

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

El lugar de la Lectura, la Escritura y la Oralidad en el
aprendizaje y en la práctica disciplinar en la
Universidad

Ma. Cristina Fernández López

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formaciónib))

El lugar de la Lectura, la Escritura y la Oralidad en el aprendizaje y en la práctica disciplinar en la Universidad

Mg. Ma. Cristina Fernández López

emecef17@gmail.com

Resumen

La discusión sobre la manera en que los estudiantes leen y escriben en la universidad, así como los bajos resultados en estas competencias en las pruebas estandarizadas como un marco de referencia de la calidad de la educación en los países latinoamericanos, ha motivado a algunas universidades a preguntarse sobre las estrategias que se pueden implementar para superar estas dificultades. Los inconvenientes en este sentido inician desde el ingreso de los estudiantes a la universidad, pues la mayoría no tiene la competencia necesaria ni para leer, ni para escribir, ni para exponer oralmente un contenido en contextos académicos especializados. En este panorama y como una manera de apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje se implementa la estrategia de Trabajo colaborativo, una propuesta planeada desde el inicio del semestre entre el profesor de Lengua y el profesor disciplinar. Esta ponencia analiza los resultados de la implementación de la estrategia en tres carreras en una universidad privada de Colombia: Ingeniería, Diseño y Nutrición, en un semestre académico en el que se proponen actividades de Lectura, Escritura y Oralidad como un medio para el aprendizaje efectivo dentro de la propia disciplina. En este proceso se elaboran guías para orientar las actividades así como rúbricas para su revisión. El objetivo de este trabajo es analizar estos instrumentos para determinar el lugar que ocupan las actividades de Lectura, Escritura y Oralidad en las disciplinas así como la manera en que se plantean y evalúan estas actividades en las asignaturas. También, se propone valorar la efectividad de la implementación de la estrategia en la práctica del profesor y en el aprendizaje de los estudiantes, así como las dificultades presentes durante el proceso. Así mismo, se abre un espacio de reflexión sobre qué se necesita desde la educación media en cuanto a preparación de los estudiantes para abordar los textos académicos en la universidad. Los resultados permiten concluir que la estrategia de Trabajo Colaborativo incide positivamente tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la práctica del docente disciplinar, sin embargo, es un proceso que necesita seguimiento y apoyo por más de un semestre desde el área de lengua materna.

Introducción

La discusión sobre la manera en que los estudiantes leen y escriben en la universidad, así como los bajos resultados en estas competencias en las pruebas estandarizadas ha motivado a algunas universidades a preguntarse sobre las estrategias que se pueden implementar para superar estas dificultades. Los inconvenientes en este sentido inician desde el ingreso de los estudiantes a la universidad (Carlino, 2013), pues la mayoría no

tiene la competencia necesaria ni para leer, ni para escribir, ni para exponer oralmente un contenido en contextos académicos especializados. En este panorama y como una manera de apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje se implementa la estrategia de Trabajo colaborativo, una propuesta planeada desde el inicio del semestre entre el profesor de Lengua y el profesor disciplinar. En este documento se analizan los resultados de la implementación de la estrategia en tres carreras en una universidad privada de Colombia: Ingeniería, Diseño y Nutrición, en un semestre académico en el que se propone acompañar al profesor disciplinar en actividades de Lectura, Escritura y Oralidad como una forma de potenciar el aprendizaje dentro de la propia disciplina.

Esta estrategia surge en un marco en el que la problemática se hace más evidente dados los resultados en las pruebas estandarizadas y los profesores disciplinares manifiestan el deseo de estar apoyados por el departamento de lenguaje. Se vislumbra entonces una clara oportunidad de conformar comunidades de aprendizaje y construir espacios en los cuales se compartan los conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza y el aprendizaje (Jawroski, 2004). Se propone un Así mismo, se abre un espacio de reflexión sobre qué se necesita desde la educación media en cuanto a preparación de los estudiantes para abordar los textos académicos en la universidad. Se concibe el Trabajo Colaborativo como un trabajo articulado entre docentes disciplinares y el docente de lengua “con el objetivo común de facilitar los aprendizajes de los estudiantes mediante la escritura y acercarlos a las formas de comunicación específicas de sus áreas de conocimiento” (López - Gil y Molina, 2018, p. 2). Esta estrategia se pone en marcha con el concurso del Departamento de Lenguaje, las direcciones de carrera y el Centro de Escritura de la universidad.

El objetivo de este documento es analizar el trabajo realizado para determinar el lugar que ocupan estas actividades en las disciplinas, así como la manera en que se plantean y evalúan en las asignaturas. Como un medio para apoyar el proceso se elaboran guías para orientar las actividades, así como rúbricas para su revisión. También, se propone valorar la efectividad de la implementación de la estrategia en la práctica del profesor y en el aprendizaje de los estudiantes, así como las dificultades presentes durante el proceso. Ante la persistencia de la pregunta por el lugar de la escuela en los modos en que los estudiantes leen y escriben al ingresar a la universidad (Carlino, 2013), se vale la reflexión por aquellos aspectos en los que podríamos proponer un trabajo conjunto desde esa instancia. Somos conscientes de los esfuerzos que hace la educación media por cumplir sus objetivos, sin embargo, este trabajo no pretende cuestionar sino invitar a la reflexión sobre cómo podríamos potenciar este loable trabajo y preparar el camino para el inicio a la profesionalización de unas generaciones cada vez más conscientes de sus diferencias e individualidades en cuanto lo que aprendizaje se refiere (Bustamente y Depetris, 2012).

Metodología

El presente estudio se enmarca en una reflexión a partir de datos de corte cualitativo y cuantitativo recogidos durante el primer semestre académico de 2018. Por esta razón, es un estudio de corte trasversal y por la naturaleza de los datos se puede afirmar que es un estudio mixto (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Sobre la naturaleza de los datos cualitativos se puede afirmar que provienen de dos fuentes: en primer lugar, el diario de campo del profesor de lenguaje y además, la entrevista estructurada que se presenta a los profesores al final de la intervención. A partir de las respuestas se elaboran categorías (Gibbs, 2012) que se presentan en los resultados. Por otro lado, los datos cuantitativos se recogen con una encuesta que consulta sobre los aciertos y desaciertos del acompañamiento en una escala de 1 a 5, de donde se obtuvo una calificación, así como un panorama sobre lo que se puede mejorar para futuras propuestas similares.

Se analizan, en primer lugar, las expectativas que manifestaron los docentes al inicio de la intervención, en segunda instancia los instrumentos que se construyen durante el proceso y finalmente, los tipos de texto que más se solicitan en los cursos.

Resultados

Se presentan, en las tablas 1, 2,3 y 4, las categorías identificadas a partir de la sistematización del trabajo. Seguidamente se transcriben algunas percepciones de los profesores sobre el acompañamiento, las que se manifestaron en la entrevista. Finalmente, se analiza la calificación dada al proceso por parte de los docentes en la encuesta final.

Categorías identificadas

Expectativas de los profesores sobre el acompañamiento

Tabla 1.

CON RELACIÓN A LOS ESTUDIANTES
Fortalecer competencias
Contribuir al perfil profesional
Mejorar el desempeño académico
Mejorar calificaciones
Mejorar índices de desempeño en las pruebas estandarizadas

Tabla 2.

CON RELACIÓN A SU PROPIA PRÁCTICA
Mejorar las prácticas de enseñanza
Conocer medios de verificación de aprendizajes
Elaborar instrumentos de evaluación

Análisis de las tablas 1 y 2

Este resultado surge de los datos del primer encuentro, en el que se consulta a los profesores sobre de qué manera se piensan el acompañamiento, qué esperan del proceso y en torno a qué aspectos desean centrar los esfuerzos en el trabajo conjunto. El resultado es que los profesores se cuestionan no solo el aprendizaje de sus estudiantes sino de qué manera pueden ellos mismos proponer nuevas formas de compartir el conocimiento. En el marco de la pregunta por la calidad de la educación, tema recurrente en los congresos y en las universidades, se observa que los docentes desean no solo potenciar las competencias en sus estudiantes sino además fortalecer y mejorar sus propias prácticas.

Una preocupación recurrente es la que gira alrededor de la evaluación y de los criterios y métodos para poner en marcha la revisión y la asignación de una nota a sus estudiantes. Esto, porque de una manera u otra, los profesores reconocen que, "nada hace crecer más al sujeto en sus potencialidades que un logro, y que este pueda ser sostenido en el tiempo" (Bonveccio y Maggioni, 2006.p. 11). En atención a estas expectativas se trabajó durante la intervención, ya que se observa cómo los docentes centran su atención en el mejoramiento de sus prácticas en beneficio de sus estudiantes.

Tabla 3. Instrumentos contruidos en colaboración

Tipo de instrumento
Guías
Rúbricas
Planeación de la presentación oral
Planes de escritura

Uno de los elementos recurrentes en las solicitudes de los profesores es el que se refiere a los instrumentos que orienten, tanto la tarea con las guías, como la revisión con las rúbricas. Estos instrumentos tienen una función mediadora del aprendizaje (López-Gil y Molina, 2018), ya que potencian la participación y por el mismo camino el conocimiento adquirido en colaboración. El primer instrumento, las guías de aprendizaje, se sugieren al profesor como medio para orientar la realización de las tareas, organizar mejor las actividades de aprendizaje y plantear mejor los objetivos de evaluación, lo que necesariamente aporta a la calidad de la práctica docente (Zabalza y Zabalza, 2010). Las guías apoyaron grandemente la realización de las tareas, sirvieron de apoyo para los estudiantes y centraron la mirada en la revisión de los productos.

En segunda instancia, el instrumento más solicitado y a la vez valorado tanto por profesores como por los estudiantes es la rúbrica. Este recurso sirve para enmarcar los objetivos de la tarea así como los de la evaluación, caracteriza puntualmente la actividad o el producto que se va realizar y ofrece a unos y otros un panorama claro de los criterios evaluativos y los niveles de desempeño en los que se ubica el producto (Bujan, Rekalde y Aramendi, 2011).

Dos herramientas sugeridas desde el área de lenguaje fueron los planes de la presentación oral y de la escritura de los textos. Los profesores vinculados con el acompañamiento no consideraban que se pudiera orientar la realización de estas tareas a través de un esquema que orientara al estudiante en cada momento puntual de la construcción del producto. En el caso de la oralidad, por ejemplo, la planeación tiene que ver con los momentos de presentación del tema: introducción, contenidos, ayudas visuales y conclusión. En el caso de la escritura, por su parte, de acuerdo con el propósito comunicativo, se plantea una estructura que considere cada apartado que conforma el texto. Esta propuesta también fue bienvenida por los participantes y abrió espacios de aprendizaje significativo durante el semestre en el que se implementó.

Tabla 4. Tipología de textos asignados por los profesores

Tipo de texto
Ensayo – Texto argumentativo
Reseña
Texto reflexivo – académico- (bitácora)
Informe técnico
Texto explicativo- descriptivo: Planteamiento del problema y metodología de investigación

Durante la intervención se observó que los textos que más solicitan los profesores disciplinares como medio para apreciar el aprendizaje en sus estudiantes son el ensayo, la reseña, un texto de reflexión, en este caso la bitácora, un informe técnico y un anteproyecto. En todos los casos, los profesores solicitaron apoyo para aclarar. Desde el punto de vista del lenguaje, las características que poseen cada uno de los textos y la manera cómo se podía orientar mejor la realización y la revisión de los productos. Se observó además, que estos cinco tipos de texto son solicitados en cada carrera mencionada en este análisis, con predilección por el texto argumentativo.

Resultados de la entrevista:

Algunas de las percepciones sobre el acompañamiento surgen de las respuestas de los profesores a la entrevista que se les presentó al final del semestre. Las preguntas se organizaron en torno a tres aspectos:

Valoración del trabajo colaborativo en general:

P1. *El trabajo ha sido enriquecedor tanto para los estudiantes como para mí. Mis clases han sido mucho más productivas, mejor organizadas y la evaluación ha sido una actividad más centrada y menos agotadora. Esto lo digo porque antes, sin un recurso como la rúbrica me desgastaba explicando a los estudiantes el porqué de la nota asignada. Ahora, con la rúbrica, los que tienen dudas preguntan con mayor acierto y yo respondo mucho más seguro.*

P.2. *El acompañamiento ha sido una experiencia muy impactante en mi práctica y me ha cambiado la manera como veo las clases para siempre. El saber que puedo dialogar con mis estudiantes desde antes de realizar las tareas es una gran ventaja para el aprendizaje y me da cierta comodidad en el momento de entrar a clase y en el momento final de la evaluación.*

Dificultades percibidas

P.3. *Como siempre, la agenda fija se queda corta para llevar a cabo estos proyectos tan trascendentales para el desarrollo de los contenidos. Sería muy bueno que tuviéramos más tiempo para la preparación de las guías y los instrumentos que han sido tan valiosos, por lo menos para mí, en este semestre.*

P.1. *Lo que me parece que se puede mejorar es que los estudiantes tengan mayor conocimiento sobre las actividades que van a realizar, por ejemplo talleres sobre escritura y oralidad. Aunque la planeación es rigurosa para las 16 semanas de clase disciplinar, se podrían tomar 2 clases para la instrucción por parte del Centro de Escritura de la Universidad. De una vez yo también estoy en el aula y aprendo.*

Sugerencias

P.2. *Me gustaría que se otorgara mayor tiempo en el plan semestral que se registra ante la universidad, porque es verdad que a veces me tocó hacerlo en mis días de descanso de fin de semana.*

P.3. *Me gustaría que este trabajo no se quede en el semestre que pasó y que yo pueda seguir contando con apoyo, aunque sea como asesoría, sobre actividades similares en mis nuevos cursos el próximo semestre.*

Resultados de la encuesta

Este instrumento se presenta a los profesores como una manera de medir cuantitativamente el acompañamiento. A continuación se presentan los resultados de esta medición:

Tabla 5. Valoración en escala de 1 a 5, siendo 1 insuficiente y 5, excelente.

CRITERIOS EVALUATIVOS	1	2	3	4	5
Efectividad de las reuniones					100%
Calidad en la comunicación					100%

Cumplimiento de los objetivos					100%
Efectividad de los productos construidos					100%
Nivel de impacto del trabajo colaborativo en su práctica docente					100%

La tabla 5 refuerza las apreciaciones recogidas en la entrevista. Así las cosas, se puede concluir que el trabajo colaborativo es una estrategia exitosa para apoyar el logro de los objetivos de aprendizaje en las disciplinas.

CONCLUSIONES

El análisis realizado evidencia que el trabajo colaborativo es una excelente estrategia para potenciar los espacios de enseñanza y de aprendizaje. Algunas experiencias derivadas del proceso como la construcción de instrumentos que orienten y apoyen la realización de las actividades propuestas fue un ejercicio de aprendizaje y de reflexión de la práctica para ambas partes (González, et al., 2016). Esto permite afirmar que el trabajo conjunto facilita la orientación clara y concreta de propuestas de aprendizaje en el aula (Lledó y Perandones, 2011). Además, construir estos instrumentos pensando en el estudiante significó una situación comunicativa diferente y novedosa para el profesor (López, Gómez y Pedraza, 2012), lo que fue valorado y aprovechado por los participantes en general. Esto mismo se vale para la construcción de las rúbricas, que favorecen procesos de evaluación formativa potenciando el aprendizaje (Pasek y Mejía, 2017).

Un aspecto que presenta un gran impacto es el que tiene que ver con la consigna, que antes del acompañamiento se hacía de forma oral y no se socializaba lo suficiente como para identificar su nivel de comprensión por parte de los estudiantes. Durante el Trabajo Colaborativo se acuerda que cada instrucción se hace de forma escrita, se toman en cuenta todos los aspectos necesarios para que la asignación sea entendida y además se socializa con el grupo con tiempo suficiente para su realización (Camelo, 2010).

Otra actividad importante fue la construcción de rúbricas, que abrió un espacio de reflexión sobre la tarea entre el profesor y el Profesional LEO, cuyo objetivo fue la orientación del trabajo de enseñanza y además de aprendizaje. De la misma manera, se convirtió en un potente apoyo para que los estudiantes y los profesores se orientaran sobre los aspectos que se deben tomar en cuenta la evaluación de las actividades. Además, alrededor de este instrumento se organizó también la entrega de los avances de escritura, así como la sustentación en la presentación oral, intermedia y final.

Todos los docentes coinciden en que el acompañamiento cumplió sus expectativas, en cuanto a la organización de las actividades, el diseño de instrumentos que permiten hacer seguimiento y la reconsideración del proceso de evaluación. Otro aspecto importante es el de los cambios que propicia en las prácticas docentes, metas que consideran serían más difíciles de alcanzar trabajando en solitario. Por último, La única dificultad notoria es que el tiempo asignado para el trabajo colaborativo no fue suficiente y debían hacer ajustes a su agenda fija, dado que tienen asignadas múltiples tareas además de sus horas de clase.

Para concluir, llama la atención que todavía los profesores universitarios consideren que la lectura no es una actividad que se deba acompañar, pues se supone que los estudiantes han leído durante toda su vida (Carlino, 2013). Como consecuencia, la lectura es una actividad que el estudiante realiza fuera del aula de clase, "en solitario". También, es notorio que la única forma de revisar la lectura es a través a la escritura,

por lo general a partir de un ensayo o un resumen, tipologías que los profesores conocen parcialmente, pero que solicitan con regularidad y califican con rigor.

Apoyo desde la escuela

Por todo lo anterior, vale la reflexión sobre la ayuda que necesita la universidad de la educación media: existe una gran diferencia entre los estudiantes que se han acercado a textos medianamente disciplinares y de corte más académico desde sus últimos años escolares y los que han realizado actividades de lectura, escritura y oralidad de forma más general. La sugerencia es proponernos, desde la escuela, actividades en torno a la articulación de saberes que permitan transversalizar estas competencias y de esta manera potenciar su función epistémica. Un trabajo en el que se incluya al sujeto de manera consciente y se le motive a valorar estas tareas como parte integral de su formación como estudiante, como profesional y como ser social.

Referencias

- Bonveccio, M. y Maggioni, B. (2006). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para el docente*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bujan, K. Rekalde, I. y Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Bustamante, L. A. Y Depetris, J. (2012) Representaciones de los jóvenes acerca de la universidad: proceso de selección de la institución. *Unipluri/versidad*, 12 (1): 45-56. Recuperado de: universitariaps://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/13277/11896
- Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación. V: 15. No. 2*. Pp. 59-67.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. 1era ed. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, B.; Forero, P.; Salazar, A.; Blandón, F.; Moreno E. y La Rotta, G. (2016). Experiencia institucional de acompañamiento a profesores de Artes Visuales, Contaduría, Economía e Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. En: Bañales, G., Castelló, M. y Vega, A. Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/313160424> Enseñar a leer y escribir en la educación superior Propuestas educativas basadas en la investigación
- Hernández Sampieri, R.; Fernández C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta ed. México: McGraw-Hill.
- Jaworski, B. (2004). "Grappling with complexity: Co-learning in inquiry communities in mathematics teaching development". En Høines, M. & Fuglestad, A. (Eds.). *Proceedings of the 28th Annual Conference of the International Group*

for the Psychology of Mathematics Education (PME 28), 1, pp.17-36. Noruega: Bergen.

- Lledó, A. y Perandones, T. (2011). *Hacia una cultura colaborativa entre el profesorado universitario. Revisión y fundamentación teórica del trabajo colaborativo*. En: Gómez, M. y Álvarez, J. *El trabajo colaborativo como indicador de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol.1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=503946>
- López-Gil, K. S. y Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1): 1-13. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- López-Gil, K., Gómez, N. y Pedraza, E. (2012). Taller de diseño de una pauta de evaluación de trabajos escritos desde la perspectiva de alfabetización académica: estudio de caso. *Lenguaje*, 40(1), 67-98.
- Pasek, E. y Mejía M. T. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación* 10 (1): pp. 177-193.
- Saíz, M. y Bol, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, vol. 21, núm. 1, junio, 2014, pp. 28-35 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134232550004>
- Vílchez, C. y Vara, A. (2009). Manual de redacción de artículos científicos. Universidad de San Martín de Porres. Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Disponible en: <http://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/Manual-de-redacci%C3%B3n-de-art%C3%ADculos-cient%C3%ADficos.pdf>
- Zabalza, M. y Zabalza, A. (2010). *Planificación de la docencia universitaria. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*. Madrid: Narcea. S.A. Ediciones.