivo de los autores, se centra en el estudio de los protocolos de investigación de alumnos de posgrado. En él se presenta un estudio comparativo de textos escritos por alumnos donde la construcción del problema de investigación es más funcional con relación a la situación planteada y a la disciplina de las Ciencias del Lenguaje, y protocolos donde la construcción del problema de investigación es menos funcional dificultando el desarrollo de la investigación, el planteamiento de objetivos y por tanto la construcción de conocimiento que ello conlleva.

Se presenta en primer lugar una discusión del marco analítico que

enmarca mi investigación. Por un lado, considero algunos trabajos hechos en torno a la problematización, la construcción del objeto de estudio y la investigación como elemento fundamental en la construcción del conocimiento (Barton, 1993; Sánchez Puentes, 1993; García Córdoba y García Córdoba 2005; Pineda 2011; Torres Carrillo y Jiménez Becerra 2006). Por otra parte, se hace una revisión del sistema teórico de la valoración (Martin y White 2005; Hood y Martin 2007; Hood 2010), dado el papel crítico que puede desempeñar en la descripción del posicionamiento de los autores al construir un problema de investigación. Particularmente me centraré en el sistema de COMPROMISO (engagement) (Monoglosia y Heteroglosia), así como en el de GRADACIÓN. En este punto me enfocaré en lo planteado por Hood (2010) y Martin y White (2005), quienes han trabajado sobre esta dimensión del compromiso en el discurso académico, sobre todo en la cuestión de cómo los investigadores-escritores se comprometen con otros cognoscentes y otros conocimientos, a partir de cómo plantean las fuentes de sus posicionamientos y valoraciones. Propongo que la dimensión del compromiso, si bien es descrita en los términos anteriores, estará expresada tanto en los elementos léxico-gramaticales de valoración explícita, como en la selección de procesos (verbos) utilizados para introducir las voces de otros autores.

La formación de investigadores dentro de los estudios de posgrado es un tema central, por lo que nuestra preocupación está centrada en la cuestión no sólo del conocimiento teórico y metodológico de nuestra disciplina, sino en la producción de textos escritos en tanto que parte del ser un investigador efectivamente se relaciona con la escritura. Nuestro planteamiento es que la investigación es en primera instancia construcción de conocimiento, y parte de esa construcción es realizada a través de la palabra escrita. Así, el ejercicio de la investigación es un proceso en donde se ponen en juego aprendizajes, saberes y conocimientos que están orientados a generar nuevas disposiciones para generar nuevo conocimiento. De esta forma se tiene de entrada esta doble función de la escritura: construcción de saberes, así como la posibilidad de desarrollar habilidades para comunicar ese saber a una comunidad científica en donde se exponen ideas, se plantean preguntas y se debate.

El presente trabajo se relaciona precisamente con la producción

escrita de estudiantes en sus proyectos de investigación orientados a la obtención del grado de Maestría. En este trabajo, nos concentramos en la cuestión de la problematización porque como bien lo plantean distintos teóricos cuando hablan de ella (Barton, 1993; Sánchez Puentes, 1993; García Córdoba y García Córdoba 2005; Pineda 2011), sin problema no hay investigación, dado que este es precisamente el punto inicial de la generación de conocimientos, es el disparador y la guía, el referente durante el proceso de investigación; en última instancia es lo que el investigador trata de resolver o de averiguar; es lo que busca, lo que explora, lo que quiere explicar. Así, el problema de investigación tiene un papel protagónico durante todo el desarrollo de una actividad de producción de conocimiento en las ciencias, tanto en las así llamadas duras, como en aquellas del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales. No sólo se trata de describir una situación problemática, sino de construir un problema de investigación que entre en diálogo con la teoría, en tanto que ello permite el avance de la propia investigación, marca un rumbo y señala un vacío que debe ser llenado.

Nuestra propuesta central es que la problematización efectiva en un texto académico se relaciona con, por un lado, el establecimiento de contrastes en la interacción de distintos saberes y aprendizajes sobre el tema de interés los cuales se pondrán en juego para generar nuevas disposiciones de construcción de un nuevo conocimiento; y por el otro, está vinculada con la postura del propio investigador en ciernes respecto del tema en cuestión y respecto de las voces de otros, es decir, como, quien escribe, se posiciona respecto del conocimiento existente para construir el problema que quiere abordar en su investigación.

Así, y dado que se trata de textos escritos que habrán de ser evaluados por una comunidad académica, este trabajo pretende analizar el cómo se posicionaron los propios autores dentro del debate disciplinar y cómo articularon su posicionamiento de una forma congruente. Una de nuestras preguntas iniciales se relaciona con cómo es que los estudiantes mantienen un buen equilibrio entre lo que podríamos llamar la 'objetividad', y el posicionamiento personal al plantear una postura contrastiva en sus trabajos de investigación al establecer un punto de vista. Es pertinente decir aquí que cada vez más, dentro de los estudios del discurso académico,

se toma en cuenta los aspectos evaluativos en tanto que, de acuerdo con Hyland (2012), estos revelan cómo los autores de un texto intervienen no sólo para presentar sus hallazgos sino para evaluar lo que ellos mismos están presentando y por lo tanto el establecimiento de un espacio dialógico más o menos abierto o cerrado con sus lectores. En última instancia esto tendrá una función argumentativa ya que es de alguna manera llevar a tus lectores a ver el asunto como tú mismo lo estás construyendo.

## **TEORÍA DE LA VALORACIÓN: LOS SISTEMAS DE COMPROMISO Y GRADACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA PROBLEMATIZACIÓN**

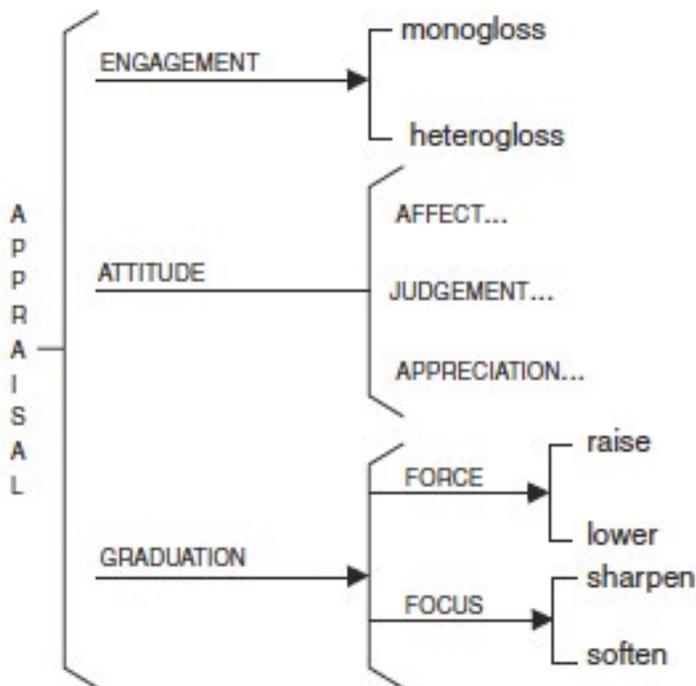
La Teoría de la Valoración (TVA) emanada de la Lingüística Sistémico Funcional ha hecho un desarrollo de la metafunción interpersonal y su instanciación en el nivel de lo léxico-gramatical. Este aporte que ha sido desarrollado principalmente por Martin (1997, 2000, 2003); White (2000, 2003); Martin y Rose (2003, 2007); Martin y White (2005); Martin y Hood (2007) y Hood (2010), se ocupa de la lo subjetivo expresado en el lenguaje, ya sea este escrito o hablado, mostrando cómo se construye, a través los textos, comunidades de valores compartidos, a través de “emociones, gustos y valoraciones normativas” (Martin y White 2005: 1).

Lo que se propone es trasladar la mirada del sistema de Modo que describiría sólo la forma en que se intercambian bienes, servicios y/o información, a una propuesta donde se observe la negociación de emociones y valoraciones individuales o compartidas. (Hood y Martin 2007). Se toma en cuenta las realizaciones léxicas al mismo tiempo que las gramaticales, entendiendo que la valoración no se realiza en el discurso directamente sino a través de la acumulación de recursos lingüísticos (Halliday, 1994; Martin y Rose, 2003; Martin y White, 2005) puestos en juego de manera dialógica (Bajtín, en Martin y White 2005), esto es, considerando al lector u oyente y posicionándose respecto de lo dicho por sí mismo y por otros.

Los recursos valorativos están divididos en los sistemas de ACTITUD, que abarca el AFECTO, el JUICIO y la APRECIACIÓN, el COM-

PROMISO (ENGAGEMENT), y finalmente la GRADACIÓN que opera en dos ejes: la graduación respecto de la cantidad o intensidad, y aquella que implica una graduación respecto de la prototypicalidad y precisión de los límites de una categoría determinada. (2005:135). Así mismo, se debe decir que existen recursos valorativos inscritos o evocados, (explícitos o implícitos).

Para estudiar la problematización en la escritura académica escolarizada proponemos que tanto los recursos de COMPROMISO, como los de GRADACIÓN tienen un papel relevante. El primero permite ver cómo el enunciante se posiciona respecto de lo dicho por sí mismo y por otros permitiéndonos ver cómo ‘los hace hablar’ en su texto (lo cual también es expresión de dicho posicionamiento), así como la forma en que posiciona a sus posibles lectores en una relación dialógica. Así, al indagar en el posicionamiento intersubjetivo, se puede encontrar aseveraciones categóricas, que son ‘monoglósicas’, en tanto que cierran el espacio dialógico, presentando a la proposición actual como irrefutable, donde no hay alternativas dialógicas y por tanto el interlocutor no tiene oportunidad de intervención. Cuando hablamos de GRADACIÓN, hablamos de “mecanismos por los cuales quien habla/escribe ‘gradúa’ la fuerza de la enunciación o el foco de la categorización a través de los cuales los valores semánticos son identificados.” (2005: 94). Opera en estos dos ejes que permiten observar en detalle la conceptualización de lo propuesto. A través del papel dialógico que juegan posibilitan alinearse en mayor/menor grado con los valores y posiciones propuestos por el texto y por lo tanto asumir una posición respecto de las comunidades de valores y creencias asociados con dichas posiciones.



Recursos de apreciación (Tomado de Martin y White, 2005:38)

De esta forma, el marco creado tanto por la gradación como el compromiso permite determinar tanto el grado de heteroglosia de un texto, como la forma en que lo planteado está más o menos delineado en términos conceptuales y cómo el grado de la apreciación es 'ajustado' (qué tan fuerte o atenuada es la emoción expresada).

## METODOLOGÍA

A pesar de que sólo se abordarán las estrategias de los estudiantes del posgrado en ciencias de lenguaje en la problematización de la presentación de sus proyectos de investigación, este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la problematización en la formación de nuevos investigadores, en la que se pretende describir las estrategias utilizadas por los estudiantes de posgrado en otras áreas del Instituto en Cien-

cias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, como lo son sociología, historia, estudios socio-territoriales y antropología sociocultural. En el presente trabajo se abordará el análisis de 5 textos distintos de estudiantes de posgrado, en los que se habrá de comparar las estrategias de problematización encontradas en los textos que funcionaron de manera más, o menos, efectiva y funcional en términos de la construcción de un discurso académico que permita el diálogo con la comunidad a la que pretende insertarse.

La manera en que se abordaron estos textos fue desde, por un lado, la Teoría de la Valoración (Martin y White 2005), emanada de la Lingüística Sistémico Funcional planteada por M.A.K. Halliday (1985, 1997) y, por otro lado, los estudios relacionados con el discurso académico y la construcción de identidades, así como otros trabajos relacionados con el análisis del discurso académico como aquellos realizados por Hunston (1989), Hunston y Thompson (2000), así como Hyland (2013), Barton (1993) y Martin (2000). Igualmente se tomaron en cuenta los trabajos de Barton, (1993), Sánchez Puentes, (1993), García Córdoba y García Córdoba (2005), Pineda (2011), Torres Carrillo y Jiménez Becerra (2006) respecto de la construcción de conocimiento y su relación con la problematización en la investigación.

Así, nos propusimos describir cuáles son los patrones característicos empleados en la problematización, así como cuáles son los recursos lingüísticos utilizados en dichos patrones. De acuerdo con Barton (1993), existen recursos de evidencialidad relacionados con la problematización, tales como los recursos de contraste, los recursos de creencias o posicionamiento del autor, así como los de citación y argumentación. Todos estos recursos muestran las estrategias retóricas de la problematización que desde la teoría de la valoración, pueden ser descritos a través de las categorías de compromiso, gradación, espacio dialógico y contracción o expansión del mismo, respectivamente.

## Los textos

Se trata de los escritos donde los estudiantes de la maestría en ciencias de lenguaje presentan sus proyectos de investigación. Dado que en el

posgrado se tienen distintas líneas de investigación<sup>11</sup>, se abordan temas variados que van desde las funciones de cortesía en el lenguaje infantil, la diversidad lingüística, el discurso de la prensa durante las movilizaciones estudiantiles en México en 1968, la función de la música como discurso sonoro en la cinematografía y la construcción discursiva del periodismo independiente.

Aún cuando la investigación incluye más de 20 textos, aquí sólo se reportan cinco textos como una muestra. Tres corresponden a textos en los que la problematización permitió tanto el diálogo con la disciplina y los autores citados, como el posicionamiento claro del investigador/a en ciernes favoreciendo una argumentación más clara y eficaz. Los dos restantes son textos en donde el problema de investigación fue planteado de manera menos eficaz impidiendo el diálogo con la disciplina y teniendo una argumentación limitada.

## Los recursos de contraste y la contracción o expansión dialógica

### Problematización funcional

Dentro de las estrategias de problematización se observó que los recursos de contraste utilizados en los textos que mejor funcionaron se combinaron con recursos de contracción dialógica, tales como las proclamas avaladas (endorsement), que se vieron sostenidas por la citación de autores reconocidos en la materia. Si bien estas citaciones se hacen en ciertos casos tan sólo colocando el nombre del autor, el un proceso verbal que los sucede son una expresión del posicionamiento del autor del texto (“dice, argumenta, afirma, menciona, sugiere...”) permitiendo un sentido de diálogo con dichos autores es decir, “yo hago esta afirmación con base en lo que otros dicen”, y al mismo tiempo con los posibles lectores.

Ejemplo 1:

Respecto de los recursos de contraste, se ve que este se encuentra en-

---

<sup>11</sup> Discurso en entornos institucionales; Discurso, narración e intersubjetividad; Discurso y cognición.

tre la diversidad lingüística y la homogeneización lingüística, para lo cual la autora ofrece datos que ilustran dicho contraste:

i) La diversidad lingüística enfrenta amenazas... (PROCLAMA)

ii) Skutnabb- Kangas (2001) asegura que los sistemas educativos, junto con los medios de comunicación, son los agentes más importantes del “asesinato de lenguas”...

iii) Bernstein (2001) afirma que hay una fuerte relación entre educación y control simbólico, control que es necesario ejercer para lograr la homogeneización de todos los grupos que conforman una sociedad... La lengua de un pueblo se relaciona con todos estos aspectos que menciona Karp (PROCLAMA), por ello (CAUSA-CONSECUENCIA) puede (MODULACIÓN) buscarse la homogeneización lingüística dentro de un territorio que interesa construir como un todo.

El contraste aquí descrito se ve reforzado y anclado en los recursos de las proclamas avaladas, que crean un sentido de “veracidad”, ya que se muestran como innegables y altamente garantizadas (Martin y White 2005:126), lo cual se vehicula en la citación través de los procesos asegura y afirma.

i) La diversidad lingüística enfrenta amenazas que van desde la invisibilidad de una lengua y de sus hablantes (algunas lenguas son más usadas que otras (Phillipson, 1997)); hasta su desaparición (el número de lenguas en el mundo disminuye (Crystal, 2000)). -

ii) Skutnabb- Kangas (2001) asegura que los sistemas educativos, junto con los medios de comunicación, son los agentes más importantes del “asesinato de lenguas”. Las ideologías, como sistemas de creencias fundamentales de un grupo y sus miembros (van Dijk, 2003), son empleadas a menudo por las instituciones para determinar las pautas a seguir dentro de una sociedad.

iii) Bernstein (2001) afirma que hay una fuerte relación entre educación y control simbólico, control que es necesario ejercer para lograr la homogeneización de todos los grupos que conforman una sociedad “en todo lo relativo a sus filosofías, sus sentidos comunes y su folklore” (Karp, 1988). La lengua de un pueblo se relaciona con todos estos aspectos que

menciona Karp, por ello puede buscarse la homogeneización lingüística dentro de un territorio que interesa construir como un todo.

En estas proclamas avaladas encontramos que la voz autoral se hace responsable de lo dicho, o al menos comparte la responsabilidad con la fuente que se está citando. Aún así, es la autora de este texto quien lleva el peso retórico de lo enunciado. Aún cuando hay una dimensión dialógica entre el autor del texto y las fuentes que está citando, es importante resaltar que, respecto de los lectores del texto hay una contracción dialógica, ya que los procesos que acompañan la mención de los autores (asegura, afirma) son procesos que muestran como altamente garantizable lo dicho, cierran la posibilidad de opiniones alternas, alineando al lector al posicionamiento que la autora está adelantando en su propio texto.

Ejemplo 2:

Aquí también encontramos posicionamientos del autor relacionados con la proclamación. Dicha programación, también como en el caso anterior, establece un diálogo con los autores que cita. Se debe decir que en este caso, el posicionamiento del autor no sólo está expresado en dichas proclamaciones avaladas, si no en las valoraciones explícitas que hace en forma de apreciaciones sobre el propio trabajo, así como modalizaciones respecto de lo que debe hacerse

...en el cine, el audio es una herramienta importante para el armado de una historia, ya que permite a los espectadores identificar el ambiente en el que se desarrolla la acción, ... (PROCLAMA)

ii) Antes de describir el problema, es necesario profundizar precisamente en (MODALIZACIÓN DE OBLIGACIÓN; FOCO) el concepto que se acuñó anteriormente, por lo que surgen preguntas realizadas por Armand Belsebre (sin año): “¿Existe un lenguaje radiofónico? ¿Tiene la radio un lenguaje específico?”, prosigue a responder sus preguntas refiriéndose a uno de los temas centrales (FOCO) que pretende abordar esta investigación: “una parte del pensamiento intelectual que trata el fenómeno de la comunicación de masas como un instrumento de reflexión sobre el proceso de construcción de la realidad que estructuran los medios audiovisuales considera que “ cine, sonorización ... en el sentido de que no disponen de reglas, de un código articulado, no son, estrictamente

hablando, unas lenguas” ...

iii) El estudioso del lenguaje sonoro reconoce, entonces, la existencia de una estructura sonora que puede, y debe (MODALIZACIÓN), ser reconocida como lenguaje. Esta observación permite que se abra el panorama para tratar la sonorización de una obra cinematográfica como un lenguaje y, como tal, se presenta al auditorio como una estructura con la capacidad de influir en su percepción y con la inherente facultad de la comunicación para transmitir mensajes de diversos tipos utilizando el mismo canal de transmisión: el sonido.

iv) Una vez habiendo identificado el lenguaje sonoro como tal, surge el problema de establecer si la sonorización imprime valor narrativo o es un recurso para lograr concordancia cognitiva en la descripción del contexto en el que se llevan a cabo los acontecimientos contados dentro de la diégesis. (PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN)

Al igual que en el primer caso, hay una estrategia de contraste que permite la problematización ya expuesta:

ii) “una parte del pensamiento intelectual que trata el fenómeno de la comunicación de masas como un instrumento de reflexión sobre el proceso de construcción de la realidad que estructuran los medios audiovisuales considera que “ cine, sonorización ... en el sentido de que no disponen de reglas, de un código articulado, no son, estrictamente hablando, unas lenguas” ...

iii) El estudioso del lenguaje sonoro reconoce, entonces, de una estructura sonora que puede, y debe, ser reconocida como lenguaje.

### Ejemplo 3

En el siguiente ejemplo, la estrategia de problematización elegida por el autor está basada en: i) hacer una proclama avalada que incluye una valoración que en sí misma ya es un contraste “es diferente” . Dicha proclama termina haciendo referencia (aunque débil) a diversos autores; y ii) se refuerza el contraste ya planteado con la locación adverbial A pesar de... y el adversativo pero.

El discurso de la prensa independiente es diferente (PROCLAMA;

VALORACIÓN, CONTRASTE) de la prensa en general en tanto que, con base en el ejercicio de los derechos constitucionales de libertad de expresión, pretende generar conciencia sobre aspectos de importancia para la sociedad a manera de noticias, con el fin de lograr una respuesta por parte de su audiencia... El periodismo de investigación tiene una actividad explícita, la investigación. Distintos autores argumentan que la investigación debería ser el principio guía de cualquier noticia (Spark, 2003; García Márquez, 1996; Hunter, 2011, entre otros).

A pesar de la parcialidad de las empresas editoras de noticias y de los mismos periodistas, el periodismo de investigación se propone como un medio para la investigación a fondo de distintas hipótesis sobre un evento, individuo o institución. Lee Hunter, periodista fundador de la Global Investigative Journalism Network, expone la idea de investigación basada en hipótesis, donde se propone que las historias son solamente “the cement which holds every step of the investigative process” (2011: 1), una historia no es más que una hipótesis hasta ser verificada, con lo que el proceso de investigación ayuda a legitimarla con base en evidencias. Hunter también señala que el periodismo de investigación busca exponer al público asuntos que son ocultados, ya sea intencionalmente, o por una masa de datos (que bien puede ser intencional) y circunstancias que oscurecen su entendimiento (2011:7). Sobre esto cabe añadir que el periodismo convencional reporta información otorgada por otras instancias (policía, compañías, gobiernos, etc.), pero el periodismo de investigación busca la información por sus propios métodos, en ocasiones por medio de búsqueda de información en fuentes confidenciales, lo cual (hace) la diferencia de la prensa convencional en tanto que ésta última no necesariamente hará una investigación sobre información que considera material para noticias.

Nuevamente aparecen las citas a un autor reconocido en el campo. En este caso es interesante observar que el tipo de procesos que acompañan dichas citas; i.e. argumentan, expone, se propone que, señala, construyen un cambio en los recursos de compromiso, planteando una atribución más que una proclama, lo cual expande el espacio dialógico, estableciendo no sólo un diálogo con el autor citado, sino con la propia audiencia, lo cual plantea la posibilidad de formar parte de una comunidad académica.

## Problematización no-funcional

Los siguientes dos textos que a continuación se analizan, presentaron una problematización poco o nada funcional en términos de establecer de manera clara, tanto el asunto a investigar cómo el posicionamiento del autor dentro de un diálogo con las fuentes citadas y la comunidad a la que pretende insertarse.

### Ejemplo 1:

En este texto la autora utiliza no sólo una, sino dos estrategias de contraste. La primera se relaciona con la manera en que se plantea un análisis del discurso de textos aislados y la posibilidad de analizar textos en donde se vea el texto producido por alguien y la respuesta a éste, es decir, en términos de un diálogo dentro del conflicto social. La segunda estrategia de contraste se relaciona con el propio ejercicio de la disciplina en donde por un lado, el conflicto mismo de México en 1968 se ha trabajado mucho desde la Historia y la Sociología pero muy poco desde el Análisis del Discurso.

i) En ocasiones, se manejan textos aislados, sin permitir el diálogo entre un discurso enunciado y la respuesta a este.

ii) En el caso de la movilización social de 1968 en México, se ha trabajado mucho desde la Historia (y algo desde la Sociología) y poco desde el Análisis del Discurso, por lo que se tiene un campo inexplorado en el estudio de los conflictos sociales, políticos y económicos, una aproximación a la reconstrucción temporal del acontecimiento...

iii) Igualmente, tener una muestra de los textos producidos durante la movilización de 1968 permite estudiar cómo se construye una gramática del conflicto; aproximándose a la manera en que los actores del enfrentamiento utilizan recursos lingüísticos para la proyección de su imagen social, la adhesión de colectivos, el apoyo de ciertos sectores sociales y cómo se configuró el proceso histórico por medio de lo que se decía en las calles y desde el mismo gobierno a través de la prensa.

En este ejemplo, si bien la estrategia de contraste está presente, y la problematización pudiera ser funcional dentro de la disciplina, hay una cuestión que la hace fallida, ya que la autora no toma en consideración,

o no establece ningún tipo de diálogo con fuentes externas a su propia aseveración. En este caso más que una proclama lo que tenemos es una aseveración ‘desnuda’ –a bare assertion- en donde el espacio dialógico es completamente cerrado, lo cual no permite que se entre en contacto con otras voces y otros saberes disciplinares. Casi tendría que ser un acto de fe aceptar lo que la investigadora propone.

#### Ejemplo 2:

En este caso, la autora no plantea ninguna situación de contraste. En el fragmento i) se observa el uso del condicional si creando una proyección que regula o ajusta las expectativas del lector respecto de lo que habrá de plantear más adelante en su texto: “son los infantes quienes experimentan con el sistema de comunicación y quienes deciden jugar con la gramática y las convenciones para mantener vivo el lenguaje...”, lo cual es una aseveración categórica, completamente monoglosica (obsérvese el proceso relacionan en presente simple ‘son’ ) que se remite únicamente al dicho de la autora.

También los fragmentos ii) y iii) muestran aseveraciones que son dialógicamente contractivas, aunque no completamente monoglosicas, en tanto que tienen modulaciones tales como lleva a suponer y da cabida, introduciendo el propósito de su investigación: “análisis de cómo los padres de familia construyen la identidad de sus hijos y su papel propio dentro de la familia mediante la percepción y promoción del uso de groserías y de cortesía lingüística por parte de sus hijos.”

La siguiente valoración (que implica posicionamiento por parte de la autora) “juega un papel importante”, nos muestra el interés de la autora más en una cuestión de valores morales, lo cual si bien no es cuestionable, sí construye una funcionalidad fallida en términos del diálogo que se espera construya con la disciplina y la comunidad académica. Fijémonos en los ítems léxicos que integran su aseveración: ‘patrones de socialización’, ‘comportamientos’, ‘normas sociales’, ‘normas de cortesía’.. enmarcando su ‘problema’ no en una cuestión lingüística como se esperaría, sino ‘moral’ y del comportamiento correcto. Efectivamente habla del uso de groserías y cortesía lingüística, pero sus valoraciones y posicionamiento se encuentra en el marco ya descrito.

...si ha de haber algún cambio en la lengua, éste es, en algunos casos, iniciado por los niños y no por los adultos pues son los infantes quienes experimentan con el sistema de comunicación y quienes deciden jugar con la gramática y las convenciones para mantener vivo el lenguaje...

Estas diferencias en el desarrollo de las ciudades y del flujo de personas que tiene lugar tanto en Puebla como en Celaya lleva a suponer el uso diferente del lenguaje en la población en general, sin embargo, también da cabida al análisis de cómo los padres de familia construyen la identidad de sus hijos y su papel propio dentro de la familia mediante la percepción y promoción del uso de groserías y de cortesía lingüística por parte de sus hijos.

Esta transmisión de los patrones de socialización juega un papel importante en el desarrollo de la identidad del niño y parte de los patrones que se han (MODALIZACIÓN DEÓNTICA) de transmitir son los comportamientos deseados y los valores tales como la responsabilidad, el amor a la patria, la honestidad, la cortesía y el uso adecuado del lenguaje.

La cortesía o en particular la cortesía lingüística la podemos relacionar con las normas sociales, estas normas dependen del contexto por lo que las normas de cortesía pueden diferir bastante de familia a familia y pueden existir algunas situaciones en las que los comportamientos comunicativos no estén sujetos a las normas de cortesía, situaciones en las que un determinado comportamiento que podría ser visto como descortés sea aceptable; a menudo dichas situaciones están caracterizadas por una gran diferencia de poder (Melrose, Perroy, & Carreras, 2015).

## Conclusiones

De los análisis aquí planteados, podemos decir que hay elementos que se encontraron que permiten una problematización más funcional en un proyecto de investigación en alumnos de posgrado.

Por un lado, los recursos lingüísticos asociados a una problematización mejor elaborada fueron aquellos relacionados con la elaboración de estrategias de contraste, tales como elementos léxicos propios del campo (diversidad vs homogeneización), elementos de negación (no) o de

contraste propiamente dichos (A pesar de... pero). Este tipo de elementos no se encontraron en los textos menos funcionales, lo cual nos lleva a pensar en lo planteado en un inicio: no sólo se trata de los elementos de contraste por sí mismos, sino de la puesta en juego de conceptualizaciones y saberes disciplinares, así como concepciones del mundo que se contraponen o tienen alguna carencia que es puesta de relieve, a través del discurso, por parte del novel investigador.

Dado que, como ya se dijo más arriba, la estrategia de contraste no basta por sí misma, al mismo tiempo se encontró que la segunda estrategia empleada en los textos más funcionales se relaciona con el posicionamiento de los autores al plantear dichos contrastes. En los textos analizados se encontró la utilización de la citación de autores para, a través de las proclamas avaladas, y aunque estas proclamas son aparentemente cerradas en términos dialógicos, lo observado es que se a través de la citación permitió construir un diálogo con la disciplina y los autores citados dando así validez a lo planteado. En el caso del último texto analizado, los recursos de compromiso o engagement utilizados por el autor al citar a los distintos autores fueron de atribución, construyendo un espacio dialógicamente abierto, tanto con los propios autores, pero sobre todo con la disciplina.

De los textos menos funcionales, lo obtenido a través del análisis nos señala dos aspectos relevantes. Por una parte, aunque en un texto sí se usó la estrategia de contraste y en otra no, en ambos textos las autoras construyen sus discursos de manera monoglósica, haciendo aseveraciones 'desnudas' o rotundas -bare assertions-, las cuales no dejaban cabida a opiniones de ninguna índole, es decir no en contra, pero tampoco a favor. Hubo una ausencia de autores citados lo cual no construyó un diálogo ni con la disciplina ni con la comunidad a la que se insertarán.

A partir de lo aquí expuesto, se propone que en trabajos con alumnos sobre escritura académica se haga énfasis en la problematización como vinculada a situaciones semejantes, delimitando dentro del contexto teórico y disciplinar y no dentro de un contexto empírico, intuitivo o del sentido común surgidos de la mera observación de la realidad y sobre la cual se tenga una opinión particular.

Finalmente, es obligatorio decir que hay más elementos que deben ser observados dentro de los textos escritos, tales como la cohesión léxica y gramatical de los elementos analizados, así como la relación de la problematización y la elaboración de objetivos de investigación.

- Barton, Ellen L. (1993) *Evidentials, Argumentation, and Epistemological Stance*. College English, Vol. 55, No. 7, pp. 745-769. National Council of Teachers of English. Recuperado del sitio <http://www.jstor.org/stable/378428>
- García Córdoba F. y Lucía Teresa García Córdoba (2005) *La problematización. Etapa determinante de una investigación*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Segunda edición.
- Halliday, M.A.K. (Revisado por Christian M.I.M. Matthiessen) (2004) *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge. Fourth edition. London-New York.
- Hood, Susan (2010) *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. New York : Palgrave-Macmillan.
- ——. (2010) *Language and legitimation: Disciplinary differences in constructing space for new knowledge*. Pearling seminar October 22, 2010. Recuperado del sitio: [hallidaycentre.cityu.edu](http://hallidaycentre.cityu.edu)
- Hood, Susan y J.R.Martin (2005) *Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso*. Revista Signos 2005, 38(58), 195–220.
- Martin, J.R.(1997) "Analysing Genre: Functional Parameters", en F.Christie & J.R. Martin (eds.) *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum.
- ——. 2000. "Beyond Exchange: Appraisal Systems in English", en: S. Hunston & G. Thompson. (eds.). *Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- ——. 2007. "Construing knowledge: a functional Language perspective". En *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. F. Christie y J.R. Martin (Eds.). London: Continuum.
- Martin J. R. y David Rose (2003, 2007) *Working with Discourse*. Second edition. London-New York: Continuum.
- ——. (2008) *Genre Relations Mapping culture*. London-Oakville: Equinox.
- Martin, J.R. y P.R.R. White (2005) *The Language of Evaluation: appraisal in English*. Great Britain: Palgrave, Macmillan.
- Hyland y Pineda (eds.) (2012) *Stance and Voice in Written Academic Genres*. United Kingdom, New York: Palgrave Macmillan.
- Christie, Frances y Martin J.R (eds) (2008) *Language, Knowledge and Pedagogy Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. New York: Continuum.
- Pineda Pineda, I. (2011) *La problematización como registro de posibilidades para la investigación educativa*. *Multidisciplinas* núm. 10, 2011. pp. 115-125. México: UNAM Acatlán.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993, 2014) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Cuarta edición. México: UNAM.
- ——. (1993) "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". *Perfiles Educativos*, No. 61, pp.64-78. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM; IRESIE, Banco de Datos sobre Educación.
- Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso (comp.). (2006) *La práctica investigativa en ciencias sociales*. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. *APRENDER ON LINE Compartiendo los Desafíos en la Educación Universitaria en la Patagonia Austral*

## SEGUNDA PARTE

*Los desafíos de aprender en la universidad: biografías institucionales, prácticas específicas.*

# Repensar la educación superior en la era digital

Lic. Laura Homes  
Prof. Valeria Paulete

## INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad ha ido cambiando de un modelo industrial a un modelo informacional en el escenario del aprendizaje, lo cual nos muestra que los jóvenes y adolescentes actuales necesitan otro tipo de formación, adecuada a la complejidad del tiempo que les toca vivir. En este contexto, el uso de las tecnologías en la vida profesional y cotidiana está suponiendo una alteración en los parámetros temporales, espaciales y en los propios contenidos, las fuentes de información son mucho más variadas y su acceso, mucho más rápido y descentralizado. La cantidad de información que llega a un alumno por una multiplicidad de medios no es la misma que antes, deja de ser la institución educativa el único canal. Entonces será tarea del docente universitario aprovechar todo ese flujo informativo que está disponible de forma variada desde esta sociedad de redes y transformarlo en conocimiento a ser enseñado y aprendido; es decir, brindarle al estudiante de nivel superior herramientas y construir nuevas competencias en conjunto. En el presente capítulo nos centraremos en la educación universitaria mediada por tecnologías en la Patagonia Austral.

## Repensar la Educación Superior en la era digital

Si hablamos de Sociedad de Información, y los avances tecnológicos que trajo consigo, hacemos referencia a un paradigma de acceso ilimitado a un conjunto de informaciones y datos, disponibles para su utilización en contextos muy diversos.

Según Análida Carvajal Monterrosa, docente de IBERCIENCIA: “Cada vez resulta más fácil acceder a todo tipo de información, pero precisamente la abundancia de datos que tenemos a nuestro alcance (no todos ellos fiables y bien actualizados) nos hace difícil seleccionar en cada caso la información más adecuada” (Carvajal Monterrosa; 2015). Es por ello que se destacan las competencias inherentes al uso de esta información que deben desarrollar los estudiantes en cuanto a “saber buscar, valorar y seleccionar, estructurar y aplicar, la información para elaborar conocimiento útil con el que afrontar las problemáticas que se presentan” y este es un valor que caracteriza a la Sociedad del Conocimiento.

En esta sociedad es que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan la creación, distribución y manipulación de la información y juegan un papel importante en las actividades sociales, culturales y económicas, por lo tanto es fundamental centrar estos avances en el ser humano. Las personas, no vistas como meros usuarios, sino como participantes activos de comunidades que se unen en vistas al desarrollo de nuevas posibilidades, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento; permiten que los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de la calidad de vida.

Asimismo, sabemos que la sociedad del conocimiento también demanda determinadas competencias vinculadas al aprendizaje académico, por un lado para nuestros estudiantes de nivel superior, tales como la síntesis, la capacidad de recopilar datos, organizar la información y repetir el ciclo indefinidamente. Por otro lado, otra competencia que consideramos fundamental y que deben recuperar los docentes es la creatividad, mantener viva la curiosidad y generar nuevas estrategias de abordaje, resolución de problemas, pensamiento alternativo a las antiguas “recetas” acerca de cómo enseñar décadas atrás.

En este contexto el uso de las tecnologías en el aula se presentan para innovar y re adecuar el método de enseñanza. Como lo expone Manuel Area Moreira, lo importante es la innovación en los métodos de la enseñanza teniendo en cuenta que los efectos pedagógicos de las TIC no dependen de la tecnología empleada, sino del tipo de interacción comunicativa que se establece entre el alumnado y el profesor durante el proce-

so de aprendizaje al integrar el uso de la tecnología en las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes con estos recursos (Area Moreira; 2005/2006). Así, nos centramos en un aprendizaje activo y construido colaborativamente, en el cual las nuevas tecnologías se erigen como elemento mediador entre el conocimiento y el aprendizaje que los profesores queremos realizar con nuestros estudiantes.

El cambio educativo se hace evidente en pos de una democratización del conocimiento, nuevas posibilidades y potencialidades a favor de la sociedad. Por lo tanto, consideramos nuestro deber como educadores, en nuestro contexto patagónico, el repensar la educación superior en la era digital, y qué papel protagónico asume la Universidad pública, en nuestro caso, desde las experiencias de trabajo propias del Programa de Educación a Distancia (PEaD).

## **Democratizar el conocimiento**

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), desde su creación, entendió que debía llegar a las personas con la necesidad de estudiar y formarse, en todas las localidades de la región patagónica, y en esa convicción trató de compatibilizar ese objetivo con las reales posibilidades que permitan pensar en una Universidad que pueda estar instalada de la misma manera, con la misma oferta y calidad en todas partes.

En este sentido, se idearon diferentes estrategias en la búsqueda de mejorar estas acciones. Así se constituye el Sistema Educativo Bimodal, un sistema de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que combina actividades formativas presenciales, con la incorporación de TICs, propiciatorias de una educación flexible, asíncrona y ubicua.

Para llevar a cabo la implementación de las propuestas pedagógicas en esta modalidad se adoptó el entorno virtual Moodle por considerarlo en comparación con otros, una interfaz sencilla, amigable e intuitiva para todos los usuarios en los diferentes roles asignados: administrador, tutor técnico pedagógico (TTP), profesor, asistente de alumnos no presenciales (AANP), productor de materiales, alumnos.

Es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarles a

educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados. Con más de 15 años de desarrollo guiado por la pedagogía del constructivismo social, Moodle proporciona un conjunto poderoso de herramientas centradas en el estudiante y ambientes de aprendizaje colaborativo, que le dan poder, tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

## **Las funciones del aula virtual UNPABimodal según la oferta académica:**

Podemos comentar que, de acuerdo a las características de la oferta académica de cada Carrera UNPA, las aulas virtuales adoptan los siguientes modelos que en documentación de la UNPABimodal se explicitan como estándares. No obstante, a modo de síntesis explicativa, aquí los diferenciamos en tres grandes modelos:

### **Modelo de formación presencial con una plataforma virtual**

El aula virtual en este caso se utiliza como recurso de apoyo, razón por la cual se la denomina aula de apoyo a la presencialidad (AP). Este modelo representa el nivel más básico de uso de las aulas virtuales. Consiste en plantear el aula virtual como un anexo de la actividad docente presencial. Es decir, el profesor no cambia ni los espacios de enseñanza que habitualmente utiliza, ni el tipo de actividades que plantea a sus estudiantes, ni las formas que emplea de comunicación con los mismos.

El aula virtual, en este modelo, se convierte en un recurso más que tiene el profesor a su alcance. Por lo cual si observamos un aula AP nos encontraremos con un repositorio de recursos; como por ejemplo: los apuntes de cátedra y otros documentos de estudio, el programa de la asignatura, el calendario de actividades y encuentros presenciales, las calificaciones de los participantes, anuncios de la asignatura, etc.

En el contexto regional en el que está situada la Unidad Académica Caleta Olivia, muchas veces los docentes o estudiantes que viven en localidades cercanas, no pueden llegar a clases presenciales por cortes de ruta o razones climáticas, ésta es una de las razones por las cuales el

aula virtual como AP, comenzó a tener valor y presencia en las cursadas presenciales.

## **Modelo de formación semipresencial: el aula virtual como espacio combinado con el aula física**

Este modelo se caracteriza por la complementariedad entre procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia, y además es utilizado mayormente por los profesores viajeros / no residentes.

En este caso, el aula virtual no sólo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones para que sus alumnos aprendan: formula preguntas, abre debates, plantea trabajos, etcétera. De esta manera, las formas de trabajo, comunicación, tutorización y procesos de interacción entre docente y participantes son diferentes respecto a los que se producen en la formación presencial.

Pues bien, ¿Qué tareas necesita desarrollar el docente en este modelo? Requieren que planifique y lleve a cabo procesos en los que se desarrollen actividades en el aula física y en el aula virtual, sin que existan incoherencias entre unas y otras. Asimismo, debe elaborar materiales y actividades para que el estudiante las desarrolle autónomamente fuera del contexto de clase tradicional. Evidentemente, dentro de este modelo existen variantes en función de cómo se distribuyen los procesos de enseñanza-aprendizaje entre situaciones presenciales y virtuales.

## **Modelo de formación a distancia: el aula virtual como único espacio de formación**

El tercer modelo representa la formación desarrollada exclusivamente a través de espacios virtuales. Apenas se produce contacto físico o presencial entre docentes y estudiantes, ya que la mayor parte de los procesos comunicativos, de enseñanza-aprendizaje y acciones evaluativas tienen lugar en el marco del aula virtual.

Los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

han revolucionado el concepto de educación a distancia, así las telecomunicaciones han puesto a disposición de la educación gran cantidad de herramientas digitales que posibilitan un mayor grado de interactividad y participación de los estudiantes. Entre ellas se encuentra la videoconferencia de escritorio, a través Adobe Connect Pro, que es la adoptada por la plataforma UNPABimodal. Cada vez más en auge por la posibilidad que ofrece de realización de actividades síncronas a alumnos que se encuentran geográficamente distantes, destacamos su utilización en entornos virtuales de formación, puesto que supone un valor añadido para la motivación, la implicación y la participación de los alumnos, estudiantes a distancia.

Las aplicaciones de la videoconferencia en el ámbito educativo son numerosas y diversas, y podemos destacar, por ejemplo, la asistencia a conferencias, seminarios y congresos virtuales, la realización de proyectos y experiencias entre instituciones educativas, apoyo a la investigación, reuniones, presentación de actividades grupales e individuales, presentación de apertura y cierre de unidades temáticas por parte de los profesores, entre otras. “En el caso de la educación a distancia la utilización de la videoconferencia requiere de profesores y alumnos formados tanto a nivel tecnológico como didáctico. Esto supone tener conocimientos sobre los aspectos técnicos de la videoconferencia como el conocimiento de los diferentes sistemas, los protocolos y estándares utilizados y también aspectos relacionados con el diseño de aulas y entornos adecuados. Pero para que la formación sea eficaz se requiere el desarrollo de estrategias y destrezas en la comunicación, utilización de diferentes técnicas didácticas y creación de materiales de presentación adecuado” (Bárbara de Benito, 2010).

## **Las dimensiones pedagógicas del aula virtual**

Para poder explicar las dimensiones pedagógicas del aula virtual Unpabimodal realizamos el siguiente esquema sintetizando los aportes del modelo de ÁREA, M. y ADELL, J. (2009):

La dimensión de planificación, es central en el armado de cualquier asignatura. Consiste en la planificación global del curso. El docente para

desarrollar esta tarea de planificación se reúne con el Director de Escuela de la carrera a la cual corresponde y luego con el equipo multidisciplinario del PEaD: productor de materiales, tutor técnico pedagógico, asistente de alumnos no presenciales (quien lleva un seguimiento de los alumnos). Esta planificación permite al estudiante la organización y regulación de su propio proceso, conociendo cómo se estructura el curso, que se espera de él en todo momento y qué grado de autonomía tiene para establecer su ritmo de estudio.

Forman parte de esta dimensión: calendario del curso, documentos iniciales como guías de estudios o en el programa, en la presentación de cada unidad; pero también en las consignas de las actividades planteadas.

La dimensión informativa hace referencia al conjunto de recurso, materiales o elementos que presentan contenido para el estudio autónomo por parte del/la alumno/a. Pueden ser de diferentes tipos: archivos de texto, documentos multimediales, páginas webs, representaciones gráficas, mapas conceptuales, etcétera. Y se pueden plasmar en el aula virtual de Moodle como recursos, en foros, en lecciones. Aquí también es relevante el trabajo en forma conjunta con el equipo de educación a distancia (productor de materiales/ tutor técnico pedagógico) en cuanto al asesoramiento en la generación y utilización de materiales y actividades.

El profesor trabaja luego del desarrollo del programa analítico fuertemente en el desarrollo del texto base para cada unidad/tópico o eje temático de la asignatura.

Definimos el texto base como “un recurso didáctico que contienen un conjunto de informaciones, orientaciones, actividades y propuestas que el sistema a distancia elabora ad-hoc para guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, contenidos en un determinado soporte o en varios (...) y que se ponen a disposición de los alumnos por diferentes vías” (Alvarado, Comini, Bain, Rojas; 2011).

El siguiente esquema ilustra el desarrollo de los materiales que se desarrollan y tienen en cuenta para llevar a cabo la propuesta pedagógica virtual.

La dimensión de aprendizaje, o práctica, se refiere al conjunto de ac-

ciones, tareas o actividades que los estudiantes en la formación tienen que realizar en el aula virtual. Es lo que el profesor planifica para facilitar experiencias de aprendizaje, tanto individual como grupalmente. El abanico de posibles actividades a plantear a los participantes en el aula virtual es muy amplio. Sin embargo, hay que tener en cuenta que según cómo se utilicen, pueden favorecer un proceso de aprendizaje por recepción o bien un proceso de aprendizaje constructivo, cuando las tareas solicitan la búsqueda y análisis activos de conocimientos.

Es importante tener en cuenta que las actividades que ofrece Moodle son flexibles y se adaptan a ser utilizadas de diferentes maneras. Por esta razón, antes de seleccionar una actividad es importante plantearse a través de qué experiencia se puede facilitar el aprendizaje que pretendemos que los participantes desarrollen.

Algunas de las preguntas que debemos plantearnos, desde el punto de vista pedagógico, son:

- ¿Qué tipo de aprendizaje queremos fomentar? Conceptos, procedimientos, actitudes, entre otros.
- ¿Para desarrollar estos aprendizajes, los participantes van a trabajar individualmente o en forma colaborativa? ¿Cómo podemos facilitar el trabajo en grupo?
- ¿Para desarrollar esta actividad, qué conocimientos previos se necesitan?
- ¿Cuánto tiempo dispondrán los participantes para llevarla a cabo?
- ¿Qué actividad podemos plantear que pueda ser útil para los participantes?
- ¿Cómo acreditan los estudiantes el espacio curricular?
- ¿De qué manera evaluaremos el aprendizaje?



Ejemplos de actividades moodle<sup>12</sup>

La dimensión comunicativa se refiere al conjunto de interacciones entre participantes y el docente, y entre los mismos participantes. Se puede producir a través de los foros, chats, la herramienta de consultas, mensajería instantánea, y el e-mail de la asignatura.

Tengamos en cuenta que nos referimos a una dimensión sustantiva para la calidad educativa a distancia. Si se descuida, probablemente el aula virtual se convierta en un repositorio de documentos. Es por ello que el docente debe propiciar el uso de estos medios, hacer saber a los participantes cómo se pueden contactar para resolver dudas, plantear cuestiones, temas que les preocupan.

En cuanto a la dimensión tutorial y evaluativa, hacemos referencia a aquellas funciones que el docente cumple como guía del proceso de aprendizaje del/la alumno/a, evaluando su progreso para que pueda mejorar constantemente. Por esta razón, decimos que el docente en una propuesta del sistema educativo bimodal debe poseer diferentes habilidades tales como: Motivación, refuerzo y orientación.

Uno de los retos del trabajo en aulas virtuales es romper la soledad del estudio on-line: hay que reconocer los esfuerzos de los estudiantes, ofrecerles la posibilidad de feed-back, invitarlos a realizar consultas y actividades en el aula. Y además aprovechar al máximo las posibilidades comunicativas de las videoconferencias para generar cercanía con el/la alumno/a. El docente a su vez, cuenta con el asistente de alumnos no

<sup>12</sup> <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA7.wiki?6>

presenciales (AANP) que ingresa diariamente al curso y posee acceso a los datos de los alumnos, como por ejemplo rendimiento académico, localidad, teléfono, e-mail para mediar y ayudar a reforzar el contacto con el docente.

## **Habilidades de organización y dinamización de actividades en grupo**

Realizar una actividad en grupo puede ser un estimulante para los participantes; para el docente, requiere una mayor organización ya que tiene que planificar mecanismos de comunicación para el grupo, tipo de actividades como los talleres, las wikis o los documentos colaborativos, y experiencias de aprendizaje que puedan fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes de las diferentes localidades. Uso didáctico adecuado de los instrumentos del aula virtual.

Es importante que el docente conozca cómo se configuran y funcionan las herramientas moodle; no obstante consideramos importante que sepa utilizarlas pedagógicamente para realizar tutorías individuales, supervisar y fomentar las discusiones en los foros, actualizar los anuncios de asignatura, etcétera. Para consultar y conocer los usos didácticos de las actividades moodle, cuenta con el asesoramiento y acompañamiento del tutor técnico pedagógico (TTP) del área de educación a distancia. Consideramos que cuando el profesor posee más predisposición para el trabajo en equipo con el área de educación a distancia, más interesantes son las propuestas pedagógicas, que puede desarrollar, dado que surge una retroalimentación que permite la mejora de cada propuesta.

Las dimensiones pedagógicas del aula según Manuel Area Moreira y Jordi Adell Segura nos permiten pensar en un aprendizaje constructivista con los siguientes principios para el desarrollo de la propuesta pedagógica virtual:

## **La búsqueda de calidad de la propuesta pedagógica virtual:**

Frecuentemente, en el quehacer cotidiano solemos escuchar discurs-

so donde se pone en tela de juicio la calidad educativa de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Muchas de las preguntas de profesores que están acostumbrados a dictar sus materias de manera presencial son ¿Cómo saber que los estudiantes no se copiaron en los parciales en línea? O bien, ¿Cómo se pueden dar cuenta de que los estudiantes son los autores de las producciones escritas presentadas en el aula virtual? Esta sensación de no tener el control de la actividad del alumno, por no estar presente, a su vez hace pensar e inferir que la calidad educativa no es igual a la que se logra en instancias presenciales.

Anteriormente, explicamos que la variedad de recursos de comunicación ayuda al acercamiento docente-alumno para poder hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje. La videoconferencia es una forma, y también suele ser el registro de actividad del alumno en el aula. Por otro lado las instancias de exámenes finales se establecen en forma presencial para brindar validez y confianza en la acreditación final del espacio curricular.

Consideramos que todo esfuerzo que se realice para llevar a cabo proyectos educativos virtuales, debe perseguir la formación integral del estudiante, con miras a su inserción en la nueva sociedad del conocimiento del siglo XXI y, por ende, su contribución al desarrollo social, económico y cultural de nuestras regiones.

Entonces desde el sistema educativo bimodal nos centramos en las variables críticas que recomienda Cabero (Cabero; 2006) para cuidar la calidad educativa. Si bien las que plantea son varias, cumpliendo con el objetivo de este artículo, nos focalizamos en las que consideramos prioritarias para analizar, dado que son las que reflejan el modelo pedagógico que es adoptado. Estos son: Contenidos/materiales curriculares, rol del docente, rol del alumno, actividades y evaluación.

## **Contenidos y diseños del material**

Sobre todo es interesante cómo desarrolla el aspecto de los contenidos del curso. Por un lado, hay que cuidar su pertinencia, relevancia y la autoría de la fuente de información; su cantidad, en relación con la duración del curso/asignatura, a los objetivos y a los destinatarios de la

formación; y su diseño y estructuración.

En cuanto al diseño de los contenidos, (Cabero, 2006), considera tener en cuenta los siguientes indicadores para asegurar la calidad:

- La actualidad de los documentos que se presentan;
- Su pertinencia teórica y científica;
- La posibilidad de que se puedan transferir a diferentes situaciones de aprendizaje y de trabajo;
- La incorporación de mapas conceptuales;
- La presentación de diferentes perspectivas, opiniones también discordantes sobre un tema, incluso materiales incompletos que estimulen a los participantes de la formación;
- La dificultad progresiva;
- La elaboración de materiales con una estructura hipertextual, que no necesariamente haya que leer de principio a fin;
- La presencia de estudios de caso y que sean significativos para los participantes

“Caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz. (Miguel Zapata-Ros 2015)”.

Entonces ¿Qué cuestiones se tienen en cuenta antes y durante el diseño del material de aprendizaje?

Hay dos cuestiones a pensar en relación al contenido: la estructura lógica y la estructura psicológica del mismo. La estructura lógica remite a la organización interna del material de aprendizaje en sí mismo. La estructura psicológica, en cambio, remite a la organización de ese material para un alumno concreto, y depende de lo que, en cada momento, el alumno aporta al proceso de aprendizaje. Esta diferencia permite distin-

guir entre dos condiciones, igualmente necesarias pero distintas entre sí, que deben cumplirse para que el alumno pueda atribuir significado al contenido que debe aprender. Por un lado, la significatividad lógica, relacionada con la estructura y organización interna del contenido a aprender. Por otro, la significatividad psicológica, relacionada con el hecho de que el aprendiz disponga de elementos en su estructura cognitiva que pueda poner en relación de manera sustantiva y no arbitraria, de manera profunda y no superficial, con ese contenido.

El punto a destacar es que, mientras la significatividad lógica puede garantizarse, esencialmente, desde el diseño del material de aprendizaje, al margen en buena medida de las características concretas de los alumnos a los que ese material se dirige, la significatividad psicológica sólo puede asegurarse mediante formas de ayuda que permitan la adaptación cuidadosa y continuada, en el propio proceso de aprendizaje, de ese material a los alumnos concretos que deben aprenderlo. De ahí la insuficiencia, desde esta perspectiva, de una visión del diseño de los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje virtual centrada únicamente en el diseño de materiales, al margen de las características de los alumnos concretos a los que se dirige y de la dinámica de cambio y evolución de esas características en el contexto particular de la situación de aprendizaje de que se trate.

## **Rol del docente**

(Area y Adell, 2009) coinciden en la importancia del feedback. Se entiende el feedback como la comunicación entre docente y alumno, no solo en la devolución de trabajos sino también como todas aquellas respuestas que el docente brinda a las dudas, consultas, aportaciones en los foros, y retroalimentación de correcciones. Una interacción constante entre el docente y los alumnos/as motiva, sostiene el aprendizaje y fomenta el compromiso con el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

Hay que tener en cuenta que cada estudiante puede llevar un ritmo diferente de trabajo, y como docente hay que reservar un tiempo para:

Atender a los estudiantes constantemente. También puede establecer un plazo máximo para responder a los estudiantes, y comunicárselo al principio de curso.

Evaluar en forma continua. Lo ideal es que haya evaluaciones en cada unidad, para que el estudiante aprenda gradualmente sabiendo qué áreas tiene que mejorar. En este sentido, el docente deberá diseñar ejercicios de evaluación creativos, al ser posible relevantes para lo que se vayan a encontrar los estudiantes en sus trabajos, y dar información de cómo están progresando.

Integrar en la plataforma. Aunque la comunicación entre docente y el estudiante pueda realizarse por mail, teléfono o presencialmente, también hay que integrar mecanismos de comunicación y retroalimentación en el aula UNPABimodal. Esto es para que quede un registro almacenado en forma segura de esos intercambios.

Realizar devoluciones constructivas: La retroalimentación que el docente proporciona a los estudiantes sobre sus tareas no solo es una calificación, sino que debe señalar sus puntos fuertes y las áreas de mejora. Es importante centrarse en las habilidades que se pueden incrementar realmente a lo largo del curso, y ofrecer sugerencia para mejorar.

Es importante también fomentar el feedback mutuo entre los propios participantes, para que cada uno se pueda beneficiar de la experiencia y opiniones de sus compañeros. En Moodle se puede desarrollar este aspecto sobre todo en los foros, actividades colaborativas como wikis, en la actividad taller y sistemas de videoconferencia de escritorio.

## **¿Qué desafíos se les plantean a los docentes universitarios?**

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

En base a ello dejamos los siguiente interrogantes para re-pensar el rol docente ¿En qué afectan estos cambios a los profesores universitarios? ¿Cómo debemos repensar el trabajo del profesor en estas nuevas circunstancias? ¿Cómo adecuamos los conocimientos y las actitudes del profesorado para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que la sociedad de la información nos ofrece? ¿Qué nuevos escenarios educativos y escolares son posibles/deseables?

### 3) Rol del alumno:

Desde el enfoque de aprendizaje constructivista la persona que aprende tiene un papel activo, organiza su propio aprendizaje, no es un receptor pasivo de información sino que construye conocimiento individualmente y en grupo, es capaz de automotivarse, y colaborar en el aprendizaje de los demás.

Según (Johanna Meza, 2012) agrupa el aprender en cuatro grupos y aquí nosotros explicamos las habilidades de adquiridas y formas de lograrlas pensando en un aprendizaje integral.

## **Aprender a conocer: Autonomía, independencia, flexibilidad y una mentalidad abierta.**

Autoconciencia de los procesos del propio aprendizaje. Para ello es necesario facilitarle la adquisición de ciertas estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de estrategias de planificación y regulación de la propia actividad. Sentido crítico. Disposición para aprender en espacios informales que rompen con los espacios tradicionales conocidos. Esto implica la disposición a enfrentar situaciones nuevas y cambiantes. Constancia en el aprendizaje.

Aprender a hacer: Iniciativa, creatividad, dinamismo y tendencia a la innovación. Capacidad de identificar, analizar y buscar soluciones a los problemas que se le presentan. Capacidad de tomar decisiones con responsabilidad Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica. Actitud positiva hacia la investigación y confianza en sus resultados. Esto incluye la búsqueda y el estudio de diversas fuentes. Capacidad de valorar e integrar las propias experiencias. Capacidad de comprensión y comunica-

ción escrita y audiovisual. Capacidad de ejecutar correcta y efectivamente actividades del área propia de formación. Manejo de tecnologías de información y comunicación tanto para la propia formación como para desarrollar la labor profesional en cuestión.

Aprender a vivir juntos: Sensibilidad y solidaridad frente a las necesidades de los demás, con miras a construir un espacio compartido. Capacidad de trabajo cooperativo y solidario, tanto al interior de un equipo de la misma disciplina como dentro de un equipo interdisciplinario. Ética profesional e interés por proteger el medioambiente.

Disposición de instrumentalizar el propio quehacer con miras a aportar soluciones a la problemática particular del propio país, dentro del ámbito de las propias competencias y responsabilidades.

Aprender a ser: Capacidad de autoconocimiento y autovaloración. Actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Esto implica tolerancia y respeto por las opiniones ajenas que disienten de las propias y se revierte a su vez en valores de convivencia y paz. Capacidad de (auto) observación y de (auto) evaluación. Disfrute de la vida y apreciación del arte y la cultura.

## **Actividades y evaluación**

Para la planificación y la implementación de actividades deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

Partir de los conocimientos previos: El estudiante aprende mejor si parte de lo que ya conoce. Es más efectivo construir nuevos conocimientos con base en los anteriormente adquiridos. En consecuencia se sugiere tomar en cuenta la experiencia de los estudiantes a la hora de elaborar los contenidos, de proponer las actividades necesarias y de plantear la mediación pedagógica correspondiente.

Fomentar el aprendizaje significativo Para que el estudiante comprenda y construya el conocimiento es muy importante tomar en consideración su contexto personal. Los estudiantes se sienten más motivados a aprender en áreas ligadas a su vida concreta, a sus roles sociales y profesionales. Aprenden fácilmente si se les permite practicar y aplicar en su

entorno lo que está aprendiendo.

**Motivar y orientar:** La disposición de un estudiante para aprender es mayor cuando está motivado. Es fundamental lograr altos niveles de motivación en los alumnos justo desde el principio del curso. La mediación pedagógica desempeña un papel primordial para suscitar y mantener la motivación de los participantes de un curso eLearning. La calidad del material didáctico, de las consignas de las actividades y, sobre todo, la orientación, guía y retroalimentación adecuadas por parte del tutor, son claves para garantizar la motivación de los estudiantes.

**Fomentar la interacción:** El conocimiento de la realidad es un proceso mental que el individuo desarrolla en su interior como resultado de su interacción con el entorno. Dicho proceso es, a su vez, objeto de intercambio social. Para el caso específico del e Learning, el conocimiento se origina en la interacción dialéctica entre el aprendiz el objeto de estudio y continúa con la interacción entre él, sus compañeros y su tutor.

## **¿Con qué herramientas digitales se encuentran el docente en el aula virtual moodle?**

Pues bien, hay un desarrollo de posibilidades de subir al aula recursos tales como videos, páginas web, archivos de audio, archivos de textos, enlaces web. Y por otro lado de generar actividades tales como cuestionarios, tareas en línea o fuera de línea, diario personal, chats, foros de discusión y debate, wikis, lecciones entre otras. En cuanto a las tareas, permite la entrega de borradores, para ir resignificando cada producción realizada, hasta llegar a la versión final calificar. Los profesores pueden enviar archivos de retroalimentación donde estén los comentarios y observaciones en el mismo archivo tarea entregado por el alumno. También permite trabajar tareas grupales y en forma de taller, donde se pueden ir evaluando entre los pares y a su vez realizar una autoevaluación.

## **Aprendizajes significativos**

Según Gary Fenstermacher, una tarea fundamental de la enseñanza es permitir a los estudiantes realizar las tareas del aprendizaje. En este

sentido, se debe explicitar a los estudiantes que se espera de ellos, facilitar el acceso a los materiales de estudio, realizar la transposición didáctica necesaria y permitir que este proceso realmente tenga como meta la comprensión de los conocimientos, más allá de que sean contenidos a acreditar en la instancia de regularización y posteriormente examen final.

## **El aprendizaje virtual como proceso de construcción**

Caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz.

El aprendizaje virtual, por tanto, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del que aprende: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas...

La actividad mental constructiva que el alumno, al poner en juego este conjunto de elementos, desarrolla en torno al contenido se configura, desde esta perspectiva, como clave fundamental para el aprendizaje, y la calidad de tal actividad mental constructiva, por lo mismo, se configura como clave fundamental para la calidad del aprendizaje: ni toda actividad que el alumno realiza cuando aprende conlleva actividad mental constructiva, ni toda actividad mental constructiva es igualmente deseable ni óptima para un aprendizaje de calidad.

## **Relato de una experiencia en un Aula virtual de Apoyo a la presencialidad (AP)**

Es a partir de la indagación de conocimientos previos de los estudiantes sobre redes sociales deberán construir una propuesta que, de un modo estratégico, integre los conocimientos apropiados en las unidades previas.

Finalizado el trabajo, se realiza una puesta en común, entre los distintos equipos de trabajo fomentando la metacognición, es decir, que los estudiantes sean capaces de reconocer su propio proceso, compartir con los pares en una reflexión conjunta mediada por el equipo docente. Es la posibilidad de dialogar abiertamente sobre la resolución o reformulación del problema planteado al comienzo, generar soluciones alternativas y revisar las existentes hasta el momento. Para concluir, los estudiantes escribirán un informe final que presentarán junto a su portfolio de producciones realizadas en la cátedra para registro de su proceso en la cursada.

En el aula AP, los estudiantes cuentan con la actividad diario, donde pueden ir registrando sus pensamientos, sensaciones y emociones y foros de discusión y debate para intercambiar ideas con compañeros en forma escrita. Este complemento del aula virtual permite ir enriqueciendo lo que se trabaja en la cátedra en forma presencial.

## **Estrategias implementadas por el PEAD de la Unidad Académica de Caleta Olivia para la mejora de la educación en aulas virtuales**

Para poner en práctica este aprendizaje mediado por tecnologías, se replantea el papel del docente en el aula virtual donde los procesos son diferentes del aula tradicional, es por ello que, evaluando el trabajo realizado hasta la actualidad en diversas capacitaciones brindadas a la comunidad universitaria, desde el PEaD de la Unidad Académica Caleta Olivia, surge la iniciativa de propiciar la formación en educación en la modalidad virtual desde el ingreso de los estudiantes a la UNPA.

Es así que a partir de 2018, se incorpora al Curso de Ingreso Universitario (CIU) el módulo “Introducción al UNPAbimodal”. El Sistema

Educativo Unpabimodal, es el modelo de Educación a Distancia adoptado por la UNPA que posibilita la comunicación de instancias educativas presenciales y no presenciales, y forma parte del PEaD que la Universidad comenzó a esbozar prácticamente desde sus orígenes, y que formalizó en el año 2000. Esta decisión de acercar el conocimiento a personas que recorren largas distancias cotidianamente en la Provincia de Santa Cruz y localidades aledañas, es a la vez un desafío y una oportunidad, de lograr la transferencia de conocimiento para democratizar su acceso a distintos sectores de la sociedad.

El Sistema Educativo Bimodal se constituye en una forma de aprendizaje diferente para los estudiantes que intervienen en un sistema donde predominan las actividades presenciales. Por ello, se propone este año formar parte del CIU, de modo que desde el inicio de la carrera universitaria, los estudiantes cuenten con la posibilidad de conocer el entorno UNPABimodal y las herramientas que lo componen. Esto propiciará la seguridad en el uso de la plataforma, tanto para asignaturas propuestas en los distintos niveles del Sistema de Atención Técnico Pedagógico (SAT-TEP), como así también los Espacios de apoyo a la presencialidad (AP).

Otra estrategia que se utiliza es el recorrido por los Cibereducativos de la zona norte de la Provincia de Santa Cruz, se trata de “un lugar físico en el que se desarrollan actividades de alfabetización digital, desarrollo de recursos, materiales digitales, y se realizan proyectos de desarrollo comunitario, educativo y/o económico de los diferentes colectivos sociales. El Cibereducativo cuenta con un espacio de trabajo dotado de computadoras con acceso a Internet. Este centro es atendido por una o varias personas que ejercen el rol de dinamizador.” (Salinas, J., Márquez E.; 2008).

La propuesta de viajar a los distintos cibereducativos consiste en brindar una capacitación a los postulantes a realizar carreras en la UNPA, bajo modalidad virtual. A su vez también el PEAD se reúne con los estudiantes re-inscriptos para resolver dudas y con los dinamizadores para construir agenda de actividades durante el ciclo lectivo.

Este encuentro presencial, se torna interesante como instancia de diagnóstico, relevamiento, análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, y Amenazas (FODA) y planificación posterior, y cuenta con la pre-

sencia de otros actores de la UNPA: la Secretaría de Extensión, Secretaría Académica, personal de Acceso y Permanencia y Bienestar Estudiantil, entre otros. La capacitación está centrada en el acercamiento a la localidad de estudiantes e interesados en estudiar y actualizar sus conocimientos a través de las propuestas de la universidad.

A su vez el Programa de Educación a Distancia, también brinda talleres presenciales direccionado a los alumnos ingresantes que se inscriben a carreras a distancia o con posibilidades de cursar algún espacio curricular a través de algún nivel SATEP (Sistema de atención técnico pedagógico) y no participaron del Curso de Ingreso Universitario.

A lo largo del desarrollo de estas actividades se logra la confianza por parte de los estudiantes y los conocimientos básicos para el uso de la plataforma virtual UNPABimodal.

En cuanto al trabajo con los docentes, suele trabajar el tutor técnico pedagógico en el acompañamiento en el aula, brindando sugerencias y asesoramiento. Muchas veces para los docentes no residentes se trabaja a través de reuniones por mediadas por videoconferencias de escritorio, también se programan encuentros presenciales con quienes que se encuentran en cercanías de la unidad académica. Por último, se trabaja fuertemente en la difusión de las posibilidades de las aulas virtuales como apoyo a la presencialidad o semipresencialidad, dado que no todos los docentes conocen estas posibilidades.

## **Comunidades virtuales de aprendizaje en red**

Teniendo en cuenta el proceso realizado hasta el momento, estamos en condiciones de afirmar que, a través del entorno de UNPABimodal formamos parte de una comunidad virtual enfocada al ámbito del aprendizaje con características particulares; dadas por los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en entornos digitales, que según Jesús Salinas, Profesor de la Universidad de las Islas Baleares: “pueden plantearse desde perspectivas colaborativas y de construcción del conocimiento. Las comunidades virtuales de aprendizaje difieren, de esta forma, de la interpretación común de comunidades porque no están limitadas por la geo-

grafía, la industria, la profesión, el sexo, la nacionalidad, religión o edad. Las comunidades virtuales de aprendizaje tienen el poder de trascender esas fronteras artificiales, inter relacionándonos junto con nuestra humanidad, curiosidad y creatividad compartida (...) Desde esta perspectiva, existe mayor probabilidad de lograr comunidades virtuales de aprendizaje cuando se dan una serie de ingredientes críticos, como por ejemplo: curiosidad, indagación; compromiso; deseo de trabajar en colaboración; atención a la experimentación; superación de las fronteras; sentimiento de pertenencia (Salinas;2003).

Además, debemos destacar que “sumado a las comunidades de aprendizaje están las redes sociales, que aunque no hayan sido creadas con fines educativo y pedagógicos, la comunidades de aprendizaje se han apoyado de ellas para potenciar procesos de enseñanza y aprendizaje, es por ello que hoy encontramos grupos académicos en Facebook y otras redes sociales, donde sus miembros interactúan, comparten contenidos de interés y aprende a partir de lo que sus miembros comparten” (Federman Moreno De La Cruz; 2017).

En consonancia con lo expuesto anteriormente, desde el PEaD se plantea un cambio de interfaz a nivel estético y técnico, con la migración a la Moddle 3.3.3, esto proporciona nuevas posibilidades en integración de variadas herramientas digitales, recursos y actividades para el desarrollo del aprendizaje. Así también en el caso de las redes sociales, la presentación de la Institución universitaria a través de una página, valiéndose de las herramientas para mostrar a la Universidad en su conjunto como un nexos con la comunidad, teniendo en cuenta estrategias de comunicación aplicadas a la red social facebook en particular, la cual entre sus ventajas tiene un gran alcance a nivel provincial y regional. Además nos acercan a los potenciales miembros de la comunidad universitaria -en el caso de la Unidad Académica Caleta Olivia formando parte de la Universidad pública y gratuita en Santa Cruz- y a quienes ya son parte de la misma: personal docente, del cuerpo de administración y apoyo, estudiantes en general.

## Conclusiones

Para finalizar este recorrido por las experiencias y los desafíos en la educación superior en la Patagonia Austral, estamos en condiciones de afirmar que el aprendizaje mediado por tecnologías se encuentra en cambio permanente, y requiere de una comprensión y esfuerzo extra por parte de los docentes universitarios, en tanto debe estar actualizado y re-significar materiales y contenidos a fines de construir con los estudiantes nuevos abordajes, herramientas y construir nuevas competencias.

A continuación, presentamos los proyectos y expectativas de trabajo del PEaD:

## Proyecciones

### Nueva versión moodle

En el segundo cuatrimestre del 2018 se pondrá en funcionamiento una nueva versión del entorno virtual de Unpabimodal. Pasaremos de utilizar la versión moodle 2.4 a la versión 3.3.3. Esta nueva versión incorpora mejoras significativas en lo que hace al proceso educativo mediado por tecnologías (nuevas herramientas y mejoras a las existentes) como al funcionamiento interno del sistema (Motor de Base de datos). Para que el sistema pueda estar en funcionamiento pleno se realizan tareas de análisis en un espacio de prueba que, además de permitir conocer las nuevas funcionalidades, posibilita reportar posibles errores o dificultades.

Esta nueva versión trae consigo nuevas posibilidades de programar tareas, configurar cuestionarios, abriendo el abanico de posibilidades que respondan a los objetivos de enseñanza y aprendizaje planificados en los distintos programas de estudio.

La propuesta a llevarse a cabo es la realización de talleres de capacitación y actualización en el uso del entorno con docentes de diferentes disciplinas para socializar la mirada pedagógica y construir en forma colaborativa ejemplos de buenas prácticas en escenarios digitales de enseñanza y aprendizaje. Asimismo se habilitará un aula virtual de práctica a

los fines de recuperar los conocimientos y aplicarlos a nuevas situaciones prácticas que deberán resolver en un plazo establecido para acreditar la capacitación.

El PEaD a su vez propone la realización de Proyectos de extensión, vinculación y transferencia e investigación, para contribuir a la construcción de conocimientos en torno a escenarios digitales, así como también desarrollar vínculos más fuertes entre los distintos actores que integran las propuestas educativas de la UNPA, para realizar una evaluación y autoevaluación que permita incorporar mejoras a nivel técnico, organizacional y pedagógico.

- Ken Bain. 2007. Lo que hacen los mejores profesores universitarios, ISBN: 978-84-370-6667-7, 2ª edición
- Análida Beatriz Carvajal Monterrosa. (2015) Sociedad de información y conocimiento. Red Iberoamérica Divulga. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Sociedad-de-informacion-y>
- Miguel Zapata-Ros Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo” E K S abril 2015 vol.16 nº 1 disponible en <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/viewFile/eks201516169102/12985>
- AREA, M. y ADELL, J. (2009): eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, págs. 391-424 disponible en: <http://tecedu.webs.ull.es/textos/eLearning.pdf>
- Julio Cabero Bases pedagógicas del e-learning Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 3 - N.º 1 / Abril de 2006 disponible en <http://www.ics-aragon.com/cursos/iacs/106/Lectura-01-02.pdf>
- Jesús Salinas. Comunidades virtuales de aprendizaje. Artículo publicado en el Especial de Software Educativo de Comunicación y Pedagogía. Recuperado de: <http://www.centrocp.com/comunidades-virtuales-de-aprendizaje/>
- Salinas, J; Márquez, E. (2008). El Cibereducativo como estrategia para la inclusión social. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Federman Moreno De La Cruz. (2017) Redes y comunidades virtuales de aprendizaje en la educación del Siglo XXI. Recuperado de: <https://compartirpalabramaestra.org/blog/redes-y-comunidades-virtuales-de-aprendizaje-en-la-educacion-del-siglo-xxi>

### Presentación On Line

- <https://www.slideshare.net/XAngelesX/evolucin-histrica-de-la-sociedad-de-la-informacin-a-la-sociedad-del-conocimiento>

### Ponencias

- “Docentes: ¿Mediadores de la Alfabetización Digital? Aspectos pedagógicos” I Jornadas de Educación y TIC: La enseñanza y el aprendizaje en Entornos Virtuales. Autores: Paulete, Saldivia, Vera. Año 2012.
- Ponencia: El Texto Base como material didáctico del Sistema Educativo Bimodal de la UNPA Alvarado, Andrea – Comini, Laura - Bain, María Elena – Rojas, Hugo Santos- PEAD- Rectorado UNPA [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18470/Documento\\_completo\\_.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18470/Documento_completo_.pdf?sequence=1)

### Otros materiales

- Dra. Bárbara de Benito 2010 Texto Base: el Sistemas de Videoconferencia para la Formación: Comunicación Audiovisual en la Red. UNPA- Maestría en Educación en Entornos Virtuales.

# Aprender matemática: un desafío para la enseñanza de la matemática

■ Esp. Karina Vanesa Nahuin

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo poder compartir reflexiones-significados personales emergentes de un camino transitado, en principio como estudiante del Profesorado en Matemática dictado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Unidad Académica Caleta Olivia, actual docente investigadora integrante del grupo de investigación denominado Educación Matemática en Caleta Olivia EMCO, profesora adjunta en el área de Geometría y Co-directora de proyectos de extensión que estudia y analiza la enseñanza de la matemática, desde una práctica reflexiva que busca constantemente otorgarle sentido a la construcción de conocimientos matemáticos.

## ¿Cuál es la razón de existencia de las matemáticas?

Si buscamos respuestas en la historia de la matemática, en su complejidad, las matemáticas se han construido como respuesta a preguntas que han sido transformadas en problemas.

Todos o al menos la mayoría hemos escuchado ¡Hacer matemáticas es resolver problemas! ¿Es verdadera tal afirmación? ¿Qué tipo de problemas? ¿Qué es un “buen” problema? ¿Todo problema genera hacer y pensar matemática?

Bachelard, en la formación del espíritu científico, plantea:

“Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no ha habido pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada viene solo, nada es dado. Todo es construido.”

Pensar en la problemática de aprender matemática, genera un desafío y el siguiente interrogante: ¿Cuál es la cuestión esencial de la enseñanza de los conocimientos matemáticos?

No existe respuesta, dada la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo pronto podemos reformular el interrogante: ¿Cómo hacer para que los conocimientos matemáticos a enseñar tengan sentido para los estudiantes?

Los procesos de enseñanzas y aprendizajes derivan complejidades, que no es tan sencillo de dar respuestas absolutas, ya que existe una relatividad contextual, institucional y personal. Pero nos invita a reflexionar en el marco de nuestras propias prácticas docentes.

## **La enseñanza de la matemática en la universidad**

La actividad docente y en particular la enseñanza de la matemática en la universidad viene siendo objeto de múltiples análisis y reflexiones en el campo de la didáctica de la Matemática. Sin dudas, el lugar estratégico de la universidad para nuestra sociedad (en particular de la universidad pública y gratuita), en tanto institución formadora de profesionales, obliga a reflexionar acerca de los propios fines y las formas de trabajo al interior de la cultura universitaria, el sentido de la docencia y el protagonismo del profesor. ¿Cuánto han impactado los cambios en la sociedad en la enseñanza actual? ¿Qué papel están jugando las nuevas maneras de hacer y pensar las profesiones, el mundo del trabajo, las nuevas tecnologías y el acceso a la información? Quienes vienen estudiando sobre el tema en otras universidades advierten que, dando un vistazo por las aulas, se empieza a visualizar que los tiempos de cambio parecen no haber sacudido las “viejas” formas de enseñar y aprender. ¿Será tan así?

Ocupándose del tema de la enseñanza de la matemática en la universidad, cabe preguntarnos de qué manera el contexto general de incertidumbre y de complejidad creciente impacta en la cotidianeidad del hacer,

en las prácticas docentes, en las maneras de ver los problemas y buscarles solución.

Retomando la pregunta: ¿Qué papel están jugando las nuevas maneras de hacer y pensar las profesiones, el mundo del trabajo, las nuevas tecnologías y el acceso a la información? (Castell, 2000) afirma que estamos en la sociedad del conocimiento y la información que genera y alienta un tipo particular de cultura del aprendizaje y la enseñanza (Pozo, 2000).

El conocimiento parece ser cada vez más y el tiempo menos, con una fuerte tendencia a la especialización creciente, donde la aceleración en la producción y diseminación de los conocimientos tienden a caducar.

Al respecto, Carlos Cullen (1997:138) afirma:

*“no es cierto que no podemos enseñar porque la realidad es menos esencial de lo que creíamos y la verdad menos cierta de lo que imaginábamos. Tenemos que aprender a relacionarnos con el conocimiento sin estas ilusiones”.*

Ahora bien: ¿Cómo se aprende y se enseña matemática en la universidad? ¿Desde la construcción de visiones flexibles sobre el conocimiento matemático, de tal modo que los estudiantes aprendan a establecer relaciones entre los saberes, relativizando y contextualizando sus aportes?

Sabemos que la matemática, no solo pasa por enseñar técnicas, definiciones, teoremas, es cierto, que para mucho la matemática es solo eso, “recetas”. Pensar en una enseñanza de la matemática con sentido, nos hace pensar en una matemática que se construye en interacción con otros, que nos sirve para resolver problemas y nos da “lentes” para mirar y analizar la realidad que nos rodea.

Va más allá de frases como: “siempre 2 más 2 es 4”, “para aprender a dividir debes saber las tablas”, Patricia Sadosky, en su primer capítulo del libro “Enseñar Matemática, Hoy” plantea la relación entre la matemática y las Instituciones:

*“... la matemática como producto cultural y social y del reconocimiento de la especificidad de la “génesis escolar del trabajo matemático” por su inserción en el marco de una institución escolar, se delinean algunas con-*

*diciones institucionales para promover la actividad matemática en cuanto actividad de producción.”*

Es necesario, para cambiar los mitos alrededor de la enseñanza de la matemática pensar un modo integral del trabajo matemático, poniendo en valor el sentido formativo de la enseñanza matemática.

Se refiere a una reforma del pensamiento, pensar una matemática que nos permita resolver problemas en cualquier ámbito de la vida.

Esta mirada nueva traslada el problema e invita a un cambio de paradigma a los profesores universitarios o como reclama Gimeno Sacristán (1988) un cambio de mentalidad. Precisamente Morín (2002) sostiene enfáticamente que el desafío de nuestro tiempo es el de llevar a cabo una reforma del pensamiento:

*“se trata de una reforma no programática sino paradigmática, que concierna a nuestra aptitud para organizar el conocimiento” (p:21) para finalmente concluir en que “la reforma de la enseñanza debe conducir a una reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”.*

## **A modo de Reflexión**

En tal sentido es de destacar que en la medida en que como docentes podemos implicarnos desde la convicción personal en una formación sustantiva y sostener experiencias innovadoras en la enseñanza, sistematizar los logros, evaluarlos, etc estamos en mejores condiciones para enfrentar los dilemas y las paradojas que se nos presentan a diario en la enseñanza. Construyendo con los estudiantes y para los estudiantes conocimiento matemático con sentido.

Estamos convencidos que esa reforma del pensamiento que sustenta una reforma de la enseñanza al decir de Morin (2002), posibilita mejores aprendizajes de los estudiantes y permite establecer relaciones de confianza y respeto mutuo.

Instalar momentos de producción matemática en el aula como un modo de profundizar el vínculo de los estudiantes con la matemática. So-

bre este vínculo fortalecido se podrá repensar el aula de como un espacio de producción, donde los estudiantes se sientan protagonista no solo de la construcción de conocimiento matemático, sino también, de la “nueva” manera de pensar y hacer matemática.

Por otra parte, la importancia de generar espacios que promuevan el encuentro, colaboración y cooperación entre los distintos niveles educativos de manera de hacer dialogar las prácticas docentes en el nivel medio, la formación universitaria, la investigación educativa y las teorías actuales en Didáctica de la Matemática para el enriquecimiento e integración del sistema educativo en general.

Los mismos profesores con cuales hemos compartidos espacios de socialización y construcción de conocimiento matemático, en Jornadas de Estudio y Reflexión de Conocimientos Matemático, Cursos de Posgrado, etc., manifiestan mayor satisfacción con su tarea docente, están abiertos a los cambios, comparten, discuten y proponer alternativas, se sienten protagonistas del cambio y se muestran menos vulnerables a caer en excesos de pesimismo e inacción, tan frecuentes en nuestros días.

## Referencias

- Castell, Manuel (2000) La era de la información: economía, sociedad y cultura. Edit. Alianza. Madrid
- Sadovsky Patricia. Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos. Editorial Libros del Zorzal
- Morín, E (2002) La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa. Edit. Nueva Visión. Bs. As.

