

# ENSEÑANZA DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD EN LAS DISCIPLINAS DE LA FACULTAD DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN: EL PROYECTO LESFIC

## TEACHING READING, WRITING AND ORALITY IN THE DISCIPLINES AT FACULTAD DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN: THE PROJECT LESFIC

Damián Díaz\*

Yanet Fuster\*\*

Virginia Bertolotti\*\*\*

Lucía Arroyo\*\*\*\*

Laura Musto\*\*\*\*\*

### RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una experiencia de formación docente enfocada en la lectura, la escritura y la oralidad, realizada por docentes de lengua de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República con otros docentes de la institución. Se fundamenta en dos conceptos: primero, que los docentes de las disciplinas son actores fundamentales en la enseñanza de las prácticas académicas letradas y, segundo, que las prácticas de lectura, escritura y oralidad universitarias, aunque tienen características comunes, son manifestaciones de saberes disciplinarios específicos de cada área. Nuestro objetivo es observar en qué aspectos las inquietudes sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad de docentes de diferentes asignaturas son comunes y en qué aspectos difieren, así como observar cómo esa preocupación, al ser explicitada, se refleja en la creación de recursos didácticos para la enseñanza en las disciplinas. Los datos fueron recogidos mediante notas de campo durante el intercambio individual con once docentes de diez asignaturas usando cuestionarios de autorreflexión, descriptores de niveles de lectura y escritura, intercambios orales y elaboración de propuestas didácticas. Se realizó un análisis cualitativo de esos registros considerando las variaciones entre asignaturas en cuanto a las inquietudes manifestadas. Los resultados muestran un cuerpo común de preocupaciones relacionadas principalmente con la escritura, en menor proporción con la lectura y, solo en algunos casos, con la oralidad. Muestran, asimismo, que hay inquietudes relacionadas con los saberes de lenguaje específicos de las áreas disciplinarias en algunos docentes.

**Palabras clave:** lectura; escritura; oralidad; literacidad disciplinaria; formación docente.

### ABSTRACT

This article presents the results of a teacher training experience focused on reading, writing and orality, carried out by language teachers from the Facultad de Información y Comunicación of Universidad de la República with other teachers from the institution. It is based on two concepts: first, that teachers of the disciplines are fundamental actors in the teaching of literate academic practices and, second, that university reading, writing and oral practices, although they have common characteristics, are manifestations of disciplinary knowledge specific to each area. Our objective is to observe in what aspects the concerns about the teaching of reading, writing and orality of teachers of different subjects are common and in what aspects they differ, as well as to observe how this concern, when made explicit, is reflected in the creation of didactic resources for teaching in the disciplines. The data were collected through field notes during the individual exchange with eleven teachers of ten subjects using self-reflection questionnaires, reading and writing level descriptors, oral exchanges and the development of didactic resources. These records were qualitatively analysed, considering the variations between subjects regarding the concerns expressed. The results show a common body of concerns related mainly to writing, to a lesser extent to reading and, only in some cases, to orality. They also show concerns about specific language knowledge of the disciplinary areas in some teachers.

**Keywords:** reading; writing; orality; disciplinary literacy; teacher training

\* Asistente de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), de la Universidad de la República en Uruguay (UdelaR), Montevideo, Uruguay. [damian.diaz@fic.edu.uy](mailto:damian.diaz@fic.edu.uy) <<https://orcid.org/0000-0002-0825-5302>>.

\*\* Profesora Adjunta de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), de la Universidad de la República, (UdelaR), Montevideo, Uruguay. [yanet.fuster@fic.edu.uy](mailto:yanet.fuster@fic.edu.uy) <<https://orcid.org/0000-0002-7447-8643>>.

\*\*\* Profesora Titular de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), de la Universidad de la República, (UdelaR), Montevideo, Uruguay. [virginia.betolotti@fic.edu.uy](mailto:virginia.betolotti@fic.edu.uy) <<https://orcid.org/0000-0002-1845-1040>>.

\*\*\*\* Asistente de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República, (UdelaR), Montevideo, Uruguay. [lucia.arroyo@fic.edu.uy](mailto:lucia.arroyo@fic.edu.uy) <<https://orcid.org/0000-0003-4684-8245>>.

\*\*\*\*\* Profesora Adjunta de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), de la Universidad de la República, (UdelaR), Montevideo. [laura.musto@fic.edu.uy](mailto:laura.musto@fic.edu.uy) <<https://orcid.org/0000-0002-4957-2865>>.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta se realizó en el marco de actividades de formación docente en servicio realizadas durante los años 2020 y 2021.<sup>1</sup> El grupo que lleva adelante estas actividades, nombrado como LesFIC, —Lectura y escritura en la Facultad de Información y Comunicación (FIC)—, se conformó partiendo del supuesto de que la formación en servicio debe ser una estrategia privilegiada en la formación docente universitaria.<sup>2</sup> LesFIC tiene como objetivo central el trabajo conjunto entre docentes con formación en ciencias del lenguaje y docentes de disciplinas de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y profesionales, que trabajan en tres carreras de grado que se imparten en esa institución (Comunicación, Bibliotecología y Archivología) para mejorar el desarrollo de las prácticas de lenguaje de los estudiantes de esas carreras, especialmente en el campo de la lengua escrita.

Como se pondrá en evidencia a lo largo del artículo, en la FIC, como en varios ámbitos de la educación terciaria, existe un desfase entre lo que los docentes universitarios esperan de las prácticas letradas de sus estudiantes y lo que estos efectivamente realizan. Con el fin de disminuir las distancias entre expectativa y realidad, se viene realizando esta experiencia, de la cual presentamos una parte, aquí. En este texto, buscamos alcanzar dos objetivos: evaluar la experiencia de formación en servicio realizada y utilizar los registros de las interacciones con docentes y de las propuestas didácticas elaboradas como medio para obtener un panorama de los aspectos más relevantes de las prácticas letradas que se espera que los estudiantes lleven a cabo en las disciplinas.

En este texto, primeramente, hacemos explícitas algunas opciones teóricas con respecto a la lectura y a la escritura. En segundo lugar, describimos el trabajo realizado y la metodología de ordenamiento y análisis de los resultados de esa experiencia. Luego, realizamos el análisis de los datos recogidos en cuanto a prácticas letradas relevantes para los docentes y a su reflejo en los materiales didácticos creados. Finalmente, cerramos con una síntesis y consideraciones generales con respecto a la validez y implicaciones de los resultados y una evaluación de la experiencia de formación docente llevada a cabo.

## 1. LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD Y EN LAS DISCIPLINAS

El interés por estudiar la lectura y la escritura en el nivel terciario ha ido creciendo a lo largo del tiempo; prueba de ello son los numerosos trabajos que, en las últimas décadas, se ocupan del tema (Hyland, 2008; Sito y Moreno, 2021; Kleiman, 2019; Birgin, 2020, entre otros) y que reconocen las dificultades que experimentan los estudiantes en este trayecto. De entre los múltiples enfoques sobre la lectura y la escritura, nos inclinamos por los que permiten entenderlas como prácticas letradas, en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad planteados por James Gee (1991; 2008) y Bryan Street (1984; 1997), entre otros.

Entender las prácticas de la escritura y la lectura de esta manera supone considerar el lugar central que ocupan el contexto y la interacción social, y entender que las prácticas de cultura escrita son construidas socialmente, históricamente situadas, desigualmente distribuidas, y producidas en el marco de otras prácticas y relaciones sociales que les otorgan sentido (Cragolino, 2019). Como lo plantean Sito y Moreno (2021), esta perspectiva desafía la creencia de que las prácticas de lectura y de escritura tienen que ver con la adquisición de un conjunto de habilidades cognitivas que se pueden aprender y utilizar en cualquier contexto. De esta forma, la perspectiva que adoptamos entiende que la participación de un individuo en una actividad social lo conduce a adquirir y aprender prácticas específicas de uso del lenguaje, asociadas a los valores y a las finalidades dominantes en ese contexto (Street, 1984; Gee, 2008). De acuerdo con esta perspectiva, asumida por varios autores en las últimas décadas (Street, 1993, 1997, 2003, 2005; Gee, 2000; 2009; Barton, Hamilton e Ivanič, 2000; Lea, 2004; Norris y Philips, 2009), saber leer o escribir no tiene que ver con el dominio de un código lingüístico general, sino con ser capaz de utilizar clases específicas de textos, impulsados por propósitos concretos que pueden variar de acuerdo con el contexto sociocultural.

1 Los docentes forman parte de los Institutos de Información y de Comunicación de la FIC. Dentro de este grupo, los cinco docentes del Instituto de Información participaban como responsables, asistentes o ayudantes. Lo mismo sucedía con los cinco docentes del Instituto de Comunicación. También participó una docente integrante de la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio de la FIC, entidad transversal a ambos institutos, esta docente es corresponsable de un taller optativo.

2 Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto “Acompañamiento a docentes y estudiantes en los procesos de escritura en la FIC: Continuación del proyecto LesFIC 2020-2021”, financiado con los fondos del Proyecto Institucional 1.5 “Formación didáctica de docentes universitarios” del Área Social y Artística.

Como consecuencia de lo anterior, puede entenderse que la lectura y la escritura no son prácticas genéricas, sino situadas. Según Gee (2000), la literacidad refiere no sólo al uso de la lengua, sino también a las formas de darle sentido a las prácticas, para que puedan ser aplicables de acuerdo con los propósitos de los hablantes, en el marco de formas de participación social que suponen maneras de pensar, de actuar, de interactuar y de evaluar desde determinados marcos ideológicos (Gee, 2008).

Las actividades académicas que se desarrollan en el nivel superior forman parte de los dominios posibles de esas prácticas sociales. De esta forma, se denomina *literacidad disciplinaria* a aquella que se da “en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes y López, 2017, p. 165). Estas prácticas involucran el conocimiento vinculado con las disciplinas y la capacidad para entender y tomar postura sobre los planteos expuestos en los textos específicos que circulan en cierta comunidad.

La noción de género discursivo cobra especial relevancia para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas que se desarrollan en la universidad. Al concepto fundacional de Bajtín (1952), podemos sumar las propuestas de Bazerman (2008), quien afirma que los géneros conforman repertorios de situaciones, acciones, formas y motivos socialmente compartidos que guían el accionar de los individuos en el marco de las diferentes actividades y formaciones sociales, garantizando un marco común de legibilidad dentro de la diversidad inherente a las prácticas de lenguaje. Las tradiciones de las comunidades académicas son un caso paradigmático de prácticas sociales altamente especializadas que se articulan con formas específicas de interpretar, cuestionar y utilizar como fuente textos de determinados géneros (Bazerman, 2008). En la misma línea, Hyland (2008) explica que actuar como “integrante” de una determinada comunidad académica requiere conocer cómo las relaciones interpersonales, los conocimientos y las convenciones sobre los textos se articulan entre sí, lo que resulta en que cada comunidad construye convenciones sobre los géneros que intervienen en las prácticas que en ella se suscitan.

Muchas veces, estas prácticas letradas —situadas y complejas— quedan implícitas e invisibilizadas pues su recurrencia las hace parecer obvias para quienes están insertos en las comunidades académicas (Norris y Phillips, 2009; Fahler, Colombo y Navarro, 2019). La existencia de este saber dado por sentado se constituye como un obstáculo para muchos estudiantes que deben incorporarse a formas específicas de hacer y de pensar propias del ámbito académico y de cada disciplina sin haber tenido una preparación para ello (Street, 1984; Gee, 2008; 2009). El contexto universitario tiene una lógica de funcionamiento que implica un salto para el estudiante, pues, en este, él debe aprender a actuar de acuerdo con las señas identitarias y las tradiciones epistemológicas de ciertas disciplinas para poder dar cuenta de sus aprendizajes y lograr la aprobación de cursos. Por esta razón, es crucial formar a los estudiantes no solo en los contenidos sino en las prácticas letradas que les permitan participar exitosamente de las actividades académicas.

De lo anterior puede entenderse que es tarea de la universidad que los estudiantes comprendan los géneros discursivos que circulan en los campos disciplinarios, y que puedan apropiarse de las prácticas discursivas requeridas para participar de la vida académica. En este sentido Hyland (2008) propone que la instrucción sobre los géneros y las prácticas de lectura y de escritura en las diferentes disciplinas se torne *explícita* para que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de tomar conscientemente sus decisiones en cuanto a los textos que leen y escriben. En esa línea, Carlino (2005) y Navarro (2013) sostienen que quienes deben desvelar ese conocimiento a los estudiantes no son solo los docentes de las disciplinas relacionadas con la lingüística o los estudios literarios, sino los docentes de las propias asignaturas que se enseñan en la universidad, pues son ellos quienes dominan las prácticas de lectura y de escritura que acompañan la producción de conocimiento en cada área.

Sin embargo, aunque los profesores de cada asignatura sean expertos en el desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura propias de sus disciplinas, no siempre son conscientes de ellas ni poseen los conocimientos metalingüísticos necesarios para comprenderlas, explicitarlas o enseñarlas (Navarro, 2013). Esta limitación demanda la promoción de acciones de formación docente que posibiliten un desarrollo de la conciencia de los docentes universitarios sobre sus saberes y expectativas en cuanto a las prácticas letradas y que faciliten su enseñanza premeditada, así como su aprendizaje por parte de los estudiantes.

Trabajos previos han atendido a esta necesidad tanto en el ámbito secundario como universitario mediante diferentes propuestas. Navarro (2013) obtuvo resultados positivos por medio de la formación y la coordinación de tutores pares que apoyaban a otros estudiantes en el proceso de desarrollo de prácticas letradas en la universidad. Achugar y Stainton (2010) y Moyano y Natale (2012) presentan ejemplos de trabajo exitosos en los que docentes

de diferentes disciplinas reciben formación en conocimientos lingüísticos relevantes para describir y enseñar las prácticas letradas propias de sus campos de conocimiento. Los trabajos de Carlino (2009) y Cordero y Carlino (2019) muestran experiencias en las que los docentes de las disciplinas reciben formación y desarrollan una reflexión sobre las prácticas letradas en sus disciplinas con el acompañamiento individualizado de pares formados en lectura y escritura, con un fuerte énfasis en la discusión de aspectos concretos de su realidad pedagógica. Finalmente, los trabajos desarrollados por Lousada (2020), Lousada y Fazion (2019) y Rocha y Lousada (2020) demuestran el impacto positivo de experiencias guiadas de reflexión docente sobre la propia práctica basadas en la autoconfrontación con el propio hacer pedagógico y en la verbalización de los conocimientos y las percepciones.

La noción de práctica disciplinaria de lenguaje expuesta anteriormente, en sus relaciones con géneros específicos y con saberes disciplinarios, es la que guió el proceso de formación en servicio que describimos a continuación. Asimismo, la organización de esta propuesta de formación buscó tomar en cuenta las experiencias de formación docente antes mencionadas, a fin de propiciar una experiencia significativa de formación docente, es decir, un proceso de concientización de saberes y expectativas en el marco de una discusión centrada en las propias prácticas y contextos y con la mirada puesta en la posibilidad de llevar a cabo acciones didácticas capaces de repercutir positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

## 2. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE TRABAJO Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Durante su edición de 2021, el proyecto LesFIC contó con la participación de once docentes<sup>3</sup> de diferentes asignaturas insertas en espacios académicos diversos de la FIC (Cuadro 1).<sup>4</sup> Los docentes fueron convocados de forma abierta, por medio del correo de la institución, a participar de un proceso de intercambio con objetivos de formación en torno a la lengua escrita en las asignaturas de la FIC. Las solicitudes de participación fueron evaluadas buscando lograr que ambos institutos, Información y Comunicación, que componen la organización académica de la facultad, tuvieran docentes participantes y, a su vez, que dentro de cada instituto los docentes trabajaran en el marco de diversos departamentos; contar con un grupo más diverso de docentes sería útil para ampliar las posibilidades de impacto de las prácticas estimuladas por el proceso de formación en el conjunto de los docentes de la facultad, así como para obtener perspectivas disciplinarias diferentes sobre la lectura, la escritura y la oralidad.

Cuadro 1. Asignaturas participantes del proyecto LesFIC en 2021. Fuente: los autores

Instituto	Departamento	Nombre de la asignatura
Información	Gestión y planeamiento	Administración de unidades de información II
	Fuentes documentales, recursos y servicios de información	Gestión documental I
	Tratamiento y transferencia de la información	Descripción y acceso I
	Información y sociedad	Taller: La biblioteca y la comunidad
Comunicación	Especializaciones profesionales	Identidad de imagen organizacional
		Sala de redacción
	Ciencias humanas y sociales	Estado, justicia y comunicación
		Pensamiento social I
Teoría de la comunicación	Teoría de la comunicación III	
Comunicación/ Información	Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio	Curso taller de extensión universitaria

3 Todos los docentes participantes dieron su consentimiento explícito por escrito para la utilización de los datos procesados en este artículo que derivan de interacciones formativas en las que ellos participaron. Asimismo, todos los docentes participantes dieron su consentimiento explícito por escrito a la publicación de este artículo en particular luego de haber leído su contenido integral en su última versión.

4 <https://les.fic.edu.uy/>

El trabajo propuesto fue organizado en, por lo menos, tres instancias de encuentro entre uno de los docentes de lengua responsables del proyecto y el o los docentes de cada asignatura. Los intercambios tenían las siguientes finalidades: a) definir las áreas prioritarias para el trabajo en lengua dentro de la asignatura (primera etapa), b) diseñar un recurso didáctico de apoyo al aprendizaje de las prácticas relacionadas con alguna de esas áreas (segunda etapa), y c) evaluar la repercusión de la utilización del recurso en clase (tercera etapa).

Ese proceso de reflexión se apoyó en dos instrumentos elaborados por el grupo de trabajo de LesFIC: una matriz de descripción del desempeño en lectura y escritura organizada en tres niveles (Iniciante, Intermedio, Experimentado) y dos cuestionarios de autoreflexión, uno sobre lectura y otro sobre escritura, dirigidos a los docentes. La matriz (ver en anexos) presenta una descripción hipotética de las capacidades relacionadas con la lectura y la escritura en la universidad y busca ayudar a los docentes a describir las capacidades de sus estudiantes y a identificar los niveles de desempeño que perciben en ellos. Los cuestionarios (ver en anexos) dirigen preguntas al propio docente respecto de sus alumnos en general así como de sus áreas de interés en la lectura y la escritura y tienen como objetivo promover una reflexión respecto de qué es más relevante en lectura y escritura en su asignatura y en qué situación se encuentran más comúnmente sus estudiantes. Estos cuestionarios fueron elaborados a partir de categorías relativas a los procesos de comprensión lectora y de producción escrita, al manejo de conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, al conocimiento de los géneros y tipos textuales y al comportamiento lector y escritor.

Esos instrumentos permitieron sustentar una discusión que transformara las percepciones de los docentes participantes en descripciones más específicas y explícitas de sus inquietudes y de la situación de sus estudiantes. De esa forma, el resultado de la primera etapa, es decir, de la revisión de los niveles de desempeño y de los cuestionarios de autorreflexión, fue la descripción de una o más áreas del trabajo con la lengua importantes o problemáticas para su asignatura. Esas descripciones fueron elaboradas en colaboración con el docente de lengua y establecidas como base para el proceso de producción de un recurso didáctico a aplicar en sus clases. Por lo tanto, esas descripciones mediadas por el uso de los instrumentos mencionados guiaron tanto el encuentro de diagnóstico, como la elaboración del recurso didáctico y su posterior evaluación.

Todas las instancias de trabajo conjunto con los docentes fueron sintetizadas en hojas de trabajo correspondientes a cada encuentro. A los efectos de los análisis realizados en este artículo, consideramos esos encuentros como eventos de investigación y los registros realizados como medios para un análisis cualitativo de los encuentros (Holliday, 2015). Por lo tanto, las descripciones contenidas en esos registros son el material que utilizamos como base de datos para nuestro trabajo.

Los análisis que presentamos en este artículo son de naturaleza cualitativa, es decir, se buscó realizar una descripción basada en más de un evento de investigación y capaz de presentar una imagen detallada de los elementos intervinientes en el proceso, teniendo en cuenta su complejidad y estableciendo un diálogo con el contexto institucional. Esta interpretación, a su vez, se realizó considerando las posibles consecuencias de la intervención de los investigadores y sus técnicas de trabajo en la construcción del material analizado (Holliday, 2015). En términos concretos, esto significa entender que la definición de las áreas relacionadas con la lectura y la escritura entendidas como relevantes o problemáticas por los profesores participantes estuvo mediada por el contacto con las categorías propuestas por los instrumentos utilizados, así como por la propia interacción con los docentes de lengua junto a los cuales esas descripciones fueron elaboradas. No se trata, desde nuestro punto de vista, de aspectos que ya estaban cristalizados en la práctica o el saber de los docentes, sino de nociones que se co-construyeron durante el propio proceso de formación y que deben ser analizados y entendidos como evidencias de ese proceso, y no apenas de un saber o percepción anterior de los participantes.

En ese sentido, los datos derivados de los registros escritos realizados (hojas de trabajo y recursos didácticos), y considerados evidencias de los conocimientos y de las concepciones elaboradas por los docentes (Borg, 2015), fueron categorizados en forma inductiva en el proceso de análisis. Estas evidencias fueron organizadas en base a categorías de contenido creadas a partir de la observación de los datos, desarrolladas con el objetivo de simplificar su interpretación y subrayar aspectos relevantes evidenciados (Dörnyei, 2007). Entendimos que una estrategia metodológica útil a nuestros objetivos era organizar las evidencias de áreas de interés o problemáticas en torno a diferentes tipos de *capacidades*, vistas desde el punto de vista del hacer de los estudiantes. En otras palabras, tanto referencias relativas a qué se debe saber hacer en la asignatura como a lo que los estudiantes no saben hacer fueron formuladas como las capacidades requeridas de los estudiantes que estas nociones evidenciaban. Las capacidades

fueron formuladas buscando mantener las expresiones empleadas por los propios docentes en los intercambios, así, por ejemplo, un registro en las hojas de trabajo que consignaba “es importante que los alumnos aprendan a reconocer el fuera del texto al leer” fue reescrito como la siguiente capacidad: “Reconocer el afuera del texto”.

Una vez obtenida esa síntesis buscamos observar la recurrencia de capacidades que parecían apuntar aspectos similares, a fin de responder a la pregunta planteada respecto de las aspectos comunes al grupo de participantes. Asimismo, prestamos atención a las capacidades no recurrentes y buscamos interpretar si ellas podrían corresponder con posibles énfasis disciplinarios de cada asignatura.

En cuanto a los análisis de los recursos didácticos, también los agrupamos de acuerdo con una tipología inductiva creada a partir de la observación de sus características, además de discriminar su contenido en base a las capacidades que esas actividades buscaban enseñar. De esta forma, el estudio de estos recursos permitió poner a prueba la validez analítica de las categorías creadas en la etapa anterior, así como informar sobre qué capacidades eran enseñadas de forma más recurrente con los recursos diseñados.

Finalmente, vale mencionar que todo este trabajo analítico fue complementado con información extra contenida en las notas de campo tomadas por los docentes de lengua responsables del proyecto durante los encuentros.

Las capacidades obtenidas del análisis de los registros de trabajo en cada asignatura se encuentran en tres cuadros descriptivos disponibles en los anexos (Cuadros I, II y III). El análisis de los recursos didácticos enseñados a partir de su tipo y de las capacidades enseñadas se encuentra también en los anexos (Cuadros IV, V y VI).

### 3. ANÁLISIS DE ALGUNOS RESULTADOS

#### 3.1. La lectura en las asignaturas de la FIC

Los aspectos relacionados con la lectura fueron mencionados en los intercambios en torno a siete de las diez asignaturas. Entre los aspectos mencionados, se destaca la importancia dada en varias asignaturas (tres de las siete) a la debida contextualización del texto para su lectura en las asignaturas. Así, los docentes mencionan capacidades como, por ejemplo, “reconocer el afuera del texto”. A su vez, un segundo aspecto mencionado con recurrencia (tres de siete) es la capacidad de evaluar, criticar o reflexionar a partir de la lectura del texto. De acuerdo con los docentes, es importante, por ejemplo, “tomar distancia del texto, analizarlo, someterlo a juicio o crítica y desarrollar una reflexión propia a partir de él”. Por último, también son recurrentes (cuatro de siete) las menciones a aspectos relacionados con la capacidad para extraer del texto los conceptos o ideas más importantes. De esta forma se menciona, por ejemplo, la capacidad de “reconocer los principales conceptos presentes en un texto”.

En cuanto a aspectos menos recurrentes y que parecen destacarse como propios de determinadas disciplinas, solo se presentaron dos casos. En el primer caso, la docente de *Administración de unidades de información II* mencionó la capacidad de “relacionar los contenidos del texto con aspectos prácticos de la asignatura”. De acuerdo con ella, es importante reflejar la preocupación de su disciplina, del ámbito de la Bibliotecología aplicada, por promover una discusión práctica de las implicancias de los conceptos teóricos mencionadas en los textos. En sus palabras “Si los recursos teóricos no dan cuenta de lo que hago, ¿para qué [están]?”. En el segundo caso, la docente de *Identidad de imagen organizacional* señaló la relevancia de la capacidad de sintetizar los contenidos principales de un texto (“reconocer los párrafos más relevantes del texto”). En diálogo con la profesora, fue enfatizada la importancia de saber sintetizar para un profesional de la comunicación organizacional: “sintetizar es clave en Organizacional”. Ambas capacidades, complementadas con información de los registros de las interacciones, parecen reflejar matices en cuanto a las prácticas de lectura que podrían destacarse como propios de las áreas disciplinarias a las cuales corresponde cada asignatura.

#### 3.2. La escritura en las asignaturas de la FIC

La escritura constituye una preocupación relevante en casi la totalidad de las asignaturas; aspectos relacionados con esta práctica fueron considerados relevantes en las interacciones en torno a nueve de las diez asignaturas. En la mayoría de las asignaturas (siete de nueve), se ponderó la capacidad de fundamentar el contenido del texto en base a conceptos teóricos trabajados y a sus autores. Así, se mencionaron capacidades como, por

ejemplo, “explicar los conceptos de otros y citarlos adecuadamente reconociendo la autoría de las ideas”. También mayoritariamente (seis de nueve), se destacó la capacidad de producir, en la escritura, aportes de la propia autoría del estudiante, y que reflejen su capacidad de realizar un juicio crítico sobre el tema. De esa forma, los docentes citaron capacidades como, por ejemplo, la de “explicitar, de forma clara, juicios críticos o reflexiones personales sobre esos conceptos”. La organización textual es otra preocupación recurrente (seis de nueve). Esta capacidad, se expresó, por ejemplo, como “exponer estos conceptos, ajenos o propios, de forma sucesiva y organizada en párrafos o secciones”. También se destaca la importancia dada por los docentes de varias asignaturas (cinco de nueve) a la capacidad de producir un texto breve que cumpla con el propósito para el que fue escrito, sin reiteraciones. Así, los docentes mencionan la importancia de “responder de acuerdo a la consigna (por ejemplo, responder de manera completa, no salirse de tema, etc.)”. Junto con la noción de síntesis, también es mencionada en diversas asignaturas (cinco de nueve) la de claridad en el desarrollo del discurso escrito. En este caso, los docentes enfatizan, por ejemplo, la capacidad de “expresar de manera clara los conceptos”.

En cuanto a los énfasis disciplinarios, la docente de *Identidad de imagen organizacional* también destacó la síntesis de contenidos como estrategia fundamental para la escritura de textos de géneros propios de la práctica profesional de los comunicadores de esa especialidad (“escribir un texto sintético, es decir, que no contenga redundancias de términos o de conceptos, por ejemplo, un resumen ejecutivo”). En el mismo sentido, la atención a aspectos gráficos y estilísticos que forman parte de los géneros producidos en la comunicación pública del profesional de la comunicación institucional también parece configurarse como un énfasis propio de la disciplina (“cuidar aspectos de formato del texto (aspecto general, marcas gráficas institucionales, normas editoriales”).

El otro caso de énfasis en la escritura disciplinaria se presentó en *Sala de redacción*, asignaturas cuyas docentes enfatizaron varias capacidades que parecen corresponder específicamente con las prácticas de escritura del periodismo y con los géneros que lo caracterizan (“sintetizar el contenido del texto para escribir un título, un copete informativo y atractivo, una bajada”, “buscar fuentes de contenido adicionales”, “utilizar conectores sólo en los casos necesarios”, “escribir párrafos de extensión adecuada”). Como en cuanto a la lectura, estas capacidades parecen fácilmente identificables con prácticas más específicas y propias de cada una de las áreas disciplinarias a las que pertenecen las asignaturas en las que fueron mencionadas.

### 3.3. La oralidad en las asignaturas de la FIC

Vale resaltar que ni la matriz de desempeño en tres niveles ni los cuestionarios de autorreflexión utilizados para propiciar la discusión se remitían a las prácticas de oralidad que ocurren en el contexto académico. Sin embargo, en los intercambios con los docentes fue abierta la posibilidad de registrar áreas de interés o dificultades relacionadas con la oralidad en los casos en que existiera una inquietud específica por esas prácticas, lo que de hecho sucedió en el marco de algunas asignaturas.

Al observar los aspectos mencionados por los profesores en cuanto a la oralidad, se ve que, por un lado, esta no es una práctica destacada, pues apenas en tres de las diez asignaturas se hace referencia a esta práctica. De todos modos, esta presencia acotada permite reconocer que existen expectativas específicas por parte de algunos equipos docentes en cuanto al desempeño oral en actividades de aprendizaje y evaluación.

El aspecto de la oralidad más destacado por los profesores es la capacidad de organizar adecuadamente la progresión de contenidos de una exposición oral. Así, en todas las asignaturas en que se menciona la oralidad, se define como importante la capacidad de, por ejemplo, “construir un discurso organizado lógicamente”.

No se aprecian, en cuanto al análisis de aspectos relacionados con la oralidad, señalamientos disciplinarios. Sin embargo, es importante destacar el caso del *Taller: La biblioteca y la comunidad*, del Instituto de Información, donde la evaluación sumativa es realizada por medio de una práctica de oralidad académica: la exposición oral. En el caso de esa asignatura, es destacable la preocupación de los docentes por los diferentes aspectos de la producción del texto oral, especificidad que parece resultado de la decisión de utilizar esta práctica de uso de la lengua en la evaluación.

### 3.4 Síntesis

A modo de síntesis de lo expuesto a lo largo de toda esta sección, cabe destacar, en primer lugar, que la escritura es la práctica a la que se le da mayor importancia en este grupo de docentes. En segundo lugar, que

varias de las dimensiones asociadas a la escritura tienen directa relación con el trabajo previo realizado por el estudiante en la lectura, es decir, que es notorio que las capacidades letradas requeridas a los alumnos deben integrar ambas prácticas, lo que ya es constatado por extensa bibliografía previa respecto de la integración entre lectura y escritura en el ámbito académico (Spivey, 1990; Norris y Phillips, 2009; Grabe y Zhang, 2013; Grabe y Zhang, 2016; entre otros). En tercer lugar, es notorio que las prácticas de oralidad no tienen un papel destacado para este grupo de profesores. En cuarto lugar, las áreas de interés común en cuanto a lectura, escritura y oralidad son más amplias que las áreas que presentan evidencias de especificidad disciplinaria.

En cuanto a esas capacidades más comúnmente asociadas a la lectura y a la escritura académicas por este grupo de docentes y sintetizadas en el Cuadro 2, vale resaltar que, en cuanto a la lectura, Norris y Phillips (2009) presentan tanto la capacidad de contextualizar la información del texto en el marco de los conocimientos del lector como la de evaluar la solidez de las afirmaciones contenidas en el texto a partir de las informaciones que presenta como aspectos inherentes a la lectura en el ámbito científico. En el mismo sentido, el trabajo de Spires et al (2018) constata que las estrategias letradas de contextualización de los textos (*source literacy*) así como las de análisis de la solidez argumentativa de los mismos (*analytic literacy*) atraviesan tanto a las ciencias sociales como a las ciencias llamadas “exactas”. En cuanto a la escritura basada en conceptos tomados de textos, la noción de *content responsible texts* (Cumming, 2016), o textos basados en contenidos de fuentes apropiadas, es válida en general para toda la producción en el área científica o académica. En cuanto ello, además, tanto los trabajos de Hyland (2008) como el trabajo de Fahler, Colombo y Navarro (2019) asocian la profusión del uso de la voz de autores reconocidos como una estrategia argumentativa esencial en la producción de textos académicos de las humanidades y de las ciencias sociales. Vale observar además, que la capacidad de evaluar los contenidos presentados en el texto escrito, por medio de marcadores metadiscursivos, por ejemplo, también es una característica previamente al trabajo argumentativo en el ámbito académico en general (Nelson y Castelló, 2012). Finalmente, las nociones de claridad o ausencia de ambigüedad y de adecuada organización coinciden con ideas tradicionales respecto de las características del texto académico en general y suelen aparecer en manuales de escritura académica – un ejemplo es el *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (APA, 2020). Por ello, su presencia aquí refleja la importancia de esa tradición para los docentes participantes.

Cuadro 2. Capacidades más recurrentes y capacidades asociadas al ámbito disciplinario en lectura, escritura y oralidad en la FIC. Fuente: los autores

Lectura	
Capacidades recurrentes	1 – Contextualizar el texto para su lectura en la disciplina.
	2 – Evaluar, criticar o reflexionar a partir de la lectura del texto.
	3 – Extraer del texto los conceptos o ideas más importantes.
Capacidades disciplinarias específicas	* – Relacionar los contenidos de las lecturas con aspectos prácticos (Bibliotecología).
	* – Sintetizar los contenidos principales de un texto (Comunicación organizacional).
Escritura	
Capacidades recurrentes	4 – Construir un texto cuyos contenidos principales deriven de la lectura de textos trabajados en el curso.
	5 – Producir aportes que sean de la propia autoría del estudiante y que reflejen su juicio crítico.
	6 – Organizar clara y coherentemente los contenidos que son presentados sucesivamente.
	7 – Producir un texto breve o sin abundar en reiteraciones.
	8 – Producir un texto claro.



Capacidades disciplinarias específicas	* – Sintetizar los contenidos para la escritura de, por ejemplo, un resumen ejecutivo (Comunicación organizacional).
	* – Atender a aspectos gráficos y estilísticos de los géneros producidos en el ámbito profesional (Comunicación organizacional).
	* – Sintetizar el contenido del texto para escribir un título, un copete informativo o una bajada (Periodismo).
	* – Buscar fuentes de contenido adicionales (Periodismo).
	* – Utilizar conectores sólo en los casos necesarios (Periodismo).
	* – Escribir párrafos de extensión adecuada (Periodismo).
Oralidad	
Capacidades recurrentes	10 – Organizar adecuadamente la progresión de contenidos de la exposición oral.

### 3.5 Recursos para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad

En el apartado anterior se presentó un análisis de las áreas que concentraban mayor interés por parte de los equipos docentes en cuanto a lectura, escritura y oralidad. De las diez asignaturas involucradas, en siete se señalaron inquietudes relacionadas con la lectura, en nueve se refirieron cuestiones vinculadas a la escritura y en tres se aludió a aspectos a trabajar en las presentaciones orales. Como se señaló en la sección de metodología, a partir de las inquietudes más destacadas por los docentes de las diferentes asignaturas, se trabajó, junto al docente de lengua, en la elaboración de un recurso didáctico que abordara el o los aspectos mencionados en las discusiones iniciales y que pudiera ser aplicado en el curso respectivo.

A partir del relevamiento de los recursos propuestos para cada asignatura, cabe resaltar, en primer lugar, que, de las siete asignaturas en las que fueron destacados aspectos relacionados con la lectura, en tres fueron elaborados recursos relacionadas con esta práctica; de las nueve en que se definieron aspectos relacionados con la escritura, seis elaboraron propuestas para abordarlos; y de las tres en las que se habló sobre presentaciones orales, en una única materia fue elaborada una propuesta didáctica relacionada con esta práctica. Por lo tanto, se puede notar la importancia recurrente otorgada a la escritura en el marco de las asignaturas de los docentes participantes.

Los recursos elaborados fueron clasificados en cinco tipos principales: *actividades prácticas*, es decir, propuestas de trabajo práctico a realizar junto a los estudiantes; *textos modélicos*, o sea, textos elaborados por los docentes o seleccionados por ellos y presentados como ejemplo de buen desempeño en la escritura; *pautas de orientación*, es decir, documentos escritos con orientaciones dirigidas a los estudiantes respecto a la forma más adecuada de realizar algún tipo de tarea; *consignas*, esto es, enunciados que explicitan las características de tareas de evaluación propuestas a los estudiantes; y, finalmente, *instrumentos de evaluación formativa*, es decir, recursos elaborados para explicitar a los estudiantes las dimensiones tomadas en cuenta para la evaluación de determinadas tareas. Además de esa clasificación, como se explicitó en la sección de metodología, las actividades fueron analizadas teniendo en cuenta las capacidades de lectura, escritura y oralidad que eran enseñadas por medio de los diferentes recursos y que se encuentran sintetizadas en el Cuadro 2. Este análisis se encuentra evidenciado por extenso en los Cuadros IV, V y VI en los anexos.

### 3.6 Recursos para la enseñanza de la lectura

De las siete asignaturas en las que se mencionaron capacidades relacionadas con la lectura, en cuatro fueron elaborados recursos para su enseñanza. Las asignaturas a las que corresponden esos recursos fueron *Administración de unidades de información II*, *Identidad de imagen organizacional*, *Estado, justicia y comunicación* y *Sala de redacción*. Las cuatro propuestas creadas son actividades prácticas que incluyen: un cuestionario de revisión de lectura, una tarea de síntesis sobre los párrafos de un texto, y dos tareas de lectura de fuentes complementarias y preguntas sobre su relación con un texto principal.

El análisis de los intercambios entre los docentes de lengua y los docentes de otras disciplinas permitió definir tres capacidades recurrentemente mencionadas relacionadas con la lectura y dos identificadas como propias de las disciplinas (Cuadro 2). Al analizar las capacidades trabajadas en los cuatro recursos para la enseñanza de la lectura vemos que en todas se pone en juego la capacidad *tres* del Cuadro 2, “extraer del texto los conceptos o ideas más importantes”. La segunda capacidad sobre la que más de un recurso focaliza (en concreto dos de los cuatro) fue la *dos* del Cuadro 2, “evaluar, criticar o reflexionar a partir de la lectura del texto”. En cuanto a la capacidad uno del mismo cuadro, “contextualizar el texto para su lectura en la disciplina”, fue apenas trabajada en una de los recursos. Finalmente, las capacidades identificadas como propias del contexto disciplinario de la Bibliotecología y de la Comunicación Organizacional, marcadas con asterisco en el Cuadro 2, fueron abordadas en los recursos propuestos por los docentes de esas asignaturas.

Vale la pena notar que todos los docentes optaron por trabajar aspectos de la lectura académica por medio de actividades prácticas y no por medio de otros recursos, que, como se verá, fueron utilizados para enseñar aspectos de la escritura o de la oralidad. A este respecto, es probable que el carácter interno (mental) de la lectura torne más compleja la definición concreta de sus dimensiones de enseñanza, así como su registro, y, por ello, la lectura se trabaje en base a actividades prácticas respecto de textos específicos, y no en base a pautas u orientaciones más generales.

En segundo lugar, cabe apuntar que la presencia de las tres capacidades señaladas en el Cuadro 2 en el total de las actividades propuestas por los docentes es un indicio de la relevancia de estas operaciones para la lectura académica en las asignaturas que participaron del proyecto, especialmente en lo que se refiere a la capacidad tres, enseñada en todas las actividades. Finalmente, la presencia de las capacidades identificadas como propias de las disciplinas en las actividades propuestas para *Administración de unidades de información II* (Bibliotecología) e *Identidad de imagen organizacional* (Comunicación Organizacional), marcadas con asterisco en el Cuadro 2, refuerza su pertinencia como aspectos de lectura relevantes para estas áreas disciplinarias.

### 3.7 Recursos para la enseñanza de la escritura

La escritura es la práctica que concitó mayor interés entre los equipos docentes consultados y dio lugar a siete recursos didácticos para su enseñanza (dos de ellos elaborados para la misma asignatura). Las asignaturas involucradas fueron *Descripción y Acceso I*, *Gestión Documental I*, *Pensamiento Social I*, *Teoría III*, *Sala de Redacción* y *Curso Taller de Extensión Universitaria* (asignatura que presentó dos propuestas). Los recursos se clasifican en textos modélicos, una pauta de orientación, una actividad práctica, una consigna y un instrumento de evaluación.

Dentro de las capacidades para la escritura abordadas, se destaca la número *cuatro* del Cuadro 2, “construir un texto cuyos contenidos principales deriven de la lectura de textos trabajados en el curso”, enseñada en todas las propuestas presentadas por los docentes. La segunda capacidad más notoria es la número *ocho*, “producir un texto claro”, trabajado en cinco de los siete recursos. La tercera, trabajada en cuatro de los siete recursos, es la número *cinco*, “producir aportes que sean de la propia autoría del estudiante y que reflejen su juicio crítico”. En cuarto lugar, presente en tres recursos, se encuentra la número *seis*, “organizar clara y coherentemente los contenidos que son presentados sucesivamente”. Luego, trabajada en dos recursos, encontramos la número *nueve*, “seleccionar el vocabulario empleado”, y, por último, presente en sólo un recurso, aparece la capacidad *siete*, “producir un texto breve o sin abundar en reiteraciones”. Finalmente, apenas una de las capacidades disciplinarias específicas definidas para el área del periodismo fue trabajada en la propuesta de la materia *Sala de Redacción*, “buscar fuentes de contenido adicionales”.

Este breve análisis nos permite notar que, a diferencia de lo que se constató en las propuestas de enseñanza de la lectura, los docentes optaron por enseñar la escritura académica por medio de diversos tipos de recursos, entre los cuales predominan los materiales más tangibles y hay solo una actividad práctica. A diferencia de lo que sucede con la lectura, la escritura permite una definición más explícita de sus características, probablemente, porque ellas se materializan en aspectos del propio texto escrito, y es por ello que estas definiciones son más fácilmente trasladables a pautas, textos modélicos o recursos de evaluación. Por otro lado, es probable que la complejidad y la demanda de tiempo de evaluación que requiere la escritura desestime la realización de actividades prácticas en clases con grupos numerosos.

Además, cabe apuntar que la presencia de todas las capacidades señaladas en el Cuadro 2 en el total de los recursos propuestos por los docentes es un indicio de la relevancia de estas operaciones para la escritura académica en las asignaturas que participaron del proyecto, especialmente en lo que se refiere a las capacidades *cuatro* y *ocho*, enseñadas en casi todas las actividades. Finalmente, la presencia de una de las capacidades identificadas como propias del periodismo en el recurso propuesto para *Sala de Redacción* refuerza su pertinencia para la escritura en esta área disciplinaria.

### 3.8 Recursos la enseñanza de la oralidad

Las exposiciones orales fueron las actividades menos mencionadas en los intercambios con los docentes y en una única materia fue producido un recurso para enseñar esta práctica, el *Taller: La biblioteca y la comunidad*. El recurso consiste en una pauta de orientación para la planificación de una presentación oral. El análisis de las capacidades enseñadas en esta actividad muestra que la propuesta aborda la capacidad recurrente número *diez* del Cuadro 2, “organizar adecuadamente la progresión de contenidos de la exposición oral”. Este breve análisis nos permite comentar que es visible el valor de la capacidad número *diez* en relación a las prácticas de oralidad en las asignaturas participantes.

## 4. SÍNTESIS Y CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia de trabajo conjunto con docentes de diferentes asignaturas de la Facultad de Información y Comunicación desarrollada por el proyecto LesFIC permitió observar que los intercambios mediados por instrumentos facilitadores que buscan compensar las carencias de conocimiento sobre el lenguaje presentes en los docentes de la asignaturas (Navarro, 2013), así como su utilización en el intercambio horizontal entre el profesor de lengua y el profesor de la asignatura, permiten construir nociones más discretas y específicas sobre las características de las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad esperadas de los estudiantes en el trayecto formativo del grado universitario e idear valiosos recursos para su enseñanza. Es importante resaltar, como ya lo hicieron trabajos previos (Carlino, 2009; Cordero y Carlino, 2019), que el carácter situado del trabajo realizado, el interés por las prácticas específicas de los docentes, la reflexión sobre el propio contexto de enseñanza y la posibilidad de interacción horizontal entre los saberes del docente de la asignatura y los saberes del docente de lengua son factores que potencian la eficacia del proceso de formación.

Los intereses de los docentes en cuanto a la lectura y a la escritura evidenciados en esos intercambios reflejan lo ya detectado por otras investigaciones en cuanto al papel preponderante de la escritura dentro del contexto académico de formación, aunque, como también es establecido por diversos autores (Spivey, 1990; Norris y Philips, 2009; Grabe y Zhang, 2013; Grabe y Zhang, 2016), se trata de prácticas de escritura intrínsecamente relacionadas con la lectura. Además, la observación detallada de las capacidades esperadas de los alumnos en las diversas asignaturas, muestra que hay numerosos intereses comunes en cuanto a la lectura, a la escritura y a la oralidad y que esos aspectos comunes se destacan más que las prácticas que parecen propias de cada disciplina. De hecho, el análisis de los recursos de enseñanza elaborados por los docentes muestra que son los aspectos comunes a las prácticas de lectura, escritura y oralidad los que son más enseñados.

Sin tener la intención de cuestionar la existencia de tradiciones propias de cada disciplina, este trabajo sugiere que, en el área de las humanidades y de las ciencias sociales, en la cual se encuentran las asignaturas con las que se trabajó, y, especialmente en el trayecto de grado, existe un conjunto de prácticas básicas relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad que los estudiantes deberían conocer, que giran en torno a la capacidad de *contextualizar, criticar y extraer contenidos* en la lectura, *fundamentar conceptualmente, evadir la ambigüedad, desarrollar una evaluación de los contenidos y organizar la información* en la escritura y *organizar la información* en la oralidad. Es importante señalar que estas capacidades coinciden con lo que establece la bibliografía reciente respecto de las prácticas de lectura y de escritura en el ámbito científico en general (Norris y Philips, 2009; Spire et al, 2019) y de las ciencias humanas y sociales más específicamente (Hyland, 2008; Fahler, Colombo y Navarro, 2019; Nelson y Castelló, 2020), y cuya validez se ve reforzada por los resultados de este trabajo.

Esas capacidades, como se vio, pueden ser enseñadas por medio de diversos recursos didácticos, que son, de hecho, un testimonio del interés de los profesores por su aprendizaje y de su capacidad para hacerlas parte

del proceso de enseñanza. Sin embargo, es posible que existan limitaciones impuestas por las condiciones de enseñanza, principalmente la numerosidad de los grupos, y por la formación de los docentes, principalmente las tradiciones de enseñanza, que dificulten la necesaria diversificación del trabajo con cada una de ellas. En ese sentido, parece que implica una mayor dificultad para los docentes, por un lado, definir las características específicas de la lectura en sus disciplinas y reflejarlas, por ejemplo, en pautas de lectura, y, por otro lado, también se observa una dificultad en trabajar concepciones explícitas sobre la escritura por medio de actividades prácticas que permitan que los estudiantes obtengan *feedback* sobre sus producciones.

Las posibilidades de generalización de estas consideraciones son escasas, pues este artículo es el resultado de un proceso específico de formación con un grupo reducido de docentes y que no tuvo características experimentales. Sin embargo, consideramos que los análisis propuestos demuestran la necesidad de profundizar la formación relacionada con la lectura, la escritura y la oralidad disciplinarias de los docentes de las asignaturas que se enseñan en el nivel de grado de nuestra facultad. Además, este trabajo nos permite suponer que existe un grupo nutrido de aspectos de la lectura, la escritura y la oralidad que se consideran relevantes para diversas asignaturas, a pesar de las diferencias epistemológicas que puedan existir entre las disciplinas. Esto nos permite suponer que existen capacidades necesarias para el desempeño como alumno de grado en nuestra facultad que son extendidas o generales y que su enseñanza podría impactar positivamente en las trayectorias de los estudiantes. Notoriamente, se requieren estudios más específicos para obtener información sobre aspectos disciplinarios que pudieran escapar a los medios de este estudio. Finalmente, la experiencia demuestra que existe un gran potencial en la formación de los docentes de las asignaturas en lectura, escritura y oralidad partiendo desde sus propios saberes disciplinarios, pero que se requieren procesos individualizados, reflexivos y situados de formación docente para lograr avances que permitan el desarrollo de propuestas de enseñanza que efectivamente preparen a los estudiantes para utilizar el lenguaje en el contexto universitario.

#### DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Los cinco autores participaron de la redacción del artículo titulado “Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en las disciplinas de la facultad de información y comunicación: el proyecto LesFIC”, incluyendo el ajuste a las pautas de publicación de la revista y la revisión final de todo el manuscrito. El primer autor llevó adelante la primera versión general del texto, aportando un esquema de trabajo para el análisis de los datos. La segunda autora realizó aportes en relación con la construcción del marco teórico del artículo. Los restantes autores contribuyeron significativamente con las discusiones teórico-conceptuales y con la redacción de las restantes secciones del texto.

#### DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran no tener vínculo con instituciones que puedan tener intereses financieros o no financieros con las temáticas discutidas en este artículo.

#### DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos no están disponibles en un repositorio, sino que son el resultado de una investigación desarrollada en el marco del grupo LesFIC y son de uso interno de este.

---

#### REFERENCIAS

- ACHUGAR, M.; Stainton, C. (2010). Learning history and learning language: focusing on language in historical explanations to support English language learners. In: Stein, M. K.; Kucan, L. (orgs.), *Instructional explanations in the disciplines*. New York: Springer, p. 145-169.
- APA. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association. The Official Guide to APA Style*. Washington: American Psychological Association.
- BAJTÍN, M. (1952). El problema de los géneros discursivos. In: *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011, p. 245-287.

- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (2000). *Situated literacies: theorizing reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- BAZERMAN, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*. v. 41, n. 68, p. 355-380. DOI:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300001>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- BIRGIN, J. (2020). Pensarse como lectores y escritores en la universidad: un estudio de diarios de ingresantes a carreras de Letras. *Revista Chilena de Pedagogía*. v. 1, n. 2, p. 79-106. DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58077>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- BORG, S. (2015). Researching teacher's beliefs. In: Paltridge, B.; Phakiti, A. (orgs.), *Research methods in applied linguistics*. New York: Bloomsbury, p. 368-381.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. In: Carlino, P.; Martínez, S. (orgs.), *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, p. 51-90.
- CORDERO, G.; CARLINO, P. (2019). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. In: Bazerman, C.; Gonzalez, B.; Russell, D.; Rogers, P.; Peña, L.; Narváez, E.; Carlino, P.; Castelló, M.; Tapia, M. (orgs.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse, p. 349-370.
- CRAGNOLINO, E. (2019). Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*. v. 24, n. 2, p. 233-247. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01axx>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- CUMMING, A. (2013). Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*. v. 10, p. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.622016>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- FAHLER, V.; COLOMBO, V.; NAVARRO, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscópio*. v.17, n. 3, p. 554-574. DOI: <http://10.4013/cld.2019.173.08>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- GEE, J. (1991). What is literacy? In: Mitchell, C.; Weiler, K. (orgs.), *Rewriting literacy. culture and the discourse of the other*. Nueva York: Bergin & Garvey, p. 34-63.
- GEE, J. (2000). The new literacy studies: from "socially situated" to the work of the social. In: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanič, R. (orgs.), *Situated literacies: reading and writing in context*, London: Routledge, p. 180-196.
- GEE, J. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. New York: London.
- GEE, J. (2009). Literacy, video games, and popular culture. In: Olson, D.; Torrance, N. (orgs.), *The Cambridge handbook of literacy*. New York: Cambridge University Press, p. 313-325.
- GRABE, W.; ZHANG, C. (2013). Second Language Reading-Writing Relations. In: Horning, A.; Kraemer, E. (orgs.), *Reconnecting Reading & Writing*. Anderson: Parlor Press, p. 108-133.
- GRABE, W.; ZHANG, C. (2016). Reading-writing relationships in first and second language academic literacy development. *Language Teaching*. v. 49, n. 3, p. 339-355. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444816000082>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.

- HOLLIDAY, A. (2015). Qualitative research and analysis. In: Paltridge, B.; Phakiti, A. (orgs.), *Research methods in applied linguistics*. New York: Bloomsbury, p. 49-59.
- HYLAND, K. (2008). Genre and Academic Writing in the Disciplines. *Language Teaching*. v. 41, n. 4, p. 543-562. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- KLEIMAN, A. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. v. 24, n. 2, 2019, p. 387-416. DOI: <http://10.17533/udea.ikala.v24n02a11>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- MONTES, M.; LÓPEZ, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*. v. 39, n. 155, p.162-178. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- MOYANO, E.; NATALE, L. (2012). Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). In: Thaiss, C.; Bräuer, G.; Carlino, P.; Ganobcsik-Williams, L.; Sinha, A. (orgs.), *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*. Indiana: Parlor Press & WAC Clearinghouse, p. 23-34.
- NAVARRO, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. v. 18, n. 58, p. 709-734. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/266>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- NELSON, N.; CASTELLÓ, M. (2012). Academic Writing and Authorial Voice. In: Castelló, M.; Donahue, C. (orgs.), *University Writings: Selves and Texts in Academic Societies*. Brill: p. 33-51.
- NORRIS, S.; PHILLIPS, L. (2009). Scientific Literacy. In: Olson, David; Torrance, Nancy. (orgs.), *The Cambridge handbook of literacy*. New York: Cambridge Academic Press, p. 271-285.
- LEA, M. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*. v. 29, n. 6, p. 739-756. DOI: <https://doi.org/10.1080/0307507042000287230>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- LOUSADA, E. (2020). Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professores. *ReVEL*. v. 18, n. 17, p. 126-160. Disponible en: <http://www.revel.inf.br/files/e4b1f47b9e873231lead363214d76089e.pdf>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- LOUSADA, E.; FAZION, F. (2019). O papel do comentário escrito no método da instrução ao sócia e seu uso na formação de professores. *Scripta*. v. 23, n. 48, p. 109-123. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2019v23n48p109-123>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- ROCHA, S.; LOUSADA, E. (2020). A entrevista em autoconfrontação na formação como espaço para verbalização de obstáculos e coconstrução de saberes do métier de professor. *TEXTURA*. v. 22, n. 52, p. 216-249. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n52-5967>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- SITO, L.; MORENO, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*. v. 26, p. 149-169. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- SPIRES, H.; KERKHOFF, S.; GRAHAM, A.; THOMPSON, I.; LEE, J. (2018). Operationalizing and Validating Disciplinary Literacy in Secondary Education. *Reading and Writing*. v. 31, p. 1401-1434. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9839-4>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- SPIVEY, N. (1990). Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing. *Written Communication*. v. 7, n. 2, p. 256-287. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088390007002004>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.

- STREET, B. (1993). The new literacy studies. In: Street, B. (org.), *Cross-cultural approaches to literacy*. Nueva York: Cambridge University Press, p. 1-21.
- STREET, B. (1997). The implications of the «New Literacy Studies» for literacy education. *English in Education*. v. 31, p. 45-59. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- STREET, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. v. 5, n. 2, p. 77 – 91. Disponible en: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d35d71ecf9e68cd6f8b80a0be05cb2d595f73aac>. Acceso en: 12 de diciembre de 2022.
- STREET, B. (2005). At Last: Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*. v. 39, n. 4, p. 417-423.

## ANEXOS

### Descriptores de niveles de desempeño en lectura y escritura

Un grupo de docentes de diversas disciplinas que se desarrollan en la facultad entendemos orientador hacer explícitos los perfiles de estudiantes en relación con su manejo de la lengua escrita, y de acuerdo con su experiencia en el mundo de la lectura y la escritura universitarias.

Bien sabemos que cada estudiante es un lector único. Sin embargo, podemos encontrar, *grosso modo*, algunos comportamientos esperados de acuerdo con el nivel en el que se encuentran y que pueden ser un factor clave a tener en cuenta, por ejemplo, cuando seleccionamos textos para los cursos, cuando pensamos formas de evaluación, cuando diseñamos actividades, en fin, cuando planificamos los cursos.

De acuerdo con algunos materiales y desde nuestra experiencia docente, podemos sugerir que en la FIC tenemos estudiantes con tres experiencias lectoras y escritoras diferentes y que, con los límites de toda simplificación, podemos caracterizarlas como lo hacemos aquí.

Esperamos que estos perfiles de lectores y escritores, cuyos nombres evocan los ciclos de los planes de estudio, constituyan un apoyo para el diseño de nuestros cursos y nos ayuden a acompañar a los estudiantes en procesos académicos más confortables y exitosos.

**Iniciante** es un estudiante que acaba de terminar su formación secundaria en la cual ha trabajado, sobre todo, con la lectura de manuales o de fragmentos de textos provistos por profesores de asignaturas. Estos textos provistos suelen coincidir con lo que se trabaja en clase, por lo tanto **Iniciante** no ha tenido muchas experiencias de lectura de un texto académico sin guía de un docente ni se ha enfrentado aún a textos concebidos para un público que integra una comunidad académica en la cual se producen conocimientos nuevos. **Iniciante** lee en forma adecuada manuales y obras concebidas para estudiantes. Es un buen lector de narraciones, también de descripciones, siempre y cuando no tengan mucho léxico de especialidad o terminología de la disciplina. Sin el apoyo de los docentes o de pares, algunas estructuras sintácticas muy complejas y algunas organizaciones textuales internas propias de los textos de especialidad pueden resultarle de difícil lectura. No ha tenido experiencia de escritura de textos académicos más allá de las respuestas de escritos, de examen o la presentación de temas.

**Intermedio** se ha insertado ya en la cultura académica universitaria. Comprende sin dificultad un texto de divulgación y está acostumbrado a leer textos narrativos, descriptivos y argumentativos. Está en condiciones de comprender instrucciones escritas sin esfuerzo consciente. Sin embargo, no es autónomo cuando se trata de lidiar con textos con argumentaciones no explícitas. **Intermedio** no siempre busca contextualizar los textos como base para una mejor lectura. Suele necesitar apoyo docente para diseñar su estrategia de lectura, esto es, en qué partes del texto detenerse y por qué partes del texto pasar con ligereza, sobre todo en textos no concebidos con una finalidad de enseñanza. **Intermedio** conoce una variedad de géneros académicos, pero no necesariamente está en condiciones de producirlos. En caso de tener que hacerlo, requerirá explicaciones o modelos que le permitan conocer las características del género que debe escribir.

**Experimentado** es un lector ya inscripto en la comunidad universitaria. Sitúa el texto al que se enfrenta en su contexto socio histórico y disciplinario con naturalidad. No requiere apoyo para diseñar sus estrategias de lectura y es capaz de hacer juicios de valor sobre la calidad de un texto académico o uno del ámbito profesional en el que se está graduando. Tiene herramientas para sortear sus baches léxicos o informativos y puede tomar postura frente a un texto explicativo o argumentativo. En el caso de la escritura del *trabajo final de grado*, por las complejidades del género, **Experimentado** requerirá apoyo para culminar el proceso de forma disfrutable para sí y satisfactoria para la institución.



### Cuestionario de auto reflexión (lectura)

Responder este cuestionario le permitirá tener más claras las características de sus estudiantes como lectores. No buscamos juntar datos, procesarlos y hacer torres, tortas y presentaciones en ppt, sino promover la reflexión acerca del manejo de la lengua escrita de nuestros estudiantes. No se trata en absoluto de una evaluación del desempeño docente. Diseñado por un grupo de docentes de la FIC, este cuestionario lo ayudará a pensar cómo sus estudiantes podrían tener un mejor desempeño en la lectura, esperamos. Luego del llenado y de acuerdo con sus selecciones u opciones le remitiremos algunas sugerencias, ya que algunos cambios en sus prácticas podrían ayudar a los estudiantes a mejorar el manejo de la lengua escrita. Debajo de cada sección tendrá un espacio para notas propias que le pueden ser útiles si, por ejemplo, revisa el cuestionario al principio y al final de un curso. Para contestar, piense en términos de una de las asignaturas que dicta y tenga presente el ciclo de la carrera en el que se imparte.

#### SECCIÓN 1: Comprensión

En cuanto a su comprensión textual percibo que los estudiantes del curso logran:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

- Relacionar al autor y al texto con el contexto histórico y sociocultural en el que fue escrito.
- Diferenciar entre los segmentos de mayor relevancia y la información accesoria en un texto.
- Reconocer la función de las partes en que se estructura un texto (índice, notas, resumen, introducción, conclusión...).
- Desplegar una estrategia de lectura de acuerdo con la función de las partes en que se estructura un texto (índice, notas, resumen, introducción, conclusión...).
- Establecer relaciones entre los diferentes bloques de información de un mismo texto.
- Sintetizar la información que leen.
- Reformular la idea global de un texto.
- Reconocer inconsistencias en un texto (ambigüedades, reiteraciones, omisiones, etc.).
- Ser capaces de recuperar los implícitos que puede contener un texto.
- Ser capaces de identificar la existencia de un sesgo (ideológico, conceptual, metodológico) en un texto.
- Identificar la ironía, la parodia o el absurdo.
- Explicitar su opinión sobre un texto y distinguirla de la opinión del autor.

Espacio para sus notas sobre las preguntas anteriores

#### SECCIÓN 2: Conocimiento lingüístico y textual

En cuanto a su conocimiento y manejo del léxico del español, los estudiantes de mi grupo suelen:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

– Utilizar estrategias para ampliar su léxico y para comprender el significado de términos que no conocen.

– Reconocer y comprender relaciones de significado (sinonimia, antonimia, metáforas, entre otras).

En cuanto a su conocimiento de la sintaxis, los estudiantes de mi grupo pueden:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

– Comprender oraciones de estructura compleja. (Ejemplo: En particular, el trabajo se centrará en el grupo de la ciudad de Ámsterdam en el que participaba el filósofo Benedicto Spinoza, por cuya repercusión filosófica las prácticas colegiantes devienen objeto privilegiado de interés de especialistas en Spinoza y en Historia de las ideas modernas).

En cuanto a la lectura silenciosa o en voz alta, los estudiantes de mi grupo pueden:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

– Manejar los elementos prosódicos involucrados en la lectura de textos (entonación afirmativa o interrogativa, énfasis, intensidad de la voz, cambios de tono y pausas).

Espacio para sus notas sobre las preguntas anteriores

#### SECCIÓN 3: Conocimiento discursivo

En cuanto a las organizaciones discursivas, los estudiantes de mi grupo logran:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

– Comprender consignas e instrucciones.

– Comprender descripciones.

– Comprender explicaciones.

– Comprender argumentaciones.

– Comprender narraciones.

– Reconocer el valor estético de un texto.

En cuanto a los géneros textuales, los estudiantes de mi grupo pueden leer:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

- Géneros académicos de especialidad (libros, capítulos de libros, artículos académicos, artículos de divulgación, revisión de literatura, reseñas).
- Géneros “parásitos” (prólogos, resúmenes, introducciones, consideraciones finales, notas al pie o finales, bibliografías).
- Géneros de enseñanza y aprendizaje (mapas conceptuales, esquemas, resúmenes hechos por el estudiante, informes, proyectos de grado, monografías).
- Géneros sociales (literarios, cuentos, novelas, poemas, ensayos).
- Géneros profesionales de la comunicación (noticias, artículos de opinión, columnas, editoriales, entrevistas).
- Géneros de circulación en ámbitos profesionales de la información y la comunicación (informes de pasantía, planes de trabajo, proyectos).

Espacio para sus notas sobre las preguntas anteriores

#### SECCIÓN 4: Comportamiento lector

En cuanto a su comportamiento como lector, estimo que los estudiantes de mi grupo suelen:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

- Determinar cuánto tiempo deben asignar a la lectura de un texto.
- Determinar con qué profundidad deben leer cada texto o cada sección de cada texto, de acuerdo con sus objetivos.
- Seleccionar y leer textos del campo disciplinario en forma autónoma.
- Evaluar la calidad de los textos académicos que leen.
- Evaluar la calidad de los textos del campo profesional que leen.

Espacio para sus notas sobre las preguntas anteriores

#### Cuestionario de auto reflexión (escritura)

Este cuestionario, diseñado por un grupo de docentes de la FIC, lo ayudará a pensar cómo sus estudiantes podrían tener un mejor desempeño en la escritura. Responderlo le permitirá tener más claras las características de sus estudiantes como escritores. No buscamos juntar datos, procesarlos y hacer torres, tortas y presentaciones en ppt, ni evaluarlo como docente. Luego del llenado y de acuerdo con sus selecciones le remitiremos algunas sugerencias, ya que algunos cambios en sus prácticas podrían ayudar. Debajo de cada sección tendrá un espacio para notas propias que le pueden ser útiles si, por ejemplo, revisa el cuestionario al principio y al final de un curso. Para contestar, piense en términos de UNA de las asignaturas que dicta y tenga presente el ciclo de la carrera en el que se imparte.

#### Sección 1: El proceso de escritura

Puedo aventurar o afirmar que los estudiantes del curso suelen:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

- Tomar en cuenta modelos para organizar su producción escrita (por ejemplo, leer un informe antes de escribir un informe).
- Planificar sus textos (con un punteo o esquema) antes de comenzar a escribir.
- Revisar y modificar su texto mejorando aspectos formales.
- Solicitar apoyo a otras personas para revisar sus textos.

Espacio para sus notas sobre las preguntas anteriores

Sección 2: Lo que escriben los estudiantes (cuestiones textuales)

Los textos de los estudiantes suelen:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

- Contemplar al lector al que están dirigidos (para quién).
- Tener en cuenta el propósito comunicativo (para qué).
- Evidenciar una planificación (van de lo general a lo particular, van de la anécdota a la generalización o emplean otras formas de organización).
- Tener párrafos adecuados, esto es, unidades de significado.
- Contener nexos y enlaces oracionales (“sin embargo”, “en primer lugar”, etc.) variados y bien empleados.

- Contener citas o paráfrasis, debidamente referenciadas.
- Distinguir claramente cuando refieren a la opinión de un autor de cuando se trata de la opinión propia.
- Incluir datos (estadísticas, cifras, trabajos previos) al servicio de la argumentación o explicación.
- Presentar construcciones gramaticales complejas (por ejemplo, estructuras del tipo “señalé dos problemas en un autor cuyas ideas me resultaron, a pesar de la oscuridad en su expresión, iluminadoras con respecto al tema que estoy analizando”).
- Contener metáforas y comparaciones.
- Contener construcciones impersonales como estrategia de objetividad (por ejemplo, “se puede establecer una relación causa efecto entre X e Y” en lugar de “observé una relación causa efecto entre X e Y”).
- No contener redundancias ni pasajes innecesarios.

Espacio para sus notas sobre las preguntas anteriores

Sección 3: Lo que escriben los estudiantes (cuestiones gráficas)

Los textos de los estudiantes suelen:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

- Tener una buena ortografía
- Ajustarse a las normas de puntuación del español (uso de puntos, comas, etc.).
- Incluir las convenciones ortotipográficas del español (cursiva, subrayado, negrita, sangría, espacios en blanco, numeración, viñetas, etc.).
- Incluir abreviaturas impropias de la escritura académica.

Espacio para sus notas sobre las preguntas anteriores

**Sección 4: Lo que escriben los estudiantes (diversidad textual)**

Los estudiantes suelen escribir competentemente:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

- Narraciones.
- Descripciones.
- Explicaciones.
- Argumentaciones.
- Instrucciones.

- Notas al pie o finales.
- Partes de la estructura clásica de un texto: introducción, desarrollo, conclusión.
- Resúmenes de textos.
- Respuestas de examen.
- Textos que suponen el desarrollo organizado de un tema.
- Un informe sobre una experiencia en el ámbito académico o profesional, por ejemplo, una pasantía.
- Un trabajo final de grado.
- Una bibliografía ajustada al uso de normas de referenciación.

Espacio para sus notas sobre las preguntas anteriores

**Sección 5: Los recursos de escritura que emplean los estudiantes**

Los estudiantes suelen:

**Opciones:** Muchos, Algunos, Muy pocos, No sé, No es un aspecto relevante en mi asignatura

- Tomar notas en clase.
- Emplear la escritura como herramienta para organizar sus conocimientos (hacer esquemas, resúmenes, mapas conceptuales).
- Emplear obras de consulta (diccionarios, ortografías, etc.) ante dudas que se les presentan al escribir.

Espacio para sus notas sobre las preguntas anteriores

Cuadro I. Capacidades destacadas por los docentes participantes en relación a la lectura. Fuente: los autores

Instituto. Departamento. <i>Asignatura.</i>	Capacidades
Información. Gestión y planeamiento. <i>Administración de unidades de información II.</i>	Reconocer el afuera del texto. Poner en perspectiva el tema a partir de la trayectoria o contexto sociocultural del autor, de su marco teórico. Percibir que los textos no son neutros. Reconocer los principales conceptos presentes en un texto. Discernir entre las opiniones del autor, otras opiniones citadas en el texto y las propias opiniones. Tomar distancia del texto, analizarlo, someterlo a juicio o crítica y desarrollar una reflexión propia a partir de él. Relacionar los contenidos del texto con conocimientos propios. Relacionar los contenidos del texto con aspectos prácticos de la asignatura. No confundir el texto con una fuente abstracta, neutral e incuestionable de información.
Información. Fuentes Documentales, Recursos y Servicios de Información. <i>Gestión documental I.</i>	Dedicar tiempo suficiente a la lectura. Interpretar textos con alto contenido técnico.
Comunicación. Especializaciones profesionales. <i>Identidad de imagen organizacional.</i>	Entender los textos, es decir, sintetizar los contenidos más relevantes de un texto, jerarquizando lo que es más relevante, respecto de lo que es secundario. Reconocer los párrafos más relevantes del texto. Reconocer los conceptos más importantes contenidos en cada párrafo. Reflexionar a partir de la lectura, es decir, criticar o cuestionar lo leído en los textos, de acuerdo con el contexto de los autores y con sus orientaciones.
Comunicación. Especializaciones profesionales. <i>Sala de redacción.</i>	Jerarquizar la información que leen para determinar qué incluyen en su nota periodística. Sintetizar la información más relevante.
Comunicación. Ciencias humanas y sociales. <i>Estado, justicia y comunicación</i>	Visualizar y comprender el contexto sociocultural del texto.
Comunicación. Teoría de la comunicación. <i>Teoría III.</i>	Dedicar tiempo suficiente a la lectura. Dar atención a los conceptos contenidos en los textos.
Comunicación/Información. Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio. <i>Curso taller de extensión universitaria</i>	Relacionar el contenido del texto con informaciones relativas al contexto socio histórico. Reconocer las intenciones en el texto. Realizar una evaluación crítica de la postura presentada en los textos.

Cuadro II. Capacidades destacadas por los docentes participantes en relación a la escritura. Fuente: los autores

Instituto. Departamento. <i>Asignatura.</i>	Capacidades
Información. Gestión y planeamiento. <i>Administración de unidades de información II.</i>	Explicar los conceptos de otros y citarlos adecuadamente, reconociendo la autoría de las ideas. Explicitar, de forma clara, juicios críticos o reflexiones personales sobre esos conceptos. Exponer estos conceptos, ajenos o propios, de forma sucesiva y organizada en párrafos o secciones.
Información. Tratamiento y transferencia. <i>Descripción y acceso I.</i>	Responder de acuerdo a la consigna (por ejemplo, responder de manera completa, no salirse de tema, etc.). Fundamentar en base a conceptos teóricos las afirmaciones. Separar las ideas propias de las ideas tomadas de los textos. Expresar de manera clara los conceptos. Desarrollar tópicos de índole conceptual o teórica. Expresar los conceptos por medio de frases con sentido evidente. Utilizar la terminología adecuada (términos que tienen una definición específica en el área). Presentar una puntuación adecuada.

<p>Información. Fuentes Documentales, Recursos y Servicios de Información. <b>Gestión documental I.</b></p>	<p>Comprender las consignas de los trabajos/parciales. Jerarquizar los aportes teóricos derivados de las lecturas. Considerar al destinatario del texto (claridad, explicitación). Construir un texto autónomo. Tener adecuación ortográfica. Organizar el texto, por ejemplo, darle una introducción. Justificar las afirmaciones con ejemplos adecuados. Excluir marcas de oralidad. Salirse del mero “resumen” de conceptos y poder sintetizar y apropiarse de los conceptos. Utilizar de forma precisa el vocabulario técnico.</p>
<p>Comunicación. Especializaciones profesionales. <b>Identidad de imagen organizacional.</b></p>	<p>Reproducir lo que se comprendió en el texto leído. Sintetizar, comentar o parafrasear lo leído. Cuidar aspectos de formato del texto (aspecto general, marcas gráficas institucionales, normas editoriales). Escribir un texto sintético, es decir, que no contenga redundancias de términos o de conceptos (por ejemplo, un resumen ejecutivo). Evidenciar una planificación lógica que traiga claridad (por ejemplo, definir primero el tema, ejemplificar después). Utilizar referencias adecuadas a autores. Fundamentar las afirmaciones con datos. Utilizar expresiones clave retomadas de la lectura.</p>
<p>Comunicación. Ciencias humanas y sociales. <b>Pensamiento social I.</b></p>	<p>Planificar conceptualmente el contenido del texto (conceptos y ejemplos). Revisar el texto escrito. Producir un texto sintético. Escribir textos en los que sea fácilmente reconocible la presencia de conceptos tomados de los textos teóricos que se estudian (debidamente referenciados). Presentar informaciones que se relacionen explícitamente con esos conceptos a título de ejemplo o ampliación (experiencias personales, eventos sociales o políticos). Agregar opiniones personales o reflexiones académicas del propio autor del texto. Reflejar la distinción entre conceptos teóricos y opiniones personales. Dar la debida jerarquía al manejo de los conceptos teóricos. Mencionar a los autores que se estudian y a los textos fuente de las diferentes afirmaciones.</p>
<p>Comunicación. Ciencias humanas y sociales. <b>Estado, justicia y comunicación.</b></p>	<p>Comprender la consigna de escritura. Ser capaz de sintetizar. Comprender cuándo es relevante dar la opinión propia y cuando no (por ejemplo, en los foros). Desarrollar una visión crítica sobre las temáticas trabajadas y comprender la diferencia entre dar una opinión y tener una visión crítica. Distinguir lo esencial de lo accesorio (por ejemplo, no quedarse con elementos accesorios sino poder llegar al meollo de un problema). Jerarquizar los temas/conceptos. Citar/parafrasear autores. Comprender las consignas. Utilizar un registro formal.</p>
<p>Comunicación. Teoría de la comunicación. <b>Teoría III</b></p>	<p>Contemplar al autor citado. Organizar la argumentación. Parafrasear. Separar la opinión del estudiante al trabajar con lo que los textos dicen. Planificar las respuestas de parciales. Redactar en forma clara. Organizar y jerarquizar los conceptos más importantes. Explicarlos. Gestionar las cadenas de referenciación. Tener conciencia de audiencia. Separar oraciones por puntos.</p>
<p>Comunicación. Especializaciones profesionales. <b>Sala de redacción.</b></p>	<p>Jerarquizar los contenidos que debe contener el texto. Reconocer en los textos fuente aquellos contenidos que son funcionales a la escritura. Organizar adecuadamente la progresión textual de los contenidos. Planificar en base a esa determinación de ideas a incluir. Sintetizar el contenido del texto (para escribir un título, un copete informativo y atractivo, una bajada). Buscar fuentes de contenido adicionales. Utilizar conectores sólo en los casos necesarios. Evitar reiteraciones de contenido. Parafrasear otros textos. Utilizar datos como sustento de las afirmaciones. Reconocer la pertinencia o no de la inclusión de opiniones propias. Realizar construcciones sintácticas complejas. Utilizar formas impersonales. Escribir párrafos de extensión adecuada.</p>
<p>Comunicación/Información. Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio. <b>Curso taller de extensión universitaria.</b></p>	<p>Desarrollar de forma explícita las argumentaciones y adoptar una postura teórica. Emplear la terminología propia de la disciplina. Realizar un manejo apropiado de las citas en el sentido de seleccionar fragmentos pertinentes a las afirmaciones que tienen que sustentar. Relacionar los conceptos de los autores. Citar los textos recomendados. Armar oraciones y organizar las ideas de forma clara.</p>

Cuadro III. Capacidades destacadas por los docentes participantes en relación a la oralidad. Fuente: los autores

Instituto. Departamento. <i>Asignatura.</i>	Capacidades
Información. Gestión y planeamiento. <i>Administración de unidades de información II.</i>	Construir un discurso organizado lógicamente.
Información. Información y sociedad. Taller: <i>La biblioteca y la comunidad.</i>	Planificar la exposición oral. Sintetizar y jerarquizar la información colocada en diapositivas, dejar clara la información central. Presentar una lógica coherente entre los contenidos presentados. Realizar y reflejar en la presentación un análisis crítico de las fuentes citadas y consultadas.
Información. Fuentes Documentales, Recursos y Servicios de Información. <i>Gestión documental I.</i>	Evitar muletillas o repeticiones. Utilizar un registro formal. Organizar la presentación del discurso.

Cuadro IV. Recursos para la enseñanza de la lectura. Fuente: los autores

Asignatura	Administración de unidades de información II	Identidad de imagen organizacional	Estado, justicia y comunicación	Sala de redacción
Recurso	Actividad práctica (cuestionario)	Actividad práctica (síntesis de contenido por párrafos)	Actividad práctica (presentación de material complementario y cuestionario)	Actividad práctica (presentación de material complementario y cuestionario)
Capacidades enseñadas				
1 – Contextualizar el texto para su lectura en la disciplina.			√	
2 – Evaluar, criticar o reflexionar a partir de la lectura del texto.	√		√	
3 – Extraer del texto los conceptos o ideas más importantes.	√	√	√	√
* – Relacionar los contenidos de las lecturas con aspectos prácticos (Bibliotecología).	√			
* – Sintetizar los contenidos principales de un texto (Comunicación organizacional).		√		

Cuadro V. Recursos para la enseñanza de la escritura. Fuente: los autores

Asignatura	Descripción y acceso I	Gestión documental I	Pensamiento social I	Teoría III	Sala de redacción	Curso taller de extensión universitaria	
Recurso	Texto modélico (respuesta de parcial)	Texto modélico (respuesta de parcial)	Pautas de orientación (párrafo de trabajo final)	Texto modélico (respuesta de parcial)	Actividad práctica (selección de textos fuente)	Consigna (trabajo final)	Inst.Evaluación (trabajo final)
Capacidades enseñadas							
4 – Construir un texto cuyos contenidos principales deriven de la lectura de textos trabajados en el curso.	√	√	√	√	√	√	√
5 – Producir aportes que sean de la propia autoría del estudiante y que reflejen su juicio crítico.			√		√	√	√
6 – Organizar clara y coherentemente los contenidos que son presentados sucesivamente.		√		√	√		
7 – Producir un texto breve o sin abundar en reiteraciones.			√				
8 – Producir un texto claro.		√	√	√		√	√
* – Sintetizar los contenidos para la escritura de, por ejemplo, un resumen ejecutivo (Comunicación organizacional).							
* – Atender a aspectos gráficos y estilísticos de los géneros producidos en el ámbito profesional (Comunicación organizacional).							
* – Sintetizar el contenido del texto para escribir un título, un copete informativo o una bajada (Periodismo).							

* – Buscar fuentes de contenido adicionales (Periodismo).					√		
* – Utilizar conectores sólo en los casos necesarios (Periodismo).							
* – Escribir párrafos de extensión adecuada (Periodismo).							

Cuadro VI. Recursos para la enseñanza de la oralidad. Fuente: los autores

Asignatura	Taller: La biblioteca y la comunidad. Los servicios al ciudadano
Recurso	Pautas de orientación
Capacidad enseñada	
10 – Organizar adecuadamente la progresión de contenidos de la exposición oral.	√

Recibido: 9/2/2023

Aceito: 7/3/2024

Publicado: 2/7/2024