

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN INICIAL: ARTICULANDO DESAFÍOS CON LOS ESTUDIANTES

Alejandra Benegas, Patricia Doña y Cintia Musso

mbenegas@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

INTRODUCCIÓN

Referirse a la alfabetización académica implica comprometerse en un constante aprendizaje en lo que concierne a las lecturas y a las escrituras universitarias. Es un compromiso de desafío que se centra en nuestros ingresantes y estudiantes de primer año, dos momentos de inicio de una nueva cultura con inquietudes, inseguridades, novedades que requieren de una presencia de acompañamiento en la internalización de esa cultura con todo lo que ello conlleva.

Desde la experiencia como docentes de trayectoria en nuestra práctica, trabajamos a partir de la convocatoria 2012 de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en el *Programa de ingreso y permanencia de estudiantes*, Proyecto: *Encuentros para la integración universitaria*. Frente al esfuerzo político-académico de la Facultad de atender al acceso y permanencia del estudiante que ingresa a la Universidad, el Departamento de Educación Inicial presentó en este marco su propuesta a partir de una de las líneas de acción: Alfabetización con contenidos disciplinares (ACD), una tarea de inclusión atendiendo a la nueva cultura institucional que se le presenta al estudiante con la asimilación de distintas formas de leer y aprender contenidos específicos relativos a la formación de profesionales comprometidos con su quehacer.

A partir de esta propuesta institucional, la Facultad de Ciencias Humanas convoca a equipos docentes a presentar *Proyectos para fortalecer la democratización del conocimiento* (PRODEC). Entre los ejes, el equipo de trabajo del ingreso del Departamento de Educación Inicial decide dar continuidad a las tareas comenzadas y trabajar en un PRODEC, en el eje *Democratización del acceso al conocimiento universitario. Alfabetización académica en primer año de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas*¹. Así, se asumió un nuevo desafío: continuar lo iniciado en el ingreso sobre alfabetización académica, pero ahora en tres asignaturas de primer año que se ubican en el primer y segundo cuatrimestre de la carrera del profesorado y de la licenciatura en Educación Inicial: Seminario Introductorio al campo profesional -primer cuatrimestre-, Psicología y Pedagogía -ambas en el segundo cuatrimestre-.

La continuidad de la propuesta se decidió a partir de la necesidad de intervenir de algún modo para motivar la elección o revisión de estrategias de lectura y escritura para que los estudiantes se apropien significativamente del conocimiento científico, entendido como un proceso de metareflexión, de comprensión lectora y de escritura acorde a las exigencias académicas. Esto implica ir generando la ruptura epistemológica esperada desde el conocimiento de sentido común al conocimiento científico con el que los estudiantes están poco familiarizados, lo que resulta necesario para el futuro desarrollo profesional de docentes e investigadores en educación inicial. Además, como lo menciona Carlino (2004:8) “ocuparse de cómo leen y escriben los alumnos es una forma de tener en cuenta su aprendizaje”.

Consideramos que es necesario e importante atender a esta problemática de la alfabetización académica desde los inicios de la carrera del profesorado y licenciatura en educación inicial ya que insertar al estudiante en su comunidad científica a través del conocimiento, del reconocimiento y del uso de prácticas de lectura y escritura propias de la misma va a contribuir a desmitificar aquellas representaciones sociales que menoscaban la tarea de este profesional de la educación. Como en toda otra carrera universitaria, el estudiante de educación inicial tiene que apropiarse de un lenguaje científico, específico, pertinente, académico sin dejar de desconocer el contexto en el que se insertará. Además, esta atención particular a su formación en la alfabetización académica favorecerá de a poco a alejarse de aquellas representaciones sociales que consideran la interacción docente con los niños desde un lenguaje coloquial en el que sobreabundan los diminutivos. Estas preocupaciones, entre otras, llevaron a varios cuestionamientos por parte de las docentes² en relación con el estudiante principiante en la

universidad lo que generó el propósito de este trabajo: describir y analizar nuestra experiencia pedagógica en la ejecución del PRODEC 2012 en las tres asignaturas de primer año del citado Departamento para develar y explicitar procesos de lectura y escritura realizados por los estudiantes principiantes, como herramientas de asimilación y construcción del conocimiento científico, así como aquellas situaciones que favorecen o dificultan esta tarea académica.

La experiencia ejecutada a lo largo del año 2012 será descrita en este trabajo atendiendo, primero, a algunos fundamentos teóricos básicos en relación a la alfabetización académica. Luego, se dará a conocer la propuesta de cada asignatura con sus trabajos integradores de alfabetización académica. Aquí estarán las voces de los estudiantes, que son retomadas en las conclusiones. Todas estas reflexiones darán un cierre al trabajo que, más allá de lo alentador por lo realizado, está el compromiso por lo que todavía queda por hacer, ajustes y revisiones para mejorar el proceso iniciado.

APRENDER A “ESTUDIANTAR” COMO PARTE DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA³

Ubicados en el aula, donde se lleva a cabo la práctica de la enseñanza, Fenstenmacher (1989 en Wittrock, 1989) plantea que dicha práctica involucra la actividad de dos personas que presentan un compromiso, una implicación mutua: uno posee el conocimiento intentando transmitirlo a otra persona que actúa como receptor de ese conocimiento. En esta relación hay asimetría, intencionalidad, compromiso, propósito de que “algo” circule, se muestra una relación íntima entre enseñanza y aprendizaje que podría interpretarse como una relación causal. Pero hay diferencias para comprender ambos conceptos a partir del planteo de una dependencia ontológica entre ellos. Para tal distinción se considera que el aprendizaje es individual e intrínseco de cada sujeto; la enseñanza se realiza con otra persona, el aprendizaje implica cambio, la enseñanza implica colaborar a que el sujeto genere el cambio.

Fenstenmacher continúa su análisis diciendo que sin estudiantes no se hablaría de enseñanza y sin profesores no se hablaría de estudiantes: “He aquí una pareja equilibrada y ontológicamente dependiente, coherentemente paralela al hecho de buscar y encontrar, competir y ganar” (1989 en Wittrock, 1989:154). Ambos actores realizan tareas diferentes que siguen fundamentando la relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje: la tarea central de la enseñanza es posibilitar al estudiante su deseo de *estudiantar*, es decir, realizar las tareas de aprendizaje como estudiante, como el concepto más paralelo al de enseñar. *La enseñanza es quien permite la acción de aprender, la acción de estudiar*, de enseñarle cómo aprender. En esta función de *estudiantar* el docente debe seleccionar el material a aprender, adaptarlo al nivel del estudiante, controlar, evaluar el progreso y ser para el estudiante fuente de conocimiento y habilidades. Entonces, el aprendizaje es un resultado del estudiante, no es un efecto de la enseñanza como causa. Al respecto, el autor sostiene: “La tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar, consiste en enseñarle ‘cómo aprender’” (1989:155). Así se reemplaza la consecución del aprendizaje por el perfeccionamiento de la actividad de estudiar como una de las tareas centrales de la enseñanza. La tarea de aprendizaje es consecuencia directa de las actividades de estudiar y no de la enseñanza.

Esta concepción de enseñanza y de aprendizaje la podemos circunscribir dentro del modelo de *enseñanza mediacional*, en donde la tarea del profesor es apoyar el deseo y la capacidad de *estudiantar* del joven. La acción pedagógica modeladora del profesor incide en el diseño y desarrollo curricular donde éste buscará innovaciones en la práctica de la enseñanza, tomando a esta innovación como una ruptura con un modelo estereotipado de enseñanza para producir un mejoramiento sensible, deliberado y duradero de la situación. En la acción modeladora del docente, los contenidos, objetivos, evaluación y actividades cobran sentido a partir de sus transformaciones en este proceso de *estudiantar*.

De allí que el *proceso de alfabetización académica* (Carlino, 2012) es un modo de acceder a la complejidad de la lectura y la escritura, de aprender a leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, ya que aprender ciencia exige hablar en el idioma de la ciencia, comprenderla y poder comunicarla. Esto requiere de una acción de *estudiantar*, práctica competente de lectura y escritura con la intervención pedagógica de docentes que asistan a este proceso. Tal intervención permitirá que el estudiante vaya integrándose a la

nueva comunidad cultural epistémico-discursiva que es la universidad. Hay necesidad de crear un espacio que permita reflexionar sobre la lectura y la escritura en relación con el ámbito de aplicación profesional -en este caso en educación inicial-. Como sostiene Carlino (2002), la enseñanza de la lectura y la escritura exige en cada asignatura, por un lado, la apropiación conceptual específica acompañada de prácticas discursivas propias y, por otro lado, la reconstrucción permanente del conocimiento por parte de cada estudiante. De allí que la lectura y la escritura, con la ayuda del docente, se convierten en herramientas básicas para el aprendizaje.

En este sentido, es necesario que el docente ya no sea visto como un mero transmisor de conocimientos, sino como favorecedor del proceso de *estudiantar* que brinda las posibilidades de inclusión a la cultura universitaria y en particular a la alfabetización académica. Al respecto, Feixa propone que no es necesario solamente cambiar el estilo docente, sino también las “concepciones de los profesores sobre qué y cómo han de aprender los estudiantes” (2004: 43).

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN

Atendiendo al objetivo general de la tarea del PRODEC -promover los procesos de alfabetización académica en estudiantes de educación inicial a través de prácticas de lectura y escritura científica en asignaturas de primer año de las carreras del profesorado y licenciatura en educación inicial- se generaron otros objetivos específicos que llevaron a la elaboración de trabajos integradores en cada asignatura participante.

De este modo, los contenidos seleccionados de cada campo de estudio fueron pensados alrededor del eje temático central de las actividades de ingreso del Departamento, *Educación inicial: Abordaje integral de la infancia desde algunas perspectivas de estudio*. A partir de él se organizaron un conjunto de actividades específicas para mantener una modalidad que mostrara el trabajo continuado en cada asignatura involucrada entre el ingreso 2012 y el cursado de las asignaturas comprometidas de primer año de 2012.

A continuación se presentará, en general, la propuesta del práctico integrador de cada asignatura. Cada uno de ellos mantuvo las mismas exigencias formales contribuyendo a la coherencia entre las tres asignaturas en el marco de la estructura general del trabajo escrito, en su extensión, como también en los criterios de evaluación. Para llegar a la elaboración de este práctico integrador se realizaron otras tareas previas que acompañaron sostenidamente el proceso de elaboración entre los mismos estudiantes como también con el docente, tanto en las clases presenciales como en los horarios de consulta, con la intención de acompañar al estudiante con ejercicios de lectura y escritura que concluyeran en una producción académica de integración significada por cada uno de ellos.

Seminario introductorio al campo profesional

Para dar continuidad al trabajo de alfabetización académica iniciado en el ingreso, se retomó el eje denominado *¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Inicial?* Durante el desarrollo del mismo se propuso la lectura comprensiva, el análisis y la reflexión de documentos ministeriales y leyes de educación tanto Nacional como Provincial, con el objetivo de conocer el encuadre legal de la Educación Inicial. Para dar cuenta de la comprensión del tema se propuso a los estudiantes la selección de diferentes estrategias de aprendizaje, tales como el resumen y el mapa conceptual, para socializar la comprensión de los conceptos y contenidos tratados. Continuando con el desarrollo de este eje, se presentó un breve recorrido histórico de la Educación Inicial y para ello se plantearon interrogantes como: ¿por qué resulta necesario conocer la historia de la Educación Inicial?, ¿de qué le sirve a un docente conocer cómo surge la Educación Inicial? Los estudiantes tuvieron que valerse de la lectura identificando recursos paratextuales -título/s, sub-títulos, citas textuales, esquema, ilustraciones- para anticipar ideas previas acerca del contenido del texto e intentar dar respuestas a los interrogantes planteados. La elaboración de un primer escrito en la clase integrando la temática desarrollada hasta ese momento sirvió de base para la elaboración del texto final -descriptivo, explicativo-, en el que se incluyeron los dos ejes restantes pertenecientes a Psicología y Pedagogía.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Atendiendo a los objetivos propuestos en el proyecto de promover los procesos de alfabetización académica en los estudiantes a través de prácticas de lectura y escritura científica, se generaron espacios de lectura reflexiva y se implementaron instancias de escritura académica para favorecer aprendizajes significativos desde los distintos contenidos propuestos en los cuatro ejes que conforman la asignatura: 1) formación docente como objeto de estudio; 2) evolución histórica del Nivel Inicial; 3) concepciones de infancia a lo largo de la historia; y 4) el papel del Estado en la Educación Inicial. Además, se previó la utilización de diversos recursos metodológicos: talleres, entrevistas a docentes de educación inicial en ejercicio, producción de textos grupales e individuales, búsqueda de información en diferentes fuentes, exposición grupal, que contribuyeron a la realización de un trabajo final de escritura académica -síntesis integradora- que integraba los contenidos propuestos en cada uno de los ejes.

La puesta en marcha del eje 2, la evolución histórica de la Educación Inicial, se planteó como una necesidad de realizar una búsqueda de información sobre los precursores de la educación en diferentes fuentes académicas y científicas. La información recabada se plasmó en un escrito académico de síntesis integradora que intentó recuperar lo más significativo de cada precursor en el marco de la Educación Inicial, contextualizándolo y relacionándolo con las posturas pedagógicas a la que adherían los mismos. El resultado de esta tarea exploratoria fue expuesta de manera oral y grupal a través de tres recursos didácticos que debían ser elaborados por ellos mismos: rotafolio, kamishibai y pizarra magnética.

Vale aclarar que cuando hablamos de recurso lo hacemos en referencia a las apoyaturas materiales de enseñanza. Parafraseando a Spieguel (2008), todo material puede constituirse en recurso didáctico, siempre y cuando se cuente con un docente que lo utilice porque le encuentra una ventaja diferencial con relación a otros posibles. Vale decir que el uso del mismo aportará a la organización y mejora de una clase.

En la selección de los recursos se priorizó la innovación y la originalidad en la elaboración y realización de la tarea para llevar a cabo una clase que mostrara al grupo un contenido que, en muchas ocasiones y atendiendo a la experiencia en la práctica pedagógica del docente ejecutor, lleva a un aprendizaje memorístico de hechos y sucesos, sin poder integrarlos y/o utilizarlos para realizar una lectura analítica de los mismos.

Dichos recursos fueron implementados por los grupos de alumnos que ya tenían asignados un tema para ser expuesto oralmente bajo la presentación previa de la docente, destacando el objetivo de su utilización como de su articulación con el contenido. A continuación, se describe cada uno de ellos: a) rotafolio: consiste en un grupo de hojas superpuestas unas con otras y sujetas en su parte superior. La presentación de la información por parte de los alumnos en la presentación oral se dio de modo sucesivo efectuando anotaciones a medida que transcurría la exposición. Tal lo señala Rezzónico, “es utilizado frecuentemente en seminarios o talleres, donde la participación y opinión de los asistentes resulta muy significativa para llegar a una síntesis” (2003:241). Así, cada grupo con cada lámina presentó una idea que se iba completando con la siguiente mostrando una secuencia lógica de la información a socializar; b) pizarra magnética o magnetógrafo: semejante a la pizarra y al franelógrafo, se trata de un tablero cubierto con una superficie metálica y, siguiendo la secuencia de la exposición oral del grupo, iban adhiriendo a él las imágenes por medio de imanes. Tal como lo señala Ander-Egg (1994), su utilización presenta diversas ventajas dado que se lo puede utilizar fuera del aula en un espacio al aire libre, permite el desplazamiento de las figuras y su superposición; c) kamishibai es un teatro tradicional japonés que se usa para narrar historias a los niños. Mediante láminas ilustradas, el orador va contando un cuento mostrando los dibujos según va sucediendo la historia. Kamishibai, en japonés, quiere decir “teatro de papel”. En el marco del seminario, se trabajaron imágenes con la modalidad narrativa en la exposición.

Si bien estos recursos fueron de apoyatura en la presentación oral de algunos temas que luego serían parte del trabajo escrito integrador, cada uno de estos recursos didácticos cobra sentido desde esta etapa inicial de formación y a futuro en las diferentes instancias de prácticas tanto en salas de jardines maternas como en jardines de infantes.

Teorías psicológicas

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

¿Qué aportes nos brinda la psicología para orientar nuestra mirada hacia el niño? Así se denominó el segundo eje de contenidos propuesto para las actividades de ingreso en el marco de la alfabetización académica. Las temáticas centrales propuestas se vincularon fundamentalmente con la importancia de los primeros años de vida en la constitución subjetiva, la construcción de conocimientos, la vinculación con otros y con el mundo; también se pretendió caracterizar el desarrollo infantil desde diferentes abordajes teórico-metodológicos.

Durante el ingreso, a partir del eje planteado, se propuso la lectura de dos textos principales, a saber: "Sujetos de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular"⁴ y "Las teorías del desarrollo"⁵ a partir de los cuales se abordaron los objetivos contemplados. De ese modo, se pretendió acercar a los estudiantes a algunos conceptos básicos que plantean las teorías psicológicas y junto a ello posibilitar el acceso a textos académico-científicos propios de la disciplina, objetivos estos de las actividades de ingreso a las carreras del Departamento.

Este punto inicial luego fue retomado desde el dictado de la asignatura, con la propuesta de un trabajo práctico integrador que partiera de estas actividades preliminares con la incorporación de otro material teórico previsto para tal fin.

En dicha oportunidad, se trabajó el acceso a los textos mediante actividades y recursos pertinentes para ello. Entre las estrategias de alfabetización académica -lectura y escritura- se consideraron: indagación de conocimientos previos, exposiciones dialogadas, tareas de escritura individuales y grupales tales como elaboración de escritos expositivos, discusiones en pequeños grupos, socialización de las producciones escritas, contextualización de los textos y de los autores de los mismos.

La iniciación en la lectura de textos científicos implicó para los estudiantes un gran desafío, en el sentido que debieron poner en juego mecanismos y estructuras de aprendizaje pertinentes para lograr una reelaboración del texto haciéndolo propio en su discurso. Este desafío también hizo eco en las docentes, ya que desde su lugar les permitió repensar la propia práctica de lectura y escritura académica. En función a este desafío, desde el desarrollo de la asignatura *Teorías Psicológicas*, se propuso una actividad práctica que continuara con la metodología de trabajo implementada durante el ingreso ya que, a partir de las evaluaciones realizadas en su momento, se consideró valioso el aporte brindado a las estudiantes. Entre los aportes se destacó el favorecer la capacidad reflexiva, que permitió el acceso a la lectura y escritura de textos académico- científicos, posibilitando un acercamiento al campo disciplinar propio de las teorías psicológicas.

El trabajo práctico integrador propuesto desde el cursado de la asignatura pretendió retomar, en vinculación con el ingreso, las actividades desarrolladas durante el mismo. En aquella oportunidad se trabajó específicamente sobre las diferencias conceptuales que cada teoría psicológica sostiene y los aportes que cada una de ellas brinda para la comprensión del niño. Durante el desarrollo de la asignatura en el segundo cuatrimestre se profundizó ese contenido en vinculación con la metodología utilizada por cada teoría. En esta oportunidad se realizó la lectura del texto "Los métodos en psicología"⁶

El propósito fundamental en esta instancia residió en una integración conceptual entre el material trabajado durante las actividades de ingreso y la producción realizada en la asignatura elaborando finalmente un escrito descriptivo y explicativo que diera cuenta de dicha articulación.

Desde los fundamentos de la asignatura se propuso que los estudiantes construyeran y se apropiaran críticamente del conocimiento para que éste les permitiera una mejor vinculación con los sujetos y objetos de sus prácticas profesionales: el niño, la familia y la educación. Es así como el trabajo práctico propuesto recuperó esta intención partiendo del supuesto que iniciarse en la construcción de prácticas de lectura y escritura es ingresar en un proceso de "alfabetización académica" que exige un constante aprendizaje que se va internalizando gradualmente como un quehacer académico-profesional (Carlino, 2012).

La propuesta de desarrollar un trabajo práctico en la asignatura fue recibida por las alumnas con interés, pero también con inseguridades. En este sentido, se realizó un acompañamiento permanente por parte de la docente, no solo en las instancias de clases, sino también en los espacios de consulta para orientar la elaboración del texto. Cabe mencionar que en un principio

se habían organizado las actividades en función de la participación activa de la docente en la asignatura, sin embargo, sobre el dictado de la misma y por reorganizaciones internas, la docente no participó de manera sistemática, debiendo realizar ajustes a la propuesta. Esos ajustes se orientaron a la organización del tiempo: se extendieron las horas de consulta dedicadas al acompañamiento de los estudiantes, momento aprovechado por ellos para despejar dudas como así también para atender particularmente a los modos de escribir, aspectos conceptuales, etc.

La elaboración y reelaboración de las producciones realizadas por los estudiantes ha sido un aspecto permanente en los procesos de lectura y escritura llevados a cabo, como así también el proceso de metareflexión que pudieron realizar al finalizar el curso. Fue interesante la lectura en conjunto con la docente, de las producciones escritas por los estudiantes a fin de revisar aquellos aspectos señalados, logrando en muchos casos un parafraseo pertinente de lo escrito por el autor del texto y, en otros, la posibilidad de citar correctamente aquellas ideas extraídas de manera textual.

Pedagogía

Para la actividad grupal en la asignatura se partió del núcleo temático propuesto en el ingreso: *¿Cómo puede ser significada la relación pedagogía, educación e infancia, en un contexto social actual complejo?* La introducción al campo pedagógico en el ingreso fue general, con preguntas problematizadoras que se retomaron como puentes cognitivos para iniciarse, a partir del núcleo central, a esas y demás temáticas enmarcadas en el programa de la asignatura, a fin de orientar la realización del trabajo práctico integrador propuesto.

Atendiendo a la elaboración de esta tarea y a mantener la continuidad con lo realizado en el ingreso, se partió de una de las lecturas obligatorias del mismo⁷. Luego de esta lectura analítica como bibliografía central para el práctico integrador, denominado *La pedagogía y la infancia como eje reflexivo en el campo de la educación inicial*, se propuso elaborar un escrito descriptivo y explicativo de integración articulando el contenido de esa bibliografía central para este práctico con alguno de los ejes temáticos elegidos de alguna de las tres unidades de la asignatura⁸.

Los ejes temáticos por unidad fueron variados y amplios de modo que permitieron al estudiante elegir aquel que le resultara más interesante para desarrollar. La intención fue que la producción grupal de lectura y escritura académica permitiera mostrar una temática pedagógica accesible, comprensible, académica, integrada y creativa en cuanto al modo en que los estudiantes organizaban y presentaban la información escrita, con base sólida en un marco conceptual pertinente. Podían acompañarla de material visual diverso -imágenes: fotos, dibujos, etc. de revistas, de diarios, de libros, de enciclopedias, de páginas de Internet, etc.

Algunos de los ejes temáticos por unidad que se ofrecieron fueron: en la unidad 1, el eje pedagogía, contexto e infancia; en la unidad 2, los ejes pedagogía y educación; escuela nueva y pedagogía crítica; pedagogía tecnicista y constructivismo; pedagogía y escuela infantil (jardín maternal y jardín de infantes; y en la unidad 3, los ejes pedagogía latinoamericana y nuevas identidades de la infancia actual; pedagogía y los derechos del niño en América Latina; pedagogía y formación docente en educación inicial. Cada uno de ellos se acompañaba de bibliografía específica conjuntamente con el material común ya mencionado que se había trabajado desde el ingreso y permitía ser la base conceptual para el desarrollo de cualquiera de ellos. Asimismo, cada eje se complementaba con una guía de ideas principales o preguntas que orientaban la lectura científica.

En este marco se desarrolló, a lo largo de todo el cuatrimestre, un conjunto de trabajos prácticos que fueron el soporte para llegar a la elaboración del trabajo integrador precedentemente explicitado. Tanto en la lectura como en la escritura fueron variadas las actividades con un total de setenta y cinco alumnos. Respecto a las tareas de lectura, se atendieron a recursos paratextuales de los diferentes textos: título/s, sub-títulos, citas textuales, gráficos, esquemas, dibujos, etc. Hubo atención a la variación de tipos de textos: descriptivos, explicativos, argumentativos, narrativos, etc. Junto a esta identificación, se distinguió el tipo de discurso científico, periodístico, literario, etc. Se fueron identificando aquellos recursos visuales -paratextuales- que favorecieron la construcción de representaciones pertinentes al tema de estudio. En cuanto a las actividades en las clases de prácticas de escritura -resúmenes,

síntesis crítica, según lo solicitado en las consignas que se presentaban- , se tuvieron en cuenta la coherencia y la cohesión a través de los diferentes marcadores discursivos trabajados -de apertura, de continuidad, de reafirmación o precisión, de tematización, de reformulación, ejemplificación, etc. Se indicaron varias actividades de lectura y escritura como resumen, texto descriptivo y síntesis extraclase en base al material obligatorio de la asignatura que fueron socializadas en las clases presenciales, tarea que llevó mucho tiempo de escucha entre los estudiantes con la intervención, atención y aclaración por parte de la docente.

Al finalizar el cuatrimestre y ya con el trabajo escrito de integración presentado -se entregaron veinte trabajos conformados por grupos de a cuatro y algunos de a dos- se llevó a cabo una etapa de metareflexión de cada grupo en relación al proceso de *estudiantar*.

Análisis de los trabajos a partir de las voces de los estudiantes

Al finalizar cada cuatrimestre se presentó a los grupos de trabajo una propuesta reflexiva, acordada entre las tres asignaturas, basada en cinco preguntas que aludían al proceso general de la elaboración del trabajo. Las cuatro primeras preguntas se refirieron al sentido, valoración y etapas de elaboración que tuvo la tarea académica -apreciación en cuanto a la solicitud de una producción de lectura y escritura; descripción de cómo llevaron a cabo la tarea; qué significó este trabajo; dificultades y ventajas que advirtieron-. La última pregunta tenía relación particularmente con la articulación ingreso y primer año, por esta razón se retomará en las conclusiones ya que abarca el trabajo en conjunto.

En cuanto a la opinión en relación a la *producción de lectura y escritura* llevada a cabo por las asignaturas comprometidas, varias fueron las reflexiones explicitadas: *“Nos parece muy buena la modalidad ya que nos permitió relacionar varios contenidos los cuales creemos que el trabajo entre pares nos va nutriendo de otras cosas, lo vemos como una manera más de estudiar...”*; *“Al poder intercambiar ideas, opiniones, poder reflexionar de los que se habla, de lo que dice ‘ese texto’ se va aprendiendo a tener otro punto de vista, opinión y a aprender a ser críticos”*; *“Nos pareció un trabajo muy interesante y algo agotador. Pero (...) es una excelente actividad en la cual vamos estimulando lo reflexivo de cada uno, para que luego esta reflexión nos sirva para toda nuestra carrera, y la escritura de este trabajo también fue de mucha ayuda”*.

La producción escrita solicitada puso al descubierto otra manera de *trabajo con el otro* que aún falta consolidarse pero que desde un comienzo ha incidido positivamente en el modo de interactuar, en el pensar de modo similar o diferente, como también en respetar la opinión ajena. Un respeto que indica aprender a reflexionar críticamente, una forma de pensamiento que requiere de habilidades que, si bien aún no están internalizadas, se está en ese proceso reflexivo ya que, como sostienen Mar y del Puy Pérez Echeverría (2006), pensar críticamente implica atender a la diversidad y a cooperar con otros para negociar significados y construir representaciones compartidas.

Coincidimos con Carlino (2012) en que la escritura contribuye a la reflexión crítica del propio saber, esto implica superar la simple transcripción, lo que indica que aún falta un tiempo de aprendizaje, pero el estar ya involucrados con esta tarea académica es un modo de ir usando la escritura para explorar las propias ideas y confrontarlas con los demás.

En relación con el *proceso de elaboración de cada trabajo de integración*, algunos grupos expresaron: *“Lo primero que hicimos luego de seleccionar el tema fue comenzar a leer y resumir los textos. Buscamos además, relación entre todos los autores y a partir de allí comenzamos a armar un esquema de trabajo planteándonos cómo hacerlo. Así armamos una breve introducción contextualizando el informe y dejando plasmado los objetivos. Luego desarrollamos y, al final, trabajamos la conclusión con un pequeño resumen y una reflexión acerca de ello”*.

Se destaca el *resumen* como un modo de tarea lineal que comienza con la lectura para identificar lo más importante en un autor. Pero la mayor dificultad se presenta en la integración de síntesis integradora de varios autores. Esto generó en los grupos el conflicto sociocognitivo, ya que la búsqueda de una comprensión unívoca marca cierta inflexibilidad para superar la simple transcripción literal de los libros, aunque se advierte un esfuerzo por superar esta acción secuenciada. Al respecto sostienen Bosch y Scheuer: *“Estos estudiantes expresan cierta preocupación por alcanzar una comprensión unívoca y quizá literal del texto (...) elaborar un*

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

resumen requiere extraer la información importante de un texto considerada como idea única” (2006: 345).

Otros estudiantes también se refieren a una tarea de escritura pero con *otros procedimientos*. Algunas expresiones: *“Al finalizar la lectura comprensiva, hemos realizado cuadros para relacionar los conceptos que luego lo plasmamos por escrito”*; *“Nos juntamos varias veces (...) Hicimos una puesta en común de cada uno de los temas y luego comenzamos a redactar el desarrollo guiándonos por un orden de conceptos e interrogatorio planteado por la docente. Luego seguimos con la introducción para terminar con la conclusión y su respectiva bibliografía”*. En el marco del trabajo integrador con sus partes mencionadas -estas son indicadas en la consigna de cada uno de los trabajos- advertimos que la tarea se muestra como una secuencia progresiva de acciones: *“que conjuga la lectura con la realización de marcas para distinguir la información importante, a la vez con el propósito de comprender el texto como totalidad articulada”* (Bosch y Scheuer, 2006: 346). Se destaca una labor de más complejidad en la que cada uno propone ideas importantes o relevantes con la ayuda de la docente, de tal modo que conforman un trabajo con una organización coherente. Siguiendo con el análisis minucioso de las mismas autoras y relacionando la producción de nuestros estudiantes, se encuentran como procesos más trabajados los de búsqueda, identificación, selección y organización de la información según pautas preestablecidas por las docentes -aspectos procedimentales- sin revisiones constantes que lleven a una autorregulación en la elaboración del trabajo final de integración.

Atendiendo a la modalidad de *trabajo grupal*, este mostró su atractivo en cuanto a aprender a escucharse: *“fue una experiencia nueva ya que abría debates y diferentes opiniones respecto a los temas desarrollados que dieron como cierre comprender el material”*. *“Estuvo bueno el intercambiar opiniones en el grupo, adquirimos conocimientos de las compañeras. También fue interesante la exposición en clase porque obtuvimos los diferentes puntos de vista de todas las demás compañeras y pudimos completar todas las dudas que habían quedado”*.

Estas expresiones en su conjunto marcan la propuesta que intencionalmente se pretendió desde un comienzo con el trabajo de modalidad grupal; una perspectiva que se asume en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje. Como sostienen Mar y del Puy Pérez Echeverría: *“la idea de interacción entre iguales (...) propicia la confrontación entre perspectivas diferentes, al tiempo que fuerza a los participantes del grupo a explicitar y a redescubrir su propia perspectiva (...) así controlar sus propios procesos de aprendizaje”* (2006: 415). En concordancia con lo planteado, Coll (1991) prioriza la relación del estudiante con su compañero, una relación que afecta su socialización, la adquisición de destrezas, la superación del egocentrismo como la relativización del propio punto de vista. Iniciar la vida universitaria con tareas académicas basadas en el aprendizaje colaborativo implica un posicionamiento superador del individualismo que ha dominado gran parte de la cultura institucional.

Cuando se preguntó acerca de las *ventajas y desventajas en la elaboración de las diferentes tareas solicitadas*, las respuestas fueron más variadas que las anteriores. En cuanto a las *desventajas*: *“una de las dificultades que tuvimos fue el tema de los tiempos de cada una, ya que muchas son de lugares fuera de Río Cuarto y se complicaba un poco para juntarnos pero gracias a la responsabilidad del grupo logramos resultados óptimos”*; *“Algunas veces nos costaba entender algún contenido pero le preguntábamos a las profe o leíamos varias veces”*; *“cuesta integrar a cada autor porque a veces no comparten las mismas ideas”*.

En cuanto a las *ventajas*: *“Hubo una interacción entre maestro y alumno y de esta forma las materias fueron más divertidas y también nos ayudó a comprenderlas”*; *“Nos permitió ir relacionando diferentes temas para poder realizar un análisis más amplio. Otra, es conocer nuevas problemáticas sociales, las cuales no teníamos acceso por no tener el conocimiento adecuado”*.

Frente a la tarea se descubre la *“novedad”* de otras formas de aprender leyendo y escribiendo con el otro, de cuestionar la realidad para desnaturalizar lo cotidiano. Pero aún persisten procedimientos de aprendizaje que faltan profundizar en procesos controlados y flexibles de relaciones que hacen a la comprensión integral y profunda de una nueva *“cultura académica”* (Carlino, 2012). Se advierte la importancia del acompañamiento del docente en este proceso para el trabajo localizado en los prácticos parciales como en el de integración. Es importante atender a la *dificultad del tiempo* para encontrarse con el otro y trabajar; esta es una parte de la

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

vida universitaria que no se puede desatender, debe ir ajustándose a las nuevas exigencias y adaptaciones demandadas por la universidad.

La propuesta llevó a los docentes involucrados a asumir un trabajo de coordinación, y de acuerdos que se articularon con lo ya realizado en el ingreso, y que se mantuvieron durante el primer año. La elaboración de tres trabajos integradores, uno por cada asignatura con sus contenidos específicos, fue la respuesta manifiesta de una tarea ardua de comprensión del trabajo del otro que buscó algunos puntos de encuentro que dieron lugar al núcleo temático central del proyecto, el cual ayudó a mantener coherencia interna en cada propuesta.

Los estudiantes plasmaron las últimas reflexiones escritas a partir de la misma evaluación que realizaron acerca del trabajo integrador en cada asignatura. En este sentido hicieron referencia, en primer lugar, a los trabajos prácticos parciales:

“Poder realizar los trabajos prácticos en nuestras casas y luego traerlos para corregir, nos parece una gran ventaja para luego tener un mejor rendimiento. Otra ventaja es que al charlarlo oral, permite una mejor comunicación permitiendo que se entiendan mejor los temas”; “Los trabajos prácticos son muy enriquecedores ya que ayudan a ver en qué nos equivocamos, agregar algo, etc”; “Realizar trabajos prácticos por unidad y trabajarlos en clase fue sumamente beneficioso ya que nos permite comprender más los textos”.

En segundo lugar, enfatizaron la articulación del trabajo del ingreso con el solicitado al final de las tres asignaturas:

“Para nosotras la alfabetización fue productiva ya que aprendemos con profundidad, comprender totalmente, una buena escritura, entre otras. Y como dificultades fue que para este valioso trabajo propuesto por las profesoras requería de mucho tiempo lo cual algunas de nosotras no poseían dicho tiempo, pero asimismo esto nos hizo dar cuenta que somos capaces de enfrentar esta meta, la cual para nosotras es un inmenso logro”. “Seguir la misma línea de trabajo del cursillo fue bastante interesante y el haber realizado un trabajo integrador en el primer cuatrimestre en el marco del proyecto del PRODEC nos permitió afrontar otras dificultades con más facilidad.”; “Todos estos trabajos y material bibliográfico nos ayudó a obtener un mayor desenvolvimiento, una mayor expresividad, un mejor manejo para entender las relaciones entre los autores, entre conceptos. “Nos sirvió para realizar una integración entre las distintas disciplinas. El contenido dado en el ingreso nos permitió situarnos y entrar en cada tema de las asignaturas”.

Los prácticos parciales previos a la elaboración de cada trabajo integrador, fueron un modo de “re-leer” (Carlino, 2012) la bibliografía para los demás y para sí mismo; un espacio que ayudó a identificar los reajustes y de alguna manera acercar al estudiante a la modalidad de evaluación según el estilo del docente.

REFLEXIONES FINALES

Enfrentar las nuevas culturas de lectura y escritura universitaria en los distintos campos disciplinarios exige a los docentes enseñar cada disciplina generando los espacios para la lectura comprensiva de lo que está explícito como también lo implícito (Carlino, 2012). Estas culturas académicas muestran que requieren de un tiempo de reflexión, acción, desestructuración, reestructuración cognitiva y de acompañamiento en un lapso que varía según cada grupo y cada sujeto.

El análisis a partir de las expresiones de los estudiantes en cuanto al modo de trabajo con sus ventajas y dificultades da cuenta de que todavía queda mucho por descubrir en cuanto a lectura y escritura; pero también da cuenta de una toma de conciencia con respecto a otros modos de culturas lectoras. Y precisamente esta es la novedad: cuestionar, preguntarse, preguntar a otros, argumentar, generar alguna polémica; acciones que constituyen distintas maneras de alfabetizar, y que, iniciándolas desde el comienzo de la vida universitaria, contribuyen a que la alfabetización académica sea un factor que ayuda a la integración del recién llegado. Este proceso favorece la capacidad metacognitiva reflexiva en un trabajo con el otro que contribuye al aprendizaje constructivo, un aprendizaje que, como sostiene Mateos y Peñalba: “no es una cuestión de todo o nada, sino que admite diversos grados (...) para que la

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

información pueda ser adquirida y usada productivamente en la realización de inferencias y en la solución de nuevos problemas” (Mateos y Peñalba, 2003:79 en Monereo y Pozo, 2003). Y para ello, debemos enseñar a aprender a pensar, a cooperar, a comunicar, a ser crítico, a automotivarse (Monereo y Pozo, 2003) para que los aspectos procedimentales logrados hasta el momento por los estudiantes se vayan profundizando a niveles de autorregulación más profundos. Es aquí donde reside el desafío que asumimos como docentes: articular una etapa inicial en el sistema educativo procurando, con la alfabetización académica, un *estudiantar* hacia la inclusión y permanencia en la carrera universitaria de educación inicial. El desafío está en marcha.

NOTAS

1-En la convocatoria 2011-2012, en el eje 3 se contempla la intención de que estos proyectos democratizen el acceso y la permanencia de los estudiantes, acompañando la permanencia y egreso de los sectores en situación de vulnerabilidad y, como condición para el aprendizaje estratégico de los contenidos disciplinares, se incluye la alfabetización académica en los primeros años de la universidad con prácticas de lectura y escritura académica de manera conjunta e integral con los contenidos de materias básicas del primer año de las carreras de la Facultad. (Algunas ideas extraídas de la convocatoria a los proyectos que marcan la intencionalidad de los mismos. Bases). Título del Proyecto aprobado y ejecutado: *La alfabetización académica en estudiantes universitarios -una experiencia de articulación entre el ingreso 2012 y el primer año en estudiantes del profesorado y licenciatura en Educación Inicial- Res. C.D. N° 218/2012.*

2-Algunas de las preguntas que están contempladas en el PRODEC: ¿favorecemos el proceso de “estudiantar”? ¿se han brindado situaciones de conversación, discusión, lectura y escritura de textos adecuados a la realidad de ser estudiantes que comienzan a transitar los primeros pasos de una carrera de grado? Las estrategias de comprensión lectora ¿llevan a los estudiantes a interactuar en un diálogo con el autor-lector para construir un nuevo texto, que mantenga la idea del autor en la voz escrita del lector? ¿cómo garantizar a los estudiantes su derecho a ser ciudadanos de la cultura letrada a partir de su ingreso y permanencia en la universidad? Estas son solo algunas de las preguntas que están contempladas en el PRODEC al igual que varias de las conceptualizaciones que aquí se sostienen.

3-Para este punto se han tenido en cuenta algunas partes de la *fundamentación* del PRODEC que han sido seleccionadas y presentadas en este escrito.

4-Moreau, L. 2010 Sujetos de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

5-Delval, J. 2002 El desarrollo humano. Ed. Siglo XXI. Bs. As. Se trabajó un capítulo.

6-Braunstein, N. y M. Pasternac 1975 Los Métodos en psicología. Siglo XXI. Bs. As. Se trabajaron dos capítulos.

7-Diker, G. 2009. ¿Qué Hay de nuevo en las infancias? Biblioteca Nacional. Universidad Nacional de General Sarmiento. Bs. As. Se trabajaron dos capítulos.

8-Las unidades de la asignatura son: a- *Educación, Pedagogía y Contexto*. Las posibilidades de la educación frente a la actual construcción de las nuevas infancias; b- *Corrientes pedagógicas que inciden en la educación inicial*. La impronta actual de las corrientes pedagógicas en la educación inicial en la escuela, currículo y relación docente-alumno. La formación del sujeto en la escuela infantil; c- *La educación inicial actual en el marco de las pedagogías críticas latinoamericanas*. Problemáticas y alternativas desde las prácticas docentes en educación inicial.

REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (1994) Los medios de comunicación al servicio de la educación. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Bosch, M. B. y N. Scheuer (2006) Resumir para estudiar: concepciones de estudiantes en primer año de la Universidad. Cap. 15. En Pozo, Juan Ignacio; Nora Scheuer; María del Puy Pérez Echeverría; Mateos Mar; Elena Martín y Montserrat de la Cruz. 2006. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España: GRAÓ.

Carlino, P. (2002) ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? En Revista Lectura y Vida, Rev. Latinoamericana de Lectura. 23 de marzo.

Carlino, P. (2004) Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En Textos y contexto: leer y escribir en la Universidad. N°6. Buenos Aires: Lectura y vida.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- Carlino, P. (2012) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. México: Fondo de cultura económica.
- Coll, C. (1991) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.
- Feixas, M. (2004) La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y desarrollo docente de los profesores universitarios. En Revista Educar, N° 33, pp. 31-59.
- Fenstenmacher, G. (1989) Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, Merlin (1989) La investigación de la enseñanza I. Barcelona: Paidós.
- Mar, Mateos y del Puy Pérez Echeverría (2006) El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. Cap. 18. En Pozo, Juan Ignacio; Nora Scheuer; María del Puy Pérez Echeverría; Mateos Mar; Elena Martín y Montserrat de la Cruz (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España: GRAÓ.
- Mateos, Mar y Gala Peñalba (2003) Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. Cap. 5. En La universidad ante la nueva cultura educativa.2003. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. y J. I. Pozo (2003) La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. Cap.1. En La universidad ante la nueva cultura educativa.2003 Madrid: Síntesis.
- Rezzónico, R. (2003) Comunicaciones e informes. Córdoba: Comunicarte.
- Spiegel, A. (2008) Planificando clases interesantes. Buenos Aires: Novedades Educativas.